GRUPPEMUSIKTERAPI SOM RAMME FOR UDVIKLING AF EMPATI

- HOS BØRN MED FYSISKE OG PSYKISKE FUNKTIONSNEDSÆTTELSER

ET KVALITATIVT CASESTUDIE MED EN HERMENEUTISK TILGANG

Kandidatspeciale af Anne Simone Dagnæs-Hansen

TITELBLAD

Titel: Gruppemusikterapi som ramme for udvikling af empati hos børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Et kvalitativ casestudie med en hermeneutisk tilgang.

Vejleder: Hanne Mette Ochsner Ridder

Kandidatspeciale i musikterapi

10. semester, musikterapiuddannelsen, Aalborg Universitet

Referencestil: APA 7

Antal anslag: 139.773, svarende til 58,2 normalsider.
+ grafik estimeret til 11.400 anslag, svarende til 5 normalsider.

Afleveringsdato: 2. juni 2020

Underskrift_____ Dato: 31./5. 2020___
Anne Simone Dagnæs-Hansen

Dette speciale er dedikeret til mine forældre, Sonja og Frederik, som har lært mig at være et empatisk menneske gennem en udviklende opvækst fyldt med glæde, leg, tryghed og eventyr.

~

TAK

Tak til Hørningskolen for at have haft mod på at være min praktikplads. Tak til de børn jeg havde musikterapiforløb med, og tak til alle de andre børn, som også var en stor del af mit praktikforløb. Jeg har lært meget både af børn og voksne på skolen.

Tak til min vejleder, Hanne Mette, som trofast har været ved min side hele vejen igennem, og som har vist mig al den tillid og givet mig al den tid jeg havde brug for, til at tro på mig selv og få mod på at det var muligt for mig at aflevere et vellykket speciale. Det har været en fornøjelse at arbejde sammen med dig og inspirerende at følge din måde at vejlede mig på. Jeg har følt det som om, at du, uden at jeg egentlig bemærkede det i situationen, har fået mig tilbage på ret spor når jeg har haft en vejledningstime.

Tak til min familie, som støtter og bakker mig op. Tak til Otto, som altid er der for mig. Tak til mine veninder, som giver mig glæde og energi, og gør livet sjovere, når corona og speciale og det hele har været op af bakke.

Dette speciale var ikke blevet til noget uden alle jer.

”Intet menneske er en ø, en verden for sig.
Ethvert menneske er et stykke af fastlandet, en del af det hele”
(Donne 1624).

ABSTRACT

INTRODUCTION: This master thesis is the end of my 5 year master in music therapy at Aalborg University. The thesis takes the internship at the 9th semester as its starting point. The internship took place at a special school in the autumn 2019. Through the thesis I seek to describe and understand the interaction between four children who participated in group music therapy through the internship. I attempt to describe and understand what I in the thesis term as *caring meeting moments*. I attempt this through using neuroaffective developmental psychology as the theoretical frame of reference, and through analysis of the video recordings from the group music therapy course. Via neuroaffective developmental psychology I present the client group children with disabilities, I then give an overall outline of music therapy, group therapy, and of neuroaffective developmental psychology, and explain essential concepts used in the thesis.

METHOD: The thesis is approached as a qualitative case study with a hermeneutic approach. The data is approached inductively. The pre-understanding of the researcher is described in the beginning of the thesis, and the hermeneutic process that goes on when the researcher moves back and forth from the data to theory. This gives the researcher a new understanding of the data. It is described that the clinician and the researcher is the same person but at the same time two different roles. Ethical considerations are then described, including the General Data Protection Regulation (GDPR), supervision through the internship course, and retrieval of informed statements of consent.

DATA: The data material includes video recordings from the group music therapy course from the internship. The children who participated in the group music therapy are 6-7 years old and are within the client group children with disabilities. The four children are in the same class. The focus of the group music therapy course was to practice turntaking and joint attention. The children attended music therapy once a week for 14 weeks. The sessions lasted for 30-45 minutes, and had a structured schedule, which was the same from session to session.

ANALYSIS: The analysis consists of six steps: Step 1) Data collection. This took place during the internship period where all 14 group music therapy sessions were recorded. Informed statements of consent from the children's parents was collected. Step 2) Data selection. I saw all recordings of the 14 sessions and selected 54 videoclips afterwards. These were characterized as distinctive moments. Step 3) Video analysis part 1. The 54 clips were transcribed and coded. Step 4) Video analysis part 2. One of the 54 clips was selected for further analysis. This clip is from the 12th session from one specific activity called The Spider activity. I made an in-depth transcription of the clip and color coded the transcription afterwards. Step 5) Analysis of the interaction between the participants. Using the transcription of the selected clip and the codes I made an analysis of the interaction between the participants. Step 6) Synthesis. I summarized the results from the analysis and I related this to the theoretical frame of reference.

RESULTS: Through the analysis of the selected videoclip I found that *caring meeting moments* are part of the group music therapy course, and that they consist of musical elements such as rhythm, melody, song and voice, mimics, body language, and joint focus. Repetitions are an important part of the music therapy which makes it safe for the children. The *caring meeting moments* consist of empathy, affect attunement, are alike the *present moments*, and have a *form of vitality.* The music therapist's empathic, nonverbal way of being is essential. It is also important that the music therapist has an asymmetric responsibility while being in a symmetric relation with the children in the group. The music therapist thus acts as the 'leader of the caravan' in the group, framing a situation where everyone participate in the activity equally in a symmetric relation.

DISCUSSION: The results of the thesis are discussed in relation to the client group, music therapy and therapy practice. The importance of the music therapist's way of being and the importance of empathy are discussed. The topics of the thesis are discussed in the light of the current situation of the Covid-19 lockdown of society. Pros and cons of the method and the methodology are discussed.

CONCLUSION: Through the thesis I have described and presented an understanding of group music therapy as a frame for developing empathy among children with disabilities.

INDHOLDSFORTEGNELSE

TITELBLAD **1**

TAK **2**

ABSTRACT **3**

1. INDLEDNING **8**

1.1. INTRODUKTION **8**

1.1.1. FORFORSTÅELSE 8

1.1.2. SPECIALETS OPBYGNING 9

1.2. EMNEFELT **10**

1.2.1. OBSERVATION FRA PRAKTIKKEN – OMSORGSFULDT MØDEØJEBLIK 10

1.2.2. INTRODUKTION TIL DEN TEORETISKE REFERENCERAMME 11

1.3. PROBLEMFORMULERING **12**

1.4. TEORETISK REFERENCERAMME **13**

1.4.1. TEORI OM MÅLGRUPPEN – BØRN MED FYSISKE OG PSYKISKE FUNKTIONSNEDSÆTTELSER 13

1.4.2. DEFINITION AF MUSIKTERAPI 15

1.4.3. MUSIKTERAPI MED BØRN MED FYSISKE OG PSYKISKE FUNKTIONSNEDSÆTTELSER 16

1.4.4. GRUPPER OG GRUPPETERAPI 19

1.4.5. NEUROAFFEKTIV UDVIKLINGSPSYKOLOGI 20

1.4.6. DET TIDLIGE SAMSPIL MELLEM OMSORGSPERSON OG BARN 22

1.4.7. EMPATI 27

1.5. DELKONKLUSION AF TEORETISK REFERENCERAMME **28**

1.5.1. OMSORGSFULDE MØDEØJEBLIKKE I FORHOLD TIL TEORETISK REFERENCERAMME 30

2. METODE **31**

2.1. METODOLOGI **31**

2.1.1. CASESTUDIE 31

2.1.2. HERMENEUTIK 32

2.2. ANVENDT METODE 34

2.2.1. ARBEJDSPROCESSEN 34

2.2.2. TERAPEUTROLLEN OG FORSKERROLLEN 35

2.3. ETISKE OVERVEJELSER 35

2.3.1. ETISKE OVERVEJELSER I FORHOLD TIL PRAKTIKKEN 36

2.3.2. ETISKE OVERVEJELSER I FORHOLD TIL SPECIALET 36

3. EMPIRI 37

3.1. PRAKTIKKEN PÅ 9. SEMESTER 37

3.1.1. PRAKTIKINSTITUTIONEN 37

3.1.2. SAMARBEJDSPARTNERE 37

3.2. MENNESKESYN 38

3.3. PRAKTIKFORLØBET 38

3.3.1. OVERSIGT OVER SESSIONER 39

3.4. PRÆSENTATION AF DELTAGERNE 41

4. ANALYSE 42

4.1. DATAINDSAMLING 42

4.2. DATAUDVÆLGELSE 42

4.3. VIDEOANALYSE DEL 1 43

4.4. VIDEOANALYSE DEL 2 45

4.4.1. EDDERKOPPEØVELSEN 46

4.4.2. TRANSSKRIPTION 48

4.4.3. FARVEKODER 49

4.4.4. BESKRIVELSER OG TOLKNINGER AF DELTAGERNES HANDLINGER I KLIPPET 50

4.5. ANALYSE AF SAMSPILLET MELLEM DELTAGERNE 54

4.5.1. BESKRIVELSER AF FARVEKODER FRA ANALYSE AF SAMSPIL MELLEM DELTAGERNE 55

4.5.2. FOKUS PÅ EA 57

4.6. SYNTESE 60

4.6.1. FUND I ANALYSEN 60

4.6.2. INDDRAGELSE AF TEORI SAMMENLIGNET MED ANALYSENS FUND 62

5. DISKUSSION 64

5.1. ANALYSENS FUND I FORHOLD TIL MÅLGRUPPEN 64

5.2. BETYDNINGEN AF MUSIKTERAPEUTENS FORHOLDEMÅDE 64

5.3. BETYDNINGEN AF EMPATI 65

5.4. UNDERSØGELSEN I LYSET AF SITUATIONEN MED COVID-19 66

5.5. BALANCEN MELLEM AT TILPASSE SIG EN GRUPPE OG STADIG VÆRE ET ENKELT INDIVID 66

5.5.1. EDDERKOPPEØVELSEN SAMMENLIGNET MED ET RITUAL 67

5.6. FORSTÅELSE AF GRUPPER 67

5.7. DISKUSSION AF METODE 68

5.7.1. DISKUSSION AF DATAUDVÆLGELSE 68

5.7.2. DISKUSSION AF UDVALGT TEORI 69

5.7.3. HERMENEUTISK ELLER FÆNOMENOLOGISK TILGANG 69

5.7.4. DISKUSSION AF ANALYSEMETODE 69

6. KONKLUSION 71

7. PERSPEKTIVERING 72

7.1. TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE 72

LITTERATURLISTE 73

BILAGSOVERSIGT 76

1. INDLEDNING

1.1. INTRODUKTION

Dette speciale er afslutningen på den rejse det har været at læse musikterapi. Afslutningen på fem års studie. Specialet tager udgangspunkt i mit 9. semesters praktikforløb på en specialskole, og jeg har valgt at tage udgangspunkt i det gruppeforløb, jeg havde. Gruppen bestod af fire børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser i alderen 6-7 år.

1.1.1. FORFORSTÅELSE

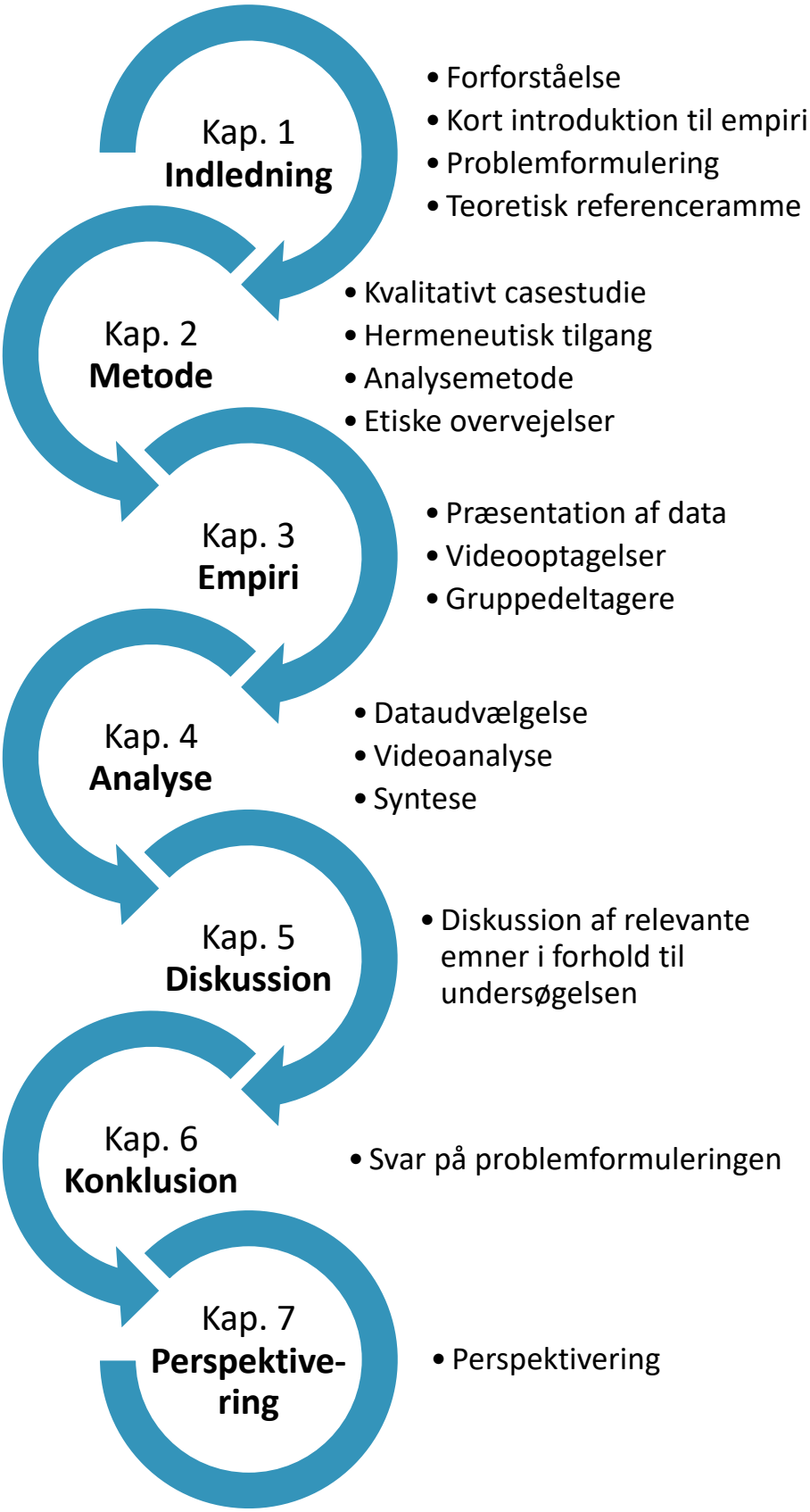
Specialet tager afsæt i min interesse for grupper. Jeg har selv flere erfaringer af, hvor givende det er, at være en del af en gruppe, som jeg føler mig godt tilpas i. Både erfaringer fra musikterapistudiet med gruppemusikterapi, som jeg havde i halvandet år, og projekt-gruppeskrivning i forskellige konstellationer med medstuderende. I mit liv generelt har jeg, ligesom de fleste andre mennesker, haft forskellige grupper, som jeg føler mig som en del af – herunder min familie, mine venner fra skole eller andre sammenhænge. Grupper af folk jeg har mødt gennem fritidsaktiviteter.

I dette speciale vil jeg undersøge og udforske den gruppe af børn, som jeg havde i musikterapi i min praktik. Jeg vil undersøge og udforske den gruppe, og måden hvorpå de indgår i en gruppe sammen. Hvordan bliver gruppen til en gruppe? Hvad er det der gør, at det bliver en gruppe og ikke bare fire gruppedeltagere der mødes? Hvad er det der gør, at gruppen bliver til en helhed, og hvordan er gruppen som helhed? Hvad får de enkelte gruppedeltagere ud af at være en del af gruppen? Hvordan 'smelter' gruppen sammen til en gruppe? Hvad gør gruppedeltagerne, så vi ved at det er en gruppe?

Det er nogle af de spørgsmål, jeg havde da jeg startede arbejdet med specialet. Det var min umiddelbare undren og drivkraft i denne specialeskrivningsproces, og det fik mig til at stille flere undrende og mere overordnede spørgsmål:

Hvad skal der til for at opnå en fornemmelse af sammenhæng eller sammenhold i en gruppekonstellation? Hvad kræver det af de enkelte gruppedeltagere, og hvordan lærer mennesker at kunne indgå i gruppesammenhænge? Hvorfor er det vigtigt, at kunne indgå i en gruppe? Hvordan kan de kompetencer, som er nødvendige for at kunne indgå i en gruppe trænes og læres? Hvordan formår børnene i undersøgelsens case-eksempel at indgå i en gruppe og lære de sociale 'regler' eller kompetencer, der skal til for at kunne indgå i en velfungerende gruppekonstellation? Hvilke virkemidler benytter musikterapeuten til at give børnene disse kompetencer og derved klæde dem på til fremtidige sociale sammenhænge og udfordringer i livet?

1.1.2. SPECIALETS OPBYGNING



1.1.2.1. LÆSEVEJLEDNING

Specialet er bygget op af syv kapitler som præsenterer specialeprocessen. Det indledende kapitel indeholder problemformulering, forforståelse, introduktion til emnefeltet med en vignet. Sidst i kapitlet følger en redegørelse for den teoretiske referenceramme. Kapitel 2 beskriver specialets metodiske tilgang og den anvendte undersøgelsesmetode, og indeholder en beskrivelse af etiske overvejelser i forbindelse med processen. I kapitel 3 præsenteres de udvalgte data samt konteksten omkring for at give en større forståelse for empirien. Kapitel 4 indeholder analysens trinvise arbejde med beskrivelser, tolkninger og forståelser. Kapitlet ender ud i en syntese af analysens dele. Kapitel 5 indeholder diskussion af analysens fund samt af udvalgt teori. Konklusionen er beskrevet i kapitel 6, som er svar på problemformuleringen. Det syvende og sidste kapitel indeholder en perspektivering. På følgende side er specialets opbygning illustreret grafisk.

1.2. EMNEFELT

1.2.1. OBSERVATION FRA PRAKTIKKEN – OMSORGSFULDT MØDEØJEBLIK

I klassen med Hørningskolens yngste elever går der seks elever. Fire af de seks børn deltog hver uge i gruppemusikterapi. De fire var de nyeste og yngste elever på skolen, som var startet på skolen efter sommerferien. Det var derfor nyt for dem at gå i skole, og de var i gang med at lære hvordan det er at gå i skole. Der er mange ting som er anderledes fra børnehaven, hvor de var før sommerferien.

I musikterapien arbejdede vi med at skabe sammenhold, vi trænede at holde fælles fokus, at vente på tur og at blive mere tydelig i sin kommunikation. Det var de mål der blev sat i starten af forløbet. Undervejs i forløbet som gruppedynamikken udviklede sig, blev gruppen tømret godt sammen.

1.2.1.1. VIGNET – OMSORGSFULDT MØDEØJEBLIK

Jeg deltog i et forældremøde, som foregik i november. Her beskrev klassens pædagoger børnene som kærlige og fortalte, at der blev givet mange kram. En forælder svarede, at det var bedre end at de slog hinanden.

Herunder følger en lille vignet fra et mødeøjeblik mellem to børn fra en hverdagssituation på skolen. Den handler om to børn fra klassen, og den ene af de to deltog hver uge i gruppemusikterapi.

> Der er trængsel i området hvor børnenes overtøj hænger. Alle skolens yngste elever er ved at tage deres overtøj og udendørs sko på, for de er på vej ud på legepladsen. Det er tid til frikvarter. Rummet emmer af forventningsglæde. Børnene glæder sig til at komme ud på legepladsen og lege med hinanden. De voksne har travlt med at hjælpe børnene med at få overtøj og sko på, samtidig med at de skal bevare overblikket for at holde styr på alle børn. Nogle børn er hurtigere end andre til at blive klar. De børn som bliver hurtigt færdige står og tripper af utålmodighed for at komme ud, mens de venter på de børn, som har brug for lidt længere tid til at blive klar. To piger som går i klasse sammen

> omfavner hinanden i et stort og varmt kram. De har allerede taget deres jakker og sko på, så de er klar. De virker glade og kigger kærligt på hinanden. De står og holder øjenkontakten i nogle sekunder, mens de smiler til hinanden. Det er tydeligt at se, at de to veninder er glade for hinanden.

Vignetten beskriver en meget lille stund. Jeg observerede flere øjeblikke som dette i min praktik både i musikterapien og udenfor. Hvor børnene er kærlige overfor hinanden. I specialet går jeg mere i dybden med at undersøge de *omsorgsfulde møder* og betydningen af dem. Jeg mener, at det er rigtigt, hvad forældreren siger. Det er vigtigt, at børnene udviser omsorg overfor hinanden og ikke slår hinanden. Jeg ser det som en væsentlig kompetence, og som noget der bør lægges vægt på ligeså vel som matematik, stavning og anden faglig læring i skolen. Det er vigtigt for alle mennesker at kunne have medfølelse for andre. Livet er fuld af udfordringer, og det bliver meget nemmere, hvis vi hjælper og støtter hinanden. For de her børn som har mange udfordringer, blandt andet deres verbale begrænsninger, er det ikke mindst vigtigt, at de kan indgå i relationer og grupper med andre mennesker trods manglende sproglige kompetencer. At de kan føle sig som del af, og bidrage til et meningsfuldt socialt samvær.

1.2.2. INTRODUKTION TIL DEN TEORETISKE REFERENCERAMME

Referencerammen som jeg tager afsæt i er den neuroaffektive udviklingspsykologi, da jeg finder den relevant i forhold til emnet om musikterapi med børn med funktionsnedsættelser. På musikterapiuddannelsens undervisning i neuro- og udviklingspsykologi fandt jeg særligt teoretikerne Susan Hart og Daniel Stern interessante, og jeg mener, at det giver mening at belyse emnet om grupper med børn i lyset af netop deres teorier, da deres arbejde handler om børn. De har begge beskæftiget sig meget med at beskrive det nonverbale, der foregår i det tidlige samspil mellem omsorgsperson og barn, hvilket er relevant i musikterapi, da musikken og den musikalske forholdemåde foregår på et nonverbalt kommunikativt plan. Disse begreber vil jeg vende tilbage til i den teoretiske referenceramme (afsnit 1.4.).

Desuden bygger specialet ovenpå min forståelse fra mit bachelorprojekt, hvor jeg beskrev intersubjektive øjeblikke i musikterapi ud fra en case med en dreng med nedsatte funktionsevner (Dagnæs-Hansen, 2017). I bachelorprojektet benyttede jeg ligeledes Sterns udviklingspsykologiske teorier.

Den neuroaffektive udviklingspsykologi forstår mennesket ud fra et bredt perspektiv. Teorien bygger på viden fra fire fronter: Tilknytnings-, og udviklingspsykologi samt traume- og hjerneforskning. Disse fire felter finder jeg relevante i forståelsen af gruppers betydning for mennesker.

Med udgangspunkt i det ovenstående beskrevne emnefelt har jeg følgende problemformulering, som danner grundlag for undersøgelsen:

1.3. PROBLEMFORMULERING

Gennem videoanalyse af et udvalgt videoklip fra gruppemusikterapien med fire børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, og ud fra en neuroaffektiv udviklingspsykologisk forståelsesramme, vil jeg undersøge følgende spørgsmål:

1. Hvordan kan det særlige der opstår mellem børnene i de omsorgsfulde mødeøjeblikke, beskrives og forstås med afsæt i neuroaffektiv udviklingspsykologi?

2. Opstår der omsorgsfulde mødeøjeblikke i det musikterapeutiske gruppeforløb, og i så fald hvordan kan det særlige der opstår mellem børnene i de omsorgsfulde mødeøjeblikke i gruppemusikterapien beskrives og forstås?

3. Hvordan kan eventuelle sammenhænge mellem teori og min empiri beskrives og forstås?

Problemformuleringen er delt op i tre spørgsmål, hvor det første er et redegørende spørgsmål. Dette besvares ved hjælp af den teoretiske referenceramme i afsnit 1.4, som er den neuroaffektive udviklingspsykologi. Efter redegørelsen præsenteres en delkonklusion (afsnit 1.5.), som svarer på problemformuleringens første spørgsmål. Problemformuleringens andet spørgsmål besvares i analyseafsnittet, og søges besvaret ud fra det udvalgte og analyserede data. Dette spørgsmål besvares i præsentationen af analysens fund i afsnit 4.6.1. Problemformuleringens tredje spørgsmål er et diskussionsspørgsmål, som besvares ud fra både teori og empiri, og besvares efter analysen i afsnit 4.6.2. Konklusionen (kapitel 6) indeholder svar på alle tre delspørgsmål fra problemformuleringen.

1.4. TEORETISK REFERENCERAMME

Følgende afsnit beskriver specialets teoretiske forståelsesramme og afdækker relevante begreber. Først er der en beskrivelse af målgruppen, børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Herefter følger en overordnet definition af musikterapi som videnskabeligt funderet behandlingsform, og en redegørelse for musikterapi i forhold til målgruppen. Herefter en kort redegørelse af grupper og gruppeterapi. Dernæst følger en overordnet redegørelse for neuroaffektiv udviklingspsykologi, hvorefter jeg beskriver det tidlige samspil mellem omsorgsperson og barn. Herunder beskrives begreberne *nuværende øjeblikke*, *kommunikativ musikalitet*, *turtagning*, *arousal*, *vitalitetsformer*, *matching*, *affektiv afstemning*, *det limbiske kompas*, samt *symmetriske og asymmetriske relationer*. Herefter følger en kort beskrivelse af empati indenfor den neuroaffektive udviklingspsykologiske forståelsesramme. Kapitlet afsluttes med en beskrivelse af *omsorgsfulde mødeøjeblikke* i forhold til den teoretiske referenceramme.

1.4.1. TEORI OM MÅLGRUPPEN – BØRN MED FYSISKE OG PSYKISKE FUNKTIONSNEDSÆTTELSER

1.4.1.1. DEFINITION

Fysiske og psykiske funktionsnedsættelser er et stort begreb, som dækker alle tænkelige nedsatte funktioner, som kan skyldes skader, som enten er medfødte eller opstået efter fødslen. Serviceloven bruger betegnelsen ”betydelig og varigt nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne” (Serviceloven, 2018). Begrebet spænder vidt fra fx synsnedsættelse til multiple funktionsnedsættelser uden talesprog. Gruppen som er beskrevet i denne undersøgelses empiri ligger et sted midt i mellem. De børn som beskrives har funktionsnedsættelser og falder udenfor ’normalgruppen’, men har dog mange ressourcer, hvilke der er fokus på at få frem i det musikterapeutiske arbejde.

1.4.1.2. UDVIKLINGSHÆMNING

Udviklingshæmning som funktionsnedsættelse er i denne undersøgelse centralt, da praktikinstitutionen bruger denne betegnelse. Fælles for de børn som bliver henvist til Hørningskolen er, at de alle har en udviklingshæmning i let til svær grad. Begrebet beskrives derfor her for at give en forståelsesramme for specialets empiriafsnit.

På Socialstyrelsens hjemmeside under kategorien *Handicap*, findes *udviklingshæmning* som underkategori med beskrivelsen ”Udviklingshæmning viser sig allerede i barndommen, hvor sprog, motorik og sociale evner og færdigheder sjældent svarer til det, der ses hos jævnaldrende” (Socialstyrelsen, 2019). Betegnelsen defineres yderligere med henvisning fra WHO’s internationale diagnoseliste ICD-10, som inddeler udviklingshæmning i 4 sværhedsgrader: lettere grad, middelsvær grad, sværere grad og sværest grad. Inddelingen bygger på IQ (intelligenskvotient), hvorvidt personen kan begå sig, og i hvor stor grad personen har brug for hjælp.

Mennesker med udviklingshæmning har ofte en eller flere af nedenstående udfordringer.

- Kommunikative udfordringer
- udfordringer ved at forstå andre og tilpasse sig i sociale sammenhænge
- udfordringer ved at forudse konsekvensen af egne eller andres handlinger
- opmærksomheds- og koncentrationsbesvær
- hukommelsesvanskeligheder
- følelsesmæssige-, adfærdsmæssige udfordringer (Socialstyrelsen, 2019).

1.4.1.3. KOMORBIDITET

Komorbiditet betyder at have flere diagnoser på samme tid (Socialstyrelsen 2018). Det er ikke sjældent at et barn har flere forskellige diagnoser, hvor udviklingshæmning ses sammen med andre diagnoser, såsom

- cerebral parese, (medfødt hjerneskade som påvirker muskelkontrollen m.m. (Kristensen, 2018)),
- ADHD, (adfærdsforstyrrelser),
- epilepsi,
- sansedefekter
- eller en psykisk lidelse (socialstyrelsen, 2019).

1.4.1.4. ÅRSAGER

Årsagerne til udviklingshæmning opstår enten før, under eller efter fødslen (Ibid.). De kendte årsager er beskrevet på Socialstyrelsens hjemmeside, og er citeret herunder:

- *Arvelige faktorer (visse stofskiftesygdomme og arvelige kromosomfejl).*
- *Kromosomfejl.*
- *Skader, der er opstået i fostertilstanden, fx overdreven alkoholindtagelse og rygning, stofmisbrug eller infektionssygdomme hos moderen.*
- *Iltmangel under fødslen.*
- *For lav fødselsvægt som følge af for tidlig fødsel.*
- *Psykosociale årsager (manglende motorisk, social og sproglig stimulation).*
- *Hjerneskade opstået efter fødslen på grund af sygdom eller ulykke.* (Socialstyrelsen, 2019)

Efter ovenstående beskrivelse af målgruppen børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser vil jeg nu fortsætte med at beskrive musikterapi.

1.4.2. DEFINITION AF MUSIKTERAPI

Danske musikterapeuters fagforening, Dansk Musikterapeutforening (forkortes DMTF) definerer musikterapi med følgende beskrivelse:

> *Musikterapi er en videnskabeligt funderet behandlingsform som tager udgangspunkt i musikkens evne til at skabe kontakt og kommunikation. Musikken anvendes i en proces der har til hensigt at støtte og fremme fx kommunikation, personlig udvikling, dannelse af relationer, læring, genoptræning, fysisk stimulation, afspænding - samt følelsesmæssige oplevelser, udtryk og erkendelser.* (DMTF, 2016, s. 2)

Definitionen opremser de mange forskellige behov, som musikterapi kan afhjælpe. Musikterapeuter arbejder med mange forskellige mennesker; lige fra for-tidligt-fødte børn til hospicepatienter, og folk i alle aldre derimellem. Nogle af de grupper af mennesker som musikterapeuter arbejder med er fx flygtninge, demensramte, børn og voksne indenfor autismespektret, børn og voksne med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, kræftramte, smertepatienter, psykiatriske patienter, socialt udsatte med flere.

Musikterapi kan defineres på mange forskellige måder. Det er et fag, som er opstået ud fra andre meget forskellige fag, herunder "ergoterapi, psykoterapi, specialpædagogik, musikpsykologi, musikpædagogik, medicin og sundhedsvidenskab" (Bonde, 2014, s. 43), hvilket både giver forskellige perspektiver, men som også gør den viden der arbejdes med modsætningsfuld. Blandt andet i forhold til, at det både er et kunstnerisk og videnskabeligt fag. Det er et fag som kan indgå i det naturvidenskabelige fakultet og det humanistiske. Derfor kan definitionen variere, og det kan være vanskeligt at komme med en overordnet definition af musikterapi (Bonde, 2014).

Definitionen varierer i forhold til hvilken klientgruppe der arbejdes med. I nogle tilfælde kan man tale om at helbrede, mens det at helbrede i andre tilfælde slet ikke er muligt. Her er spørgsmålet, hvorvidt der er tale om behandling eller intervention. Når det fx handler om rehabilitering, vil målet ofte dreje sig om genoptræning. Mens det i tilfælde hvor klienten har en kronisk sygdom handler mere om at acceptere situationen og forbedre livskvaliteten, både for klienten og de pårørende. Desuden er definitionen også forskellig i forhold til hvilken filosofi eller terapeutisk retning, den enkelte musikterapeut læner sig op af (Bonde, 2014).

Den amerikanske musikterapiforsker, Kenneth E. Bruscia har længe arbejdet med at definere musikterapi. I bogen *Defining Music Therapy* (2014), hvor første udgave udkom i 1989 og den seneste, 3. udgave i 2014, beskriver han de overvejelser, han har gjort sig i dette arbejde med at definere musikterapi. Hans definition i den seneste udgave er følgende:

> *Musikterapi er en refleksiv proces, i hvilken terapeuten søger at hjælpe klienten med at optimere klientens sundhed og velbefindende ved at bruge musikalske oplevelser samt de relationer, der udvikler sig gennem disse, som dynamiske kræfter til*

> *forandring. Som defineret her er musikterapi den professionelle praksis af den disciplin, som beskriver og er beskrevet ud fra teori og forskning.* (Bruscia, 2014, s. 36, *egen oversættelse)*

Bruscia understreger vigtigheden af, at det er en *refleksiv proces*. Det er altså en fælles og gensidig proces mellem terapeut og klient at forbedre klientens velbefindende. Det er ikke kun terapeutens opgave at hjælpe klienten, men også klientens opgave at hjælpe terapeuten med at hjælpe. Dette sker, når de hele tiden er i dialog og reflekterer over processen (Bruscia, 2014).

Det er også vigtigt ifølge Bruscia, at terapeuten hjælper med at *optimere* klientens sundhed. Hvortil det følger, at det muligvis ikke er muligt at helbrede klienten (Ibid.).

1.4.3. MUSIKTERAPI MED BØRN MED FYSISKE OG PSYKISKE FUNKTIONSNEDSÆTTELSER

Der har længe været musikterapeuter, som har arbejdet med målgruppen af børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Blandt andet de to amerikanske musikterapeutiske pionerer Paul Nordoff og Clive Robbins (Nordoff & Robbins, 2006). Paul var komponist og pianist, og Clive var speciallærer, og sammen udviklede de den musikterapeutiske retning *Nordoff & Robbins*. De startede sidst i 1950'erne samarbejdet med musikterapi til børn med funktionsnedsættelser (Bonde & Trondalen, 2014). Deres pionerarbejde har, blandt andre musikterapiretninger, været en inspiration for den danske musikterapiuddannelse på Aalborg Universitet (Bonde, Pedersen & Ridder, 2014).

Siden Nordoff og Robbins startede deres musikterapeutiske arbejde, er området musikterapi med børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser blevet meget veldokumenteret. Der er skrevet mange artikler om forskning om musikterapi med denne målgruppe. I en oversigtsartikel fra *Center for Dokumentation og Forskning i Musikterapi* (forkortes CEDOMUS) skriver musikterapeut, Ph.d. og lektor på Aalborg universitet Ulla Holck (2013), at "der er forskningsmæssig evidens for, at musikterapi med børn og unge med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser har en signifikant effekt" (Holck 2013, s. 3). I artiklen henviser hun til flere studier, herunder en meta-analyse, et systematisk review samt et Cochrane review. Disse former for litteraturgennemgange bevidner om den store mængde af undersøgelser, som understøtter musikterapiens effekt i forhold til målgruppen, børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser.

1.4.3.1. GRUPPEMUSIKTERAPI

I musikterapi tilrettelægges forløbet og sessionerne i forhold til hvilke udfordringer, kompetencer og behov klienten har (jf. Definition af musikterapi, afsnit 1.4.2.). I gruppeterapi består 'klienten' af en gruppe af flere individer, fremfor et enkelt menneske som er tilfældet i individuel terapi. Senere i kapitlet redegøres for grupper og gruppeterapi (afsnit 1.4.4.), hvor 'gruppen som helhed' beskrives.

Der kan være forskellige grunde til at en gruppe modtager musikterapi, og forskellige måder at sammensætte gruppen på. Holck har sammen med musikterapeut, Ph.d. og leder af musikterapiuddannelsen på Aalborg Universitet, Stine Lindahl Jacobsen, beskrevet eksempler på børnegrupper, som er sammensat grundet forskellige problemstillinger i et kapitel i bogen *Inklusion, leg og empati* (Holck & Jacobsen, 2015). Det kan fx være, at der er meget uro i klassen, og at der derfor er brug for en ekstra indsats for at få klassen tilbage på ret kurs. Eller det kan være, hvis ét barn i klassen har det særligt svært, og der derfor laves en gruppe med det barn sammen med et par andre børn, som modtager musikterapi. Her er det enkelte barns udfordringer og behov i fokus, mens de andre børn er med og, sammen med musikterapeuten, støtter barnets positive udvikling (Holck & Jacobsen, 2015).

Gruppemusikterapi kan bruges til at træne sociale og kommunikative evner, hvilket den irske musikterapeut Ruth Walsh-Stewart (2002) beskriver i et kapitel fra bogen *Music Therapy and Group Work* (Davies & Richards, 2002). Hun skriver om et musikterapeutisk gruppeforløb, hvor hun brugte assessmentredskabet TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) i kombination med psykodynamisk musikterapi til at træne sociale kompetencer hos børn med autisme spektrum forstyrrelse. Sessionerne indeholdt både fleksibilitet – fx ved at børnene selv fik lov til at vælge et instrument, hvilket gav dem autonomi – og struktur – i form af en fast ramme med de samme aktiviteter fra session til session, hvilket børn med autisme spektrum forstyrrelse har stor gavn af (Walsh-Stewart, 2002).

I et andet kapitel fra samme bog (Davies & Richards, 2002) af den irske musikterapeut Julie Sutton beskrives en musikterapigruppe bestående af tre børn med autisme spektret forstyrrelse fra en specialskole. Alle tre børn havde svært ved at danne relationer i hverdagen på skolen, og musikterapigruppen var et forsøg på at give dem en gruppeoplevelse. Sutton (2002) reflekterer over musikterapigruppeforløbet og beskriver, at det er vigtigt at have et tæt samarbejde med de medarbejdere, som også deltager i gruppemusikterapien. Hun beskriver desuden at musikterapeuten må holde fast i det terapeutiske aspekt, selvom der på en skole ikke er meget fokus på elevernes psykiske-emotionelle tilstand (Sutton, 2002).

I et tredje kapitel fra samme bog skriver den engelske musikterapeut og musiklærer Helen M. Tyler (2002) om gruppemusikterapi med børn med særlige behov. I kapitlet præsenteres to vignetter omhandlende to børn, som har svært ved at indgå i sociale grupper, og et casestudie med en gruppe børn som havde kommunikative og sproglige udfordringer, hvor tre af børnene ikke havde engelsk som modersmål. Hun beskriver også Nordoff & Robbins musikterapi, hvor det er almindeligt at være to musikterapeuter, hvoraf den ene fungerer som 'co-terapeut'. Derudover henviser hun til børnelæge og psykoanalytiker Donald Winnicots teori om leg i terapi. Tyler skriver, at der i gruppemusikterapi bruges strukturerede musikalske aktiviteter såvel som frie improvisationer, som bringer koncepter af arbejde og leg sammen. Det bidrager til det enkelte barns udvikling, sundhed, kommunikation og forhold til sig selv og andre (Tyler 2002, s. 229).

1.4.3.1.1. LITTERATUR OM GRUPPEMUSIKTERAPI MED MÅLGRUPPEN

Med følgende kombination af søgeord:

”group music therap*” AND child* AND (“special needs” OR disabilit*)

søgt på Aalborg Universitetsbiblioteks primære søgedatabase, Primo, fik jeg d. 28.05.2020 631 resultater. Resultaterne på søgningen skulle, med ovenstående sætning med søgeord, indeholde ordene ’group music therapy’ – i forlængelse af hinanden, ’child’, som med stjernesymbolet (*) kunne have forsllige endelser, fx children eller childhood, og skulle indeholde ordet ’speciel needs’ eller ’disability’. De 631 resultater vidner om, at der er skrevet meget om emnet. Målgruppen ’children with special needs’ eller ’children with disabilities’, dækker (som beskrevet I afsnit 1.4.1.1.) over en bred vifte af diagnoser; herunder blandt andet autisme spektrum forstyrrelse, som de to nævnte eksempler fra bogen *Music Therapy and Group Work* (Davies & Richards, 2002) omhandler. Autisme spektrum forstyrrelse beskrives ikke nærmere i dette speciale, da ingen af børnene fra gruppen fra det valgte empiri (endnu) havde denne diagnose.

1.4.3.2. MUSIKKENS BETYDNING I GRUPPEMUSIKTERAPI

Børn med kommunikative udfordringer får i musikterapi mulighed for at indgå i et nonverbalt, musikalsk, før-sprogligt, fælles og meningsfuldt samspil med en eller flere andre (Holck, 2014).

I gruppemusikterapi med børn har musikken mange fordele. Holck og Jacobsen (2015) fremhæver nogle af de kvaliteter musik har i forhold til arbejdet med børnegrupper og inklusion, hvilke fremgår af tabellen herunder:

1.4.3.2.1. EGENSKABER VED MUSIK

Puls & rytme	→ Bevæger os
Toner & harmonier	→ Vækker og udtrykker følelser i os
Spænding	→ Vækker arousal
Afspænding	→ Beroliger
Det narrative i musikken	→ Fremmer indre billeddannelse el. erindring
Fælles puls, og fællessang	→ Samler mennesker og skaber fællesskaber
Instrumenter og musik	→ Skaber fokus og fanger børns umiddelbare opmærksomhed

(Holck & Jacobsen, 2015)

Endvidere beskriver de at musikalske samspil kan fremme følgende behov:

- Opmærksomhed
- Koncentration
- Emotionelt samvær
- Sociale kompetencer i grupper
- Kvaliteten af forældre-barn-samspil (Ibid.).

1.4.4. GRUPPER OG GRUPPETERAPI

En gruppe defineres ifølge Den Danske Ordbog som en "samling individer, genstande eller fænomener som er bragt sammen eller har noget tilfælles" (Den Danske Ordbog, 2020). Ordet stammer fra det franske 'groupe', med betydningen 'noget sammenknyttet, knude' (Den Danske Ordbog, s. d.). Begrebet 'gruppen som helhed', benyttes af flere gruppeterapeuter, herunder den tysk-britiske psykiater og psykoanalytiker S. H. Foulkes (Lading & Jørgensen, 2014). Foulkes har beskrevet grupper og beskæftiget sig meget med analyse af grupper. Han beskriver også individer, men mener at "Individet er en del af et socialt netværk. Et lille knudepunkt i dette netværk, og det kan kun på kunstig vis betragtes isoleret, som en fisk uden vand" (Foulkes, 1983, s. 14).

At forstå individer som noget der er isoleret fra gruppen er historisk set først blevet aktuelt indenfor nyere tid (Lading & Jørgensen, 2014). I tidligere tider levede mennesker sammen i større forsamlinger, end de gør i dag. Helt tilbage til dengang mennesker boede i stammesamfund, boede brødre, søstre, forældre, onkler, tanter, fætre og kusiner sammen (Szalavitz & Perry, 2018). Der var derfor mange voksne til at tage sig af et lille barn. Dengang var det nødvendigt at holde sammen i sin gruppe, for at overleve. I dagens vestlige verden er det ikke ualmindeligt at bo alene (Ibid.).

Den amerikanske psykiater Irvin D. Yalom (2005), som har beskæftiget sig meget med gruppeterapi, benytter begrebet 'mikrokosmos' om gruppen i gruppeterapien. Gruppedeltagerne vil efterhånden opføre sig, som de gør i andre gruppesammenhænge, de er en del af udenfor terapien. Derved kan gruppeterapi fungere som et slags 'laboratorium', hvor deltagerne med hjælp fra terapeuten og hinanden kan blive bevidstgjorte om sine handlemønstre. Samtidig vil de få et indblik i hvordan deres handlinger opleves af andre, da terapeuten som oftest vil forsøge at få usagte reaktioner, følelser og tanker italesat i gruppeterapien (Yalom & Leszcz, 2005).

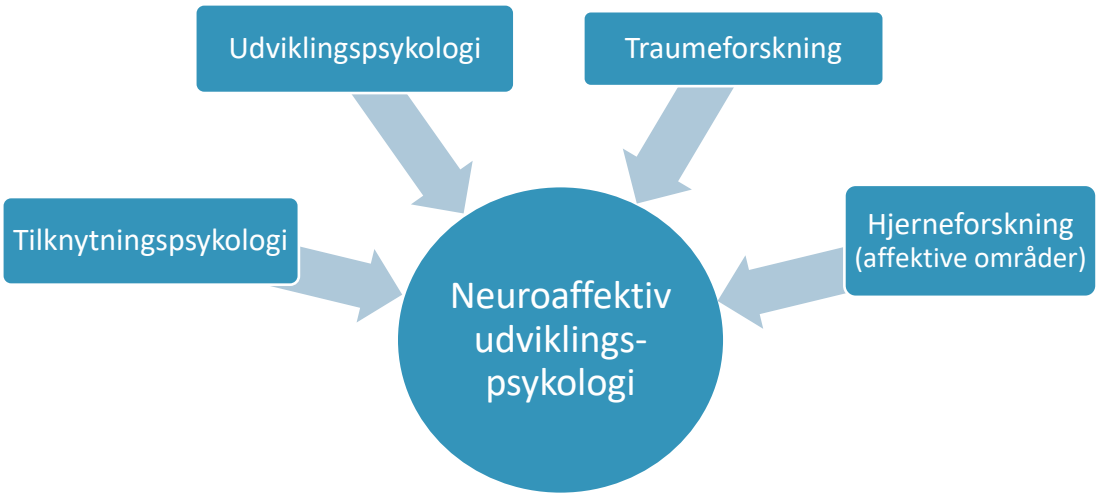
De dynamikker der foregår både bevidst og ubevidst i det terapeutiske rum er mere komplekse i en gruppekonstellation, da alle deltagere interagerer i gruppen med hver sin forhistorie og erfaringer om at indgå i en gruppe, samt sine tanker og følelser i forhold til det. Der sker ikke bare udvekslinger mellem den enkelte klient og terapeuten, men også internt gruppens deltagere imellem (Lading & Jørgensen, 2014).

1.4.5. NEUROAFFEKTIV UDVIKLINGSPSYKOLOGI

Som tidligere beskrevet er neuroaffektiv udviklingspsykologi en integration af tilknytningspsykologi, udviklingspsykologi, traumeforskning og hjerneforskning (se Figur 1).

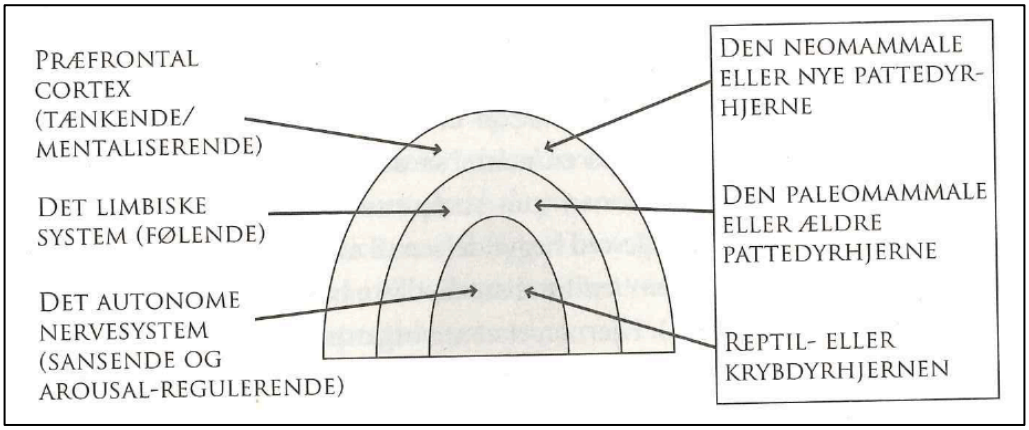
Psykolog, ph.d. og børnepsykiatri-specialist Susan Hart (2017) har i mange år beskæftiget sig med udvikling og uddannelse i den neuroaffektive udviklingsteori. I 2018 forsvarede hun sin ph.d., som handlede om det psykologiske assessment-redskab *Emotional Development Scale* (EDS). EDS kan bruges til at vurdere børns aktuelle følelsesmæssige funktionsniveau (Hart, 2018). Afhandlingen blev skrevet i tæt samarbejde med musikterapiuddannelsen på Aalborg Universitet, hvor Hart var tilknyttet som ph.d.-studerende.

Flere musikterapeuter uddannet fra Aalborg universitet bygger deres kliniske praksis på den neuroaffektive udviklingspsykologi, da dele af undervisningen på uddannelsen tager afsæt i denne teori (Musikterapiuddannelsen, 2018).



Figur 1 - Neuroaffektiv udviklingspsykologi bygger på viden fra fire andre store videnskabelige retninger.

Da det i dag er muligt at scanne hjernen, findes der meget viden omkring hvordan hjernen fungerer. Det komplekse nervesystem, som hjernen består af er plastisk og som hurtigt kan tilpasse sig det omgivende miljø, består af millioner af nervebaner, som styrer krop, tanker og følelser (Region Sjælland, s. d.). Hart (2012) fremstiller en forståelse af hjernen med en hierarkisk og tredelt struktur. Ud fra denne teori er hjernen udviklet i takt med evolutionen, så de mest primitive funktioner findes inderst i hjernen, og nyere og mere komplekse funktioner findes i de ydre lag. I Figur 2 ses modellen som illustrerer forståelsen af den tredelte hjerne. Modellen blev udviklet af den amerikanske læge og neurolog, Paul D. Maclean, som altså forestillede sig at de tre lag var kvantespring i menneskehjernens udvikling gennem evolutionen. Som det fremgår af Figur 2, er de tre lag henholdsvis Det autonome nervesystem, Det limbiske system og Præfrontal cortex (Hart, 2012).



Figur 2 - MacLeans model af den tredelte hjerne (her fra Hart, 2012, s. 84).

Modellen i Figur 2 er en meget forsimplet måde at forstå den komplekse menneskehjerne på, og bruges til at få en teoretisk forståelse af den menneskelige udvikling.

Den præfrontale cortex kan styre de andre lag ved behovsudsættelse. Omvendt kan de mere instinktive dele af hjernen overtage ved stress eller frygt og tænde som en alarm for at sørge for overlevelse. På den måde kan traumer sætte gang i nervesystemets alarmberedskab på en uhensigtsmæssig måde, hvor kroppens parasympatiske nervesystem ikke kan få kroppen til at slappe af igen efter en traumatisk oplevelse (Hart, 2012).

Denne viden om hjernen og traumer er i neuroaffektiv udviklingspsykologi koblet sammen med viden fra udviklingspsykologi og tilknytningspsykologi (Hart, 2012). Tilknytningsteorien, beskrevet blandt andre af børnepsykiater og psykoanalytiker John Bowlby (i Hart & Schwartz, 2008), handler om spædbørns basale behov for og evne til at knytte sig til omsorgspersonen. Udviklingsteorien beskrevet af blandt andre Daniel Stern (i Hart & Schwartz, 2008) forklarer hvordan spædbarnet udvikler sig i samværet med omsorgspersonen, samt betydningen af forholdet mellem barn og omsorgsperson, hvori barnet i takt med udviklingen lærer at regulere sig selv følelsesmæssigt. Barnet er født med evner, som gør det i stand til at forbinde sig til sine omsorgspersoner fra barnet er helt lille (Hart & Schwartz, 2008). For spædbarnet er det livsnødvendigt at kunne knytte sig til et andet menneske for at kunne overleve. Selv som voksen er mennesker afhængige af at omgås andre mennesker for at trives (Szalavitz & Perry, 2018).

De forskellige perspektiver på menneskers udvikling indenfor den neuroaffektive udviklingspsykologi giver en grundig og bred forståelse af, hvad der påvirker mennesker i forhold til udvikling af personlighed. Ved at se på det samlede billede af både gener, arv, fostertilstand, fødselssituation og miljø fås et helhedsbillede af, hvad der ligger til grund for, at et menneske er som det er og agerer som det gør (Hart, 2017).

1.4.6. DET TIDLIGE SAMSPIL MELLEM OMSORGSPERSON OG BARN

Den amerikanske psykiater og psykoanalytiker Daniel Stern fandt sammen med en række andre spædbørnsforskere på at videooptage interaktionen mellem spædbørn og deres mødre, for grundigt at observere det tidlige samspil og derved få en bedre forståelse af barnets udvikling samt af betydningen af det tidlige samspil (Hart & Schwartz, 2008). Det er i samspillet med omsorgspersonen, at barnet udvikler sig. Hart (2012) skriver at det som barnet kan gøre med hjælp fra sin omsorgsperson, vil det i fremtiden være i stand til at klare selv. Gennem imitation af omsorgspersonens ansigtsudtryk, kropsholdning og prosodi får spædbarnet kropslige fornemmelser for omsorgspersonens følelsesmæssige tilstand. Senere, når barnet er omkring 6-9 måneder, er barnet i stand til at lave en affektiv afstemning med omsorgspersonen. Hvilket betyder, at barnet kan afstemme omsorgspersonen følelsesmæssigt, hvor barnet før kun afstemte omsorgspersonens fysiske handlinger. Den affektive afstemning mellem omsorgsperson og barn sker, når der er fælles opmærksomhed, og de har opmærksomheden rettet på noget fælles tredje (Hart, 2012).

Det tidlige samspil mellem barnet og omsorgspersonen danner grundlag for barnets oplevelser af fremtidige samspil med andre. Her bruger Susan Hart og psykoterapeut Marianne Bentzen (2013) begrebet *interaktionsforventning*; erfaringen om interaktionen med omsorgspersonen giver barnet en forventning til interaktioner med andre mennesker (Hart & Bentzen, 2013).

1.4.6.1. NUVÆRENDE ØJEBLIKKE

Stern (2004) beskriver nuværende øjeblikke og intersubjektivitet:

> *Når to mennesker i fællesskab skaber en intersubjektiv oplevelse i et fælles nuværende øjeblik, vil den fænomenale bevidsthed hos den ene overlappe og delvis omfatte den fænomenale andens oplevelse af den oplevelse, som den afspejles i øjne, krop, tonefald.* (Stern, 2004, s. 138)

Omsorgsperson og barn er i stand til at dele opmærksomheden og dele en følelsesmæssig sindstilstand. Spædbarnet får derved en sanselig fornemmelse af omsorgspersonens følelsesmæssige tilstand. Det er i dette samspil, at omsorgspersonen kan hjælpe med at regulere barnet følelsesmæssigt (Hart, 2012). Hart bruger her billedet med *Det limbiske kompas* (se Figur 3), som er det ene af tre kompasser udviklet på baggrund af teorien om den tredelte hjerne, hvilket beskrives nærmere i afsnit 1.4.6.7.

1.4.6.2. KOMMUNIKATIV MUSIKALITET

I det tidlige omsorgsperson-barn samspil foregår dialoger uden ord, men med lyde – ligesom musik. Her benyttes begrebet *kommunikativ musikalitet*.

Den britiske professor i børnepsykologi og psykobiologi Colwyn Trevarthen og den australske forsker i musikvidenskab Stephen N. Malloch forbinder kommunikativ musikalitet med menneskers

nonverbale kommunikation (Trevarthen & Malloch, 2000). De skriver, at ”mennesker interagerer med hinanden med stor hastighed, synkroniserer sig med hinanden, og udveksler rytmer subtilt og ubevidst” (Trevarthen & Malloch, 2000, s. 5, *egen oversættelse*).

Kommunikativ musikalitet er en medfødt evne til at indgå i et tursamspil med en anden. Det lille barn har kompetencer til at indgå i en ’dialog’ med omsorgspersonen fra meget tidligt i sit liv. Allerede når spædbarnet er omkring 6 uger gammelt, retter det ”blikket specifikt mod ansigter, der *taler*, og samtidig udvikler de tidlige lydimitationer sig til små lyd-dialoger mellem mor og barn” (Holck, 2002, s. 25). Spædbarnet siger en lyd, omsorgspersonen svarer, barnet siger igen en lyd, og sådan fortsætter de i en dialog med lyde. Holck beskriver lyd-dialogernes udvikling som ”små kæder af lyd-imitationer med mulighed for variationer med hensyn til timing, klang, lydkonturer” (Holck, 2002, s. 25). Hun beskriver den kommunikative musikalitet som en instinktiv måde at ’snakke sammen’ på, som sker helt automatisk. Kommunikativ musikalitet beskrives af Holck og Jacobsen, som noget der er tilgængeligt for alle mennesker hele livet igennem uanset musikalsk teknisk kunnen (Holck & Jacobsen, 2015).

At bruge sin musikalitet og gøre brug af sin musikalske forholdemåde når man styrer en børnegruppe, kan være til glæde og gavn både for den voksne og børnene. Når samspillet er i flow, og der er god synkronisitet i gruppen, betyder det at gruppedynamikken svinger, hvilket beskrives af Holck og Jacobsen som ”tegn på, at vi neurologisk set har *tunet* os ind på hinanden” (Holck & Jacobsen, 2015, s. 166).

1.4.6.3. TURTAGNING

Jacobsen (2012) beskriver i sin Ph.d.-afhandling turtagning mellem en forælder og et barn i en musikterapeutisk improvisation. Jacobsen betegner turtagning som ægte (det engelske ord *pure*) eller afbrudt. Den ægte turtagning karakteriseres med følgende elementer:

1. *Deltager A spiller*
2. *Deltager A stopper med at spille, for at give turen (bevidst eller ubevidst) til deltager B*
3. *Deltager B spiller*
4. *Deltager B stopper med at spille, for at give turen (bevidst eller ubevidst) til deltager A.* (Jacobsen, 2012, s. 104, *egen oversættelse*)

1.4.6.4. AROUSAL

Betegnelsen arousal bruges på dansk, når man beskriver graden af en persons vågenhed eller fysiske eller psykiske nærvær (Bonde, 2014). Ordet er engelsk og har betydningen ’opvågning’ (Andersen, 2016). Når en person er i dyb søvn er arousal lav, mens arousal er høj når personen er vred eller angst (Bonde, 2014).

1.4.6.5. VITALITETSFORMER

Begrebet vitalitetsform, altså den form en vitalitet har, betegnes af Stern (2010) i hans bog *Vitalitetsformer.* Han skriver: ”Livet viser sig i så mange forskellige former for vitalitet. Der må være en næsten uendelig række af vitalitetsformer” (Stern, 2010, s. 9). Han bruger ord som eksploderende, svulmende, brusende, tøvende med flere, som eksempler på de dynamiske vitalitetsformer (Ibid.). En vitalitetsform består ifølge Stern af følgende fem komponenter:

Bevægelse – Kraft – Tid – Rum – Intention

Stern (2010) skriver, at vitalitetsformer ”er oplevelsen af kraft – i bevægelse – med en temporal kontur – og en fornemmelse af liv, der er på vej et eller andet sted hen” (Stern, 2010, s. 15). Det er ikke som sådan indholdet, men den form som det oplevede indhold har. Det kan være den form en tanke, handling eller følelse har. Vitalitetsformen er det, der ligger bag ordene, følelsen eller handlingen. Livet af fuld af vitalitetsformer, som især er tydelige når de udtrykkes i kunstformer med en temporal form, det vil sige musik, dans og teater. Stern nævner kunstneriske terapiformer, herunder musikterapi, som eksempler på nonverbal psykoterapi, hvor vitalitetsformerne træder mere frem i forgrunden, og selve indholdet kan være mere i baggrunden. Hvor der i samtaleterapi generelt tidligere har været mere fokus på indholdet (Ibid.).

Vitalitetsformer sættes i forbindelse med affektiv afstemning og den musikterapeutiske metode *matching*. Stern henviser til musikterapeut og professor i musikterapi Tony Wigram (2004) og hans betegnelse af matching, som Stern (2010) betegner som ”dybest set en musikalsk baseret affektiv afstemning” (Stern, 2010, s. 153).

1.4.6.6. MATCHING

Wigram (2004) beskriver musikterapeutisk improvisation i sin bog *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students*. I improvisationen som foregår mellem klient og terapeut benytter musikterapeuten forskellige metoder, herunder spejling og matching. Spejling beskrives som ”at gøre præcis det samme som klienten musikalsk, ekspressivt og gennem kropssprog på samme tid som klienten” (Wigram, 2004, s. 82, *egen oversættelse*). Matching adskiller sig fra spejling, da det ikke er en præcis kopiering der finder sted, men at spille noget som ’matcher’ klientens måde at spille på, mens man bevarer sit eget tempo, dynamik, tekstur, kvalitet og kompleksitet af andre musikalske elementer (Wigram, 2004).

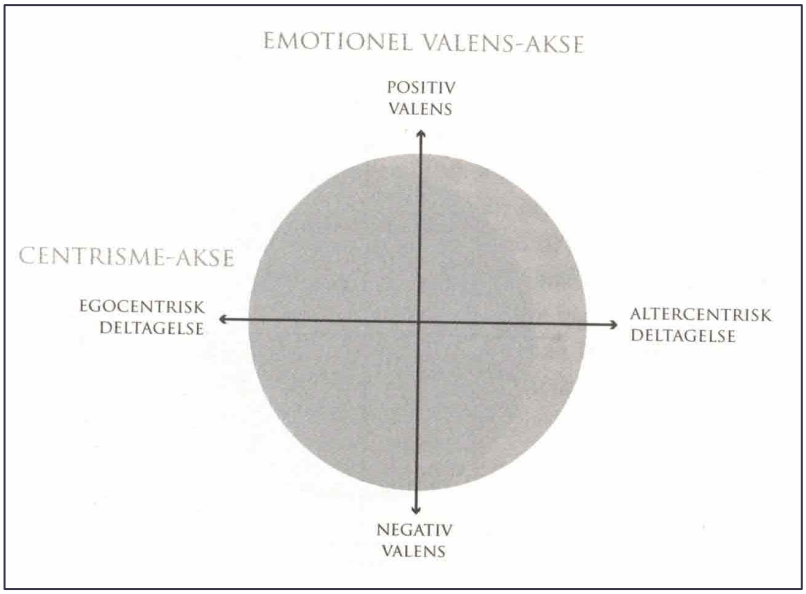
1.4.6.7. AFFEKTIV AFSTEMNING, FEJLAFSTEMNING OG REPARATION

Begrebet affektiv afstemning er, som tidligere beskrevet, når barn og omsorgspersonen deler en følelsesmæssig tilstand (Hart, 2012). Hart og Bentzen skriver om betydningen af affektiv afstemning: ”At føle sig set af en anden, eller blive følelsesmæssigt genkendt, er første skridt i en følelsesmæssig udviklingsproces og i en forandring af ens oplevelsesverden” (Hart & Bentzen, 2013, s. 27).

Der sker også fejlafstemning mellem omsorgspersonen og barnet, hvor de går forbi hinanden. Efter en fejlafstemning vil omsorgspersonen og barnet søge at afstemme sig hinanden igen, og reparere den fejlafstemning der fandt sted mellem dem. Den proces hvor der sker en fejlafstemning og en genafstemning som reparation af fejlafstemningen er værdifuld og ”omdannes til barnets mestringsstrategier. Fejltrin-reparations-processen er en af de vigtigste læringserfaringer, barnet får, når det skal interagere med en ikke-perfekt verden” (Hart & Bentzen, 2013, s. 31).

1.4.6.8. DET LIMBISKE KOMPAS

Det limbiske kompas kobles sammen med det limbiske system, som er knyttet til følelser og hukommelse (Hart & Bentzen, 2013). Hart og Bentzen (2013) forklarer, at ”vores følelsesmæssige erfaringer med interaktion skaber dybe og usproglige *interaktionsforventninger*, som gennem mimik og kropssprog forplanter sig imellem mennesker” (Hart & Bentzen, 2013, s. 86). Når man skal finde balancen og regulere sig selv følelsesmæssigt, mener Hart og Bentzen at emotionel valens og centrisme er vigtige poler, og de bruges derfor i kompasset. I den følelsesmæssige regulering kan man bevæge sig mellem positivt ladede og negativt ladede følelsesmæssige oplevelser, som ses på kompassets lodrette akse (se Figur 3). Den følelsesmæssige oplevelse eller tilstand kan ske alene, egocentrisk, eller sammen med andre, altercentrisk, udgør den vandrette akse (se Figur 3). Det er naturligt at svinge mellem de fire kvadranter i kompasset, ”da det danner kernen i både at kunne føle sig tryg, få sine behov dækket samt opfatte og afstemme sig i forhold til andres følelser” (Hart & Bentzen, 2013, s 87).



Figur 3 - Det Limbiske kompas (Hart & Bentzen, 2013, s. 87).

På samme måde som omsorgspersonen hjælper sit spædbarn med at regulere sig følelsesmæssigt, hjælper terapeuten klienten med at regulere sine følelser i psykoterapi. ”De kvaliteter, man kan finde i det sunde omsorgsperson-barn-forhold, kan man også finde i den sunde terapeut-klient-kontakt” (Hart, 2012, s. 80).

1.4.6.9. SYMMETRISKE OG ASYMMETRISKE RELATIONER

Det tidlige omsorgsperson-barn samspil er asymmetrisk, da forælderen følelsesmæssigt er i balance til forskel fra barnet, som ikke er i stand til at regulere sine følelser selv. Barnet har brug for hjælp til følelsesmæssig selvregulering. Den hjælp får barnet fra den voksne, som har et mere modent nervesystem (Hart, 2012).

Når barnet bliver stort nok til at lege med jævnaldrene børn, indgår det i symmetriske relationer. Det samme gælder for voksne, som har venskaber eller andre jævnbyrdige relationer. Det er vigtigt både at indgå i asymmetriske og symmetriske relationer for at kunne lære. Hart snakker om at have et asymmetrisk ansvar i en symmetrisk relation. Symmetrien handler om at være i øjenhøjde med barnet for at skabe mødeøjeblikke. Samtidig har den voksne et ansvar for at støtte den selvregulerende proces hos barnet (Region Sjælland, s. d.).

1.4.6.9.1. KARAVANEFØRER

Hart og Bentzen bruger betegnelsen ’karavanefører’ om den ansvarlige voksne i relationen, som den der går forrest, og som børnene kan følge (Hart & Bentzen, 2013). Det er vigtigt at terapeuten er i stand til at skabe et følelsesmæssigt nærvær sammen med barnet. Samtidig med at terapeuten lytter til ”barnets signaler” (Hart & Bentzen, 2013, s. 171) og tager ansvar for at barnet kan udvikle sig. Hart og Bentzen skriver at terapeuten må være autentisk, forankret og fuldt tilstedeværende

(Hart & Bentzen 2013, s. 172), når det handler om at være karavaneführer og en tryg rollemodel i relationer med børn (Ibid.).

1.4.7. EMPATI

Empati er en væsentlig kompetence, når man indgår i en gruppe. At kunne sætte sig i en andens sted er vigtig for at kunne forstå hinanden og knytte sig til hinanden. Børnepsykiater, ph.d. og lektor ved The ChildTrauma Academy, Bruce Perry har sammen med videnskabsjournalist Maia Szalavitz skrevet bogen *Født til kærlighed. Om Empati – en livsvigtig og truet egenskab* (2018). Bogen fremlægger en række case-eksempler, som tydeliggør vigtigheden af den følelsesmæssige spejling og afstemning med en kærlig omsorgsperson. Case-eksemplerne kobles til den neuroaffektive forskning (Szalavitz & Perry, 2018).

Dette er i tråd med Harts (2018) budskab om vigtigheden af empati: ”Et stigende antal børn henvises på grund af følelsesmæssige vanskeligheder til pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR) og til børnepsykiatrien på grund af psykiske vanskeligheder relateret til følelsesmæssig sårbarhed” (Hart, 2018, s. 19).

Desuden skriver hun, at følelserne er en så stor del af hvordan mennesker lærer og tilgår ny viden, at det også bør være en stor del af måden hvorpå undervisningen foregår på i skoler (Hart, 2015).

1.4.7.1. DEFINITION AF EMPATI

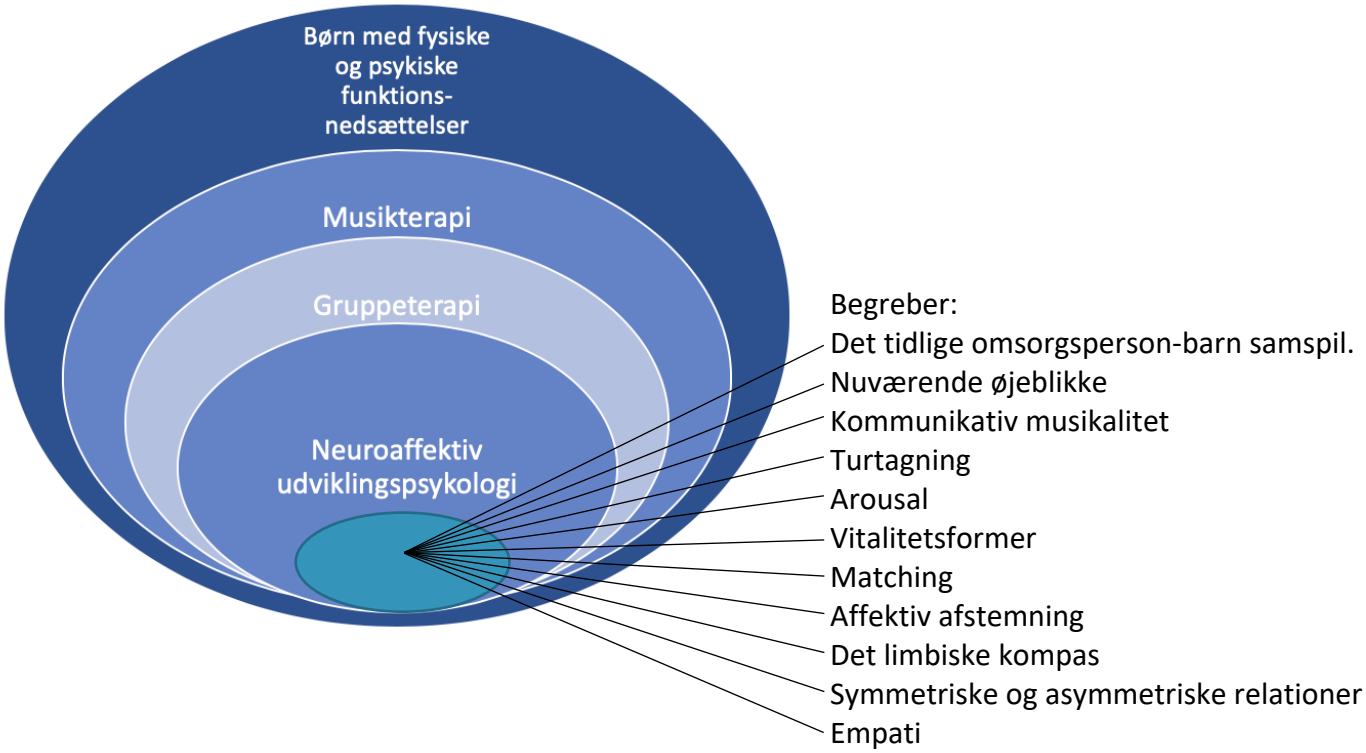
Empati er, ligesom tilknytning, en evne som mennesker biologisk set har med sig fra fødslen, og som potentielt kan udvikles af alle, hvis mennesket vokser op under de rette omstændigheder med empati og kærlighed (Szalavitz & Perry, 2018). Szalavitz og Perry sammenligner det med, at man har brug for et klaver for at lære at spille klaver og brug for en bold for at lære at blive fodboldspiller. Empati læres ved, at man ser andre udvise empati (Szalavitz & Perry, 2018, s. 16).

Hart og Bentzen (2013) sætter begrebet empati i forbindelse med affektiv afstemning og betegner empatiens essens i, at matche den anden persons affekt og at ”respondere i resonans” (Hart & Bentzen 2013, s. 28). Resonans er et begreb, der bruges indenfor fysikkens og musikkens verden, og det handler om at svinge med den samme frekvens, hvorved svingningen eller lyden forstærkes (Dyrbye et al., 2014).

Szalavitz og Perry (2018) mener, at mennesker ikke ville have eksisteret så længe som vi har, og ikke vil fortsætte med at eksistere, hvis ikke vi var i stand til at skabe varige og omsorgsfulde relationer. De mener, at ”vi overlever fordi vi kan elske. Og vi elsker, fordi vi kan udvise empati” (Szalavitz & Perry, 2018, s. 16). De forklarer betydningen af empati med at sætte sig i en andens sted og bekymre sig for personen (Ibid.).

1.5. DELKONKLUSION AF TEORETISK REFERENCERAMME

Figur 4 er en illustration af den teoretiske referenceramme, med 'Børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser' som yderste ramme. Musikterapi og gruppeterapi som er den 'setting' empirien foregår i. Inderst findes neuroaffektiv udviklingspsykologi som ramme. Indenfor denne ramme har jeg redegjort for begreberne som er listet i Figur 4.



Figur 4 - Den teoretiske referenceramme.

Den teoretiske referenceramme er først og fremmest de mennesker som empirien handler om, som er børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Børn der betegnes indenfor denne målgruppe kan have udfordringer i forhold til blandt andet kommunikation, at indgå i sociale sammenhænge, opmærksomhed, koncentration, hukommelse, samt have følelsesmæssige- og adfærdsmæssige udfordringer.

Dernæst er rammen musikterapi, nærmere bestemt gruppemusikterapi, hvormed det er muligt at arbejde med følgende behov: opmærksomhed, koncentration, emotionelt samvær og sociale kompetencer i grupper.

Endelig vil jeg forsøge at beskrive og forstå det særlige, der opstår mellem børnene i de omsorgsfulde mødeøjeblikke ud fra et neuroaffektivt udviklingspsykologisk perspektiv.

Herunder er en kort opsummering af de beskrevne begreber.

Det tidlige omsorgsperson-barn samspil danner grundlaget for, hvordan barnet senere i livet vil indgå i relationer til andre.

I det tidlige samspil kan der opstå **nuværende øjeblikke**, som er en oplevelse, hvor de, som er en del af det nuværende øjeblik, deler en fælles opmærksomhed.

Kommunikativ musikalitet er betegnelsen for den medfødte evne til at kommunikere på en musikalsk måde, som er iboende i os alle, uafhængigt af hvorvidt man betegner sig selv som musikalsk. Det handler om timing og synkronisering, når man kommunikerer med et andet menneske, hvilket sker automatisk på et ubevidst plan.

Turtagning er, simpelt forklaret, at skiftes til at spille i musikken. Først spiller den ene, mens den anden er stille. Når den første stopper, begynder den anden at spille, mens den første er stille. Dette kan overføres til en samtale, hvor man skiftes til at snakke og at være stille. Det er vigtigt at kunne mestre, for at kunne tilpasse sig og være en del af en social situation.

Vitalitetsformer kan forklares som den form, en handling, følelse eller tanke har. Vitalitetsformerne optræder hele tiden alle steder i vores liv. De er dynamiske og ændrer sig hele tiden. I musikterapi fremstår de i en mere ren form, da man her udtrykker sig nonverbalt, hvilket sættes i forbindes med vitalitetsformerne.

Matching er det musikterapeutiske begreb, som kan sidestilles med det psykologiske begreb **affektiv afstemning**, som betyder at møde et andet menneske der hvor personen er følelsesmæssigt. Matching sker i musikken, hvor man spiller noget der passer til det, den anden spiller, men uden at spille præcis det samme.

Det limbiske kompas bruges til at forstå hvordan følelsesmæssige tilstande reguleres. Disse kan opleves alene eller sammen med andre, hvilket udgør den vandrette akse i kompasset. Den følelsesmæssige tilstand kan opleves som positiv eller negativ, som er polerne på den lodrette akse i det limbiske kompas.

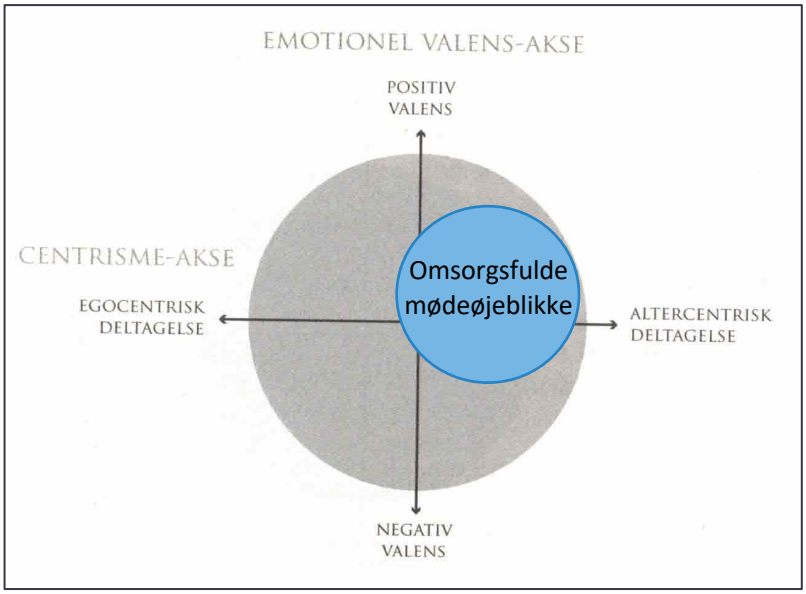
En **asymmetrisk relation**, er en relation, hvor den ene part har et mere modnet nervesystem end den anden part, og derved bedre er i stand til at regulere sig selv følelsesmæssigt, hvilket er tilfældet i et omsorgsperson-barn forhold og i et terapeut-klient forhold. Omsorgspersonen har et asymmetrisk ansvar i relationen. I den **symmetriske relation** er parterne i øjenhøjde med hinanden. En relation kan både indeholde asymmetri og symmetri, hvilket er tilfældet i et eksempel, hvor omsorgspersonen leger med barnet og samtidig har det overordnede ansvar.

Empati beskrives som evnen til at sætte sig i en andens sted, forstå hvordan den anden har det, samt at bekymre sig for den anden. Empati skal læres ved at være sammen med andre og træne det. Det kan kun læres, hvis andre udviser det i relationen til personen der lærer det. Det er en medfødt egenskab, men skal trænes for at kunne udvikles, ellers kan det gå tabt. Empati kan trænes

hele livet igennem. Empati er ligeså vigtigt som intellektuelle kompetencer. Det at man følelsesmæssigt er afbalanceret, er en forudsætning for at kunne lære.

1.5.1. OMSORGSFULDE MØDEØJEBLIKKE I FORHOLD TIL TEORETISK REFERENCERAMME

De nuværende øjeblikke kan sammenlignes med de *omsorgsfulde mødeøjeblikke* – hvor empati viser sig og 'sker' fordi personer afstemmer sig affektivt og matcher de vitalitetsformer, det omsorgsfulde mødeøjeblik rummer. Det omsorgsfulde mødeøjeblik foregår i det limbiske kompas i den højre side af kompasset, da det er et møde mellem to, og derfor hen mod den altercentriske deltagelse. Den affektive afstemning kan både ske af positive såvel som negative følelser. Det omsorgsfulde mødeøjeblik kan derfor både ske som en afstemning af negative eller positive følelsestilstande (se Figur 5). Empati er en stor del af omsorgsfulde mødeøjeblikke.



Figur 5 - Omsorgsfulde mødeøjeblikke kan placeres forskellige steder i Det limbiske kompas. Da det er et møde, foregår det tættere på den altercentriske deltagelse end på den egocentriske deltagelse.

2. METODE

I dette kapitel vil jeg beskrive metoden, hvormed jeg besvarer problemformuleringen. Som det fremgår af problemformuleringen, vil jeg undersøge omsorgsfulde mødeøjeblikke i en gruppe af børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser i musikterapi, og jeg har derfor valgt et kvalitativt casestudie med en hermeneutisk tilgang som forskningsdesign. I det følgende vil jeg beskrive, hvad der er kendetegnende for det kvalitative casestudie, og jeg vil beskrive den hermeneutiske tilgang. Desuden vil jeg beskrive analysemetoden samt mine etiske overvejelser i forbindelse med processen.

2.1. METODOLOGI

Det kendetegnende for kvalitativ forskning er, at den viden der søges frembragt er baseret på subjektive oplevelser, som er kontekstuelle og ideografiske, og med et meningsperspektiv som resulterer i dybe, realitetsnære beskrivelser af fænomener (Hougaard, 2004). Kvalitative undersøgelser tager udgangspunkt i få cases eller en enkelt case, og søger at lave en dybdegående undersøgelse (Neergaard, 2007). Den kvalitative undersøgelse kan handle om, at udforske deltagernes oplevelser, processer eller interaktioner (Ridder & Bonde, 2014). Det kvalitative forskningsparadigme sættes overfor det kvantitative, hvor der stræbes efter at lave en statistisk generalisering (Neergaard, 2007) baseret på eksperimentelle kontrollerede forsøg med et tilstrækkeligt stort antal deltagere i undersøgelsen.

I kvalitativ forskning er resultatet afhængigt af konteksten: ”Antallet af informanter er meget lille, men hver enkelt case bliver studeret intensivt og genererer typisk store mængder detaljeret information” (Neergaard, 2007, s. 11).

I en induktiv undersøgelse er det data, der ’bestemmer’ i hvilken retning undersøgelsen skal. Data danner grundlag for analysen, og derefter inddrages relevante teorier til at forstå og beskrive analysens problemstilling. Dette stilles overfor en deduktiv tilgang, ”hvor det teoretiske kan forklare praksis” (Ridder & Bonde, 2014, s. 414).

2.1.1. CASESTUDIE

Det kvalitative casestudie er en dybdegående empirisk undersøgelse af et afgrænset system fra ’det virkelige liv’. Casen er en enhed og består fx af et enkeltindivid, en given musikterapigruppe eller en institution (Murphy, 2016).

Med casestudiet søger man at svare på hvordan- eller hvorfor-spørgsmål, som bruges til at lave en dybdegående udforskende undersøgelse af et fænomen indenfor en hverdagslig kontekst. Der kan inddrages flere forskellige former for data. Desuden kan casestudiet også bruges til at undersøge en unik eller atypisk case (Ibid.).

Casestudiet er ikke at forveksle med case-beskrivelser. En undersøgelse kan indeholde en case-beskrivelse, uden at det nødvendigvis er et casestudie. Casestudiet undersøger casen, som er en sammenhængende enhed. Casestudier har længe været en måde at formidle viden på, som en slags evidens af klinisk praksis: ”Casestudiet som forskningsmetode blev udviklet i det 20. århundrede indenfor sociologi og antropologi” (Murphy, 2016, s. 1136, *egen oversættelse*).

2.1.2. HERMENEUTIK

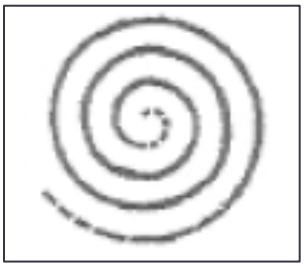
Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer skrev om hermeneutikken blandt andet i sit hovedværk fra 1960 *Sandhed og Metode* (Gadamer, 2007). Han bruger begrebet *forståelseshorisont*, som er det verdenssyn forskeren har, fra der hvor hun står. Det er det udgangspunkt forskeren går ind i undersøgelsen med: ”En horisont er det synsfelt, der omfatter og omslutter alt det, som er synligt fra et bestemt punkt” (Gadamer 2007, s. 288). Formålet med undersøgelsen er at udvide forskerens horisont, som forskeren derefter kan dele med andre, som også kan få udvidet sin horisont.

Hermeneutik betyder at fortolke. Selve ordet stammer fra de græske ord: ’hermeneuein’ og ’hermeneia’ som betyder ’at tolke’ og tolkning (Kjørup, 2008). Først og fremmest handler det dog om at fortolke for at *forstå*. Gadamer brugte ordene for-mening og forforståelse, som er de fordomme, man har med sig, men ikke i ordets negative forstand. Når man gerne vil forstå noget kræver det åbenhed, og når man prøver at forstå, noget kan de fordomme man havde blive bekræftet eller afkræftet, hvorefter man har en ny forståelse (Ibid.).

2.1.2.1. DEN HERMENEUTISKE SPIRAL

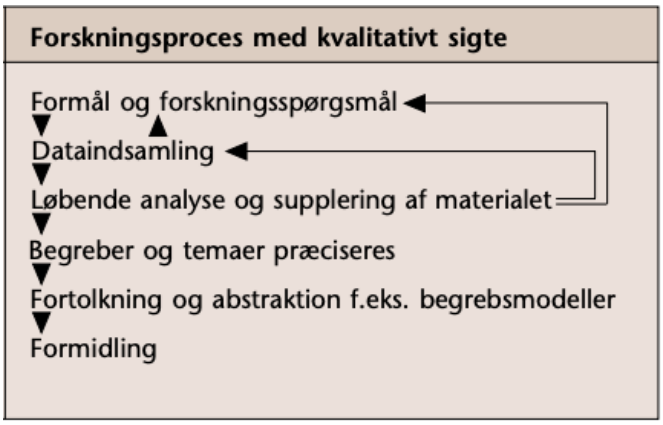
Gadamer (2007) beskriver den hermeneutiske tilgang som en proces med en cirkelbevægelse. Her bevæger man sig fra at forstå de enkelte dele til at se på helheden, for så igen at se på enkeltdelene; og sådan bevæger man sig rundt i cirklen, mens der opnås en større forståelse.

Af andre bruges metaforen en spiral (se Figur 6), hvor man i analyseprocessen bevæger sig et andet sted hen (Hovmand & Præstegaard, 2002). Fortolkningsprocessen kan ses som ”en bevægelse frem imod en mere omfattende viden på et højere niveau” (Hovmand & Præstegaard, 2002, s. 53).



Figur 6 - Den hermeneutiske spiral (Hovmand & Præstegaard, 2002, s. 53).

Det er en åbnende proces, hvor der hele tiden stilles nye spørgsmål og åbnes nye døre. Figur 7 er et billede på, hvordan processen i en kvalitativ undersøgelse kan beskrives (Hovmand & Præstegaard, 2002). Pilen som viser tilbage til udgangspunktet med undersøgelsens formål og forskningsspørgsmål viser, på samme måde som den hermeneutiske spiral, processens 'cirkelbevægelse' (Ibid.).



Figur 7 - Undersøgelsesproces ved kvalitativ forskning (Hovmand & Præstegaard, 2002, s. 44).

2.2. ANVENDT METODE

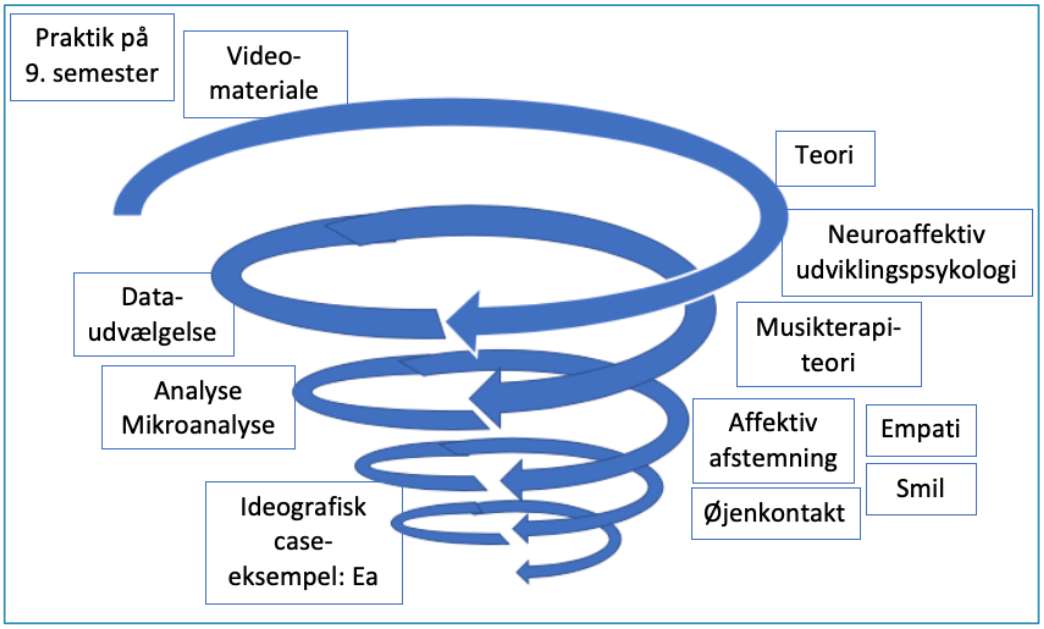
Som beskrevet ovenfor, handler kvalitativ forskning om dybdegående at udforske et udvalgt emne. I dette speciale frembringer jeg viden ved at udforske en enkelt case baseret på subjektive oplevelser, beskrivelser og videomaterialer. Empirien er et uddrag af et musikterapeutisk gruppeforløb med fire børn fra en specialskoleklasse. Jeg inddrager viden om en bestemt gruppe børn, som har nogle særlige udfordringer. Specialet er en undersøgelse af, hvad der sker i det givne musikterapiforløb med gruppen, hvilket jeg undersøger gennem en hermeneutisk tilgang.

I indledningen beskrev jeg min forforståelse (se afsnit 1.1.2.). En forforståelse af noget er ofte implicit viden, men kan gøres eksplicit, idet den beskrives og inddrages som en del af den fremlagte viden. Min forforståelsen påvirker, hvordan jeg beskriver og analyserer børnenes adfærd samt det, der sker i musikterapien i datamaterialet. Det påvirker også hvad jeg vælger at fremhæve og udvælge i mit datamateriale til videre analysearbejde. Min forståelse af min data er påvirket af den måde jeg ser verden på, min forståelse af verden. Måden hvorpå undersøgelsens case fremlægges, beskrives og forstås er også påvirket af min forforståelse.

Da jeg påbegyndte analysearbejdet, vidste jeg ikke hvad jeg kiggede efter i datamaterialet. Jeg gik til det med en induktiv eksplorativ tilgang. Det er vigtigt, at beskrive tydeligt hvordan undersøgelsen er blevet udført, hvem der har udført den, samt hvem deltagerne er i et kvalitativt studie. Det har betydning for udfaldet. I kapitel 3 vil jeg beskrive, hvad der er relevant at vide om deltagerne og deres omstændigheder for at forstå undersøgelsen.

2.2.1. ARBEJDSPROCESSEN

I afsnit 2.1.2.1. har jeg beskrevet den hermeneutiske proces som en spiral, og til at belyse min undersøgelse har jeg valgt at afbillede den hermeneutiske proces som en nedadgående spiral. Spiralen er et billede på forståelsen, som har en vis bredde. I processen med undersøgelsen forsøger jeg at få indsigt i, hvad der er særligt i gruppen med børnene og de musikterapeutiske aktiviteter. Den nedadgående og indadgående spiral skal ses som et billede på, at jeg stræber efter at få en dybere forståelse gennem hermeneutisk metodik (se Figur 8). I en klassisk hermeneutisk forståelse (se afsnit 2.1.2.) kunne processen betegnes som en horisont*udvidelse*, men jeg oplever processen som en fokusering og kondensering af data og teori. Den fokuserende og kondenserende måde at arbejde på har også paralleller til en fænomenologisk fortolkningsproces, hvilket dog er et spor, jeg ikke vil gå nærmere ind på i denne sammenhæng.



Figur 8 - Illustration af hermeneutisk spiral som billede på processen – hvor jeg bevæger mig fra data til teori og tilbage til data med en ny forståelse fra teorien, og tilbage til teorien med en ny forståelse fra data – som kan fortsætte i det uendelige.

2.2.2. TERAPEUTROLLEN OG FORSKERROLLEN

I denne undersøgelse er forsker og terapeut den samme. I praktikken var jeg musikterapeut for gruppen, som jeg her har valgt at analysere. Efter endt praktik var jeg ikke længere kliniker, men forsker, og jeg kiggede på datamaterialet fra et andet perspektiv. Der er både fordele og ulemper ved at have begge roller. Fordelen er at jeg kender deltagerne og forløbet godt, og har en indsigt i hvad der kan være interessant at trække frem i en undersøgelse. En ulempe er, at jeg er så godt inde i empirien, at jeg ikke får gjort det implicitte eksplicit, og ikke får beskrevet alle detaljer som for mig er en selvfølge. En anden ulempe er, at jeg kan være farvet af det personlige forhold jeg har til deltagerne, hvilket vil smitte af på undersøgelsen. Dette er et kontinuerligt dilemma i kvalitativ forskning, men ikke nødvendigvis en hindring for at lave en vellykket undersøgelse. Det kræver dog, at jeg er opmærksom på det, forholder mig til det og formidler det.

2.3. ETISKE OVERVEJELSER

Som musikterapistuderende følger jeg *Dansk Musikterapeutforening (DMTF)*'s etiske principper (2016). Principperne er lavet for at sikre, at danske universitetsuddannede musikterapeuter arbejder fagligt og etisk forsvarligt. Da musikterapeuter arbejder terapeutisk med klienter som kan være i en svær livssituation, "som kan begrænse mulighederne for optimal eksistens" (DMTF 2016, s. 2), er det særligt vigtigt at musikterapeuten løbende gør sig overvejelser i forhold til etik. Særligt overfor klientens ve og vel, men også i forhold til musikterapeutens egen trivsel. Det er musikterapeutens ansvar at blive bevidst om etiske dilemmaer, reflektere over etik og at søge råd hos kollegaer, andre musikterapeuter eller DMTF, hvis der er behov for det. Et af grundprincipperne i retningslinjerne er, at "Musikterapeuten arbejder for at mindske menneskelige lidelser og bedre

menneskers livsvilkår" (DMTF 2016, s. 4), hvilket er det vigtigste mål med musikterapien, og det musikterapeuten stræber efter.

2.3.1. ETISKE OVERVEJELSER I FORHOLD TIL PRAKTIKKEN

I min praktik, hvor klientgruppen var børn i specialområdet, som kan have vanskeligheder ved at udtrykke egne behov, finder jeg det særligt vigtigt at gøre mig etiske overvejelser. Det er vigtigt at lytte til børnene, både hvad de siger verbalt og hvad de siger med kropssprog, og samtidig også lytte til og tage ved lære af personale og pårørende som kender børnene godt. I hele praktikperioden modtog jeg monofaglig supervision, både individuelt og i gruppe. Min supervisor har mange års erfaring som musikterapeut, og underviser på musikterapiuddannelsen. Dette medvirkede til, at jeg arbejdede reflekteret og etisk forsvarligt i min musikterapeutiske praksis under praktikken.

2.3.2. ETISKE OVERVEJELSER I FORHOLD TIL SPECIALET

Dataindsamlingen til specialet foregik i løbet af 9. semesters praktikken. Inden jeg påbegyndte dataindsamlingen, havde jeg indhentet informerede samtykkeerklæringer (se Bilag G) fra forældre til alle børn, som deltog i musikterapien. Forældrene bekræftede at musikterapisessionerne kunne videooptages, og at videooptagelserne kunne blive brugt i min undervisning på Aalborg Universitet, herunder som datamateriale i specialet. Videomaterialet er fortroligt og er både i praktikperioden og i specialeskrivningsprocessen blevet behandlet respektfuldt og med tanke på personfølsomme data. Alle videooptagelser fra praktikken vil blive slettet efter endt specialeeksamen i juni 2020. Børnene som deltog i musikterapien er alle anonymiserede i specialet. Når jeg skriver om gruppedeltagerne, benytter jeg ikke deltagernes oprindelige navne, men har givet børnene pseudonymer, mens de voksne benævnes som *de voksne*.

I forhold til databeskyttelse er jeg opmærksom på, at jeg har at gøre med personfølsomme oplysninger. Jeg forholder mig til loven om persondataforordningen, også kaldet GDPR (Datatilsynet, s. d.). Det betyder blandt andet, at jeg opbevarer data sikkert, så det ikke er tilgængeligt for andre end mig selv. At jeg behandler data respektfuldt og i anonymiseret form, samt at jeg gør mig overvejelser om hvordan jeg formidler det, jeg finder ud af gennem analyse at datamaterialet (Ibid.).

3. EMPIRI

I dette kapitel vil jeg beskrive data, som undersøgelsen er baseret på. Derudover vil jeg beskrive, hvad der er udvalgt til brug i analysen. Data er indhentet i forbindelse med min praktik på 9. semester, som foregik på en specialskole.

3.1. PRAKTIKKEN PÅ 9. SEMESTER

Praktikken foregik på Hørningskolen.

3.1.1. PRAKTIKINSTITUTIONEN

Hørningskolen er en specialskole med 43 børn i alderen 6-17 år. De er fordelt i 8 klasser svarende til 0.-10. klassetrin. Hver klasse har en lærer og to til tre pædagoger tilknyttet. Skolen startede som en specialklasserække under en vanlig folkeskole, men er nu en selvstændig specialskole. Eleverne har forskellige diagnoser, men fælles er, at de har udviklingshæmning i let til svær grad (Hørningskolen, 2017). Under praktikken havde jeg tre individuelle forløb og et gruppeforløb. Jeg har valgt at fokusere på gruppeforløbet i specialet.

3.1.1.1. SKOLENS VÆRDIGRUNDLAG

Skolens værdigrundlag bygger på fem grundpiller, som er beskrevet herunder:

- **Nu og næste**, som bygger på den russiske psykolog, Lev Vygotskys teori om 'zonen for nærmeste udvikling'. Der er fokus på, hvad eleven kan nu, og på hvad næste skridt er.
- **Synlig læring**, er et internationalt certifikat som opnås ved registrering af elevernes indsigt i egen læring. Det føres ud i praksis vha. 'synlig lærings-tavler', som hænger fysisk i klasselokalerne og laves i samarbejde med eleverne, hvor der står hvad de enkelte elever kan, hvad de er i gang med at lære, og hvad de skal lære som det næste.
- **Gode relationer** er en vigtig del af dagligdagen på skolen, og noget der ligges vægt på blandt skolens pædagogiske personale.
- **Anerkendelse** er den næste grundpille. Det bygger på idéen om at alle har behov for at blive hørt og set. Der sættes fokus på ressourcer og potentialer.
- **En diagnose er ikke en prognose** er tanken om, at diagnosen ikke beskriver hvor langt barnet kan nå (Hørningskolen 2017).

3.1.2. SAMARBEJDSPARTNERE

Under praktikken havde jeg tværfaglig sparring med min kontaktperson, som var vicelederen, samt lærere og pædagoger som havde tilknytning til de elever, jeg havde i musikterapiforløb. Desuden samarbejdede jeg med lærere og pædagoger, som deltog i gruppemusikterapisessionerne.

I specialet har jeg valgt at fokusere på gruppeforløbet, hvor jeg havde en gruppe bestående af fire børn på 6-7 år. Jeg havde musikterapi med de fire børn en gang om ugen. Udover børnene og mig var der altid to pædagoger med. Forløbet fulgte praktikkens varighed, altså 4 måneder, og vi havde i alt 14 sessioner. Nedenfor er en oversigt over sessionerne (Tabel 1). Længere fremme i kapitlet præsenteres de fire børn kort.

3.2. MENNESKESYN

Som den udøvende musikterapeut i undersøgelsens empiri, vil jeg her beskrive mit menneskesyn.

Jeg har et holistisk menneskesyn, og mener at ethvert menneske er en enhed bestående af krop, sind og ånd, hvor alle tre dele har betydning for menneskets tilværelse. Derudover indgår mennesket i sociale og kulturelle kontekster, som også har betydning for at forstå det enkelte menneske (Bonde, Pedersen & Ridder, 2014). Når jeg møder et andet menneske, forholder jeg mig åbent og nysgerrigt overfor hvem denne person er. Jeg er af den overbevisning, at alle mennesker har ressourcer, er kreative væsner, stræber efter udvikling og ønsker at have det godt. Der kan være utallige grunde til, at en person har svært ved at udfri sine ønsker om at have det godt, og at opnå sine drømme og mål. Disse kan være bevidste eller ikke-bevidste for personen. Som musikterapeut ser jeg det som min opgave at hjælpe de mennesker, jeg møder i mit musikterapeutiske virke, med at opnå større livskvalitet (jf. DMTF's etiske principper, se afsnit 2.3.) og finde ind til sin kerne for derigennem at finde vejen til at få den tilværelse, som ønskes.

Musikken er for mig mit redskab til at bevare min kropslige kontakt og hjælpe klienten til det samme. Det er min oplevelse, at jeg kommer længst, når jeg forholder mig legende, nysgerrig og åben i det musikterapeutiske arbejde. Det er min oplevelse, at musikken giver et frirum, som vækker følelser og vitalitet.

Terapeutisk arbejder jeg med en psykodynamisk tilgang, og har fokus på relationen og det der foregår i det relationelle. Jeg har fokus på det kropslige, følelserne, og hvad kroppen kommunikerer og har behov for.

3.3. PRAKTIKFORLØBET

Tabel 1 er en oversigt over de 14 sessioner, hvilke aktiviteter der indgik i de forskellige sessioner, hvor lang tid sessionerne varede, og hvor mange børn der deltog. Som det fremgår af tabellen, havde vi samme program fra 3. session og frem til 10. session. De første tre sessioner brugte jeg til at finde ud af, hvad der kunne lade sig gøre, og hvilke aktiviteter der fungerede og ikke fungerede. I 11. session skiftede jeg en enkelt aktivitet ud. Her gik vi over til at spille på kazoos fremfor klokkespil, og ellers var resten som det hele tiden havde været. Sessionerne varede mellem 30-45 minutter. I 5 ud af de 14 sessioner deltog alle 4 børn (2., 5., 7., 11. og 12. session), ellers var ét eller to af børnene syge eller fraværende af en anden grund. Til hver session deltog 2 voksne. Det skiftede meget hvilke voksne der var med, men senere henne i forløbet blev det mere stabilt.

3.3.1. OVERSIGT OVER SESSIONER

Session	Aktiviteter	Varighed	Antal børn tilstede
1.	Goddagsang, Zoo, Bjørnen sover, trommer, edderkop, farvelsang	40:43 min.	3
2.	Goddagsang, sangkuffert, zoo, klokkespil, trommer, edderkop, farvelsang	35:43	4
3.	Goddagsang, Zoo, sangkuffert, klokkespil, trommer, edderkop, farvelsang	31:11	2
4.	-	36:28	3
5.	-	40:16	4
6.	-	39:29	3
7.	-	39:43	4
8.	-	36:49	3
9.	-	38:15	3
10.	-	35:56	3
11.	Goddagsang, sangkuffert, zoo, kazoos, trommer, edderkop, farvelsang	45:05	4
12.	-	40:01	4
13.	-	30:35	2
14.	-	32:27	2

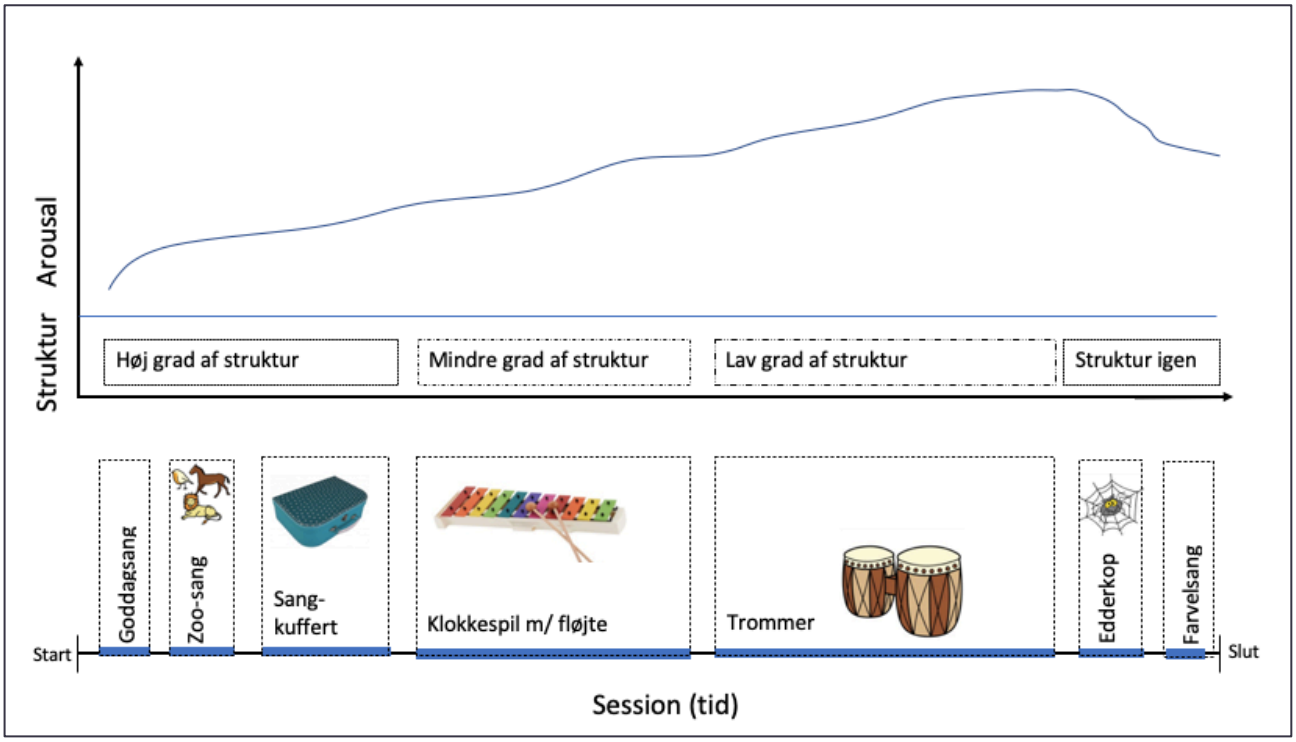
Tabel 1 - oversigt over hvilke aktiviteter der indgik i hver session. Sessionernes varighed, samt hvor mange børn der deltog.

Hver session bestod af de samme aktiviteter (på nær de første to og de sidste 4, hvor klokkespil blev skiftet ud med kazoos) for at skabe genkendelighed, så børnene var velkendte med aktiviteterne fra gang til gang og havde mulighed for at udfolde sig indenfor en tryg og velkendt ramme.

- Goddagsang – alle deltagernes navne synges på skift, som er en måde at lande i rummet på, hvor alle bliver set.
- Zoo-sang – er en anden navnesang, hvor hvert barn på forhånd hjælpes til at have valgt et dyr. Vi synger om at være i zoo og forsøger at sige som hvert af de valgte dyr. Vi står op, går på stedet og laver bevægelser til sangen.
- Sangkuffert – hvert barn skiftes til at vælge en ting i kufferten, og vi synger den sang som passer til den valgte ting, med fagter til.

- Klokkespil med fløjte – rondo hvor hvert barn har et klokkespil. Jeg spiller på tværfløjte, og vi synger 'Vi er et orkester der spiller til fester', hvor vi spiller skiftevis alle sammen og duet, et barn på klokkespil sammen med mig på fløjte.
- Trommer – alle har hver sin tromme. I denne aktivitet havde jeg forskellige underøvelser, med henblik på at udforske trommen som instrument og at træne turtagning. Dette skiftede fra session til session i forhold til hvilke trommeaktiviteter jeg brugte. Blandt andet:
    - At spille som vejret – regn, blæst, tordenvejr, stille vejr
    - At skiftes til at være inde i midten og spille på den tromme der er derinde, mens vi sang om det der skete: 'Hvem vil ind og spille? Det vil … Hør hvor han spiller.'
- Edderkoppeøvelse – berørings- og fagte-øvelse til sangen Lille Peter Edderkop.
- Farvelsang – simpel sang hvor vi synger farvel, tak for i dag og at vi ses igen.

Sessionen var bygget op med tanke på at tilpasse børnenes arousalniveau, og startede ud med simple øvelser med en tydelig ramme og struktur i de første tre øvelser. Herefter fulgte de lidt længere og mere krævende øvelser, som indeholdt aspekter af noget mere improvisationsinspireret, på klokkespil og trommer. Afsluttende havde vi edderkoppeøvelsen og farvelsang, hvor der igen var mere fast struktur i forhold til indholdet, og der blev stillet færre krav. I Figur 9 ses sessionens opbygning med de syv aktiviteter, samt hvordan arousal stiger i de midterste øvelser sammen med graden af struktur, mens de første tre øvelser samt de sidste to øvelser er mindre komplekse og arousalniveauet og graden af struktur er mindre i disse.



Figur 9 - Øverst: Arousalkurve over hvordan sessionen var bygget op. Midterst: Grad af struktur. Starter med høj grad af struktur, undervejs bliver der mindre grad af struktur, og til sidst i edderkoppeøvelsen og farvelsang er der igen højere grad af struktur. Nederst: oversigt over hvilke aktiviteter de fleste sessioner bestod af, med de anvendte piktogrammer som gav børnene mulighed for at vide hvad vi skulle lave hvornår.

3.4. PRÆSENTATION AF DELTAGERNE

De fire børn er anonymiseret i denne undersøgelse af etiske årsager. Jeg har valgt at kalde dem Ib, Bo, Ea og Jon, da det er korte navne. Børnene går i samme klasse. De var alle fire nye på skolen, da forløbet startede. De fire børn blev udvalgt til musikterapigruppen, da det var en god størrelse med fire børn til en musikterapigruppe i praktikken.

Herunder følger en kort introduktion af de fire gruppedeltagere, med en kort beskrivelse af anamnese, og min beskrivelse af børnenes styrker og udfordringer observeret under praktikperioden.

Ib har et særligt syndrom, som bl.a. har følgende symptomer: medfødt hjertefejl, udviklingsmæssig forsinkelse, samt atypiske ansigtstræk. Der beskrives også forsinket sprogudvikling samt motoriske vanskeligheder (Genetics Home Reference, d. s.). Han bliver hurtigt overstimuleret og kan virke utålmodig. Han var i starten modvillig over at skulle til musikterapi og udtrykte utilfredse, rigide lyde, men kunne dog nemt afledes og skiftede til at være glad og rolig. Efter nogle uger var han glad for at komme til musikterapien, i takt med at han blev mere vant til det. Han virkede interesseret i musikinstrumenterne, og simple musikalske overraskelser fik ham til at grine.

Bo har fysiske begrænsninger grundet Cerebral Parese (CP). I musikterapien kom han selv omkring ved at kravle. Han er aktiv med arme, ben og hænder, men har nedsat muskelkontrol grundet CP. Han har ikke verbalsprog, men var til gengæld meget initiativrig og kommunikerede med smil, mimik og gestik – pegede eller lavede fx *thumbs up*. Han havde brug for hjælp til at stå for at kunne holde balancen. Han var den i gruppen, som havde brug for mest støtte, og der var ofte en pædagog på hver side af ham i musikterapien. Han var meget medgørlig og virkede glad for at komme til musikterapi.

Ea har en medfødt kromosomsygdom, som betyder at hun har udviklingshæmning og hjertefejl (sundhed.dk, 2019). Hun har lang latenstid, hvilket i musikterapien sås, når hun fik beskeder eller blev stillet et spørgsmål, og det tog lidt tid, før svaret kom. Hun har begrænset sprog. Hun var den eneste pige sammen med tre drenge i musikterapigruppen. Dog var der ofte kvindelige pædagoger med til sessionerne. Hun var god til det finmotoriske, og kunne holde fokus i længere tid fx kunne hun spille en melodi på klokkespillet. Jeg oplevede hende som omsorgsfuld, da hun var glad for at lege med dukker eller bamser og var omsorgsfuld overfor de andre børn.

Jon var stadig under udredning, på det tidspunkt hvor praktikken fandt sted. Udviklingsmæssigt er han forsinket. Han er kommunikerende, men har begrænset sprog med sætninger på 1-3 ord. Det virkede som om, han forstod beskeder og var hurtig til at forstå, hvad vi lavede, og havde god hukommelse. Han var meget nysgerrig, men kunne dog nemt blive distraheret og havde brug for hjælp til at holde fokus. Han kunne også have svært ved at sidde stille. Han var initiativrig og tog kontakt til voksne såvel som børn i gruppen. Han var opmærksom på de voksne og god til at spejle andre.

4. ANALYSE

I dette kapitel præsenteres analysen som består af 6 trin:

Trin 1 – Dataindsamling
Trin 2 – Dataudvælgelse
Trin 3 – Videoanalyse del 1
Trin 4 – Videoanalyse del 2
Trin 5 – Analyse af samspillet mellem deltagerne
Trin 6 – Syntese

4.1. DATAINDSAMLING

Dataindsamlingen foregik under praktikken, som varede fra 6. august til 25. november 2019. De første to uger fungerede som observationsuger, hvorefter jeg påbegyndte musikterapiforløbene i tredje uge. Hver mandag i 14 uger, med undtagelse af efterårsferien, havde jeg gruppemusikterapi med de fire børn fra børnehaveklassen i 30-45 minutter. Jeg videooptog alle sessioner, fra da de kom ind af døren til de forlod lokalet. Kameraet var placeret i hjørnet af lokalet på et stativ, så det, mere eller mindre, var muligt at se mig og børnene under sessionen. Videooptagelserne fungerer som data til specialet. Under observationsperioden indhentede jeg informeret samtykke fra børnenes forældre (se Bilag G). Gruppen blev udvalgt til musikterapiforløbet i tæt samarbejde med min kontaktperson, skolens viceleder, samt med samtykke fra lærere og pædagoger som havde med de udvalgte børn at gøre. Videooptagelserne blev overført til en krypteret ekstern harddisk efter sessionen.

4.2. DATAUDVÆLGELSE

Som det første i analyseprocessen, kiggede jeg samtlige videooptagelser af de 14 sessioner igennem for at skabe overblik over data og over hele musikterapiforløbet. Tabel 1 på side 39, indeholdt en oversigt over de 14 videooptagelser af sessionerne, hvor det er angivet hvor langt klippet er, hvilke aktiviteter der indgår i hver session, samt hvor mange børn der er tilstede i sessionerne. I tabellen ses det, at de fleste sessioner bestod af følgende aktiviteter:

Goddagsang – Zoo-sang – Sangkuffert – Klokkespil – Trommer – Lille Peter Edderkop – Farvelsang.

Undervejs mens jeg så videooptagelserne igennem, skrev jeg noter i et skema. Skabelonen til skemaet ses herunder.

\Aktivitet Registreringer	Goddag-sang	Zoo-sang	Sang-kuffert	Klokkespil m/ tværfløjte	Trommer	Lille Peter edderkop	Farvelsang
Mtp.'s handlinger							
Børnenes handlinger							
Musikken							
Særlige øjeblikke							

Jeg udfyldte et skema for hver af de 14. sessioner, i de felter, hvor det gav mening i den givne session (Se eksempel fra 3. session i bilag H). Jeg noterede hvis der var noget vigtigt i forhold til musikterapeutens handlinger, børnenes handlinger og musikken. I skabelonens nederste række, *Særlige øjeblikke,* noterede jeg minuttal, på det tidspunkt i videoen, hvor der skete noget særligt. Minuttal blev noteret, så jeg hurtigt og nemt kunne finde tilbage til det samme sted i videoen. De særlige øjeblikke definerede jeg med følgende kendetegn:

- Smil fra flere – gerne alle, i gruppen
- Opmærksomhed fra flere – gerne alle, i gruppen
- Arousalniveauet er tilpas – der er koncentration, men uden at stemningen er 'for tung'.

Desuden var jeg opmærksom på steder i videoen, hvor der skete 'noget som bandt gruppen mere sammen', synkronisering, turtagning og fælles opmærksomhed.

Da sessionerne lignede hinanden meget, fordi de bestod af de samme aktiviteter næsten hver gang, og da denne del af processen var meget tidskrævende, skruede jeg nogle gange op for afspilningshastigheden og så optagelserne i et hurtigere tempo. Hvis jeg så noget interessant satte jeg tempoet ned og så det i almindeligt tempo. Jeg så også de sidste to aktiviteter i almindeligt tempo, da der ofte skete flere særlige øjeblikke i denne del af sessionerne.

På dette trin udvalgte jeg **54 klip**, som havde karakter af særlige øjeblikke.

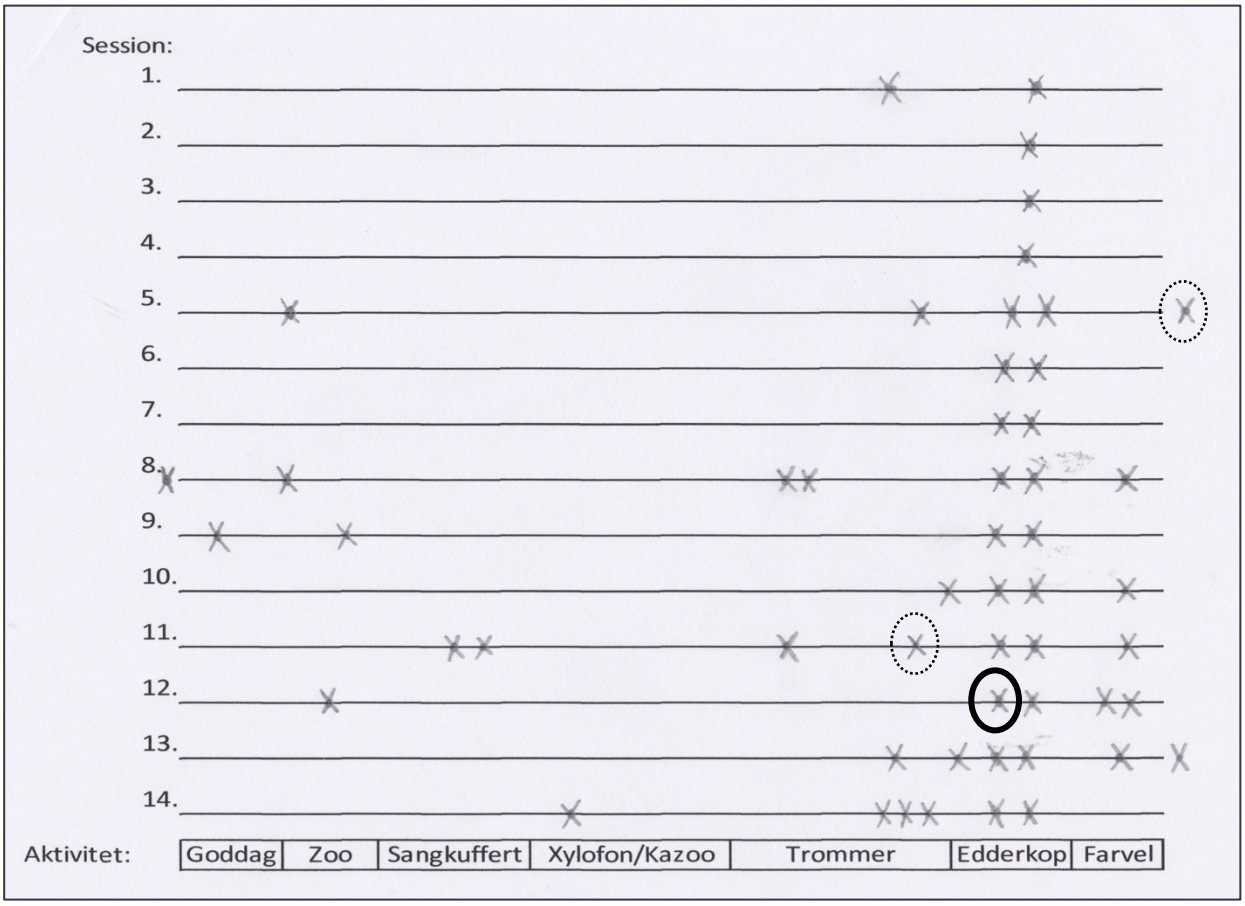
4.3. VIDEOANALYSE DEL 1

Efter at have set alle sessionerne igennem på ovenstående måde, gennemgik jeg videoerne igen for at klippe de særlige øjeblikke ud. Jeg brugte multimedieafspiller programmet VLC til at klippe de udvalgte klip ud som små adskilte klip. Klippene er korte klip på 1-2 minutter. De fleste varer under et halvt minut. Jeg udvalgte i alt 54 klip, som havde karakter af særlige øjeblikke. Jeg gav alle klippene et nummer og en titel, og indsatte dem i en tabelliste, hvor jeg noterede fra hvilken session og hvilken aktivitet klippet var fra, og hvor langt klippet var. I kolonnen længst til højre i tabellisten beskrev jeg kort hvad der skete i hvert klip. Listen findes i bilag A.

Denne liste farvekodede jeg, og fik følgende koder:

- Kontakt mellem børn
- Synkronisitet/sammenhold i gruppen
- Et barn gør noget, der overrasker positivt
- Modvillighed

Figur 10 viser en oversigt over de 54 udvalgte klip, hvor det er angivet hvilken session klippet er fra, samt hvor i sessionen klippet er fra. De 14 sessioner er noteret på den lodrette akse, og sessionens aktiviteter er noteret på den vandrette akse.



Figur 10 - Oversigt over udvalgte klip, som illustrerer hvilken session klippet er fra og hvornår i klippet, altså fra hvilken aktivitet. Den tykke sorte cirkel viser hvilket klip, der er udvalgt til videre behandling og analyse. De to cirkler med stiplet linje er to udvalgte klip som indgår i tabel 2, der er et uddrag af tabellisten over de 54 udvalgte klip.

Hvert klip er illustreret med et kryds, som er sat ind på linjen, der illustrerer sessionerne. Figuren viser hvor mange klip, der er udvalgt fra sessionerne og fra hvilke sessioner. Linjerne fra de 14 sessioner illustrerer en tidslinje, og nederst står de syv aktiviteter, som indgik i hver session.

De 54 klip indsatte jeg i en liste i tabelform (se bilag A). Listen er en oversigt over klippene og indeholder en kort beskrivelse af hvert af de 54 videoklip. Et uddrag af denne liste ses i tabellen nedenfor. Jeg har udvalgt tre klip i nedenstående tabel. Disse tre klip er markeret med en ring i Figur 10, hvor den tykke ring er det sidste klip i Tabel 2.

Det første klip er fra femte session og foregår efter farvelsangen, hvor sessionen er ved vejs ende, og børnene skal til at have deres sko på.

Det næste klip er fra lidt over halvejs i 11. session. Her er vi i gang med en trommeaktivitet, hvor hvert barn skiftes til at spille på den tromme, der står i midten af rundkredsen.

Det tredje klip er fra den næstsidste aktivitet, hvor vi synger Lille Peter edderkop og laver fagter på hinandens rygge, hvilket i tabellen betegnes 'massage', da jeg brugte denne betegnelse under

praktikken. I specialet har jeg valgt at kalde øvelsen for edderkoppeøvelsen, og bruger betegnelsen *Sangfagter,* om den måde vi berører hinandens rygge på.

Session	**Klip**	**Aktivitet**	**Varighed**	**Beskrivelse**
5.	10) *efter sessionen – tager jakker på*	Efter aktivite-ter	00:10	Efter vi har sunget farvelsang. Børnene er ved at finde deres jakker og tage sko på. Voksen siger til Ea at hendes jakke ligger derovre. Ea gentager kraftfuldt og med lys stemme "er herovre", mens hun rejser sig op. (var overraskende for mig, fordi jeg ikke har hørt hende tale så højt før, og så hende som en stille pige med latenstid.) Hun udbryder "jaa jaa", mens hun går hen til jakkerne og aer Bo på håret på vej derover.
11.	33) *Ea i midten bliver set af de andre*	Trommer	00:39	Ea sidder i midten og spiller sammen med mig på trommen, der står i midten. Jeg har fokus på hende med blikket mod hende og læner mig forover mod hende. Jeg smiler til hende. Siger "ja, hvor er du god!". De andre spiller som hende. Alle er aktive. Ea spiller på en anden måde som er mere stille, og 'kradser' på trommeskindet. Jeg spejler hendes ændrede måde at spille på og siger hvad der sker, at hun spiller "stille". De andre følger efter og spejler. Jon udbryder "åhåhå!". Så spiller hun hurtigere og kraftigere og vi andre følger med. Vi griner ved den stigende intensitet. De andre børn kigger på Ea. Hun tjekker om de andre børn (Jon) spiller med. Da hun er færdig siger Jon "hold da op".
12.	38) *massage den ene vej*	Massage	00:53	Vi sidder barn, barn, voksen, barn, voksen, barn, voksen. Børnene ser glade ud og er med til at give massage. Ea giver både Jon og giver også mig lidt massage (som hun har set os voksne gøre).

Tabel 2 - Uddrag fra tabelliste over udvalgte klip (bilag A)

4.4. VIDEOANALYSE DEL 2

Jeg udvalgte klip 38: *massage den ene vej*, fra tabel 2, som i Figur 10 er markeret med en tyk sort cirkel, til en mere detaljeret transskription og analyse. Klippet er fra 12. session og fra edderkoppeøvelsen.

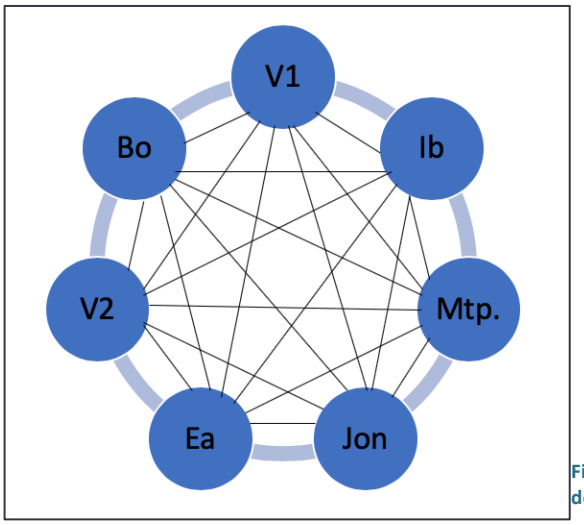
4.4.1. EDDERKOPPEØVELSEN

Børnene og de voksne i gruppen blev især meget glade for én aktivitet, som var en aktivitet med sang og berørings-sangfagter til. Vi sang 'Lille Peter Edderkop', mens vi sad i en rundkreds på gulvet og lavede fagter, som passede til sangen på hinandens rygge. Øvelsen havde til formål at gøre børnene mere kærlige overfor hinanden, for blandt andet at mindske risikoen for mobning. BUPL (Børne- og ungdomspædagogisk landsforening) skriver i en artikel på deres hjemmeside om hvordan barn-til-barn-massage kan forebygge mobning og styrke børns evne til at udvise empati og omsorg overfor hinanden (Klit, 2018).

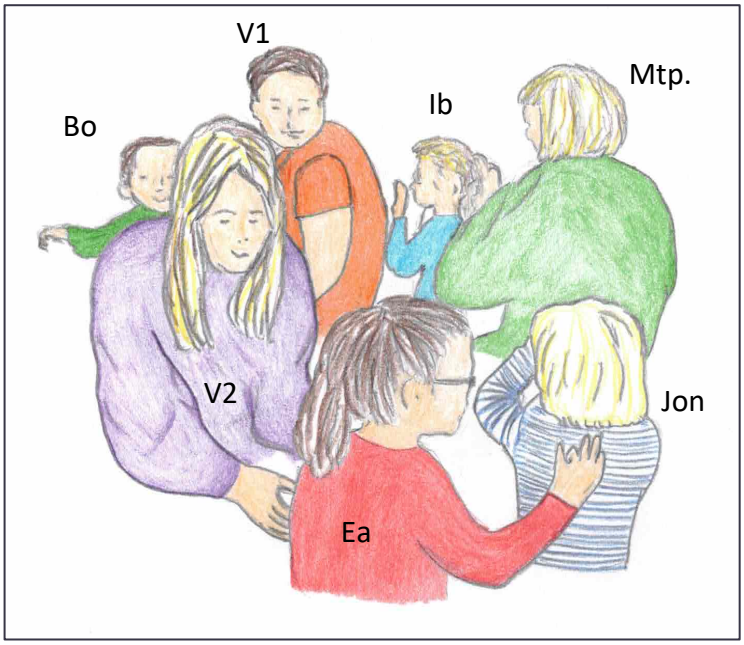
I øvelsen er der sammenhold i gruppen, da vi sidder tæt på hinanden for at kunne nå hinanden. Vi synger sammen. Det er en sang som alle kender, og som vi har sunget mange gange. Hver gang (efter 3. session) var formen på øvelsen, at vi sang Lille Peter Edderkop igennem fire gange. Der er ofte kontakt internt mellem to eller flere børn, da de laver sangfagter på ryggen af hinanden.

Klippet fra 12. sessions edderkoppeøvelse er udvalgt til analyse, for at forstå og undersøge sammenholdet i gruppen under denne øvelse. Det udvalgte klip til analyse blev valgt, da dette klip var fra slutningen af forløbet, hvor børnene har haft musikterapi i en længere periode, og de derfor kender formen. Det er et klip som indrammer, hvordan øvelsen som oftest foregår. Deltagerne gør mange af de samme ting fra session til session, og klippene fra *edderkoppeøvelsen* minder meget om hinanden. Jeg har vurderet at klippet fra 12. sessions edderkoppeøvelse er repræsentativt i forhold til alle 14 sessioners edderkoppeøvelser generelt.

Under øvelsen sidder vi i en rundkreds med siden til midten, så vi kigger på sidemandens ryg hele vejen rundt. Figur 11 og 12 illustrerer hvordan vi sidder bag hinanden.



Figur 11 – Illustration af gruppen, set oppefra. Med strege som forbinder alle deltagerne på kryds og tværs.



Figur 12 - Tegning af gruppen som vi sad under Lille Peter edderkop- øvelsen, med deltagernes pseudonymer.

Som vist i Figur 11 og 12, er alle fire børn tilstede i sessionen, samt to voksne, som støtter op om aktiviteterne.

Øvelsen er bygget op således at vi synger sangen igennem 2 gange, hvorefter vi vender os om og synger den yderligere 2 gange, altså 4 gange i alt. Øvelsen har den samme faste form og ramme i alle sessioner. Rammen består af, at vi laver de samme sangfagter som passer til sangens tekst, og at vi synger sangen igennem 2 gange den ene vej og 2 gange den anden vej.

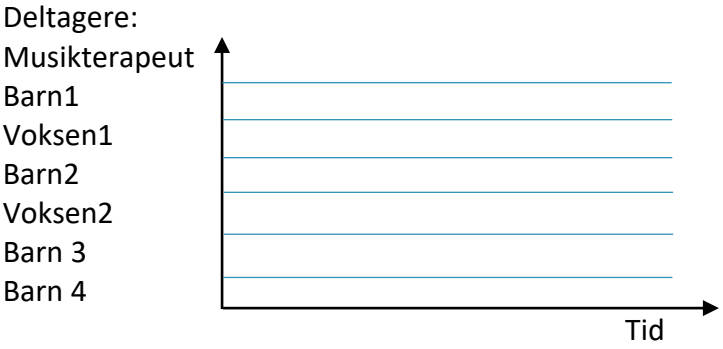
Sangfagterne bestod i at vi

- Når vi synger **Lille Peter edderkop kravlede op ad muren:** fingrene 'kravler' op ad ryggen på den person der sidder foran – som hvis pege- og langefinger 'går' op ad ryggen
- **Så kom regnen og skyllede Peter ned:** fingerspidserne prikker let på ryggen. Starter på øverste del af ryggen, eller på baghovedet, og bevæger de 'prikkende' fingerspidser ned over ryggen
- **Så kom solen og tørrede Peters krop:** med hele håndfladen, gerne begge hænder, stryger hånden på ryggen i cirkelbevægelser
- **Lille Peter edderkop kravlede atter op:** laver igen 'kravle-bevægelser' med fingrene som i starten af sangen.

I det oprindelige udvalgte videoklip, klip 38 (se tabel 2 og bilag A), synger vi Lille Peter Edderkop to gange igennem. Det oprindelige klip varer 53 sekunder. Jeg kortede klippet yderligere ned, så det kun bestod af én gennemsyngning og varede 25 sekunder. Klippet starter, da vi begynder at synge Lille Peter Edderkop, og slutter lige efter vi har sunget 'kravlede atter op', som sangen ender med.

4.4.2. TRANSSKRIPTION

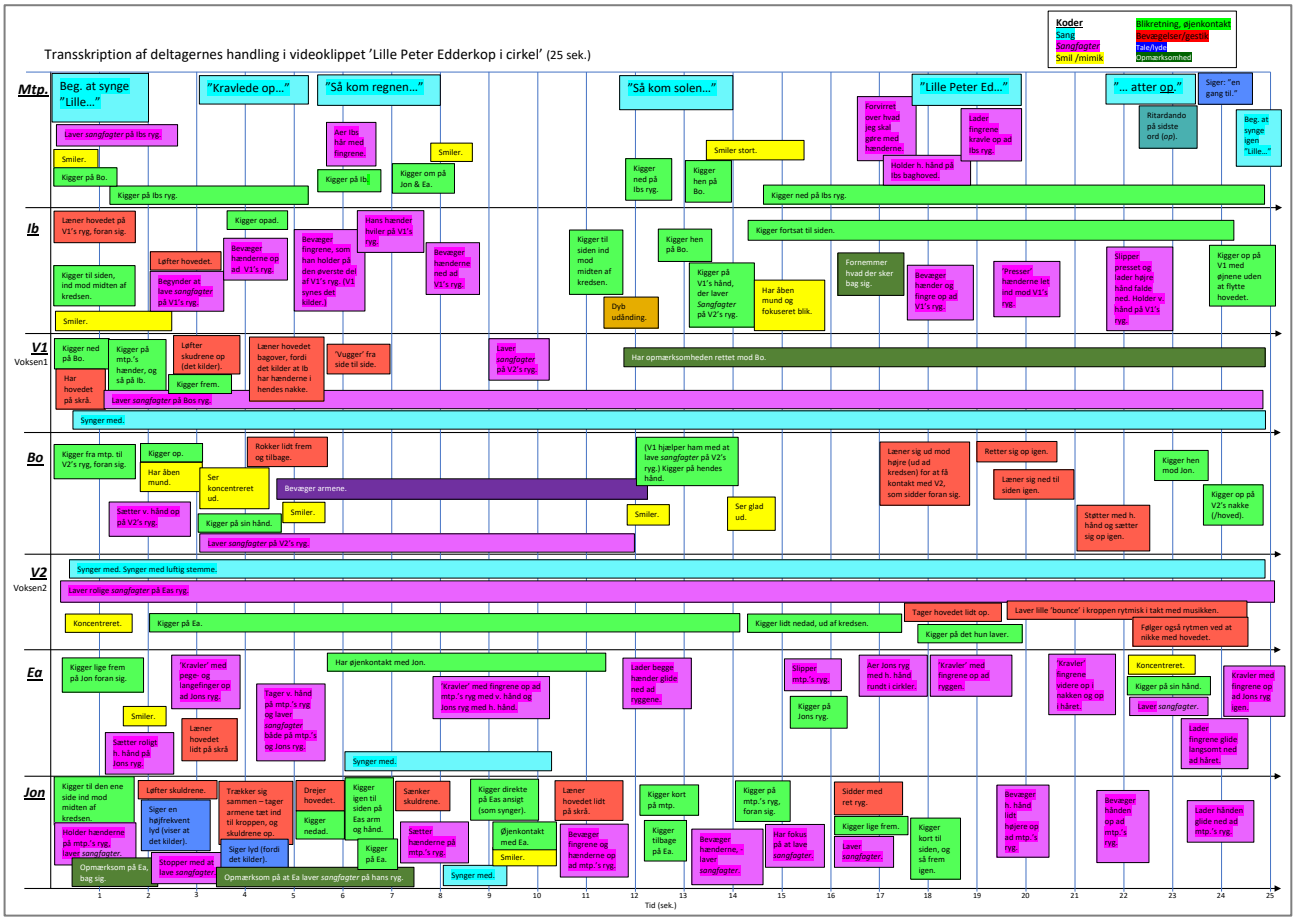
Jeg lavede en transskription af det forkortede klip med Edderkoppeøvelsen i et diagram, hvor jeg skrev sekundtal på den vandrette akse og de syv deltagere på den lodrette akse, som vist herunder:



Jeg skrev deltagernes handlinger ned i felter ud for personen og ud for tidspunktet (se transskriptionen i Figur 13 og i fuld størrelse i bilag B). Både lyde, ord og sang som blev udtrykt af deltagerne i klippet, samt bevægelser, mimik og gestik blev noteret. Under transskriptionen kiggede jeg nøje videoklippet igennem flere gange, hver gang jeg noterede en af de syv deltageres handlinger. Jeg lavede først transskriptionen med blyant og papir og skrev den herefter ind i Microsoft Word.

Figur 13 indeholder den fulde transskription af videoklippet på 25 sekunder. Vandret ses tidslinjen med de 25 sekunder, og lodret er de 7 deltagere. I transskriptionen er hver deltagers ageren skrevet i felterne. Musikterapeuten står øverst, dernæst Ib, som sidder foran musikterapeuten. Dernæst den ene voksne (V1), som sidder foran Ib. Dernæst Bo, som sidder foran den ene voksen. Dernæst den anden voksen (V2), som sidder foran Bo. Dernæst Ea, som sidder foran den anden voksen, og nederst står Jon, som sidder foran Ea, og som sidder bag musikterapeuten. På den måde går det rundt i cirklen, som vi sidder i.

25 sekunder er meget kort tid. Ved ét gennemsyn af klippet er det ikke muligt at se, hvad alle deltagere gør på samme tid. Det kræver, at man mindst ser klippet så mange gange som der er deltagere. I transskriptionen er der indskrevet mange detaljer, som man ikke ville ligge mærke til ved første gennemsyn. Også små gestik, som ikke nødvendigvis er bevidste for personen.



Figur 13 - transskription af videoklip med farvekoder (Se bilag B, for transskription i fuld størrelse).

4.4.3. FARVEKODER

Felterne med deltagernes handlinger gav jeg farvekoder. I tabellen nedenfor ses koderne.

Farve	Kode
Lyseblå	Sangen
Lilla	Sangfagter
Gul	Ansigtsudtryk
Grøn	Blikretning
Rød	Kropssprog
Mørkeblå	Tale
Mørkegrøn	Opmærksomhedsretning
Blågrøn	Beskriver sangen
Karrygul	Beskriver humør
Mørkelilla	Bevæger arme

Tabel 3 – Farvekoder fra videoanalyse af klip 38 fra edderkoppeøvelsen i 12. session.

4.4.4. BESKRIVELSER OG TOLKNINGER AF DELTAGERNES HANDLINGER I KLIPPET

Herunder vil jeg kort beskrive, hvad de forskellige deltagere gør i klippet. Jeg giver først en beskrivelse af hvad jeg har observeret, og dernæst en beskrivelse af hvordan jeg tolker det jeg har observeret.

4.4.4.1. MUSIKTERAPEUTEN (MTP.)

Øverst i transskriptionen er hvad musikterapeuten (forkortet mtp.) gør. Musikterapeuten fører an og har rollen som karavaneführer. Hun begynder at synge, hvilket får de andre deltagere, særligt de voksne, til at stoppe med at hyggesnakke og begynde at synge med og lave sangfagter på sidemanden (eller den der sidder foran). De ved, at nu er vi i gang med sangen, der er fælles fokus og alle deltagere ved, hvad der skal ske.

I transskriptionen har jeg noteret, hvornår musikterapeuten og de andre synger hvad, og det kan dermed ses på tidslinjen, hvornår de begynder på en ny linje i sangen. De synger:

(0 sek.) Lille Peter Edderkop (3 sek.) kravlede op af muren.
(6 sek.) Så kom regnen, og skyllede Peter ned.
(12 sek.) Så kom solen, og tørrede Peters krop.
(18 sek.) Lille Peter Edderkop, kravlede atter op (23 sek.).

Hver linje tager ca. 5-6 sekunder, hvorefter de starter på næste linje.

På den sidste linje trækker musikterapeuten det sidste ord i sangen 'op' en lille smule, for at understrege at sangen lander der. Så siger hun, meget kort, at de synger den igen, og starter igen på verset.

Musikterapeuten bevæger sine hænder og fingre, og følger det der bliver sunget i sangen. Så når de synger *kravlede op*, bevæger hun fingrene op ad Ibs ryg, og når de synger at regnen skyller ned, så glider hænderne og fingrene ned ad ryggen.

Musikterapeuten smiler og kigger rundt på de 4 børn, for at holde overblik og sikre sig at alle er med og forstår opgaven. Lidt over halvvejs inde i klippet, har hun målrettet opmærksomhed på at give Ib massage, for at illustrere at hun også gerne vil have at de andre holder fokus på

1. sangen,
2. hvad vi synger, og
3. at lave de bevægelser der passer til det vi synger.

Uden at miste fokus og lave andre ting.

4.4.4.2. IB

Det første barn i transskriptionen er Ib, som sidder foran musikterapeuten. Hans ansigtsudtryk er afslappet, og han ser umiddelbart ud til at nyde situationen. Han læner sit hoved på den kvindelige pædagog, som sidder foran ham. Han smiler og har hovedet ind mod kredsen. Så begynder han at lave sangfagter på pædagogen foran sig, på hendes ryg. Han kravler med hænderne op ad ryggen, når vi synger om det, og glider ned ad ryggen, når vi synger om det.

4.4.4.2.1. TOLKNING AF IBS HANDLINGER

Det at han kigger ind mod midten af kredsen kan tyde på, at han er med på det fælles fokus, som gruppen har. Ud fra hans bevægelser, med at kravle op og glide ned med hænderne, kan det tolkes, at han forstår instruktionen. Enten fordi han følger med i det der bliver sunget, kan se hvad de andre gør eller fordi han spejler det han mærker ske på sin egen ryg. Eller en kombination. Ud fra hans smil og at han læner sit hoved på pædagogens ryg, virker han til at kunne synes godt om situationen.

4.4.4.3. VOKSEN 1 (V1)

Den næste i kredsen og i transskriptionen er den ene voksne, en kvindelig pædagog. Hun synger med og kigger hen på musikterapeuten for at følge de instruktioner, der kommer derfra og spejle musikterapeutens måde at lave sangfagterne på. Så kigger hun ned på Bos ryg og laver sangfagterne på hans ryg. Desuden er der noteret i transskriptionen, at hun har hovedet på skrå, og at hun vugger lidt fra side til side. Derudover løfter hun skuldrene og griner, givetvis fordi hun synes, Ibs fingre på hendes ryg kilder.

4.4.4.3.1. TOLKNING AF V1'S HANDLINGER

At hun har hovedet på skrå, og at hun vugger fra side til side, kan tolkes som at hun kropsligt tuner sig ind på den stemning eller det fokus, der er i øvelsen og affektivt afstemmer Bos handlinger. Det virker lidt som om, hun koncentrerer sig om ikke at lade sig distrahere af, at hun synes, Ibs fingre på hendes ryg kilder, men at det kilder for meget til, at hun kan lade være med at grine.

4.4.4.4. BO

Det næste barn i kredsen er Bo. Han deltager aktivt i øvelsen, på trods af sine fysiske begrænsninger. Det er svært at se ham på videooptagelsen, fordi han i forhold til kameravinklen sidder bagved den anden voksne (V2). I starten af klippet kigger han på musikterapeuten, da hun begynder at synge. Så retter han opmærksomheden mod den voksen (V2), som sidder foran ham og aer hendes ryg med den ene hånd. Den anden hånd er løftet og strakt ud til den ene side. Han smiler. På et tidspunkt begynder den voksen bag ham (V1) at lave sangfagter på den samme ryg, som han laver sangfagter på. Herefter stopper Bo med at lave sangfagter og kigger på hende bag ham i stedet. Så retter han opmærksomheden tilbage mod den voksen som sidder foran ham. Så læner han sig ud til den ene

side, mens han kigger på hende og retter sig derefter op igen. Så læner han sig igen ned til den ene side og retter sig så op igen. Til sidst i klippet sidder han stille, kigger hen på Jon og kigger så igen på den voksne foran sig.

4.4.4.4.1. TOLKNING AF BOS HANDLINGER

Han virker fokuseret og koncentreret da han begynder at lave sangfagter på ryggen af hende der sidder foran ham, da hans blik er fokuseret på det han laver. Han er opmærksom på de andre i gruppen, i starten kigger han hen på musikterapeuten, og derefter på hende foran sig (V2). Da den voksen bag ham (V1) begynder at lave sangfagter på den anden voksens (V2) ryg, kigger på hende, hvilket kan skyldes at han bliver distraheret. Senere kigger han på Jon, og har fokus på det der sker med Jon. Til sidst da han læner sig ud til siden og retter sig op igen to gange, virker det som om han gerne vil have kontakt med den voksen som sidder foran ham (V2). Som om han forsøger at kigge på hendes ansigt og få øjenkontakt.

4.4.4.5. VOKSEN 2 (V2)

Den næste i kredsen er den anden kvindelige pædagog. Hun opfanger hurtigt, at musikterapeuten begynder at synge, synger med og begynder at lave sangfagter på Eas ryg. Hun sidder tæt på kameraet, og hendes stemme og sang høres derfor tydeligt. Hun synger med en beroligende, luftig klang, og har rolige bevægelser når hun laver sangfagter på Eas ryg. På et tidspunkt kigger hun på et punkt på gulvet eller noget andet som er nede ude af kredsen. Til sidst i klippet har hun blikket rettet mod Eas ryg og på sine hænder, der laver sangfagter på ryggen af Ea.

4.4.4.5.1. TOLKNING AF V2'S HANDLINGER

Gennem klippet virker hun meget koncentreret og rolig, da hun har blikket fokuseret på, det hun gør, og hendes stemme og bevægelser virker rolige. Hun lader også til at befinde sig godt i øvelsen, som om det også har en beroligende virkning på hende at sidde og synge, og få og give massage.

4.4.4.6. EA

Det næste barn i kredsen, er Ea. Hun smiler, mens hun laver sangfagter på Jons ryg. Hun kravler op af ryggen med fingrene, når vi synger om at edderkoppen kravler op, og aer ned ad Jons ryg når vi synger om at regnen skyller ned. Ligesom den ene voksen (V1) tager Ea også hovedet lidt på skrå. Hun har langsomme, rolige bevægelser på Jons ryg. Hun synger med og får øjenkontakt med Jon. Halvvejs inde i klippet begynder hun at lave sangfagter på musikterapeutens ryg, som sidder foran Jon, samtidig med at hun også laver sangfagter med højre hånd på Jons ryg. Efter Ea begynder at lave sangfagter på musikterapeutens ryg, begynder Jon også at lave sangfagter på ryggen af musikterapeuten.

4.4.4.6.1. TOLKNING AF EAS HANDLINGER

Hendes bevægelser med at kravle op ad Jons ryg, viser at hun er med på hvad øvelsen går ud på. Det tyder på, at hun lytter til sangens tekst og er bevidst om hvad vi synger og hvad det vil sige. Det at hun tager hovedet på skrå kan være en imitation af den voksne, som også har hovedet på skrå, eller det kan være fordi hun med sit kropssprog indikerer at hun udviser omsorg, da det at lave sangfagterne også kan virke som en omsorgsfuld handling. Hendes rolige bevægelser virker beroligende. Hun viser overskud, ved at lave sangfagter både på musikterapeutens ryg med den ene hånd og på Jons ryg med den anden hånd på samme tid. Det tyder på, at det hjælper Jon med at skabe fokus. Det at hun laver sangfagterne på både Jons og musikterapeutens ryg, gør hun højst sandsynligt fordi, hun har set nogen af de voksne gøre det i tidligere sessioner.

4.4.4.7. JON

I transskriptionen er der mange felter ud for Jons navn, da han er aktiv og har mange skift i forhold til hvad han gør. Hans blikretning ændrer sig flere gange undervejs i klippet. I starten af klippet da musikterapeuten begynder at synge og at lave sangfagter, begynder han også at lave sangfagter kort tid. Så stopper han og har fokus på, at Ea laver sangfagter på hans ryg. Han trækker skuldrene op og siger en lyd, for at vise at han synes det kilder. På et tidspunkt får han øjenkontakt med Ea, som synger med, og begynder også selv at synge med. Lidt over halvvejs inde i klippet har han færre skift og falder mere til ro og får et mindre aktivitetsniveau. Da Ea begynder at lave sangfagter på musikterapeutens ryg, laver Jon også sangfagter på musikterapeutens ryg og kigger fremad på musikterapeutens ryg, mens han laver sangfagter i resten af klippet.

4.4.4.7.1. TOLKNING AF JONS HANDLINGER

Det tyder på at Jon har svært ved at holde fokus og har svært ved at koncentrere sig om at lave sangfagter på musikterapeutens ryg, da Ea laver sidder bag ham og laver sangfagter på hans ryg. Han giver udtryk for at det kilder, og måske har han ikke så let ved, at der er nogen der rører ved ham. Det virker dog som om, han falder mere til ro, efter at han har haft øjenkontakt med Ea, som synger, og da han også selv begynder at synge. Det virker som om, de to børn har en god forbindelse til hinanden.

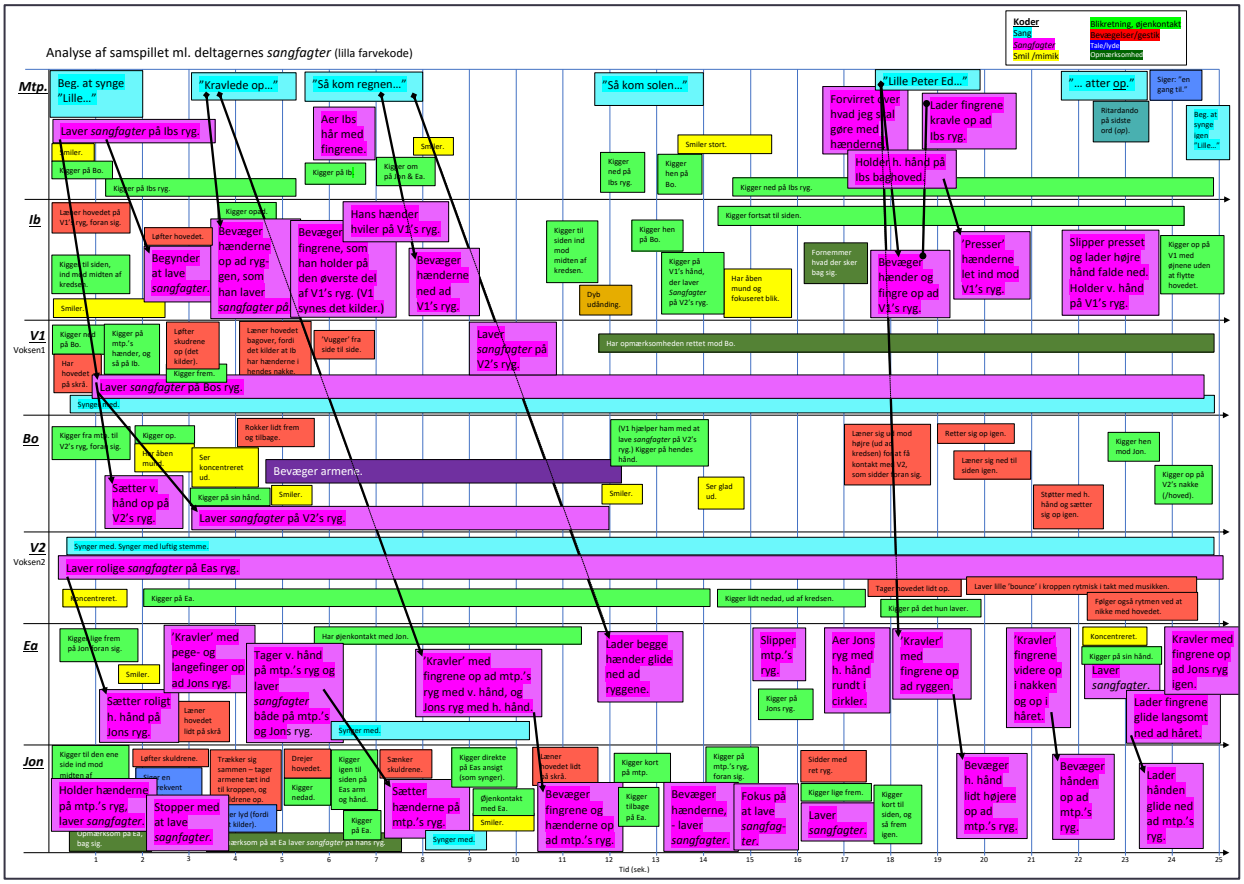
4.5. ANALYSE AF SAMSPILLET MELLEM DELTAGERNE

Ud fra transskriptionen med farvekoderne, af det udvalgte klip med Edderkoppeøvelsen fra 12. session, lavede jeg det næste lag i analysen. I dette lag analyserede jeg samspil mellem deltagerne i klippet. Jeg lavede fire typer af samspil, i forhold til de koder jeg lavede ud fra transskriptionen (vist i tabel 3), og kiggede efter samspil mellem deltagerne i forhold til:

- Sangen
- Sangfagter
- Øjenkontakt og smil
- Kropssprog

Jeg indtegnede samspillet ved at indsætte pile i transskriptionen med de farvede felter, og lavede en transskription med pile for hver af de fire ovenstående typer af samspil (se bilag C, D, E og F).

Figur 14 viser analysen med pilene af samspillet mellem deltagernes sangfagter.



Figur 14 - Analyse af samspillet mellem deltagernes sangfagter (se figuren i fuld størrelse i bilag D).

4.5.1. BESKRIVELSER AF FARVEKODER FRA ANALYSE AF SAMSPIL MELLEM DELTAGERNE

Farvekoderne sangen, sangfagter, øjenkontakt, smil og kropssprog beskrives herunder i tabellerne yderligere med eksempler fra transskriptionen i den ene kolonne og tolkning af samspillet i den anden kolonne. Nedenstående tabeller er lavet for at give et billede på hvad de forskellige samspil betyder, og hvilke forskellige samspil mellem deltagerne jeg har registreret i de fire analyser af samspil (Bilag C, D, E og F). Hver tabel passer til en analyse.

4.5.1.1. SANGEN

Eksempler fra transskription	**Tolkning af samspillet mellem deltagerne**
Mtp.: Beg. at synge "Lille…" "Kravlede op…" "Så kom regnen…" "Så kom solen…" "Lille Peter Ed…" "…atter op." Beg. at synge igen "Lille…" V1: Synger med. V2: Synger med. Ea: Synger med. Jon: Synger med.	Det at musikterapeuten begynder at synge, gør at de andre voksne også begynder at synge med. Senere synger Ea også med, og det får også Jon til at synge med.

Tabel 4 – analyse af samspillet i forhold til sangen (se analyse i Bilag C).

4.5.1.2. SANGFAGTER

Eksempler fra transskription	**Tolkning af samspillet mellem deltagerne**
Mtp.: Laver sangfagter på Ibs ryg. Aer Ibs hår med fingrene. Lader fingrene kravle op ad Ibs ryg. Ib: Begynder at lave sangfagter. Bevæger hænderne ned ad V1's ryg. Bevæger hænder og fingre op ad V1's ryg. V1: Laver sangfagter på Bos ryg. Laver sangfagter på V2's ryg. Bo: Sætter v. hånd op på V2's ryg. Laver sangfagter på V2's ryg. V2: Laver rolige sangfagter på Eas ryg. Ea: Sætter roligt h. hånd på Jons ryg.	Musikterapeuten illustrerer, hvilke fagter der laves til sangen hvornår ved at lave bevægelserne på ryggen af Ib, som sidder foran musikterapeuten. De andre laver de samme bevægelser på ryggen af personen foran sig. Jon har svært ved at holde fokus i øvelsen. Hans opmærksomhed er rettet mod Ea, der laver fagter på hans ryg, fremfor selv at lave fagter til sangen.

'Kravler' med pege- og langefinger op ad Jons ryg. Tager v. hånd op på mtp.'s ryg og laver sangfagter både på mtp.'s og Jons ryg. Jon: Holder hænderne på mtp.'s ryg. Laver sangfagter. Stopper med at lave sangfagter. Sætter hænderne på mtp.'s ryg. Bevæger fingrene og hænderne op ad mtp.'s ryg.	Ea hjælper ham med at finde fokus ved at lave fagter på musikterapeutens ryg, som sidder foran Jon. Det hjælper Jon til også at lave fagter på musikterapeutens ryg.

Tabel 5 – analyse af samspillet i forhold til sangfagterne (se analyse i Bilag D).

4.5.1.3. ØJENKONTAKT OG SMIL

Eksempler fra transskription	**Tolkning af samspillet mellem deltagerne**
Mtp.: Smiler. Kigger på Bo. Kigger på Ib. Kigger hen på Jon og Ea. Ib: Smiler. Kigger til siden, ind mod midten af kredsen. Har åben mund og fokuseret blik. Kigger op på V1 med øjnene uden at flytte hovedet. V1: Kigger ned på Bo. Kigger på mtp.'s hænder, og så på Ib. Kigger frem. Bo: Kigger fra mtp. til V2's ryg, foran sig. Kigger op. Har åben mund. Ser koncentreret ud. Smiler. Ser glad ud. V2: Koncentreret. Kigger på Ea. Kigger lidt nedad, ud af kredsen. Kigger på det hun laver. Ea: Kigger lige frem på Jon foran. Smiler. Har øjenkontakt med Jon. Koncentreret. Jon: Kigger til siden ind mod midten af kredsen Kigger nedad.	Musikterapeuten smiler, mens hun synger og laver sangfagter. Undervejs i sangen har hun øjenkontakt med de fire børn. Smilene smitter mellem deltagerne. Børnene har enten blikket rettet mod personen foran sig eller ind i midten af kredsen, hvilket tyder på at deres fokus er på den fælles øvelse. Det at Ib og Jon har blikket rettet ind i midten af kredsen kan tyde på, at de har fokus på personen bag sig, som laver fagter på deres ryg. Jon og Ea har megen kontakt, med øjenkontakt og smil.

Kigger igen til siden på Eas arm og hånd. Kigger på Ea. Kigger direkte på Eas ansigt. Øjenkontakt med Ea. Smiler.	

Tabel 6 – analyse af samspillet i forhold til øjenkontakt og smil (se analyse i Bilag E).

4.5.1.4. KROPSSPROG

Eksempler fra transskription	**Tolkning af samspillet mellem deltagerne**
Ib: Læner hovedet på V1's ryg. Løfter hovedet V1: Har hovedet på skrå. Løfter skuldrene op (det kilder). 'Vugger' fra side til side. Bo: Rokker lidt frem og tilbage. Læner sig ud mod højre (ud ad kredsen) for at få kontakt med V2, som sidder foran sig. V2: Tager hovedet lidt op. Laver lille 'bounce' i kroppen rytmisk i takt med musikken. Følger også rytmen ved at nikke med hovedet. Ea: Læner hovedet lidt på skrå. Jon: Løfter skuldrene. Trækker sig sammen – tager armene tæt ind til kroppen, og skuldrene op. Drejer hovedet. Sænker skuldrene. Læner hovedet lidt på skrå. Sidder med ret ryg.	Ib læner hovedet på den ene voksens (V1's) ryg, hvilket kan virke som en kærlig handling mod den voksne, og en invitation til at indgå i et samspil med hende. Både Ea og den ene voksen (V1) har hovedet på skrå, hvilket kan tyde på at de følelsesmæssigt og kropsligt 'tuner' sig ind på personen foran sig og på den fælles aktivitet. Senere læner Jon også hovedet på skrå, mens han har øjenkontakt med Ea. Den ene voksen (V1) matcher Bos kropslige handling, som er at rokke frem og tilbage. Det gør hun ved selv at vugge sin krop fra side til side.

Tabel 7 – analyse af samspillet i forhold til kropssprog (se analyse i Bilag F).

4.5.2. FOKUS PÅ EA

I de fire ovenstående tabeller beskrives de fire børns handlinger og deres samspil i edderkoppeøvelsen. Jeg vil nu fokusere på Eas handlinger i forhold til de fire kategorier ovenfor.

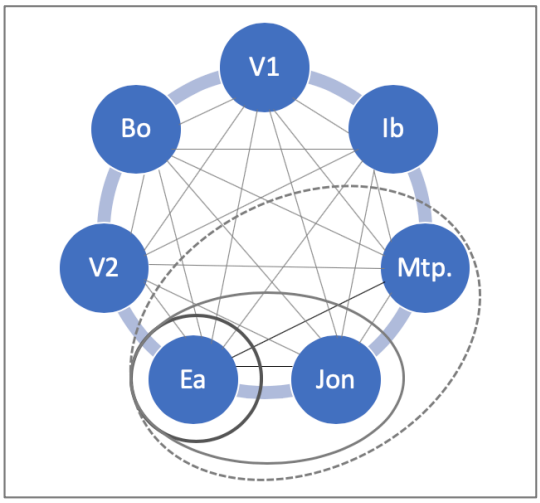
I forhold til sangen begynder hun at synge med, da musikterapeuten og de voksne begynder at synge, og får desuden også aktiveret Jon til også at synge med, fordi hun har god kontakt med ham og sidder bag ved ham.

I forhold til sangfagterne er hun klar over, hvilke fagte-bevægelser der passer til hvad i sangen. Hun hjælper Jon til at fokusere på øvelsen, da hun laver sangfagter på musikterapeutens ryg, som sidder foran Jon.

I forhold til smil og øjenkontakt har Ea og Jon både øjenkontakt og smiler til hinanden. Hvilket tyder på, at de har god kontakt. Denne kontakt hjælper Jon til at fokusere på øvelsen, så han synger med og laver fagte-bevægelserne til sangen.

Desuden kan der også være tale om, hvordan musikterapeutens forholdemåde – i forhold til at skabe et trygt rum med rammer for hvad der skal ske og på hvilken måde – hjælper Ea til at hjælpe Jon med at fokusere på den fælles aktivitet.

Figur 15 er en illustration af, at fokus er rettet ind på Ea, og hendes forhold til Jon, samt hvordan musikterapeuten skaber en ramme, som giver Ea mulighed for at vise sine ressourcer til blandt andet at hjælpe Jon.



Figur 15 - Illustration af gruppen med de syv deltagere. I analysen skærpes fokus ind til at handle om Ea, og hvordan det rum musikterapeuten skaber i musikterapien hjælper Ea til at hjælpe Jon i den specifikke øvelse, der i analysen er fokus på.

4.5.2.1. TO ANDRE UDVALGTE KLIP MED EA

Under analysens trin 3, videoanalyse del 1, udvalgte jeg to andre klip, som fremgik af Tabel 2 (under afsnit 4.3.), og som handler om Ea.

Det ene er fra femte session, hvor vi er færdige med at synge farvelsang, og børnene er på vej hen mod døren for at tage sko og jakker på. Ea, som ellers er en stille pige, virker glad. Fuld af energi rejser hun sig op fra gulvet. Hun gentager hvad pædagogen siger, om at hendes jakke ligger herovre, og på vej over til jakken aer hun Bo på hans hår. Klippet varer kun 10 sekunder, men der er så meget energi og glæde i det korte øjeblik.

Det andet klip er fra trommeaktiviteten, hvor Ea spiller i midten af kredsen sammen med mig. Opgaven er, at de andre børn skal forsøge at spille på samme måde som Ea. Musikterapeuten

hjælper de andre, ved at sige hvad hun gør, samtidig med at musikterapeuten selv gør det og er tydelig. Det lader til, at Ea nyder, at der er fokus på hende, og på hvordan hun spiller på trommen. Hun skifter i dynamik fra at spille stille til at spille kraftigt. Den stigende intensitet får gruppen til at grine. Ea tjekker om de andre følger med, og efter hun har spillet siger Jon 'hold da op', hvilket kan tolkes som, at han gerne vil anerkende, hvor god hun var til at være i midten og spille på trommen.

De tre klip viser at Ea:

- forstår øvelserne og instruktionerne
- er glad i musikterapien
- har overskud til at hjælpe de andre børn med øvelserne
- er omsorgsfuld overfor de andre børn i gruppen

Dette på trods af hendes udfordringer grundet hendes medfødte sygdom, herunder latenstid og sproglige vanskeligheder.

De tre videoklip er forskellige eksempler fra gruppemusikterapiforløbet. I to af de tre klip mener jeg, at der indgår omsorgsfulde mødeøjeblikke. 1) I det første eksempel, som er fra da femte session er slut, hvor Ea aer Bo på håret, på vej hen til sin jakke, og 2) i det tredje eksempel fra edderkoppeøvelsen, hvor Ea hjælper Jon med at finde fokus i øvelsen.

4.6. SYNTESE

Sidste trin i analysen er syntesen, hvor de væsentlige pointer trækkes frem og stilles op på en overskuelig måde.

4.6.1. FUND I ANALYSEN

Ud fra analyse af det udvalgte klip fra 12. session ses det, at der er fælles fokus i øvelsen. Der er fokus på at lave sangfagter, som passer til sangen *Lille Peter edderkop*, samt at berøre en anden person i gruppen på ryggen på en behagelig måde. Det kan betegnes som omsorgsfulde mødeøjeblikke mellem gruppedeltagerne.

Der ses følgende fem vigtige komponenter i samspillet mellem deltagerne

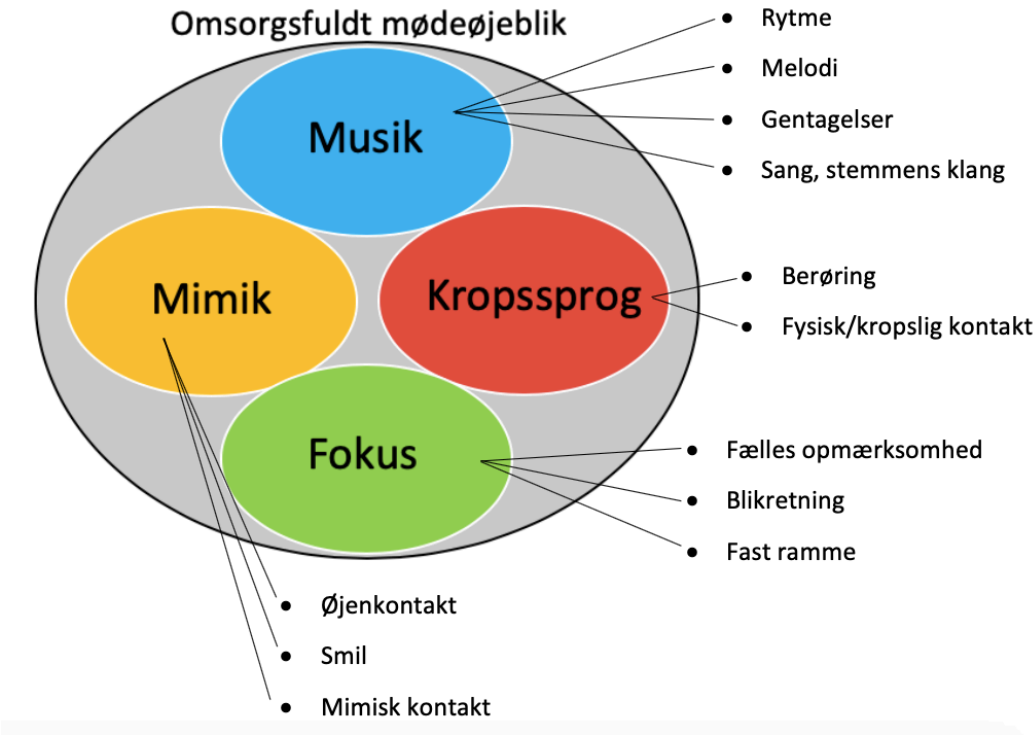
- selve sangen, som skaber en ramme og struktur for aktiviteten
- sangfagterne – altså berøringen i form af bestemte fagter
- øjenkontakt
- gensidige smil
- kropssprog og kropslige bevægelser, som indikerer at deltagerne kropsligt og følelsesmæssigt er 'tunet' ind på aktiviteten og hinanden.

De omsorgsfulde mødeøjeblikke kan beskrives med de ovenstående ord. Et eksempel på et omsorgsfuldt mødeøjeblik fra det analyserede videoklip med edderkoppeøvelsen er, da Ea og Jon har øjenkontakt og smiler til hinanden, og hun hjælper ham med at finde fokus, så han synger med og laver sangfagter på musikterapeutens ryg.

Figur 16 er en beskrivelse af de omsorgsfulde mødeøjeblikke ud fra analysen.

Figur 16 – I analysens omsorgsfulde mødeøjeblikke indgår musik, mimik, kropssprog og fokus.

Yderligere kan det særlige der opstår mellem børnene i de omsorgsfulde mødeøjeblikke forstås som illustreret i Figur 17.



Figur 17 - Forståelse af omsorgsfulde mødeøjeblikke i eksemplet fra edderkoppeøvelsen.

Det særlige ved de omsorgsfulde mødeøjeblikke i gruppemusikterapien er:

- **musikken**, som har rytme, melodi og flere gentagelser, hvilket gør det genkendeligt. Sangen har en tekst og synges med stemmen, hvilket motiverer deltagerne og giver øjeblikket en positiv stemning.

- **mimik**, i form af øjenkontakt og smil, som skaber delt opmærksomhed og skaber en mimisk kontakt.

- **kropssprog**, som sker i berøringen, når deltagerne laver sangfagter på hinandens rygge og derved har fysisk og kropslig kontakt til hinanden.

- **fokus**, som kendetegnes ved, at der er fælles fokus på øvelsen, hvilket ses når blikretningen er mod en anden person i gruppen eller ind i midten af kredsen, fremfor ud af cirklen. Der er desuden en fast ramme.

- **Gentagelser** og den faste **ramme**, som giver struktur, hvilket skaber tryghed, forudsigelighed og genkendelighed. Dette er vigtige for børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Den tydelige ramme ses i musikken og kropssproget. Musikterapeuten går forrest, som karavaneführer, og forklarer med ord, og viser med kroppen, hvad de andre skal gøre.

Ovenstående gør det trygt og behageligt for børnene at indgå i de musikterapeutiske aktiviteter.

4.6.2. INDDRAGELSE AF TEORI SAMMENLIGNET MED ANALYSENS FUND

I det følgende vil jeg præsentere sammenhænge mellem teori og analysens fund. Første afsnit fokuserer på musikterapeutens rolle og forholdemåde (afsnit 4.6.2.1.), andet afsnit på selve edderkoppeøvelsen (afsnit 4.6.2.2.), herunder fokus på opbygningen og hvad der virker særlig godt i øvelsen. Tredje afsnit fokuserer på affektiv afstemning (afsnit 4.6.2.3.).

4.6.2.1. MUSIKTERAPEUTENS ROLLE OG FORHOLDEMÅDE

Edderkoppeøvelsen foregår i en symmetrisk relation, da alle i gruppen er i øjenhøjde og deltager lige meget. Alle gør det samme på samme tid. Øvelsen fungerer derved som en form for sammenspil, hvor alle spiller med. Der er på forhånd givet tydelige instrukser fra musikterapeuten, på hvordan der 'spilles'. Musikterapeuten er karavaneführer. Hun går forrest, og viser hvad der skal ske. Det gør hun ved at forklare det verbalt og vise det nonverbalt med sit kropssprog. I gruppemusikterapien i ovenstående case-eksempel indgår børnene både i symmetriske relationer til hinanden og til de voksne, mens de voksne, og særligt musikterapeuten som karavaneführer, har det asymmetriske ansvar.

Jeg vil forklare det der sker imellem børnene som empati, og som det der gør mødeøjeblikkene *omsorgsfulde*. Musikterapeuten skaber et rum, hvor der er plads til empati, ved også selv at udvise empati for børnene i gruppen. Musikterapeutens empati viser sig konkret i case-eksemplet fra edderkoppeøvelsen, ved at hun autentisk kigger rundt på børnene, smiler til dem, og med sin mimik udstråler, at hun anerkender dem og det de gør som vigtigt. Hun er fuldt til stede og nærværende i øvelsen. Hun sørger for at alle er med og ved, hvad de skal gøre.

4.6.2.2. ØVELSEN

De krav, der bliver stillet i øvelsen er tilpas udfordrende i forhold til hvad børnene kan. De er simple, men alligevel udfordrende. For Jon, som er hurtig til at forstå hvad øvelsen går ud på og som godt kan synge med, kan øvelsen måske virke for simpel. Men tværtimod ligger udfordringen i at bevare koncentrationen under hele øvelsen. Mens der for Bo ligger nok udfordring i det motoriske ved at lave fagter på en andens ryg. Øvelsen har med sangen og sangfagterne flere lag, og det er muligt at være med, på den måde som hver især kan. Det handler om at møde barnet i sin nærmeste udviklingszone.

Sangens opbygning giver et flow og en retning. Melodien bygger op mod tredje linje, hvor der synges 'så kom solen og tørrede Peters krop'. Dette kan sammenlignes med vitalitetsformer, som bevæger sig i tid, og har en kraft og en intention. Det at sangen har en fast puls giver edderkoppeøvelsen et flow, som bare 'kører' uden at blive afbrudt. Dette flow kan deltagerne læne sig ind i og følge med på. Hvis en af børnene mister tråden, fortsætter gruppen, og de har mulighed for at falde ind igen i sangen og øvelsen når de kan. At sangen gentages fire gange, gør muligheden for at falde ind igen, hvis man falder ud, større.

Edderkoppeøvelsen er ikke et tursamspil, med turtagning og -givning, men som nævnt et sammenspil. Alle er i gang på samme tid. Det både at give og at få og at være en del af et sammenspil, gør øvelsen særligt fællesskabende. Det virker særligt effektfuldt, når den kommer efter flere øvelser, hvor der er fokus på turtagning (jf. afsnit 3.1.3.).

Det særlige ved de omsorgsfulde mødeøjeblikke i klippet er, at der er delt opmærksomhed. Øvelsen er simpel og har en fast ramme, hvor der er plads til børnenes egne initiativer, eksempelvis Eas initiativ med at lave sangfagter både på Jons og musikterapeutens ryg. Mens den faste ramme giver børnene et slags sikkerhedsnet og en afgrænset-hed.

4.6.2.3. AFFEKTIV AFSTEMNING

I den udvalgte case har der i undersøgelsen været fokus på den følelsesmæssige læring. Den er ifølge Hart (2015) en vigtig del af den faglige læring i skoleregi, på højde med kognitiv læring og motorisk læring. Musikterapi kan afhjælpe behov både indenfor kognitiv træning, motorisk træning og følelsesmæssig træning (se Figur 18). I praksis er det svært at skille ad. Det at synge en sang kan fx stimulere læring på alle tre spor.

Figur 18 - Tre spor hvor musikterapi kan hjælpe i forhold til læring. I denne undersøgelse er der fokus på det følelsesmæssige spor.

De omsorgsfulde mødeøjeblikke foregår på det limbiske niveau, med det limbiske kompas som redskab til at regulere følelsesmæssige tilstande i mødeøjeblikket, gennem affektiv afstemning. I videoklippet fra edderkoppeøvelsen er der elementer af affektiv afstemning – fx laver den ene voksne en vuggende bevægelse som matcher Bos rokken frem og tilbage, men musikterapeutens hovedfokus er ikke på at lave affektive afstemninger og matche børnene, da hun har en agenda med sangen og selve øvelsen. Alligevel kan der ske mikro-afstemninger, gennem mimik og kropssprog, indenfor den faste ramme.

Det er svært at afgøre, om det er en affektiv afstemning, når Ea hjælper Jon med at finde fokus i øvelsen. Konkret gengælder hun hans øjenkontakt og kigger på ham, mens hun synger sangen og aer ham på ryggen. Samtidig laver hun sangfagterne på musikterapeutens ryg. Det er ikke til at vide om det er Eas smil, hendes gengældte øjenkontakt, hendes berøring på Jons ryg, kombinationen af det eller noget andet, der får ham til at finde fokus og lave sangfagterne på musikterapeutens ryg.

5. DISKUSSION

Undersøgelsen fremlægger en forståelse af de børn der er i gruppemusikterapi. Mine fund er, at de omsorgsfulde mødeøjeblikke består af elementer af musik, mimik, kropssprog og fælles fokus, og det særlige ved de omsorgsfulde mødeøjeblikke er den delte opmærksomhed, at der indgår affektiv afstemning, og at mødeøjeblikkene indeholder empati. Musikterapeutens forholdemåde og asymmetriske ansvar i en symmetrisk relation til børnene er med til at skabe rammen for, at de omsorgsfulde mødeøjeblikke kan opstå mellem børnene. I følgende afsnit vil jeg diskutere undersøgelsens fund i forhold til målgruppen og i forhold til musikterapeutisk- samt terapeutisk praksis. Jeg vil også belyse undersøgelsens fund fra andre perspektiver, herunder Covid-19s nedlukning af samfundet og teori om grupper og individer. Sidst i kapitlet følger en diskussion af metoden.

5.1. ANALYSENS FUND I FORHOLD TIL MÅLGRUPPEN

Jeg konkluderer at mindst et af børnene, Ea, udviser empati overfor de andre. Fra den teoretiske referenceramme (Szalavitz & Perry, 2018; Hart, 2013) ved vi at empati kan trænes ved at være i en gruppe med en empatisk omsorgsperson eller terapeut. Der er altså mulighed for, at gruppen kan danne ramme for, at alle gruppens børn, med tiden, vil udvise mere og mere empati overfor hinanden. Dette er vigtigt for børn indenfor denne målgruppe (og egentlig vigtigt for alle). Der kan argumenteres for, at det er særlig vigtigt for børn med kommunikative udfordringer, som børnene fra min undersøgelse har. At børnene gennem gruppemusikterapien får mulighed for at udvikle deres evne til at udvise empati for andre, kan udruste dem til bedre at kunne indgå i andre sociale sammenhænge, hvilket er vigtigt for at kunne være en del af samfundet. Da man gennem livet skal kunne indgå i mange forskellige sammenhænge; i skolens klasser, senere på arbejdsmarkedet, i hjemmet m.m., har det relevans at træne empati.

5.2. BETYDNINGEN AF MUSIKTERAPEUTENS FORHOLDEMÅDE

Da jeg mener, det er vigtigt at reflektere over sin terapeutiske forholdemåde, og at empati er en vigtig bestanddel i musikterapi, vil jeg diskutere betydningen af musikterapeutens forholdemåde og empati. Desuden mener jeg, at det ikke kun er vigtigt indenfor musikterapi, men også i forhold til andre former for terapeutisk og pædagogisk arbejde. Og det gør sig ikke kun gældende med den beskrevne målgruppe, men kan også overføres til andre målgrupper.

Hart (2012) skriver, at hvis et menneskes modningsprocesser er uudviklede, kræver det en længerevarende terapeutisk proces for at bearbejde det uudviklede potentiale, som ligger uden for det, Hart kalder 'windows of opportunity'. Hun skriver at det kræver en terapeut, som er "en indsigtsfuld 'karavaneführer', som kender vejen" (Hart, 2012, s. 147). Det kræver at terapeuten er i stand til at se, hvor klientens nærmeste udviklingszone er (Ibid.).

Det som jeg ser som noget af det vigtigste, jeg har lært gennem min 5-årige kandidatuddannelse i musikterapi er, at det at være en god terapeut handler om at hvile i sig selv og være god ved sig selv. Børn (og også voksne klienter) gør ikke hvad man siger verbalt, men efterligner, hvad terapeuten selv gør i højere grad. De spejler de voksne, som er deres rollemodeller. Særligt med børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, som kan have kommunikative udfordringer, er det vigtigt at have fokus på, hvad man som rollemodel signalerer med kropssprog på det nonverbale plan.

Det er væsentligt at være god ved sig selv som terapeut. For mig handler det om at behandle mig selv, som jeg behandler mine klienter, og at reflektere og mærke efter, yde egenomsorg, vise empati og medfølelse for mig selv. Derudover mener jeg, at det er vigtigt som musikterapeut selv at modtage terapi i svære perioder, modtage supervision, og at blive ved med at udvikle sig selv.

Hart og Bentzen (2013) formulerer terapeutens hvilen i sig selv på følgende måde:

> *Det er vigtigt, at terapeuten hviler i sit eget personlighedsfundament og fx ikke bliver bange og trækker sig, men kan være emotionelt til stede og tilgængelig for barnet. Den følelsesmæssige tilgængelighed er med til at skabe beroligelse.* (Hart & Bentzen, 2013, s. 173)

5.3. BETYDNINGEN AF EMPATI

Empati kan kun trænes ved at være sammen med andre mennesker. Gruppen i musikterapi kan være genstandsfelt for at træne empati. Perry og Szalavitz (2018) skriver følgende om empatiens vigtighed:

> *Hvis vi ikke praktiserer empati, kan vi ikke blive mere empatiske. Hvis vi ikke interagerer med andre, kan vi ikke forbedre vores forbindelse med dem. Hvis vi ikke lindrer hinandens stress gennem omsorgsfuld kontakt, bliver vi alle mere ulykkelige.* (Perry & Szalavitz 2018, s. 286)

Det er vigtigt at have en gruppe, som man er en del af. Det kan være familien, gruppen af kolleger eller studiekammerater, venner eller andet. Gruppemusikterapi kan bruges til at skabe et trygt rum for at træne sociale kompetencer, herunder empati, så det er lettere at indgå i andre gruppesammenhænge.

Hart (2015) skriver i følgende citat, at det at indgå i komplekse fællesskaber har været en naturlig del af menneskets udviklingsproces:

> *Med inklusionsovervejelserne træder et andet, måske usynligt budskab frem, nemlig det faktum, at menneskehedens udviklingsproces ikke kun har bestået af videnskabelige, kognitive bedrifter, men i lige så høj grad af evnen til at indgå i komplekse fællesskaber, hvor empati, samarbejde og samhørighed har stor betydning.* (Hart, 2015, s. 16)

For mig er det en selvfølge, at vi mennesker er afhængige af hinanden, men det er alligevel ikke helt en selvfølge *hvor* betydningsfulde, vi er for hinanden. Særligt hvor betydningsfylde vi er for hinanden i forhold til vores psykiske velbefindende. Det handler blandt andet om det grundlæggende menneskelige behov for at blive set og hørt af andre, som det psykologiske begreb 'validering' vedrører. I det følgende afsnit vil jeg beskrive dette i forhold til den aktuelle situation med corona, som har gjort dette forår til en meget speciel – og for mange en svær, måske ensom og isoleret tid.

5.4. UNDERSØGELSEN I LYSET AF SITUATIONEN MED COVID-19

Undersøgelsen i specialet har fokus på en øvelse fra gruppemusikterapi som handler om, til dels at synge en sang sammen. Men det der gør øvelsen særligt speciel, er at deltagerne samtidig berører hinanden med sangfagterne på hinandens rygge. Berøringen er en stor del af det, der gør øvelsen særligt god. Fordi der bliver skabt en ramme for at røre ved hinanden på en god måde, hvor deltagerne ved hvad de skal gøre. Det er noget, som ikke har været muligt at gøre i de sidste to måneder. Siden de danske sundhedsmyndigheder fandt ud af, at Covid-19 havde spredt sig til flere personer i Danmark i starten af marts 2020, har det været anbefalet ikke at røre ved hinanden og at holde afstand, medmindre man bor sammen. Heldigvis har børn haft fysisk kontakt med sin nærmeste familie, sine pårørende (som er et ord, hvor 'røre' også indgår). I musikterapi taler man også om at røre nogen med musikken, hvilket nogle musikterapeuter måske også har haft mulighed for at gøre i denne tid, hvor man ikke har kunnet røre fysisk ved hinanden.

I denne tid, hvor der har været restriktioner og hvor alle folk har måttet tage afstand fra hinanden, er der i medierne blevet skrevet om, hvor meget vi i denne tid kan mærke at vi virkelig har brug for hinanden. I en artikel fra Information skriver sociolog Bjørn Schiermer (2020) om Kroppens kollektivitet, som er et begreb der forskes i indenfor sociologien og "siger noget grundlæggende om vores kroppes forhold til hinanden" (Schiermer, 2020, s. 25). Kroppen gør meget, som hjernen ikke registrerer, før efter kroppen har handlet. Schiermer har et eksempel med at smile til et andet menneske. Han skriver at "først smiler du, og så bliver du glad" (Schiermer 2020, s. 24). Smilet bliver først betydningsfuldt, når det møder et andet smil. Han skriver, at vi først ved hvor meget noget betyder for os, når vi ikke har det, og giver et eksempel med mobiltelefoner: Vi ved ikke hvor afhængige vi er af dem, før de går i stykker (Ibid.). På samme måde er det i denne tid gået op for mange, hvor meget det betyder både at kunne røre ved hinanden og at kunne være sammen.

5.5. BALANCEN MELLEM AT TILPASSE SIG EN GRUPPE OG STADIG VÆRE ET ENKELT INDIVID

I edderkoppeøvelsen er der en klar ramme, og noget man 'skal' gøre i øvelsen. Hvordan passer det ind i musikterapi, hvor musikterapeuten også gerne vil kunne rumme og skabe plads til børnenes egne initiativer? Og hvordan finder man som musikterapeut balancen, mellem gerne at ville have børnene til at opføre sig på en bestemt måde – tilpasse dem til fællesskabet – og samtidig gerne vil understøtte deres potentialer og kreative inputs? For mig handler det om balancen mellem det

asymmetriske og symmetriske, og at vide hvornår man som karavaneführer skal sige stop eller lede børnene hen på noget andet end det de gør, og hvornår man kan være i øjenhøjde med børnene og følge deres initiativer. Det handler også om, hvad der er i orden og hvad der ikke er i orden, hvilket måske handler mere om den voksnes grænser, som hjælper børnene med også at kunne sætte grænser. Desuden ligger der en udfordring i, hvordan man får det sagt til børnene uden at 'skælde ud' og skræmme dem, men holde sig allieret med dem i den symmetriske relation. Her kan musikken, en sang, eller at man spiller på et musikinstrument være et afledende element, som kan bruges til at vække interessen hos barnet, og måske få dem til at glemme at gøre det, som ikke var hensigtsmæssigt.

5.5.1. EDDERKOPPEØVELSEN SAMMENLIGNET MED ET RITUAL

Edderkoppeøvelsen kan sammenlignes med et ritual, eksempelvis en religiøs handling som fx nadveren, hvor der er en fast ramme, og der bliver gjort nogle handlinger på samme måde hver gang. Musik er ofte en vigtig bestanddel af ritualer, hvilket giver ritualet genkendelighed og rum til refleksion. Det at vi i det musikterapeutiske gruppeforløb havde lavet øvelsen så mange gange på samme måde gjorde, at den var blevet øvet ind og nærmest blev gjort automatisk af deltagerne. Kroppen gjorde bevægelserne af sig selv, hvilket gjorde det mere trygt. Det var let at falde ind i den trygge og velkendte ramme, hvilket også skabte tryghed i gruppen. Jeg ser det som meget vigtigt og helende at kunne slappe af sammen med andre mennesker. Det gør, at der er plads til den enkeltes udvikling.

5.6. FORSTÅELSE AF GRUPPER

Ekstern lektor ved Roskilde Universitet Åse Høgsbro Lading og psykolog Bent Aage Jørgensen redegør i deres bog *Grupper – Om kollektivets bevidste og ubevidste dynamikker* (2014), for deres forståelse af menneskelige gruppedannelser. De beskriver, at de tanker eller forestillinger som et individ har, er skabt i en interaktion med andre, fra den eller de grupper individet indgår i. Lading og Jørgensen tager afsæt i den opfattelse, at alle er eller har været en del af en eller flere grupper, hvad enten det er villigt eller modvilligt, tilfældigt eller planlagt (Lading & Jørgensen, 2014). De fremlægger de positive sider ved grupper, hvor individerne får accept af gruppen og et tilhørsforhold til gruppen, mens de også beskriver at grupper kan virke angstprovokerende og kan være truende for individets følelse af autonomi (Ibid.).

Desuden beskriver Lading og Jørgensen, at grupper ikke altid er gavnlige. I forhold til udtrykket at 'summen af helheden er mere end summen af dens dele', kan den styrke der kan være i en gruppe også være negativt ladet. Dette er fx tilfældet ved gruppepres eller mobning, hvor det er svært at skille sig ud og svært at 'svømme mod strømmen' (Ibid.).

I en musikterapigruppe er det musikterapeutens ansvar at sørge for, at gruppen virker gavnligt på gruppens medlemmer, og at få gruppen ind på ret kurs hvis gruppen er kørt af sporet, og ikke accepterer de enkelte gruppemedlemmer som de er.

5.7. DISKUSSION AF METODE

Jeg vil i det følgende forholde mig reflekterende og kritisk overfor undersøgelsens metode og metodologi.

Konklusionen er min subjektive vurdering af at børnene udviser empati, hvilket kunne vurderes anderledes fra en anden persons subjektive vurdering. Min subjektive vurdering er understøttet af analysen og dens fund samt af de i specialet anvendte teorier, hvilket højner undersøgelsens validitet. Læseren bør dog være opmærksom på at undersøgelsen er et kvalitativt casestudie, som ikke kan give et generelt billede af gruppemusikterapi med børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, men er en beskrivelse af et enkelttilfælde.

Som nævnt i afsnit 2.2. er min forforståelse forsøgt gjort eksplicit ved at beskrive den i indledningen (se afsnit 1.1.2.). Dette er for at få min subjektive holdning og forståelse frem i lyset, da den er en del af undersøgelsen. På samme måde består konklusionen af min subjektive forståelse. Jeg er bevidst om, at undersøgelsen havde set meget anderledes ud, hvis den var foretaget af en anden forsker og af en anden klinisk musikterapeut.

5.7.1. DISKUSSION AF DATAUDVÆLGELSE

Som beskrevet i afsnit 2.2.2. havde jeg både rollen som udøvende musikterapeut i undersøgelsens empiri samt som forsker i undersøgelsen. Dette giver komplikationer, men har også fordele. I dataudvælgelsesprocessen havde jeg en idé om hvad jeg skulle kigge efter, da jeg vidste hvad der kunne være vigtigt at trække frem, fordi jeg selv havde været en del af gruppemusikterapien i praksis. På den måde kunne jeg drage nytte af den viden, jeg havde med erfaringen. På den anden side er jeg farvet af at være så meget inde i empirien. Jeg kan vælge at trække 'de gode' eksempler frem, og jeg kan på den måde manipulere med undersøgelsens resultater. Dette ville dog ikke være etisk forsvarligt overfor hverken mig selv, børnene som deltog i gruppemusikterapiforløbet, praktikinstitutionen, målgruppen, eller musikterapifaget. Jeg har i undersøgelsen bestræbt mig på at give et så nuanceret og virkelighedsnært billede på det gruppemusikterapeutiske forløb som muligt og at undgå forvrængninger. Dette med hjælp fra min vejleder som har set på data med friske øjne, som ikke er påvirket af at have været en del af forløbet.

Inden dataudvælgelsen vidste jeg, at den udvalgte øvelse, edderkoppeøvelsen, var betydningsfuld for gruppen, hvilket påvirkede min udvælgelse. Det er spændende, om en anden forsker ville have fundet samme interesse for netop denne øvelse og også ville have udvalgt denne, eller om en anden forsker ville have udvalgt et helt andet klip fra videomaterialet. Gruppemusikterapiforløbet havde mange forskellige aspekter, og der kunne laves flere undersøgelser ud fra materialet med forskellige vinkler. Det kunne fx også have været spændende at udforske de mere improvisationsprægede aktiviteter, som indgik i sessionerne.

5.7.2. DISKUSSION AF UDVALGT TEORI

Den neuroaffektive udviklingspsykologi, som er den valgte referenceramme, er et meget bredt felt. Det samme er teorier om målgruppen af børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. Jeg har bestræbt mig på at finde, udvælge og bruge de teorier, som jeg fandt mest relevante i forhold til den problemstilling, jeg i undersøgelsen søgte svar på, og i forhold til det empiri undersøgelsen tager afsæt i. Det har været udfordrende at afgrænse den teoretiske referenceramme, da det hele tiden er muligt at inddrage mere teori, og da jeg har den oplevelse at ny viden avler mere ny viden. Jeg har udvalgt teori, som kunne underbygge de pointer, jeg gennem analysen gerne ville fremhæve. Dette er igen en subjektiv udvælgelse, hvilket jeg er opmærksom på.

Der kunne sættes mange andre spændende vinkler på emnet. Fx kunne undersøgelsen have haft endnu mere fokus på grupper og have inddraget mere teori om dette emne, fx med inddragelse af gruppedynamikker og roller som bruges mere til verbale klientgrupper. Jeg valgte den neuroaffektive udviklingspsykologi blandt andet fordi, jeg mener, det er oplagt at bruge den til klientgrupper uden verbalsprog. Der kunne også have været brugt mere pædagogiske teorier, hvilket kunne give et andet, måske mere samfundsmusikterapeutisk eller musikpædagogisk perspektiv til den udvalgte empiri.

5.7.3. HERMENEUTISK ELLER FÆNOMENOLOGISK TILGANG

Jeg valgte at benytte en hermeneutisk tilgang. Som beskrevet i afsnit 2.2.1. har den anvendte metode paralleller til en fænomenologiske tilgang, da jeg beskriver metoden som fokuserende og kondenserende. Med en fænomenologisk tilgang kunne fokus have været mere på deltagernes oplevelse af gruppemusikterapien. En fænomenologisk tilgang er relevant i forhold til min undersøgelses fokus. Med den hermeneutiske tilgang bliver fokus på at beskrive og forstå hvad der sker i gruppemusikterapien, for derigennem at få en større forståelse for børnene i gruppen. Det vil altid være forskers subjektive forståelse af børnene der kommer frem gennem den hermeneutiske tilgang.

5.7.4. DISKUSSION AF ANALYSEMETODE

I undersøgelsen har jeg anvendt videoanalyse. Analysemetoden af det udvalgte videoklip er inspireret af mikroanalyse. I mit bachelorprojekt (Dagnæs-Hansen, 2017) anvendte jeg Holcks (2007) video mikroanalyse til at analysere udvalgte videoklip. Holck har en etnografisk, deskriptiv tilgang (Holck, 2007), hvor min tilgang både i bachelorprojektet og i dette speciale er hermeneutisk. Jeg har ladet mig inspirere af Holcks metode til min analyse af video. Holck (2007) deler sin mikroanalyse-metode op i 4 trin: dataudvælgelse, transskription, mønstergeneralisering og fortolkning. De to trin, dataudvælgelse og transskription, bruger jeg også i min analysemetode, hvor dataudvælgelse indgår som et trin i analysen (afsnit 4.2.), og transskription er en del af trinnene videoanalyse del 1 og 2 (afsnit 4.3. og afsnit 4.4.). Jeg har ikke brugt mønstergeneralisering på

samme måde som Holck, men nærmere benyttet en metode der minder om tematisk kodning (Robson, 2011), når jeg har farvekodet tekst og transskription. Analysen af videomateriale er lavet ud fra, hvad der gav mening i forhold til den valgte problemstilling.

I forhold til det udvalgte klip med edderkoppeøvelsen kunne jeg i analysen også have valgt at sammenligne den første gennemsyngning af Lille Peter Edderkop med en anden gennemsyngning i samme session, eller sammenlignet med hvad der sker i øvelsen i en anden session. For at se på udviklingen hos børnene over tid, hvilket kunne have været en anden spændende vinkel på materialet.

Da jeg kiggede videomaterialet igennem, skruede jeg, af tidsmæssige årsager, op for hastigheden i den første del af sessionen og så sidste del af sessionen i almindeligt tempo. Her kan jeg have overset vigtige øjeblikke fra videomaterialet i de dele som jeg så i hurtigt tempo, hvilket kunne undgås ved at se det hele igennem og hvis terapeut og forsker ikke var den samme. Da jeg kiggede videomaterialet igennem, har jeg måske genkaldt mig, hvad jeg synes var vigtigt under praktikforløbet, og hvad jeg lagde mærke til dengang. Hvis der var gået længere tid mellem, at jeg havde udført sessionerne, til at jeg så på videomaterialet, havde jeg måske udvalgt data anderledes. Jeg har udvalgt flere klip fra længere henne i forløbet og flere klip fra sidste del af sessionerne. Det kan skyldes, at jeg har en oplevelse af, at der sker flere spændende episoder i slutningen af sessionen og i slutningen af forløbet. Måske fordi vi kender hinanden bedre, og børnene kender programmet bedre i slutningen af forløbet. Jeg er som musikterapeut mere rolig i forhold til min egen rolle. Vi slapper mere af, hvilket måske gør at vi falder ind i mønstre i forhold til hvilke roller vi har eller tager, hvilket gør det mere interessant at observere, beskrive og forstå. I de enkelte sessioner, kan det have noget at gøre med, at vi lige skal i gang og lande i det musikterapeutiske rum, som måske skiller sig ud fra hvad børnene ellers laver på en almindelig skoledag.

6. KONKLUSION

I undersøgelsen har jeg beskrevet og præsenteret en forståelse af det særlige, der opstår mellem børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser i omsorgsfulde mødeøjeblikke, ud fra en neuroaffektiv udviklingspsykologisk referenceramme samt ud fra teori om målgruppen, musikterapi og gruppeterapi. De omsorgsfulde mødeøjeblikke kan sammenlignes med nuværende øjeblikke, hvor der er delt opmærksomhed og sker en affektiv afstemning, hvilket gør det til et mødeøjeblik. Da mødeøjeblikket foregår mellem to eller flere personer, kan det placeres i højre side af Det limbiske kompas (Hart & Bentzen, 2013), hvor man deler en følelsesmæssig tilstand med andre. Jeg forstår det der sker imellem børnene som empati, hvor de afstemmer hinanden affektivt, hvilket gør mødeøjeblikkene omsorgsfulde.

Ud fra analyse af datamaterialet konkluderer jeg, at der indgår omsorgsfulde mødeøjeblikke i det musikterapeutiske gruppeforløb. I analysen udvalgte jeg 54 videoklip, som havde karakter af særlige øjeblikke. Det særlige der opstår mellem børnene i de omsorgsfulde mødeøjeblikke, har jeg beskrevet og forstået gennem analysen af et udvalgt videoklip på 25 sekunder fra gruppemusikterapiforløbets 12. session. Med analysens fund har jeg præsenteret en forståelse af de omsorgsfulde mødeøjeblikke, som noget der skaber tryghed og en behagelig stemning blandt børnene i gruppen, og desuden tyder på en social udvikling hos et af børnene (Ea) i gruppen, gennem følgende karakteristika:

- musikalske elementer, som består af rytme, melodi, sang og stemme,
- mimik, herunder øjenkontakt, smil og blikretning,
- kropslig kontakt gennem berøring,
- fælles opmærksomhed, gentagelser og en fast ramme.

Sammenhænge mellem undersøgelsens teoretiske referenceramme og empiri har jeg beskrevet og forstået ud fra musikterapeutens rolle som karavaneführer: Som asymmetrisk ansvarsbærer i en symmetrisk relation til gruppen, via en empatisk, nærværende, autentisk og opmærksom forholdemåde, og som tydeligt kommunikerende gennem verbal- og kropssprog. Derudover har jeg beskrevet og forstået sammenhængene i en udvalgt musikterapeutisk øvelse, som er tilpas simpel og tilpas udfordrende i forhold til casens gruppe af børn. Jeg fandt at der i øvelsen var plads til at børnene udførte øvelsen på deres egen måde inden for den faste ramme, da de viser tegn på affektiv afstemning. Den tryghed og stemning som musikterapeuten skaber, viser min analyse er en basis for personlig udvikling af gruppedeltagerne. Gennem specialets undersøgelse har jeg beskrevet og præsenteret en forståelse af gruppemusikterapi som ramme for at udvikle empati hos børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser.

7. PERSPEKTIVERING

I dette kapitel vil jeg præsentere en perspektivering, som omhandler det tværfaglige samarbejde mellem musikterapeut og andre faggrupper, fx pædagoger eller lærere, og et muligt samarbejde mellem musikterapeut og forældre.

7.1. TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

I det præsenterede gruppemusikterapiforløb er sessionerne bygget op med en fast struktur; det samme program i de 14 sessioner, med få ændringer undervejs. Med musikterapeuten som karavanefører blev programmet 'kørt ind' i børnenes hukommelse, så de til sidst blev gode til aktiviteterne og kunne huske hvilke aktiviteter vi skulle lave og i hvilken rækkefølge, hvilket gjorde det lettere og lettere for alle. Derved kunne det overtages af en pædagog, som overtog rollen som karavanefører, hvilket en pædagog på Hørningskolen havde mod på. Hun tog selv initiativ til at overtage de ugentlige musikaktiviteter, hvor der blandt andet var fokus på at træne turtagning, da praktikperioden sluttede.

Når musikterapeuten trækker sig tilbage og giver rollen som karavanefører videre til fx en pædagog, kan musikterapeutens nye rolle blive, en gang imellem når der er behov for faglig sparring, at bringe sine kompetencer, i forhold til at bruge musikken og det nonverbale, i spil for pædagogen, med henblik på at udvikle gruppen og det musikalske samspil i gruppen.

Dette kunne også overføres til forældre, hvis det var muligt for dem at deltage i gruppemusikterapi eller individuel musikterapi. Hvilket ville give forældrene idéer til musikalske og empatiske forholdemåder og at være den ansvarsbærende karavanefører i den symmetriske relation til børnene, som kunne inddrages i hjemmet. Dette ville især være relevant i en tid med skolelukning fx i forhold til corona, hvor hjemmeskole og -børnehave var en realitet.

LITTERATURLISTE

Andersen, N. B. (2016). Den Store Danske. Arousal. Online tilgang via link: https://denstoredanske.lex.dk/arousal. Sidst besøgt 29.05.2020.

Bonde, L. O. (red.). (2014). *Musikterapi. Teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark.* Klim.

Bonde, L. O., & Trondalen, G. (2014). Nordoff/Robbins musikterapi. I: L. O. Bonde (red.). *Musikterapi. Teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 194-198). Klim.

Bonde, L. O., Pedersen, I. N. & Ridder, H. M. O. (2014). Aalborg-uddannelsen grundlag. I: L. O. Bonde (red.). *Musikterapi. Teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 472-477). Klim.

Bruscia, K. E. (2014). *Defining music therapy* (3. udgave). Barcelona Publishers.

Dagnæs-Hansen, A. S. (2017) *Intersubjektive øjeblikke i musikterapi. Et kvalitativt casestudie om et barn med nedsatte funktionsevner.* Aalborg Universitets projektbibliotek.

Datatilsynet (s. d.). Databeskyttelsesforordningen. Online tilgang via link: https://www.datatilsynet.dk/generelt-om-databeskyttelse/lovgivning/. Sidst besøgt 29.05.2020.

Davies, A. & Richards, E. (2002). *Music Therapy and Group Work. Sound Company.* Jessica Kingsley Publishers.

Den Danske Ordbog (s. d.). Gruppe. Online tilgang via link: https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=gruppe. Sidst besøgt 29.05.2020.

DMTF (2016). *Etiske Principper. For medlemmer af Dansk Musikterapeutforening. En forening for universitetsuddannede musikterapeuter i Danmark* (3. udg.). Online tilgang via link: http://www.danskmusikterapi.dk/wp-content/uploads/2017/01/Web-Etiske-principper-2016.pdf. Sidst besøgt 29.05.2020.

Donne, J. (1624). *No man is an Island.* Online tilgang via link: https://web.cs.dal.ca/~johnston/poetry/island.html. Sidst besøgt: 04.05.20.

Dyrbye, C., Elbek, B., Frandsen, J., Rischel, J. & Voetman, J. (2014). Den Store Danske. Resonans. Online tilgang via link: https://denstoredanske.lex.dk/resonans_-_svingninger_i_et_fysisk_system. Sidst besøgt 29.05.2020.

Foulkes, S. H. (1983). *Introduction to group-analytic psychotherapy : Studies in the social integration of individuals and groups*. Karnac.

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg.). Academia.

Genetics Home Reference (s. d.). MED13L Syndrome. Online tilgang via link: https://ghr.nlm.nih.gov/condition/med13l-syndrome#synonyms. Sidst besøgt 28.05.2020.

Hart, S. (2012). *Neuroaffektiv psykoterapi med voksne*. Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. (2017). Introduktion til neuroaffektive processer i musikterapi. I: C. Lindvang & B. D. Beck (red.). *Musik, krop og følelser. Neuroaffektive processer i musikterapi* (s. 53-78). Frydenlund.

Hart, S. (2018). *Psychometric properties of the Emotional Development Scale: investigating reliability and validity including corrections with the Marschak interaction method and the neuroaffective mentalizing interview*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00099

Hart, S. (red.). (2015). *Inklusion, leg og empati. Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper*. Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. & Bentzen, M. (2013). *Jagten på de nonspecifikke faktorer i psykoterapi med børn.* Hans Reitzels Forlag.

Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation.* Hans Reitzels Forlag.

Holck, U. (2002*). 'Kommunikalsk' samspil i musikterapi: kvalitative videoanalyser af musikalske og gestiske interaktioner med børn med betydelige funktionsnedsættelser, herunder børn med autisme*. Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg Universitet. http://old.musikterapi.aau.dk//forskerskolen_2006/dissertations/holck/

Holck, U. (2007). An Ethnographic Descriptive Approach to Video Microanalysis. I: T. Wosch & T. Wigram (red.). *Microanalysis in music therapy: Methods, techniques and applications for clinicians, researchers, students and educators* (s. 29-40). Jessica Kingsley Publishers.

Holck, U. (2013). Forskning i musikterapi - børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. *Dansk Musikterapi*, 10(1), s. 3-12.

Holck, U. (2014). Musikterapi med børn med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser. I: L. O. Bonde (red.). *Musikterapi. Teori, uddannelse, praksis, forskning. En håndbog om musikterapi i Danmark* (s. 274-283). Klim.

Holck, U. & Jacobsen S. L. (2015). Inklusion, børnegrupper, musikterapi: musik og kommunikativ musikalitet. I: S. Hart (red.). *Inklusion, leg og empati. Neuroaffektiv udvikling i børnegrupper* (s. 165-187). Hans Reitzels Forlag.

Hougaard, E. (2004). *Psykoterapi. Teori og forskning.* Dansk psykologisk forlag.

Hørningskolen (2017). Information om Hørningskolen. Skolens hjemmeside. Online tilgang via link: https://hoerningskolen.aula.dk/vores-skole/information-om-horningskolen. Sidst besøgt 28.05.2020.

Jacobsen, S. L. (2012). *Music Therapy Assessment and Development of Parental Competences in Families Where Children Have Experienced Emotional Neglect: An Investigation of the Reliability and Validity of the Tool, Assessment of Parenting Competencies (APC)*.

Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskaberne. Bind 2: Humanistiske forskningstraditioner* (2. udg.). Roskilde Universitetsforlag.

Klit, M. (2018). Skab trygge fællesskaber: massage giver færre konflikter. Online tilgang via link: https://bupl.dk/artikel/skab-trygge-faellesskaber-massage-giver-faerre-konflikter/. Sidst besøgt 28.05.2020.

Kristensen, K. (2018). Cerebral parese (CP), fra sundhed.dk. Online tilgang via link: https://www.sundhed.dk/borger/patienthaandbogen/boern/sygdomme/nervesystemet/cerebral-parese/. Sidst besøgt 28.05.2020.

Lading, Å. H. & Jørgensen B. A. (red.). (2014). *Grupper – Om kollektivets bevidste og ubevidste dynamikker.* Frydenlund.

Murphy, K. M. (2016). Chapter 53. Interpretivist Case Study Research. I: Wheeler, B. L. (Red.). *Music Therapy Research* (3. udg., s. 1135-1150). Barcelona Publishers.

Musikterapiuddannelsen (2018). Neuro- og udviklingspsykologi. Modulbeskrivelse 3. semester. Online tilgang via link: https://www.musikterapi.aau.dk/digitalAssets/418/418668_mb_udv-og-neuropsykologi_3-sem_ba-so-2016.pdf. Sidst besøgt 28.05.2020.

Neergaard, H. (2015). *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser* (2. udg.). Samfundslitteratur.

Nordoff, P. & Robbins, C. (2006). *Music Therapy in Special Education* (2. udg.). Barcelona Publishers.

Region Sjælland (d. s.). RoSa's podcasts. Relationer og samarbejde på tværs. Susan Hart fortæller om udvikling og motivation. Online tilgang via link: https://www.regionsjaelland.dk/sundhed/geo/psykiatrien/om_psykiatrien/for-fagpersoner/relationer-og-samarb-paa-tvaers/Sider/rosas-podcasts.aspx. Sidst besøgt 28.05.2020.

Ridder, H. M. O. & 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). Klim.

Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (3. udg.). John Wiley.

Schiermer, B. (2020, 2. maj). Kroppe hænger sammen, før tanker skiller dem. *Information*. Moderne Tider sektion. s. 24-26.

Serviceloven (2018). § 32. Online tilgang via link: https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=197036#Henvisning_id3ddd3d62-3e55-4fb9-8dcf-137c2f9fd255. Sidst besøgt 28.05.2020.

Socialstyrelsen (2018). Komorbiditet. Online tilgang via link: https://socialstyrelsen.dk/handicap/adhd/om-adhd/komorbiditet. Sidst besøgt 28.05.2020.

Socialstyrelsen (2019). Udviklingshæmning. Online tilgang via link: https://socialstyrelsen.dk/handicap/udviklingshaemning. Sidst besøgt 28.05.2020.

Stern, D. N. (2004). *De nuværende øjeblikke i psykoterapi og hverdagsliv.* Hans Reitzels Forlag.

Stern, D. N. (2010). *Vitalitetsformer: Dynamiske oplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og udvikling.* Hans Reitzels Forlag.

Sundhed.dk (2019). Kromosom 9p deletionssyndrom. Online tilgang via link: https://www.sundhed.dk/sundhedsfaglig/laegehaandbogen/sjaeldne-sygdomme/sjaeldne-sygdomme/kromosom-9p-deletionssyndrom/. Sidst besøgt 28.05.2020.

Sutton, J. (2002). Preparing a Potential Space for a Group of Children with Special Needs. I: A. Davies, & E. Richards (red.). *Music Therapy and Group Work. Sound Company* (s. 188-201). Jessica Kingsley Publishers.

Szalavitz, M. & Perry, P. D. (2018). *Født til kærlighed. Om empati – en livsvigtig og truet egenskab.* Hans Reitzels Forlag.

Trevarthen, C. & Malloch, S. N. (2000). The Dance of Wellbeing: Defining the Musical Therapeutic Effect, *Nordisk Tidsskrift for Musikkterapi*, 9:2, 3-17, DOI: 10.1080/08098130009477996

Tyler, H. M. (2002). Working, Playing and Relating: Issues in Group Music Therapy for Children with Special Needs. I: A. Davies, & E. Richards (red.). *Music Therapy and Group Work. Sound Company* (s. 216-230). Jessica Kingsley Publishers.

Walsh-Stewart, R. (2002). Combined Efforts: Increasing Social-Emotional Communication with Children with Autistic Spectrum Disorder Using Psychodynamic Music Therapy and Division TEACCH Communication Programme. I: A. Davies, & E. Richards (red.). *Music Therapy and Group Work. Sound Company* (s. 164-187). Jessica Kingsley Publishers.

Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and Techniques for Music Therapy Clinicians, Educators and Students.* Jessica Kingsley Publishers.

Yalom, I. & Leszcz, M. (2005). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (5. udg.). Basic Books.

BILAGSOVERSIGT

BILAG A - Liste over udvalgte klip	s. 77-89
BILAG B – Transskription af analyse	s. 90
BILAG C – Samspil i forhold til sangen	s. 91
BILAG D – Samspil i forhold til sangfagter	s. 92
BILAG E – Samspil i forhold til øjenkontakt og smil	s. 93
BILAG F - Samspil i forhold til kropssprog	s. 94
BILAG G – Informeret samtykkeerklæring	s. 95-96
BILAG H – Skema med noter fra videooptagelse, 3. session	s. 97
BILAG I – Analyse af musikken i klippet	s. 98
BILAG J – Læringsportefølje	s. 99

BILAG A - Liste over udvalgte klip

Ses-sion	Klip	Hvor i sessionen	Varig-hed	Beskrivelse
1.	1) dynamik trommer	Trommer	00:19	Spiller med fingerspidserne meget lav volumen. Jeg siger "og hvor højt kan de spille?" Trommer kraftigt. Spændingen stiger. Voksen siger 'wuu' og ryster hovedet fra side til side. Jon tager hånden op til tindingen og voksen henvender sig og siger "kan din også spille?". Jeg kigger på ham og stopper op og de andre stopper også. Jeg siger "jaaer, hvor er I gode…"
	2) massage med sang	Massage	02:26	Sidder i et tog bag hinanden. Barn, voksen, barn, voksen, barn, voksen. Vi synger Lille Peter Edderkop og masserer hinanden på ryggen. Bo kigger op på voksen og på mig og smiler. Jon masserer min ryg, siger 'av' er par gange. Efter en runde siger jeg "nemlig. Skal vi lige prøve igen. Så prøver vi og vende os om." Jon gentager "vende om". Vi mosler lidt for at få vendt os om. Den ene voksne bliver siddende bag Bo. Ea bliver flyttet op foran den anden voksne, og så sidder vi i to parallelle slanger. Jeg siger "er I klar" og tæller til 3. Synger og masserer. Bo smiler og peger. Jon holder om voksen og læner hovedet ind mod hans ryg. Jeg siger "så har vi kun én (øvelse tilbage)", men kigger på Bo som peger rundt og jeg siger "okay, skal vi tage den en sidste gang". Jeg tæller og vi synger sangen en sidste gang. Jon synger med på 'såkom solen og tørrede Peters krop'.
2.	3) Massage sang	Massage	00:58	Sidder bag hinanden på gulvet. Barn, voksen, barn, barn, voksen. Og i et tog for sig endnu et barn, foran mig. Bo kigger hen på mig og Ib og smiler. Ib som sidder foran mig griner. Jon smiler om til voksen som sidder bag ham. Vi synger sangen gennem to gange. De to børn som sidder bag hinanden giver også massage. Ea er meget sirlig med fingrene op ad den voksnes ryg. Efter 2. omgang siger en voksen "det var en god sang" og jeg rykker lidt tilbage og siger at vi har én ting

				tilbage. Vi vender os ikke rundt og giver den bag os massage denne dag.
3.	4) Edderkoppesang	Massage	01:29	Vi sidder bag hinanden i et tog barn, voksen, barn, voksen. (og en voksen som sidder på en stol og kigger på.) Vi synger og Jon rykker lidt frem og lidt mere, så jeg må læne mig meget forover for at nå hans ryg. Ea er meget koncentreret og laver fine fingerbevægelser til sangen. Vi synger den to gange. Jon vender sig halvt rundt og kigger på os andre og smiler smøret. Siger 'av' da sangen er færdig. Ea smiler og sidder tæt på den voksne foran hende. Jeg smiler også og Jon. Jon giver mig massage, griner lidt og kigger på den voksne udenfor kredsen og vender sig så han kan se mig selvom jeg sidder med ryggen til. Jeg kigger på ham og nikker mens jeg synger. Vi synger sangen én gang mens vi vender den anden vej.
4.	5) massage	Massage	02:20	Vi sidder i et tog – barn, voksen, barn, voksen, barn, voksen. Jon masserer og spørger "hva laver du?". Ib læner hovedet op af den voksnes ryg, og aer med hænderne. Vi synger to gange og vender os om. Så sidder vi i en cirkel. Første gang Bo sidder bagved nogen. Han vugger lidt frem og tilbage. Ib læner sig igen op ad den voksne. Vi synger to gange den anden vej.
5.	6) Zoo Ea spejler Jon	Zoo	00:15	Jeg spørger hvilket dyr Ib vælger. Bjørnen. Jeg siger som en bjørn. Jon spejler og gør det samme. Så læner han sig forover og sætter hænderne på knæene, hvilket Ea ser og spejler.
	7) Fokus på ham i midten	Trommer	00:11	Ib er i midten og spiller sammen med mig på trommen som er inde i midten af kredsen. Bo kigger på ham, peger og kigger op på den voksne som sidder ved siden af ham og han smiler til hende.
	8) massage den ene vej	Massage	02:03	Vi sætter os i toget så vi sidder barn, voksen, barn, voksen, barn, barn, voksen. Det tager lidt tid at få moslet os på plads. Der bliver rykket rundt på to børn. Jeg begynder at synge uden at

				instruere hvordan man masserer, da børnene kender øvelsen. Ib som sidder bag ved Ea masserer hende lidt, jeg gør det også og så stopper han. Bo smiler. Jon læner sig over voksens ben og aer den voksne foran sig på armen. Det får hende til at smile til ham.
	9) massage den anden vej	Massage	01:12	Jeg spiller på guitar til. Giver stærk puls. Jon, Ea og Ib masserer den der sidder foran sig. Den voksne som sidder bagved to børn masserer dem begge. Bo kigger om på den voksne bag ham og op på voksen som sidder og observerer og peger på hende der observerer. Det får de voksne til at smile.
	10) efter sessionen – tager jakker på	Efter aktiviteter	00:10	Efter vi har sunget farvelsang. Børnene er ved at finde deres jakker og tage sko på. Voksen siger til Ea at hendes jakke ligger derovre. Ea gentager kraftfuldt og med lys stemme "er herovre", mens hun rejser sig op. (var overraskende for mig, fordi jeg ikke har hørt hende tale så højt før, og så hende som en stille pige med latenstid.) Hun udbryder "jaa jaa" mens hun går hen til jakkerne og aer Bo på håret på vej derover.
6.	11) massage første del	Massage	01:38	Vi sidder i to tog – mig, barn, barn, voksen og barn, voksen. Jeg forsøger med guitar, men den er ude af stemning, fordi den væltede forinden. Vi synger uden og jeg viser med mine hænder hvordan det skal gøre. Synger sangen to gange. Jon flytter sig lidt væk fra den voksne der sidder bag ham, men er meget optaget af at give Ea foran sig massage. Jeg siger at vi prøver at vende os om. Bo peger på mig og voksen og jeg spørger om han gerne vil give mig massage.
	12) massage anden del	Massage	00:53	Vi sætter os til rette den anden vej. Nu sidder vi i ét langt tog. Jon siger "gør det mig", jeg svarer "så gør Ea det på dig, ja." Bo smiler og koncentrerer sig om at massage mig. Jon siger 'av' men griner. Ea som sidder bag ham griner også og spreder hænderne ud over hans hår og ryg og aer ham.

7.	13) massage den ene vej	Massage	01:03	Vi sidder voksen, barn, barn, barn, voksen, barn, voksen. Ea, Jon og Bo sidder efter hinanden og masserer personen foran sig. Voksen bag de tre starter med at massere både Bo og Jon, men Jon kigger på hende og siger "hvad laver du". Hun griner, aer ham på armen og fokuserer på kun at massere Bo. Bo kigger lidt ud i luften og den voksne hjælper ham i gang med at massere Jon. Han aer ham på armen og vender sig for at kigge på Jon. Jon er fokuseret på sangen og kigger ud af vinduet. Så kigger han på Bos hånd på sin arm, kigger om på Bo og smiler til ham. Så læner han hovedet mod Eas ryg foran sig. Det får Ea til at smile.
	14) massage den anden vej	Massage	00:37	Vi sætter os til rette den anden vej. Jeg spiller på guitar, hvilket giver stærkere puls fornemmelse. Ea og Jon sidder meget tæt, så Ea nærmest krammer Jon bagfra.
8.	15) Inden start – Ib utilfreds	Inden aktiviteter	00:16	De andre børn og voksne er henne ved døren og er ved at tage overtøj og sko af. Ib sidder på en pude på gulvet sammen med mig. Jeg giver ham et rasleæg. Han siger lyde 'æææ' og 'eeeiiij'. Forsøger at kaste rasleægget. Jeg sætter mig ned ved siden af ham og tager også et rasleæg og rasler lidt med det. Han kaster sit rasleæg og siger lyde. Jeg spejler hans lyde og forsøger at give dem et mere positivt udtryk.
	16) Siger som løven	Zoo	00:16	Jon brøler som en løve og tager hænderne op ved siden af hovedet som kløer, jeg bukker mig på ned på huk ved siden af ham og brøler på samme måde som ham. Han tager hænderne op til ørerne. Voksen siger "det var en farlig én". Ib udbryder "AAARH" og kigger på den voksne som smiler og ser overrasket ud. Jeg kigger hen på ham og siger "ja, nemlig", og er overrasket over hans spejlende udtryk. Den voksne laver samme brøl med hænder til. Jon brøler igen og jeg spejler ham. Så sætter vi os ned igen.

	17) oooog STOP	Trommer	00:05	Vi spiller hurtigt på hver sin tromme. Jeg siger med et smil på læben "oooog stop", hvorefter vi stopper og tager hænderne op. Ib griner som smitter til resten af gruppen. Så siger jeg "og spiller højt" og vi starter med at spille hurtigt igen.
	18) ooog STOP igen	Trommer	00:21	Ligner det forrige klip. Vi spiller hurtigt på hver sin tromme. Jeg siger "og vi spiller lidt højere", og intensiteten stiger og trommespillet bliver en tand mere intens. Jeg siger "ooog såå stoopper vi", vi stopper og er koncentrerede. Jeg starter igen og siger "så spiller vi alt hvad vi kan", spiller lidt og siger "oooog STOP" og tager hænderne op. De andre følger mig og Ib ler højlydt, hvilket får alle til at grine.
	19) massage den ene vej	Massage	00:55	Vi sidder tæt på hinanden i en klump så vi kan nå hinandens rygge. Vi sidder skiftevis barn, voksen. Jeg spørger om alle sidder godt og Jon siger nej. Jeg gentager hans nej og kigger på ham, men gør ikke mere ved det. Jeg begynder at synge og give massage. De andre voksne synger med og alle giver hinanden massage. Vi synger den to gange.
	20) massage den anden vej	Massage	01:00	Vi har vendt os om og gør det samme den anden vej. Ib griner lidt og giver den voksne foran sig massage og kigger om på mig som sidder bag ham.
	21) farvelsang – de spiller på guitaren	Farvelsang	00:52	Jeg spiller på guitaren til farvelsangen. De voksne synger med. Børnene sidder og kigger. Ib er interesseret i guitaren og spiller på den. Voksen ved siden af er ved at tage hans hånd, men ser på mig at jeg inviterer ham til at spille med og lader ham gøre det. Han spiller med indtil jeg er færdig med sangen. Jeg siger "tak for hjælpen" og spørger om Jon også vil prøve. Jeg kigger over på Bo og spørger om han også vil prøve. Jeg flytter mig med guitaren over til ham så han kan spille. De virker begejstrede og fascinerede over at

				spille på guitaren. Ib følger med og kigger på at Bo spiller på guitar.
9.	22) goddagsang synkront	Goddag-sang	00:22	De sidste i cirklen er ved at tage et rasleæg hver. Jeg siger med lav stemme "så synger vi:" og begynder at spille og synge "goddag goddag". De voksne er med på pulsen og der er god kontakt gruppemedlemmerne imellem med øjenkontakt, synkrone bevægelser hvor hånden rasler med ægget.
	23) Ib tager voksne i hænderne	Zoo	00:21	Vi står op og synger "og sir' juhuuu" så tager vi begge hænder op over hovedet. Jon hopper af begejstring og smiler. Sangen fortsætter med "sikke en masse lyde, det' et vældig postyr. Jon, hvad sir' dit dyr?" Jon pruuuster som en hest. Jeg og de andre voksne siger "ja", og "godt husket" og gentager pruste-lyden. Den anden voksne er ligesom jeg nede i knæ for at komme ned i børnenes niveau. Hun kigger på barnet ved hendes side. Bo sætter sig ned. Ib tager den voksne i hånden og tager også mig i hånden og så sætter vi os ned efter jeg har sagt at vi sætter os ned.
	24) massage den ene vej	Massage	01:08	Bo krammer den voksne som sidder ved siden af ham, mens vi sætter os tilrette i en cirkel med ryggen til hinanden. Den voksne griner, krammer ham og siger "uuuhihi, det er så hyggeligt det her." Den anden voksne ved siden af hende griner også. Jeg siger med en lidt bestemt stemme "sådan, okay. Kan I nå hinanden?" Jon, som sidder foran mig, svarer nej og kigger op på mig. Jeg siger "jo du kan da godt nå". "Ja" siger han. Jeg siger "så synger vi" hvorefter vi begynder at synge sangen. Vi syngen den to gange igennem. Alle børnene er meget optagede af at give personen foran sig massage. Bo som sidder på sine knæ løfter sig rytmisk op og ned så han når hele ryggen på den voksne foran ham. Anden gang vi synger sangen igennem synger Jon med.

	25) massage den anden vej	Massage	01:23	Vi har vendt os om. Det tager lidt tid før alle er på plads. Så begynder vi at synge. Vi synger sangen igennem to gange og børnene er ligeså omhyggelige med at give massage. Efter sangen siger klasselæreren ”det er I bare gode til”, og krammer ham som sidder foran sig. Den anden voksne krammer også det barn som sidder bagved hende. Bo bliver ved med at ae den voksne foran ham. Der er grin, omsorg og god stemning.
10.	26) Bo viser på skemaet hvad der skal ske	Inden massage	00:25	Jeg tager skemaet med piktogrammer ned fra nodestativet for at vise hvilken aktivitet vi skal til nu. Bo bevæger sig frem mod mig. Ib og Jon følger med i hvad der sker. Jeg siger ”Bo er allerede på vej. Ved du hvad der skal ske?” og holder skemaet frem mod ham. Voksen ved siden af ham spørger ”hvor er du på vej hen”, og den anden voksne spørger også ”hvor skal du hen”. Jeg griner og tager hans hånd. Han går med støtte fra voksen og får også en hånd af mig. Han har fokus på skemaet og peger. Han peger på sangkuffert og jeg siger ”vælge sang, har du lyst til det..?” men han bevæger sin finger længere ned. Jeg peger i forvejen på den aktivitet vi er nået til. Da han rammer den med sin finger siger jeg ”den dér!” De andre voksne er med og siger ”ja, det er Lille Peter Edderkop.” ”Den er vi lige præcis nået til” siger jeg. Han kigger tilbage og bevæger sig tilbage. Voksen siger ”sæt du dig over igen” og hjælper ham tilbage. Han får sat sig ned igen tilbage på sin plads. Jeg kigger på ham, læner mig frem mod ham og siger ”det er den hvor vi skal lave et massagetog.” Jon gentager ”madagetog”. Jeg sætter skemaet tilbage på stativet.
	27) Massage mormors hund	Massage	01:06	Vi sidder i cirklen og gør klar til at give massage. Jon siger noget henvendt til mig og peger ind i midten af cirklen. Jeg kigger på ham, og ind i midten og spørger ”hvad skal der sidde der?”. Han siger ”mormor hund”, jeg gentager ”en hund? Mormors hund skal sidde inde i midten” og griner lidt – ”det er da skørt”. Samtidig siger

				voksen ”det er hyggeligt, hva’?”. Ib kigger på Jon som fortæller om mormors hund. Jeg kigger om på ham og sætter mig til rette. Ib gør noget som ikke kan ses på videoen, men måske hiver han lidt i mit tøj. Jeg siger ”å, skal jeg lige rykke lidt tættere på?”, den voksne bag Ib siger, som hvis hun talte for ham ”kom lige lidt tættere på. Hun og jeg griner lidt. ”okay, er I klar” siger jeg og begynder kort efter på sangen. Jon siger ”aarv” med en ynkelig stemme. Jeg kigger på ham og aer ham nænsomt. Han kigger på mig og kigger ned. Han læner sit hoved ind mod den voksne som sidder foran ham og siger igen ”aarv”, men sekundet efter synger han med på ”og skyllede Peter ned.” hoster og synger med på det sidste ”Peter edderkop, kravlede atter op” med en søvnig stemme som hvis han gabte imens. Jon sidder meget stille og giver ikke massage. Men er koncentreret og ser ud til at lytte og have bevidsthed om at han får massage.
	28) massage den anden vej	Massage	01:21	”sådan”, sætter os til rette. Jon er glad for at give mig massage. Ib ser tilfreds ud – smiler og holder hænderne på ryggen af hende foran sig.
	29) farvelsang alle spiller guitar	Farvelsang	00:41	Bo rykker nærmere på mig og guitaren mens vi synger farvelsangen. Jeg spørger om han har lyst til at spille på guitaren og synger sangen en gang til. Voksen holder styr på børnene så det er Bo der får lov til at spille. Han spiller til to fraser, da melodien går op siger jeg at Jon gerne må prøve. Og til sidst prøver Ib.
11.	30) nærvær i ’Se min kjole’	Sangkuffert	00:14	Voksen synger og kigger på Ib som tager sin hånd op til hendes kind og aer hende. Hun peger hen på Ea som har valgt sangen. Han kigger derhen. Bo kigger ned på sine bukser som er grønne (som vi synger om) og peger på dem. Jon synger højt med. Ib smiler.
	31) toget stopper	Sangkuffert	00:11	Vi hopper i toget (togsang). Bo er meget livlig og kommer højt op på knæene. Voksen ved siden af ham puffer lidt til ham og siger ”jaa kom så!”. Bo kigger på hende og smiler stort. Jon griner og

				peger på voksen som også hopper meget energisk. Alle griner.
	32) trommer, stopper, ler	Trommer	00:07	Vi spiller på hver sin tromme. Jeg siger "oooog så stopper vi" og tager hænderne op foran. Ib griner i pausen. Børnene tager hænderne op. Ib bliver fristet til at starte med at spille igen.
	33) Ea i midten bliver set ad de andre	Trommer	00:39	Ea sidder i midten og spiller sammen med mig på trommen der står i midten. Jeg har fokus på hende med blikket mod hende og læner mig forover mod hende. Jeg smiler til hende. Siger "ja, hvor er du god!". De andre spiller som hende. Alle er aktive. Ea spiller på en anden måde som er mere stille, og 'kradser' på trommeskindet. Jeg spejler hendes ændrede måde at spille på og siger hvad der sker, at hun spiller "stille". De andre følger efter og spejler. Jon udbryder "åhåhå!". Så spiller hun hurtigere og kraftigere og vi andre følger med. Vi griner ved den stigende intensitet. De andre børn kigger på Ea. Hun tjekker om de andre børn (Jon) spiller med. Da hun er færdig siger Jon "hold da op".
	34) massage den ene vej	Massage	00:55	Flere børn der synger med – Jon og Ea. Alle børn aktivt deltagende og masserer. Vi sidder i en cirkel – barn, barn, voksen, barn, voksen, barn, voksen. Ib griner og smiler, kigger rundt på de andre. Voksen smiler. Den anden voksne er kilden, griner lidt og siger lyde. Siger bagefter "altså det er dejligt." Synger den to gange igennem.
	35) massage den anden vej	Massage	01:09	Vi vender os om. Jon glad for at sidde bagved Ea. Jeg begynder at synge. Ib peger op i loftet. Vi synger den to gange igennem. Alle børn er med og koncentrerer sig. Voksen siger "hvor er du god, Ea" tilsidst.

	36) farvelsang alle spiller et vers hver på guitaren	Farvelsang	01:58	Ib starter med at spille med på guitaren. Efter et vers siger jeg "okay, og så er det Bos tur. Skiftes til at få tur til at spille til. Ea prøver. Jeg siger "sidste gang, og SÅ er det Jons tur!". Jon spørger om han må låne plektret. Får ros efter, for at have spurgt pænt.
12.	37) møde ml Ea og Jon	Zoo	00:17	Mens jeg har fokus på Ib som vælger et dyr, står Ea og Jon og kigger på hinanden. Ea tager kontakt og siger hej og tager Jons hånd. Så putter Jon hænderne i lommerne og Ea ser efter lommer i sit tøj for at gøre det samme.
	38) massage den ene vej	Massage	00:53	Vi sidder barn, barn, voksen, barn, voksen, barn, voksen. Børnene ser glade ud og er med til at give massage. Ea giver både Jon giver også mig lidt massage (som hun har set os voksne gøre).
	39) massage den anden vej	Massage	00:59	Jon synger med. Alle er aktivt deltagende, glade og koncentrerede.
	40) farvelsang Ib synger med	Farvelsang	00:16	Afslappede børn som sidder og lytter og kigger på mig eller hinanden. Ib har benet oppe på mit ben og kigger på guitaren. Jon og måske Ea synger med. Ib synger didididi som passer til melodien. Da sangen er ovre kravler Bo energisk frem mod guitaren.
	41) farvelsang alle spiller guitar	Farvelsang	00:45	Vi synger den igen. Bo starter med at spille på guitaren. Kigger om på Ea og smiler stort og stolt. Ibs tur, Eas tur og Jons tur.
13.	42) trommer, glæde, kontakt ml børn	Trommer	00:09	F smiler, peger på Jon, kigger op på voksen og siger lyde. Voksen svarer "ja, han gir' den gas". Bo trommer energisk på sin tromme ligesom Jon, som også spiller energisk på sin tromme og tager hovedet med – ryster det fra side til side.
	43) trommer kontakt ml børn	Trommer	00:16	Bo er i midten og spiller på trommen i midten sammen med mig. Jon peger på min hånd og Bo kigger hen på Jon som spiller på samme måde som Bo. Bo har god kontakt med Jon, kigger på

				ham, smiler og griner, mens de spiller sammen. Jon griner. Jeg tager kontakt til Bo ved at sige ”han spiller hurtigt”. Forsøger at få øjenkontakt med ham.
	44) inden massage. De ved hvad der skal ske	Inden massage	00:31	Jeg viser skemaet frem og siger ”nu skal vi se hvad vi er nået til”. Bo rykker tættere på. Jon er hurtig til at svare ”lille peter edderkop” og kommer også lidt tættere på skemaet. Bo peger på skemaet, men har lidt svært ved det. Jon siger at han gerne vil give massage til nogen og peger. Jeg spørger hvem det er. Han vil gerne give massage til Bo.
	45) massage en vej	Massage	01:13	Starter med at koncentrere sig og gøre sig umage. Jon laver en lyd og bevægelse som om han synes det kilder at Bo giver ham massage. I slutningen af sange falder Jon ned til den ene side og fjoller og Bo griner med. Jeg siger at de er lidt fjollede og vi synger kun en gang.
	46) massage anden vej (god kameravinkel)	Massage	00:43	Starter med at koncentrere sig og gøre sig umage. Jon laver en lyd og bevægelse som om han synes det kilder at Bo giver ham massage. I slutningen af sange falder Jon ned til den ene side og fjoller og Bo griner med. Jeg siger at de er lidt fjollede og vi synger kun en gang.
	47) farvelsang skiftes til at spille guitar	Farvelsang	01:00	Jeg spørger om der er nogen der vil prøve at spille guitar og Jon siger ”mig”. Jeg giver ham plektret. Jon slår strengene massivt an og det giver en rå lyd som jeg og den ene voksne spejler gennem stemmen når vi synger. Bo kigger op på mig. ”Rockmusik”, siger jeg og får plektret af Jon og giver det videre til Bo som er klar til at spille, og har ventet på tur. Han spiller mere stille. Får hjælp af voksen til at spille med plektret. Da vi er færdige laver han ’high five’ til mig.
	48) kontakt ml børn efter farvelsangen	Efter aktivitetern e	00:39	Bo og jeg laver ’high five’ og jeg giver high five til Jon. Bo tager hånden hen til Jon for at give ham ’high five’. Jon ligger sig bagud og løfter foden

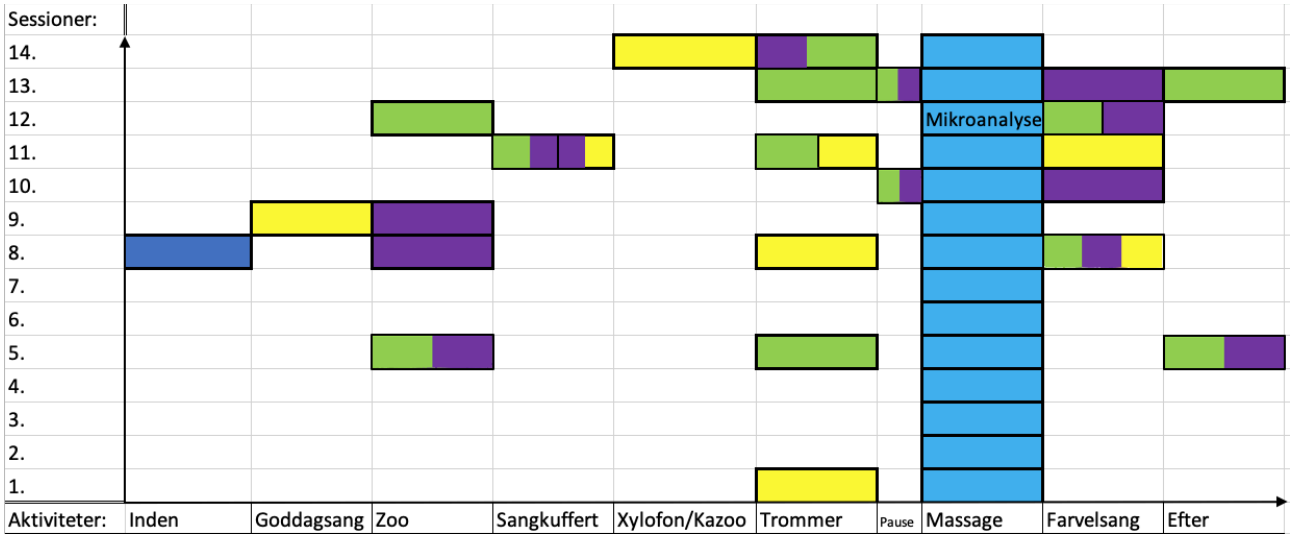
				som Bo tager fat i. Så kravler de efter hinanden hen til jakkerne.
14.	49) kazoos er sjove	Kazoo	00:38	Jon deler kazoos ud til alle. Vi spiller på dem, laver sjove melodier og snakker i den. Kigger på hinanden og smiler
	50) trommer – Ea dirigerer	Trommer	00:44	Ea viser det røde kort og vi andre holder hænderne op foran os. Så viser hun det grønne kort og vi andre begynder at spille. Hun skifter til det gule kort og vi spiller stille. Hun viser det røde kort og vi stopper med at spille. Hun skifter hurtigere og hurtigere og gør sig umage med at vise det frem så alle kan se det. Hun smiler.
	51) trommer vi spejler Jon	Trommer	00:12	Jon er i midten og spiller på trommen i midten sammen med mig. Han smører ærmerne op og jeg spejler det mens jeg siger "så smører han ærmerne op". Ea spejler og smører også ærmerne op. Hun kigger på ham fokuseret og spiller på sin tromme på samme måde som Jon spiller.
	52) Ea glad for at være i midten	Trommer	00:42	Ea er i midten og vi synger at hun er i midten og trommer. Hun slår et kraftfuldt stort slag med armen op over hovedet inden hun slår. Hun kigger over på Jon og på
	53) massage den ene vej	Massage	01:02	Vi snakker om Jons mormors hund som hedder Choko, og at den sidder inde i midten af kredsen. Vi sidder voksen, voksen, barn, voksen, barn. Jon falder lidt ud til siden, men fatter mod igen og giver massage. Vi synger den to gange.
	54) massage den anden vej	Massage	01:02	"Ja mormor sidder derinde" siger en voksen til Jon. Vi synger og giver hinanden massage. Jon er lidt pyldret.

Farvekoder i Øvrige klip (- eksklusiv Edderkoppeøvelsen)

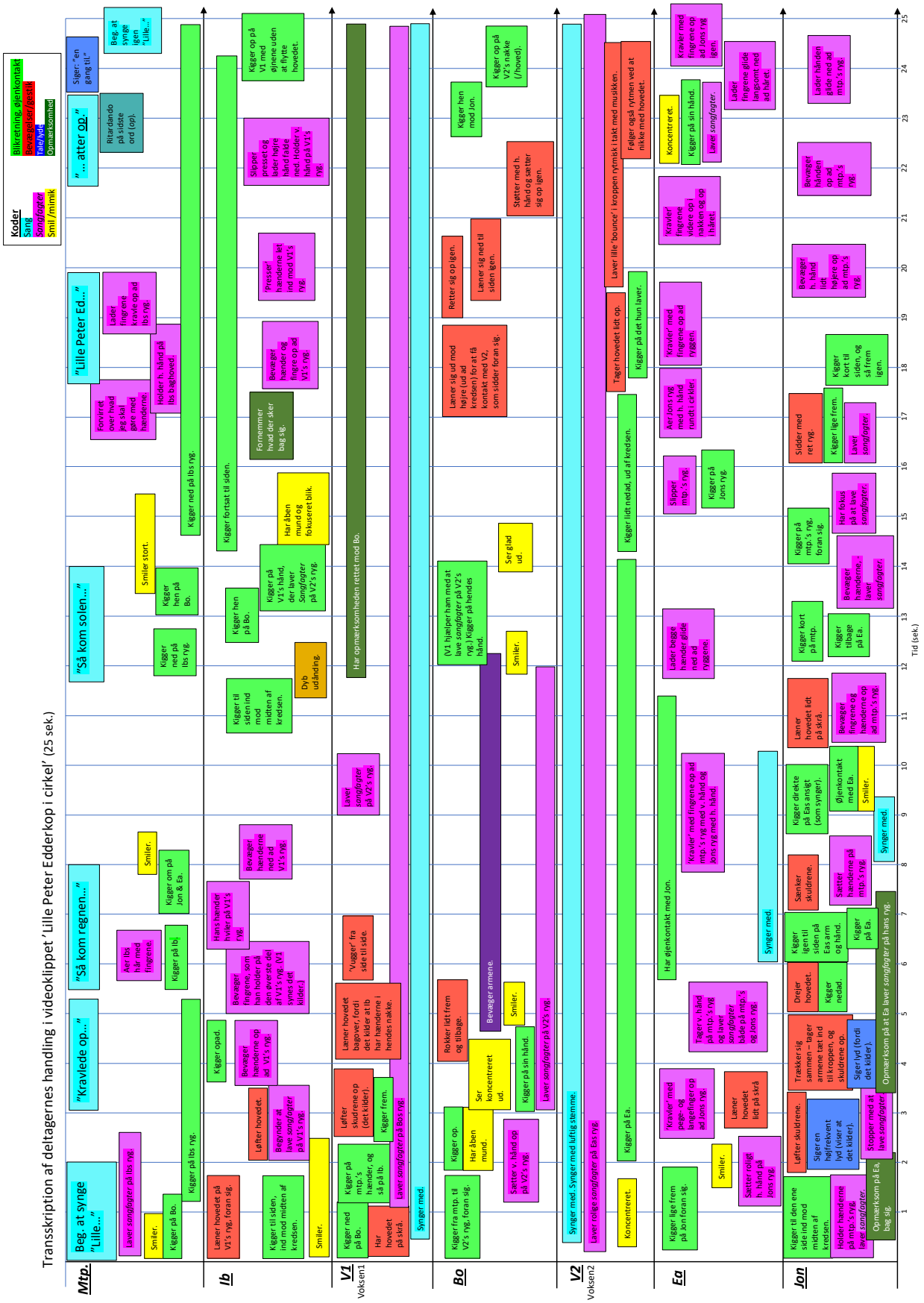
Session	Antal klip (udover massage)	Kontakt ml. børn	Synkronisitet/sammenhold i gruppen	Barn gør noget der overrasker positivt
1.	1		X	
2.	0			
3.	0			
4.	0			
5.	3	X		X
6.	0			
7.	0			
8.	5	X	X	X
9.	2		X	X
10.	2	X		X
11.	5	X	X	X
12.	3	X		X
13.	5	X		X
14.	4	X	X	X

Modvillighed: noget modsat den gule (- når børnene gør noget som er positivt overraskende), så det modsatte er når de er svære at samarbejde med. (8. session)

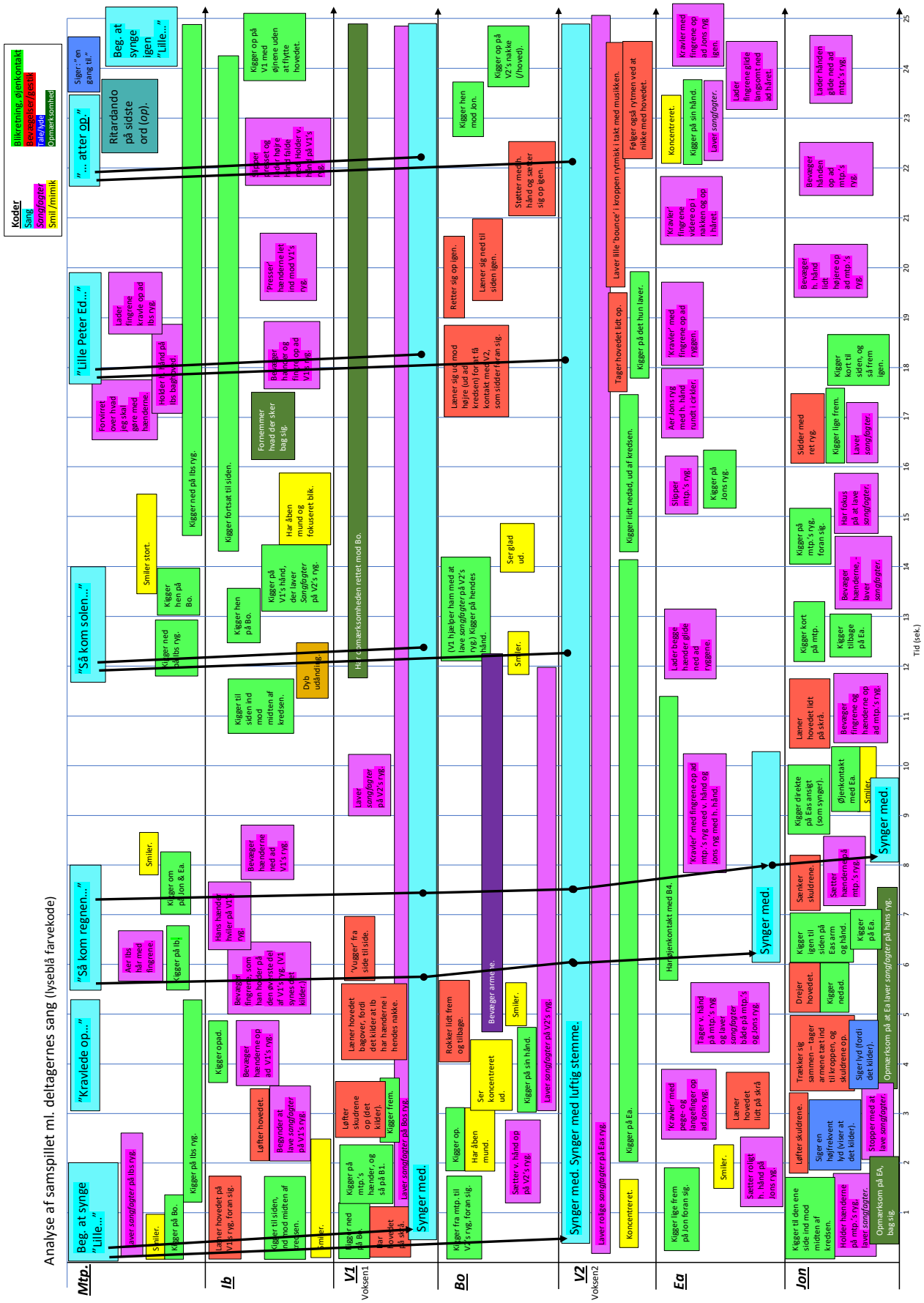
Oversigt over de 54 udvalgte klip med farvekoder



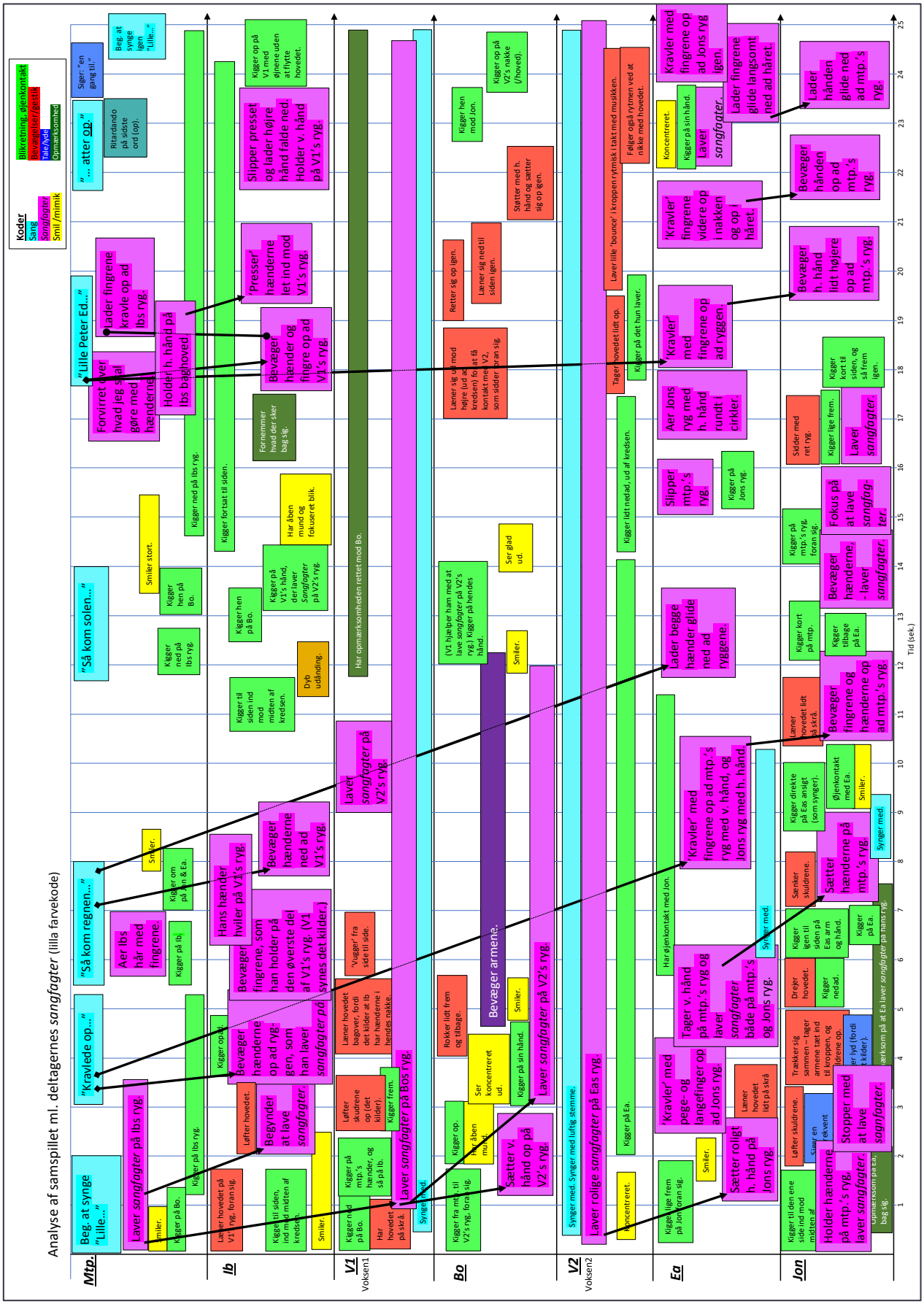
BILAG B – Transskription af analyse



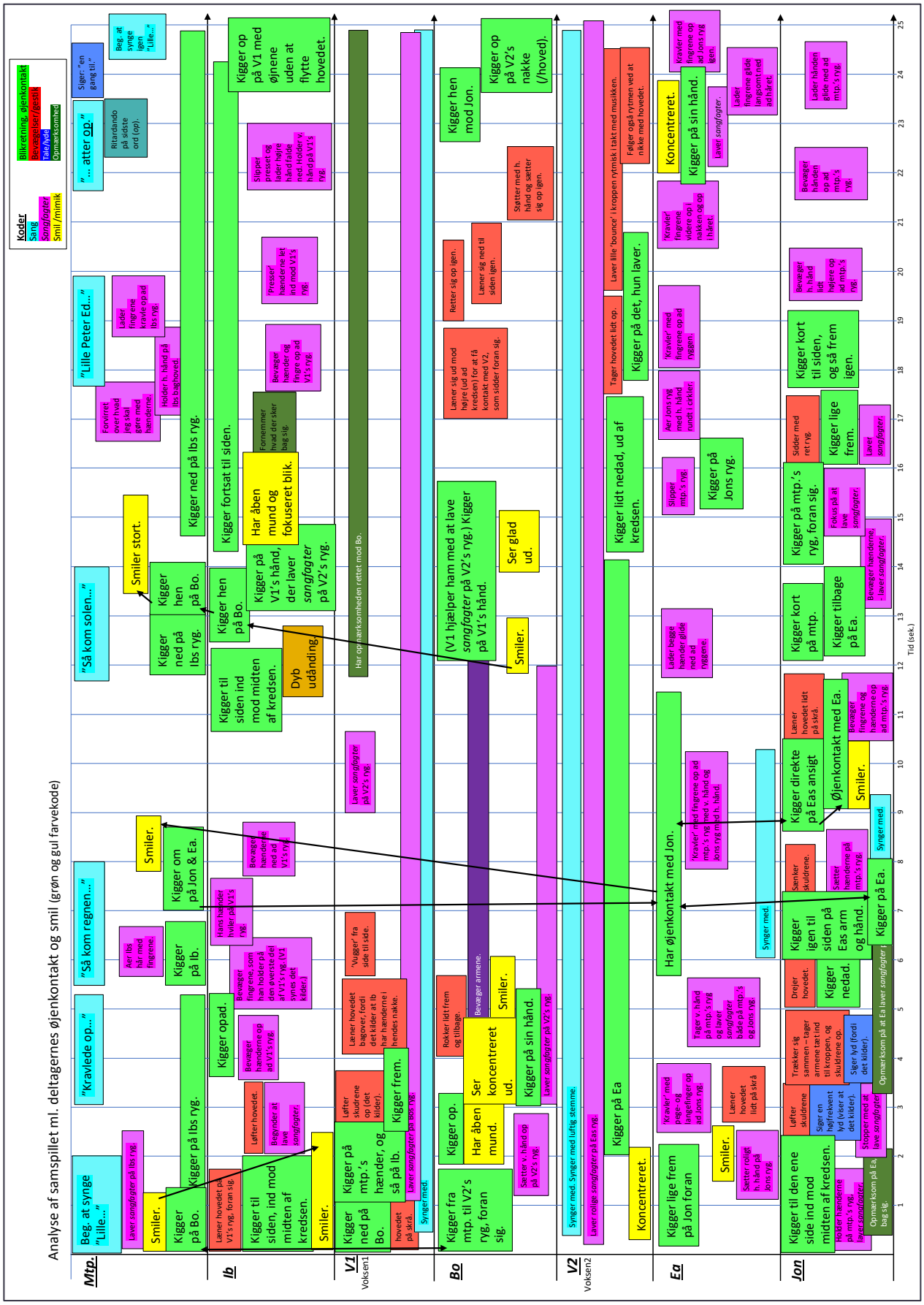
BILAG C – Samspil i forhold til sangen



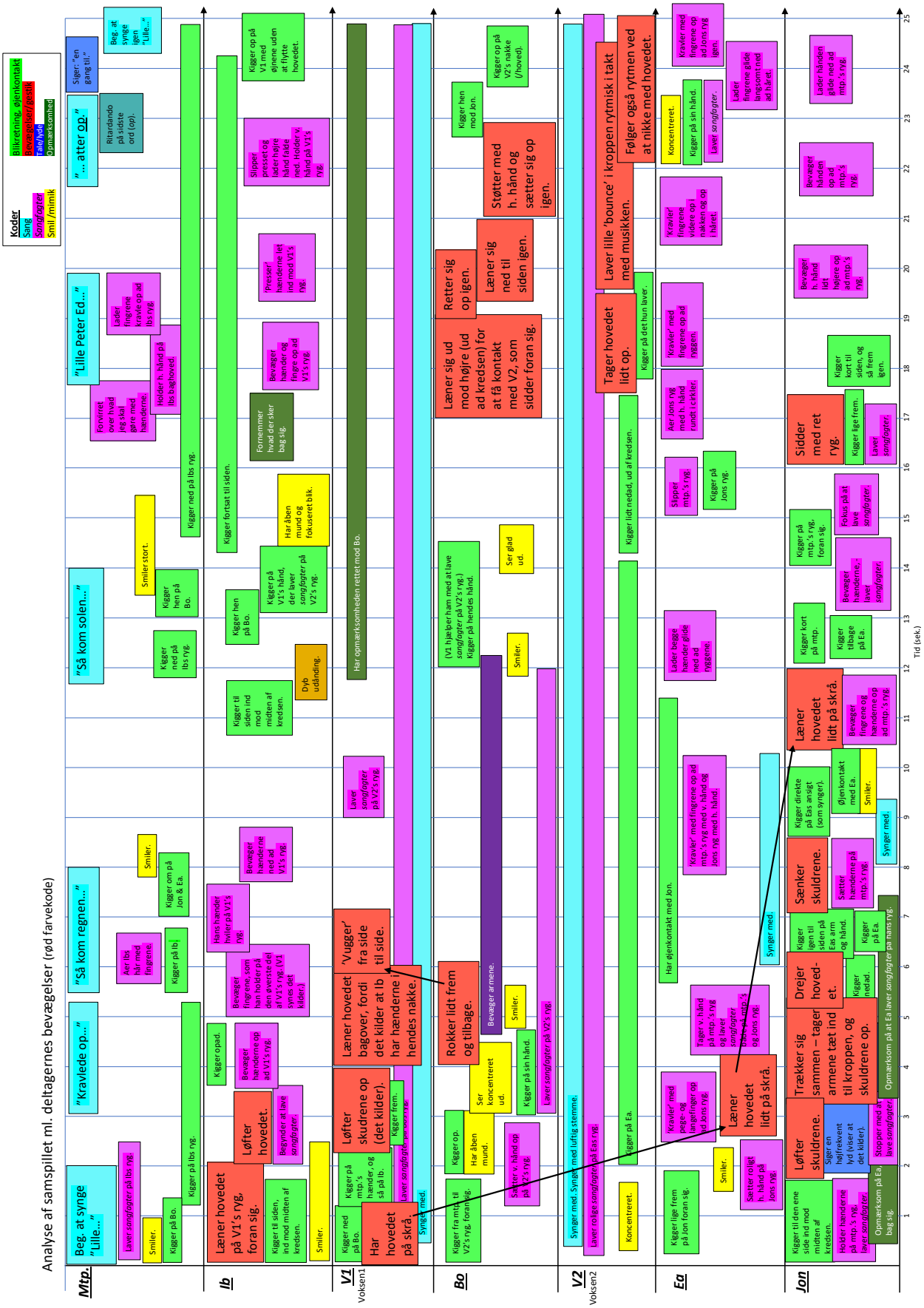
BILAG D – Samspil i forhold til sangfagter



BILAG E – Samspil i forhold til øjenkontakt og smil



BILAG F - Samspil i forhold til kropssprog



BILAG G – Informeret samtykkeerklæring

Kære forældre/værge

Mit navn er Simone og jeg er musikterapi-studerende.

Som led i min uddannelse er jeg i praktik på Hørningskolen og har musikterapi med nogen af eleverne. Musikterapien vil blive optaget, da det er en stor hjælp at kunne se sig selv og barnet på video. Ydermere skal jeg bruge det i min supervision af terapien. På næste side kan du/I læse hvad der gives samtykke til og skrive under. Video-/lydoptagelserne er fortroligt materiale og vil kun blive set af mig og min supervisor, (og evt. også personale på Hørningskolen) som har tavshedspligt.

Da jeg skal skrive speciale til foråret 2020, vil jeg også gerne kunne bruge materialet i anonymiseret form i min opgaveskrivning. Optagelserne vil blive slettet efter endt eksamen i juni 2020.

I er meget velkomne til at kontakte mig ved spørgsmål! Min mailadresse står nederst på næste side.

Med venlig hilsen
Simone Dagnæs-Hansen
Musikterapistuderende.

Institut for Kommunikation

Musikterapiuddannelsen
Musikkens Hus
Rendsburggade 14
9000 Aalborg

www.musikterapi.aau.dk

Samtykkeerklæring til brug af audio/videooptagelser

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

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

Forudsætningen for denne samtykkeerklæring er, at alt materiale bliver opbevaret sikkert og fortroligt i henhold til Datatilsynets krav. Materialet bliver opbevaret indtil endt kandidat-eksamen i juli _____, hvorefter det slettes. Alle der har tilladelse til at se materialet har tavshedspligt. Det er altid muligt at trække denne samtykkeerklæring tilbage, hvorefter video- eller audiomateriale vil blive slettet.

_____ _____
Deltagers navn Forældre/værge

_____
Dato Underskrift

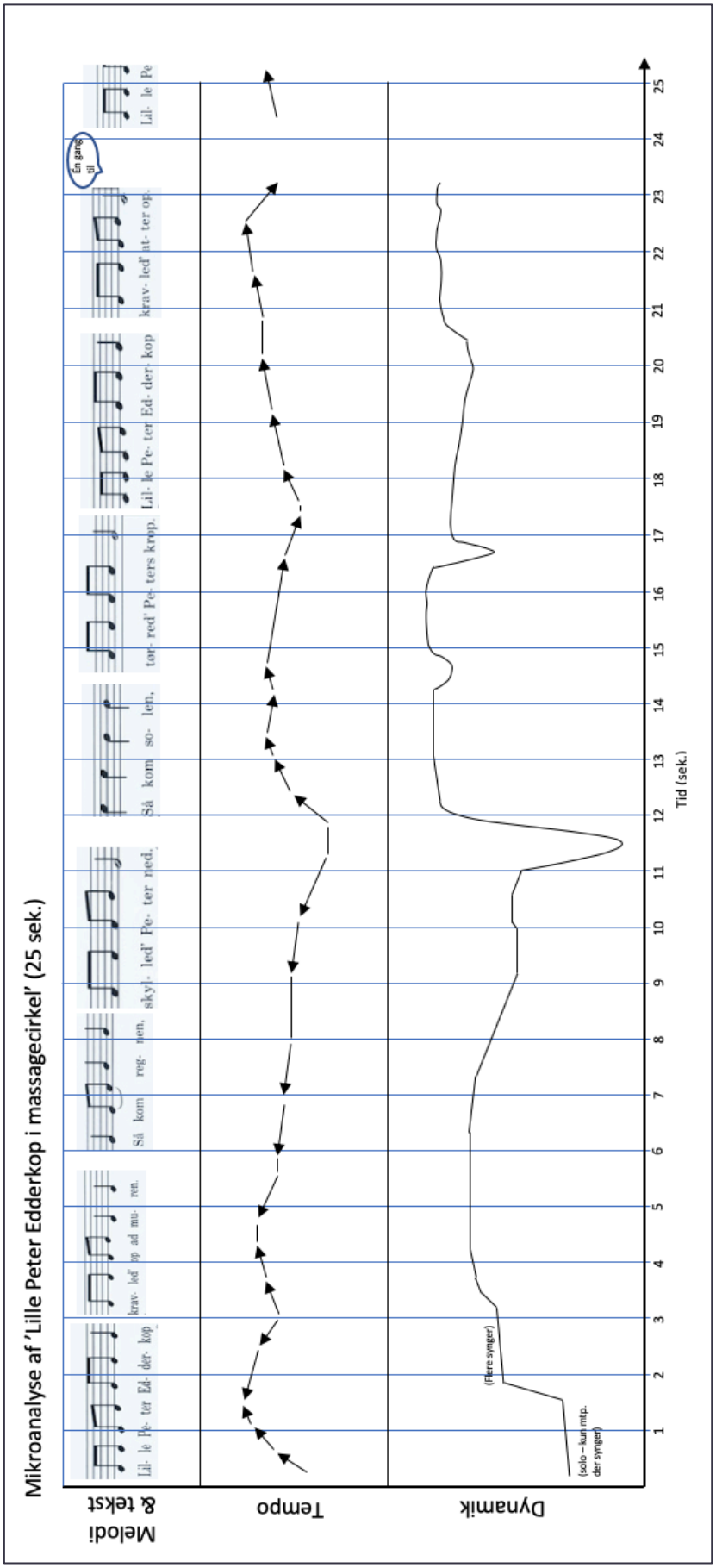
Spørgsmål angående samtykke er velkomne, og du kan kontakte den studerende på følgende email:

_____

BILAG H – Skema med noter fra videooptagelse, 3. session

\Aktivitet Registreringer	Goddagsang	Zoo-sang	Sangkuffert	Klokkespilm/ tværfløjte	Trommer	Lille Peter edderkop	Farvelsang
Mtp's adfærd	Rolig. I øjenhøjde med børnene. Nærværende.	Fjollet. Anerkendende overfor de forslag børnene kommer med (selvom de er skøre.)					
Børnenes adfærd	Kun 2 elever tilstede i dag (ift. 3 voksne, inkl. Mtp.) Rolige, stille - måske lidt generte.	M fjollet H genert Begge med på bevægelser. Koncentrerede.			Spejler hinanden. Vælger samme tromme, sidder med den på samme måde.	Samler gruppen. Fysisk fordi vi sidder i et 'tog' enten i en linje eller i cirkel.	Roen er gennemgående gennem hele sessionen.
Musikken	Stille, rolig og hyggelig. Fast puls. 'Gående tempo'.	Roligt tempo.					
Særlige øjeblikke						Øvelsen starter 26:40	

BILAG I – Analyse af musikken i klippet



Figur 19 - Tempo og dynamik er meget lidt foranderligt på videoen. De små forandringer er forstørret op i denne analyse, for at fremstille hvordan musikken udspiller sig.

BILAG J – Læringsportefølje

Processen har været op og ned. Bestået af bølgetoppe og bølgedale. Der har været mange frustrerede episoder, hvor jeg har følt mig på bunden af en bølgedal. Jeg lagde dog mærke til at det var når jeg var allermest frustreret og havde gået en dag, hvor jeg ikke rigtig syntes, jeg kunne tage mig sammen til noget, at jeg til sidst blev så frustreret, hvilket gav mig energi til at sætte mig ned og skrive noget ned. Dette noget var løsningen på hvordan jeg skulle komme videre. Det er en spændende observation og erfaring, at det er når jeg føler mig allermest frustreret og på bunden at der kommer noget værdifuldt frem. Det minder mig om Platons hulebillede, hvor det gør ondt når man kommer op i lyset efter at have siddet nede i mørket i hulen. Det 'gør ondt' at forstå tingene på en anden måde og det 'gør ondt' at blive klogere, men det er givende når man er kommet sig over smerten. Det er en vigtig erfaring at tage med mig, som jeg forestiller mig også kan overføres til andre ting her i livet. Når jeg føler at der er stærk modvind, er jeg måske lige der hvor der sker noget helt nyt og uventet.

Corona-virussen som lukkede samfundet ned, har både været en hjælp og en stor hindring for mig i specialeskrivningsprocessen. Det har været en hjælp til at finde fokus og ikke have så meget som distraherede mig. Selvom jeg tror, at det nogle gange også er en hjælp, at lave noget andet og give tankerne en pause. Så har jeg fundet på noget andet. Fx har jeg næsten hver dag fået et hav bad ved Marselisborg skov sammen med en veninde. Det er noget der kan friske hovedet op.

Nedlukningen har været en stor hindring i forhold til faciliteter som læsesale, biblioteker og dermed også afgang til bøger og materialer. Det har været meget udfordrende at skulle sidde i min lejlighed hver dag og ikke kunne tage et sted hen og komme hjem og holde fri. Den kollektive energi og det fokus det giver at sidde blandt mange andre, som også sidder og studerer, har jeg virkelig forstået værdien af, her hvor jeg har manglet det.

Vejledningsprocessen har fungeret rigtig godt, været en stor inspirationskilde og hjulpet mig ubeskriveligt meget.