



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde. Del 2

Udvikling af en narrativ metode på Synscenter Refsnæs – Det nationale specialpædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsættelse

Breumlund, Anne; Hansen, Inger Bruun

Creative Commons License
CC BY-NC-ND 4.0

Publication date:
2021

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Breumlund, A., & Hansen, I. B. (2021). *Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde. Del 2: Udvikling af en narrativ metode på Synscenter Refsnæs – Det nationale specialpædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsættelse*. (Open Access udgave udg.) Aalborg Universitetsforlag.

General rights

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

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

Take down policy

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

Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde

Udvikling af en narrativ metode på
Synscenter Refsnæs – Det nationale
specialpædagogiske ressource- og
videnscenter for børn og unge med
synsnedsættelse

Anne Breumlund & Inger Bruun Hansen

Anne Breumlund og Inger Bruun Hansen

Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde

Udvikling af en narrativ metode på Synscenter
Refsnæs – Det nationale specialpædagogiske
ressource- og videnscenter for børn og unge
med synsnedsættelse

Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde
*Udvikling af en narrativ metode på Synscenter Refsnæs – Det nationale special-
pædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsettelse*

Af Anne Breumlund og Inger Bruun Hansen

1. Open Access udgave – formidlingspublikation

© Forfatterne 2019

Layout af omslag: Toptryk Grafisk ApS v/ Grethe Lassen

Grafisk tilrettelæggelse af indhold: Toptryk Grafisk ApS v/ Grethe Lassen

ISBN: 978-87-7210-763-9

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | forlag.aau.dk



Indhold

Forord	5
1 Projektets formål, forskningsstrategi og afsæt	11
Metodeudviklingsdel	25
2 Det organisatoriske set up	29
3 Narrativ teori og narrative redskaber	37
4 Redskaber og guidelines til narrativ praksis	47
Sammenfatning af metodeudviklingsdel	61
Følgeforskningsdel	65
5 Afprøvning af de narrative redskaber	71
6 Narrative redskaber til selvrefleksion	93
7 Analyse af forandringer	111
Sammenfatning af følgeforskningsdel	129
8 Den narrative metode på et multiteoretisk praksisfelt	133
9 Kan der udvikles en narrativ socialpædagogisk metode på det specialiserede socialområde?	145
Litteratur	155

Bilag 1 – Rammer for metodeudvikling	159
Bilag 2 – Teori og metodeinput	169
Bilag 3 – Rammer for refleksionsrum – ankerperson	185
Bilag 4 – Rammer for refleksionsrum – medarbejder	189
Bilag 5 – Interviewguide – ankerperson	193
Bilag 6 – Forslag til litteraturlæsning	197
Bilag 7 – Videreudvikling af 'Fra er til vil'-skema	199

Forord

Denne rapport, *Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde. Udvikling af en narrativ metode på Synscenter Refsnæs - Det nationale specialpædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsættelse*, udgør den anden delrapport ud af to. Rapporterne formidler samlet viden om et metodeudviklingsarbejde, hvis formål er at udvikle en narrativ terapeutisk tilgang til en narrativ socialpædagogisk metode på det specialiserede socialområde samt at afprøve og justere metoden over for tre målgrupper med særlige vanskeligheder på tre specialiserede tilbud. Desuden er formålet at undersøge metodens virkning på målgrupperne, medarbejderne og den socialpædagogiske praksis.

Til den flerårige metodeudvikling er knyttet følgeforskning, begge dele udført af forskere fra Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet: *Narrativ tilgang i socialpædagogisk arbejde. Et metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt på socialområdet i Region Sjælland*. Metodeudviklings- og følgeforskningsprojektet er finansieret af Region Sjælland. Det blev påbegyndt sommeren 2017 og forventes afsluttet vinteren 2019-2020.

*

I projektet indgår tre tilbud og tre forskellige målgrupper på det specialiserede socialområde i Region Sjælland:

- *Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme.*
Tilbuddet omfatter skole-, fritids- og botilbud til børn og unge med autisme.

- *Synscenter Refsnæs. Det nationale specialpædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsættelse.*
Tilbuddet omfatter skole-, fritids- og botilbud samt specialrådgivning og materialeproduktion.
- *Else Hus.*
Tilbuddet omfatter et bo- og dagtilbud til yngre voksne med en gennemgribende autismespektrumforstyrrelse og en psykisk udviklingshæmning.¹

Metodeudviklingen på de tre tilbud startede tidsmæssigt forskudt med Synscenter Refsnæs som det andet tilbud i rækken,² hvorfor denne rapport om metodeudviklingen og dens resultater på Synscenter Refsnæs bliver den anden rapport.

*

Bag metodeudviklings- og følgeforskningsprojektet ligger et ønske fra tilbuddene på det specialiserede socialområde i Region Sjælland om at udvikle en narrativ metode i socialpædagogisk arbejde med børn, unge og voksne med forskellige typer funktionsnedsættelser og komplekse vanskeligheder. Ønsket, som blev fremsat af især Himmelev behandlingstilbud, var at udvikle en narrativ metode, der kan anvendes i en socialpædagogisk praksis, hvor situationer ofte skifter hurtigt og der kan være flere mennesker tilstede og hvor muligheden for fokuserede 1:1-samtaler derfor ofte udspiller sig som kortere samtalesekvenser. Desuden var det et krav, at metoden skal tage afsæt i en bestemt narrativ tilgang, nemlig den narrative terapeutiske retning, der er udviklet af den australske socialrådgiver og familieterapeut Michael White sammen med den canadiske terapeut, sociolog og antropolog David Epston, og som er praktiseret bl.a. på et familieterapicenter i Auckland, New Zealand. Endelig ønskede man, at dette metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt skal bygge videre på den eksisterende viden og erfaring om den narrative metode fra Himmelev behandlingstilbud, hvor metoden indgår i den anvendte metodepalet uden dog at være

1 Else Hus ophørte undervejs med forskningstilknytning pga. større personalemæssige udskiftninger, men fastholdt sin deltagelse i afprøvningsforløbet.
2 Himmelev behandlingstilbud var det første i metodeudviklingsprojektet.

tilstrækkeligt udfoldet og implementeret. Man har her for flere år siden introduceret Michael Whites narrative tilgang og begreber for medarbejdergruppen gennem et kursus tilrettelagt af DISPUK og efterfølgende støttet af Helle Lund, psykolog og underviser i den narrative metode i relation til forskellige målgrupper og praksisser på det specialiserede socialområde. Efter ønske fra Region Sjælland indgår denne underviser også i nærværende metodeudviklingsprojekt.

*

Den narrative metode understøttes ikke af præfabrikerede manualer eller redskaber til udførelsen i en socialpædagogisk praksis, men den forlader sig overordnet på medarbejdernes indsigt i og viden om den narrative teoris begreber og menneskesyn, hvilket kan gøre metoden vanskeligere tilgængelig. Derfor må redskaber og guidelines til en socialpædagogisk praksis udvikles.

Den grundliggende forståelse i det narrative perspektiv fra Michael Whites terapi er, at mennesker behersker mange, ofte skjulte færdigheder, som kan hjælpes frem i lyset gennem fortællinger om dem selv og hinanden. Herved skabes en mere positiv identitet. En narrativ praksis forholder sig således undersøgende til menneskers intentioner med deres handlinger og udsagn samt søger efter alternative fortællinger til mere negative og stigmatiserende fortællinger.

De unge på Synscenter Refsnæs, som er i fokus i denne rapport, er visiterede på baggrund af alvorlig synsnedsættelse i kombination med andre vanskeligheder. For enkelte af de unge kan en del af vanskelighederne derudover bestå i, at den unge eller den unges familie er i en socialt udsat situation.³ Deres egne fortællinger og andres fortællinger om dem vil derfor oftest kunne bære præg af denne kompleksitet af vanskeligheder. Her var ønskerne på Synscenter Refsnæs, at det narrative perspektiv kunne åbne for alternative fortællinger om de unge og dermed, jf. det narrative perspektiv, for at kunne konstruere mere positive identiteter samt vise nye handlemuligheder for såvel medarbejderne som de unge.

³ Begrebsanvendelsen er hentet fra Socialstyrelsens forløbsbeskrivelse 2016, som Synscenter Refsnæs læner sig op ad.

Med afsæt i det narrative perspektivs tankegang betyder det for målgruppen på Synscenter Refsnæs, at de unge skal betragtes som andet og mere end den synsnedsættelse og de sammensatte vanskeligheder, der danner baggrund for deres visitation. Problemet skal adskilles fra personen, som ét centralt mantra i den narrative tilgang lyder. Menneskers identitet er ikke givet én gang for alle og er ikke en objektiv størrelse. Identitet skabes gennem sproget og de fortællinger, som dels det enkelte menneske selv, dels andre fortæller om det. Identiteter kan dermed både forankres og også forandres gennem de fortællinger, der fortælles.

*

Den forskningsmæssige tilgang er inspireret af praksisforskning. Den forskningsmæssige indsats har indledningsvist haft en udviklingsorienteret karakter, der har bestået i sammen med underviseren i den narrative metode at udvælge begreber fra det narrative teoriunivers, som er egnede til at indgå i en socialpædagogisk metode, tilrettelægge metodeudviklingsprocessen samt udvikle og facilitere et organisatorisk set up. Følgeforskningens opgave har efterfølgende været dels at dokumentere og analysere metodeudviklings- og afprøvningsforløbet, dels at analysere metodens muligheder og virkning i praksis over for målgruppens specifikke vanskeligheder. Hertil er anvendt dokumenter fra forløbet, medarbejderinterviews og ikke mindst lydoptagelser fra medarbejdernes månedlige refleksionsrum, hvor de har delt fortællinger fra praksis i det et-årige afprøvningsforløb.

*

At indføre medarbejderne i metoden, udvikle narrative, pædagogiske redskaber og omsætte disse til guidelines for den socialpædagogiske indsats for målgruppen på Synscenter Refsnæs og at afprøve metoden i praksis over for specifikke unge med synsnedsættelse har involveret flere aktører. En central person i metodeudviklingen er psykolog og narrativ terapeut Helle Lund, som har været underviser og vejleder i den narrative metode. Uden hendes indsats med at formidle tankegodset i den narrative terapi og udforme det til pædagogiske redskaber i og guidelines for den social-

pædagogiske praksis i samspil med et par håndfulde medarbejdere fra Synscenter Refsnæs var projektet ikke lykkedes. Herfor skylder vi tak. Yderligere tilpasning af de narrative redskaber og guidelines for praksis i den efterfølgende afprøvning har været udført af en gruppe engagerede pædagoger under guidning i refleksionsrum af psykolog Anna Gro Wajn, som har været ankerperson. Tak til alle medarbejdere og ledelse fra Synscenter Refsnæs for engagementet i processen med at tilegne sig det narrative perspektiv samt tilpasse, reflektere over og afprøve de narrative redskaber i praksis over for specifikke unge.

*

Vores eget kendskab til det narrative perspektivs idégrundlag stammer fra slutningen af 1990'erne, hvor vi anvendte livshistorieinterviews med fokus på læring i voksne sindslidendes livsforløb (Breumlund og Hansen 2001a). Styrken i at interviewe voksne med alvorlige sindslidelser og øvrige vanskeligheder om deres erfaringer med læring, frem for at interviewe dem om deres sygdomserfaringer, var overraskende. Der fremkom fortællinger, som gjorde et stort indtryk. Flere interviewpersoner delte oplevelser, som de ikke tidligere havde delt med andre. Mange ændrede under fortællingen kropsholdning, rettede sig op og løftede blikket. Den styrke, sådanne fortællinger kan rumme, erfarede vi siden fra kurser afholdt for især brugere og ansatte i socialpsykiatrien, hvor vi anvendte livshistorier til at finde læringsressourcer og frembringe alternative fortællinger til deres sygdomsfortællinger (Breumlund og Hansen 2001b).

Vi har oplevet styrken ved at give plads til fortællinger, som er alternative til de dominerende, der oftest er problemfokuserede. Vores pointe var dengang som nu, at mennesker med en diagnose *ikke* er særlige mennesker, men mennesker med særlige problemer. Det samme gælder børn, unge og voksne med forskellige former for funktionsnedsættelser. Vi har derfor haft en stor interesse i at undersøge, om den narrative tilgang - her en specifik terapeutisk narrativ tilgang - kan være et nyt perspektiv og give nye redskaber på det specialiserede socialområde. Om den narrative, socialpædagogiske metode, der udvikles, kan give mulighed for, at de unge på Synscenter Refsnæs kan udfolde alternative narra-

tive fortællinger, har været interessant at følge. De unges særlige udfordringer har haft indflydelse på, hvordan den narrative tilgang er blevet udfoldet, omsat til metode og gennemført.

I fremstillingen er der foretaget en anonymisering af de deltagende medarbejdere og de unge.

Efterår 2019

Inger Bruun Hansen og Anne Breumlund

1 Projektets formål, forskningsstrategi og afsæt

Formålet med dette metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt er toledet:

- I Metodeudviklingsdelens formål er at omsætte og udvikle White og Epstons narrative terapi til en socialpædagogisk metode og at afprøve denne.
- II Følgeforskningsdelens formål er at opnå viden om, hvordan den narrative metode kan udvikles og hvorvidt den narrative metode virker i forhold til at skabe forandringer for målgrupperne i de regionale tilbud på det specialiserede socialområde.

Følgeforskningen tager afsæt i to forskningsspørgsmål:

- *Hvordan kan den narrative tilgang udvikles til en anvendelig metode i socialpædagogisk arbejde i en konkret kontekst over for en målgruppe med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger?*
- *Hvilke forandringer medfører anvendelsen af den narrative tilgang i forhold til de unge og medarbejderne?*

Metodeudviklingsdelens og følgeforskningsdelens forskellige formål medfører et behov for at anvende forskellige forskningsmetoder. De anvendte metoder i metodeudviklingsdelen kan karakteriseres som udviklings- og handlingsorienterede samt fremadrettede i forhold til praksis, mens de anvendte metoder i følgeforskningsdelen er beskrivende og analytiske forskningsmetoder, som er bagudrettede i forhold til praksis.

Den forskningsmæssige indsats har i den indledende metodeudvikling i dialog med den narrative underviser bestået i at udvælge begreber fra det narrative teoriunivers, som var egnede til at indgå i en socialpædagogisk metode, tilrettelægge forløbet samt udvikle og facilitere et organisatorisk set up. Indsatsen efterfølgende har været rettet mod at dokumentere metodeudviklingen ved hjælp af mødereferater, litteraturlæsning, undervisningsmateriale, overværelse af dele af undervisningsforløbet mv. samt at analysere metodens muligheder og virkning i praksis og i forhold til målgruppens specifikke vanskeligheder. Til sidstnævnte er anvendt dokumenter fra forløbet, medarbejderinterviews og især lydoptagelser fra medarbejdernes månedlige refleksionsrum, hvor de har delt fortællinger fra praksis i det tolv måneder lange afprøvningsforløb. I disse refleksionsrum har forskerne ikke deltaget. Metoderne beskrives nærmere undervejs i rapporten.

Praksisforskning

At gennemføre forskningsprocessen i et metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt som dette er afhængig af et tæt samspil med underviser i den narrative metode samt med ledere og medarbejdere på de tre tilbud. Hertil er hentet inspiration fra den forskningsstrategi, som professor i socialt arbejde Lars Uggerhøj benævner "praksisforskning" (Uggerhøj 2008; 2014). Denne strategi er karakteriseret ved nærheden, detaljen og forskernes orientering mod praksis og lokale problemstillinger. Praksisforskning er ifølge Uggerhøj en relevant strategi for forskning i socialt arbejdes praksis, som har særlige præmisser.

Uggerhøj redegør for, at det bliver muligt at opnå en indsigt, som også kan blive relevant for praksis, når såvel forskere som praktikere deltager i forskning i socialt arbejde. Men ifølge Uggerhøj vil og skal det altid være ud fra hver sin position, og såvel forskeres som praktikers roller er at fremkomme med dele af svarene – som input i en løbende dialog om problemer.

Praktikere og forskere kan dog have forskellige interesser, i og med at forskere kan se forskningen som et mål i sig selv, og praktikerne kan se forskning som et middel til at kvalificere praksis (Uggerhøj 2008)¹. Begge parter må bevare disse forskelle i samarbejdet, da de er afgørende for begge parter – forsker og praktikers – eksistens-

1 http://vbn.aau.dk/files/16485228/Brasilien_opl_g.pdf

berettigelse, og for at praksis og forskning kan udfordre hinanden. Forskeren hverken kan eller skal blive praktiker, ligesom praktikerens hverken kan eller skal blive forsker (Uggerhøj 2008). Dette kan ifølge Uggerhøj medføre, at der ikke opnås enighed om alle faser af forskningen, f.eks. i metodevalg og analysestrategi, og heller ikke en fælles forståelse af, hvilken viden forskningen har muliggjort. Forskeren har gennem et analytisk blik adgang til viden og forståelse, som kan være usynlig for praktikerens.

Uggerhøj definerer praksisforskning som en type forskning, der beskriver, analyserer og udvikler praksis, baseret på akademiske standarder såvel som erfaring og viden i det sociale praksisfelt (Uggerhøj 2008: 4).

Fokus i praksisforskning er vidensproduktion og læreprocesser i socialt arbejdes praksis (Uggerhøj 2014). Forskning i det socialpædagogiske praksisfelt inden for det specialiserede socialområde, som er genstandsområdet her, kan paralleliseres med det, der kendetegner forskning på praksisfeltet for socialt arbejde generelt. Selv om udgangspunktet er lokalt, kan viden anvendes af andre end de involverede. Gennem en systematisk analyse kan der skabes en afstand til den undersøgte praksis, som gør forskningsresultaterne relevante for andre end de undersøgte tilbud.

Praksisforskningsstrategien i dette projekt

I dette forskningsprojekt kommer praksisforskningen til udtryk i såvel den overordnede organisering af projektet som den lokale organisering med forskernes og praktikernes skiftende samarbejdsformer og opgaver i projektperioden (se model over metodeudviklingens faser, kontekster og aktører s. 26-27).

Region Sjælland har nedsat en styregruppe for forskningsprojektet, med hvilken der har været afholdt milepælsmøder i projektperioden. Derudover har der været etableret lokale projektarbejdsgrupper på de tre botilbud til ad hoc arbejdsmøder med praktikere og forskere samt en faglig følgegruppe til videns- og erfaringsdeling på tværs af de tre tilbud, sidstnævnte efter ønske fra de tre tilbud.

De lokale projektarbejdsgruppers funktion viste sig på alle tre tilbud at være mindre betydningsfuld, da samarbejdet mellem forskere og praktikere blev udfoldet gennem løbende dialog og ad hoc møder med afdelingsledere og de lokale ankerpersoner. På Synscenter Refs-

næs blev der med afsæt i feedback fra medarbejdere og ankerpersoner undervejs foretaget ændringer i det planlagte set up. Således gav f.eks. ankerperson og underviser i afprøvningsforløbet medarbejderne et brush up om det narrative perspektiv og anvendelsen af de narrative redskaber, man reducerede afprøvnningen af de tre narrative redskaber til to i en periode, indtil medarbejderne havde opnået fortrolighed med disse, og afprøvningsforløbet blev forlænget med tre måneder.

Der har været afholdt halvårslige møder i den faglige følgegruppe, hvor værtsrollen er gået på skift mellem de tre tilbud.

Forskernes og praktikernes samarbejdsformer og opgaver kan opsummeres således: Rammer for undervisningsforløb og afprøvning samt udvælgelse af udsnit af den narrative terapi begreber er foregået som et samarbejde mellem forskere og underviser i den narrative metode.

I metodeudviklingen har det organisatoriske set up været udviklet og løbende justeret af forskere i dialog med den narrative underviser og den lokale arbejdsgruppe samt ankerperson. Udvalgelse af medarbejderdeltagere til projektet samt unge er sket af leder/medarbejdere på tilbuddet. Selve undervisningsforløbet er udført og tilrettelagt af den narrative underviser, støttet af den lokale ankerperson. Udviklingen af redskaber og guidelines til det enkelte tilbud er forestået af den narrative underviser i dialog med medarbejdere og ankerperson i undervisningen. Afprøvnningen af og videreudvikling af metodens redskaber i praksis har været medarbejdernes opgave, støttet af de kollektive refleksionsrum under ankerpersonens guidning ud fra rammer og anvisninger i set up'et. Forskerne har overværet dele af undervisningsforløbet, men har ikke deltaget i de efterfølgende refleksionsrum eller overværet afprøvnningen i praksis. Kontakten har omfattet en løbende dialog om forløbet i refleksionsrummet med ankerperson og om set up med ledelsen, hvilket har givet anledning til justeringer heraf. Forskernes rolle har derudover i afprøvningsfasen været tilbagetrukket, hvor indblik i praksis alene er sket via lydoptagelse tilsendt forskerne. Analysen er udført af forskerne og de foreløbige analyseresultater er præsenteret og diskuteret på et fælles møde mellem forskere og medarbejdere, ledelse og ankerperson.

Et samspil mellem forskere og praktikere har været et krav til projektdesignet fra Region Sjælland på linje med krav om, at Michael Whites narrative terapi skulle være afsæt for metodeudviklingen, og

at undervisningen skulle varetages af en navngiven underviser ansat i regionen. Et så tæt samspil mellem forskere og praktikere, som det er tilfældet her, kan medføre, at forskerne bliver praktikere og at den kritiske distance får vanskeligere vilkår. Faren er, at forskerne får 'blinde pletter'. For at modvirke dette har analysen været underlagt faglig respons fra forskerkolleger. Responsen var, at analysernes fokus på at identificere den narrative metode og udviklingen af de narrative redskaber fjernede forskernes blik fra, om der i metodeanvendelsen også var elementer, der snarere mindede om andre metoder end den narrative metode. Ligeledes var responsen, at forskningsspørgsmålet om, hvorvidt der kunne udvikles en narrativ metode over for målgrupper på det specialiserede område – her unge med synsnedsættelse – ikke fremstod tydeligt nok i analyserne. Således kunne der i flere fortællinger være refleksioner over, om de udfordringer hos de unge, som medarbejderne omtalte i fortællingerne, kunne tilskrives de unges synsnedsættelse, hvilket kunne have givet andre tolkninger af situationer og haft betydning for anvendelsen af den narrative metode.

Forskernes bestræbelser på at give et indblik i udviklingen af den narrative metode har således på nogle områder givet mindre distance i analysearbejdet. Denne respons har efterfølgende betydet, at analysen er skærpet på nogle punkter.

Viden om narrativ metode i socialpædagogisk arbejde ud fra Michael White

Som grundlag for projektet ligger en afdækning af viden om den narrative metode i socialpædagogisk arbejde over for målgrupper med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger.

Michael Whites narrative tilgang blev som terapeutisk praksis udbredt i Danmark i løbet af nullerne af bl.a. psykologerne Allan Holmgren og Annette Kofod Holmgren. Whites idéer og metoder har med tiden bevæget sig fra det terapeutiske rum til skole- og uddannelsesinstitutioner samt institutioner på det pædagogiske og sociale område, hvilket Annette Holmgren viser i antologien: *Fra Terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis* (Holmgren 2014). Eksempler i antologien viser, at der er forskellige måder at arbejde med tankegodset fra den narrative terapeutiske tilgang på i praksis, og at det er forskelligt, hvilke narrative begreber og dele af tilgangen, der anvendes. Form og indhold i den narrative praksis afhænger af

den kontekst, metoden anvendes i og de problemer, den skal løse. Metoden har også været anvendt på det specialiserede socialområde over for f.eks. voksne med senhjerneskade (Stokholm m.fl. 2016). Der er således ikke udviklet en specifik narrativ metode på det socialpædagogiske område. En bredere litteraturgennemgang af eksisterende anvendelsesorienterede bøger om narrativ praksis her i landet giver ikke grundlag for at udpege en specifik og udviklet narrativ metode, der blot kan overføres og implementeres i den specialpædagogiske praksis og til målgrupperne på henholdsvis Himmelev behandlings-tilbud, Synscenter Refsnæs og Else Hus.

En søgning om, hvorvidt der inden for de seneste ti år skulle være udviklet narrative metoder i socialpædagogisk praksis eller socialt arbejde uden for Danmark, gav ingen positive resultater. Søgningen har været indsnævret til de nordiske lande, hvis velfærdsmodeller ligner den danske, samt til New Zealand og Australien, hvor ophavs-mændene til den narrative terapi især har haft deres virke. Desuden har interessen i søgningen været koncentreret mod narrativ socialpædagogik rettet mod unge eller voksne med funktionsnedsættelser eller særlige behov. Udfordringen – som ved alle søgninger – ligger bl.a. i at vælge de rette søgeord. 'Socialpædagogik' forekommer i andre lande under betegnelser som 'pædagogik', 'frivilligt eller socialt arbejde' eller 'omsorgsarbejde'. Oversigten viser de valgte søgeord:

OVERSIGT OVER SØGEORD

1. Narrative
2. Method* OR technique*
3. Pedagogy OR pedagogical OR pedagogic
4. "Special need" OR "special needs" OR disabled OR disability OR disabilities
5. "young people" OR adolescent* OR adult*
6. Denmark OR Danish OR Sweden OR Swedish OR Norway OR Norwegian OR Finland OR Finnish OR Scandinavia* OR Australia* OR "New Zealand"

Ved første søgning anvendtes søgemaskinen *Proquest*, som omfatter 21 databaser med afsæt i søgeordene i boksen, hvoraf alle søgeord i pkt. 1., 2., og 3. altid var med, mens søgeord i pkt. 4., 5. og 6. på skift

blev tilføjet med et eller flere ord. Der fremkom herved mange resultater om 'det narrative', men ingen som kunne give en specifik viden om metoder i en socialpædagogisk eller en socialpædagogik-lignende praksis.

I anden omgang blev der anvendt søgemaskinen *Primo* og i tredje omgang den bredere *Google Scholar*. Resultaterne af flere søgninger med forskellige ordkombinationer viste en stor spændvidde af resultater. Søgning med 'narrativ' i kombination med 'metode'/'teknik' gav viden på et yderst bredt forskningsområde, og resultaterne omfattede f.eks. forskning, undersøgelser og forskningsmetoder inden for litteraturvidenskab, psykologi, socialt arbejde mv. Dette resultat var uafhængigt af forskellige kombinationer af søgeord. Ingen søgning kunne give viden, som var målrettet nok eller anvendelig i relation til dette projekt. At søge i yderligere databaser blev derfor fravalgt.

På baggrund af disse søgninger syntes der *ikke* at være skriftlig tilgængelig viden fra forskning, undersøgelser, artikler eller bøger om en narrativ metode i socialpædagogisk praksis uden for Danmark, som der umiddelbart kunne drages nyttig viden af. Derfor må der videreudvikles en narrativ socialpædagogisk metode på grundlag af Whites terapeutiske tilgang.

Den narrative terapeutiske tilgang

Den narrative socialpædagogiske metode i dette projekt er som anført udviklet med afsæt i grundprincipperne i den australske socialrådgiver og familierapeut Michael Whites narrative terapeutiske tilgang (White 2006a; 2006b; 2008).

En central skikkelse i udviklingen af en overordnet narrativ tilgang er den amerikanske kulturpsykolog Jerome Bruner. Han mener, at menneskers forståelse af virkeligheden og af egen identitet er et resultat af vedvarende konstruktions- og forhandlingsprocesser, som er indlejrede i kulturelle betydningssystemer (Bruner 1990; 1999: 36-37). Såvel sprogbrug som fortællinger former menneskers forståelser af den sociale virkelighed og deres identitet. Identitet er derfor ikke en fast størrelse, men skabes eller konstrueres gennem individets egne fortællinger om sig selv og omverdenens fortællinger om individet. Det at kunne fortælle samt måden, mennesker fortæller på, er tillært. Gennem opvæksten opnås en narrativ kompetence og hu-

kommelse gennem de kulturelt bundne fortælleformer. Eksempler på fortælleformer er myter, eventyr og legender.

Bruners teorier er centrale for udviklingen af Whites narrative terapi. Fra Bruner henter White distinktionen mellem *bevidsthedens landskab* (eller identitetens) og *handlingens landskab*. Hvis et menneskes bevidsthed om sig selv er, at det f.eks. er dovent, vil enhver af dette menneskes handlinger blive fortalt ind i den historie. Det kan således blive den dominerende fortælling om dette menneske (Holmgren i White 2008: 15). Et andet grundbegreb i den narrative terapi, som også er inspireret af Bruner og fænomenologien, er begrebet *intentionalitet*. Forståelsen heri er, at det centrale i menneskers handlinger er intentionen snarere end selve følelsen og oplevelsen. Intention er forbundet med menneskers værdier, principper og håb (Holmgren i White 2008: 16). Ved at fokusere på intentionen skabes mulighed for at ændre den dominerende, negative fortælling.

Især trækker Whites narrative terapi på den franske idéhistoriker Michel Foucaults analyser af 'den moderne magt', der kan defineres som de diskurser og måder at tale på, som betyder, at verden kommer til at fremstå som givet (Holmgren i White 2008: 11). Foucault angiver sindslidelse som et eksempel på en moderne magtdiskurs, der bl.a. kommer til udtryk i de psykiatriske diagnosesystemer. Dette system hviler på den antagelse, at psykiske problemer kan identificeres og kategoriseres på samme måde som fysiske problemer. Diagnosesystemet udgør en af de grundlæggende forudsætninger inden for det social- og sundhedsfaglige system, der skal hjælpe mennesker med psykiske vanskeligheder. Men ifølge Foucault indebærer det et magtforhold, som er usynligt, da magten udøves som implicite forventninger til, hvad der er normalt eller unormalt. Ifølge Foucault er den moderne form for magt situationsbunden, usynlig og disciplinerende, og den indgår i alle relationer. Magten er ikke individbunden, men uddelegeret. Magten er en produktiv kraft, hvis formål er at påvirke, forandre, udvikle og også normalisere individet (Foucault 2002).

Denne søgen efter én sandhed om de psykiske lidelser sætter Foucault – og med ham Michael White i den narrative terapi – spørgsmålstegn ved. Da den diskursive magt kommer til udtryk i den måde, hvorpå mennesker omtaler egne og hinandens problemer, er dette den narrative terapies fokus (Holmgren i White 2008: 12). Mennesker tilskyndes til at fortælle om deres vanskeligheder på en

anden måde, skabe en refleksiv distance til vanskelighederne for at danne rum for andre aspekter af identiteten –og herved skabe grundlag for modmagt.

Med den narrative terapi ønsker White at forstå menneskers diagnosticerede vanskeligheder og funktionsnedsættelser i form af f.eks. autisme, alvorlig synsnedsættelse eller udviklingshæmning i en bredere livssammenhæng, da disse vanskeligheder kun udgør en del af deres liv, evner og muligheder. Ifølge White handler den narrative terapi om at tale om menneskers problemer på en anden måde end den form, der ligger i det sundhedsvidenskabelige diagnosesystems kategoriseringer af det unormale versus det normale. Diagnosesystemet udgør ifølge White "*et sandhedsregime*" (White 2008: 12).

I og med at White bringer det narrative perspektiv ind i et terapeutisk rum, må han i udformningen af sin narrative terapi også give plads til en guidende funktion, som indebærer en vis styring, for terapeuten. Det gives der mange eksempler på i hans samtaler med klienter (se f.eks. White 2008). I Whites anvendelse af det narrative perspektiv indgår således en styring/guidning, som afviger fra andre forståelser af et narrativt perspektiv. Det samme behov for guidning af de unge må nødvendigvis gøre sig gældende i den socialpædagogiske praksis på Synscenter Refsnæs, hvor der er et mål med indsatsen.

Whites grundidé er, at der altid kan fortælles *alternative fortællinger* som modvægt til de problemhistorier, der ofte er i centrum, når man arbejder med mennesker med psykiske, fysiske eller sociale vanskeligheder. Det gælder om at hjælpe disse alternative fortællinger frem, at se på menneskers færdigheder i situationer, hvor de lykkes med ting. Intet menneske er lig med sin diagnose eller funktionsnedsættelse. Der vil altid kunne fortælles mere. Målet er at opbygge mange alternative fortællinger som modvægt til de(n) problematiske fortælling(er) og dermed give mulighed for, at det menneske, man skal hjælpe, kan opbygge en anden identitet end den problematiske.

Man skal ifølge White adskille problem fra menneske og skabe en refleksiv distance gennem *eksternalisering*. Man skal undgå at betragte menneskelige egenskaber som iboende og uforanderlige og i stedet se dem som egenskaber, der skabes i situationer og kontekster. Fokus hos de professionelle må derfor være på menneskers *intentioner* med deres handlinger og udsagn frem for deres faktiske udsagn og handlinger. Bag enhver voldsom ytring eller udfordrende adfærd ligger

et frustreret håb og dermed kimen til noget andet. Enhver handling kan ses som udtryk for en færdighed eller intention, der kan skabe en ny og anderledes fortælling om en person end den dominerende. De professionelle skal derfor undersøge menneskers mulige positive intentioner med deres handlinger og færdigheder heri, som kan udgøre startpunkter for en alternativ fortælling.

Udover de tre begreber – alternative fortællinger, eksternalisering og intention – er *bevidning* et centralt begreb i den narrative terapi. Med bevidning menes, at omgivelser eller et særligt udvalgt publikum opfordres til at bevidne de alternative fortællinger, der kan fortælles om et menneske. Ved denne proces understøttes og *tyknes*² de alternative fortællinger. Herved har borgeren mulighed for at fremstå med en anden identitet end 'ham den problematiske' (White 2006a; 2006b; 2008).

Michael Whites videnskabsteoretiske afsæt er socialkonstruktivistisk, hvilket betyder, at han ikke skelner skarpt mellem 'fortællinger om livet' og 'livet i sig selv' (Bruner 1999). Identitet er ikke en given størrelse, men den konstrueres socialt på baggrund af egne og andres fortællinger. Fra Bruner låner han den indsigt, at fortællinger udgør en central måde at erfare på. Men Michael Whites teoretiske afsæt har fokus på en terapeutisk situation. Med dette metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt skal disse grundidéer omformes til en socialpædagogisk praksis.

Michael Whites narrative tilgang er som nævnt det bundne afsæt for metodeudviklingen. Whites narrative terapi skal udvikles og omsættes til en socialpædagogisk metode i relation til de tre tilbuds forskellige målgrupper og ind i en pædagogisk fagkultur med alt, hvad en sådan medfører af udtalte og udtalte forventninger og bindinger til de professionelles handlinger, metoder, målgruppedefinitioner og -problemopfattelser, eksisterende metoder samt arbejdstilrettelæggelse og dagstruktur mv. Det særlige fokus i denne rapport er imidlertid Synscenter Refsnæs og målgruppen af unge med alvorlig synsnedsættelse og komplekse vanskeligheder.

Spørgsmålet er, i hvor høj grad den narrative terapies socialkonstruktivistiske grundlag – forståelsen af modmagt – samt de fæno-

2 Betegnelsen *at tykne* er inspireret af begrebet *thick description*, som er anvendt inden for f.eks. antropologi, sociologi, historie mv. En *thick description* udfolder detaljerede forklaringer om og meninger med handlinger og adfærd i situationen.

menologiske rødder – fokus på målgruppens egne fortællinger og intentioner – kan fastholdes? Og kan Whites terapi omformes til en narrativ socialpædagogisk metode over for unge med alvorlig synsnedsettelse og komplekse vanskeligheder i en hverdag med pædagogisk fagkultur med mange specifikke bindinger, metoder og traditioner relateret til målgruppens vanskeligheder – og samtidig fastholde sin grundidé?

Synscenter Refsnæs

En præmis for metodeudviklingen er, at denne skal ske i mødet med den specifikke målgruppe og i denne sammenhæng de nødvendige synsrehabiliterende indsatser, dvs. de teknikker, redskaber og metoder, der i forvejen eksisterer på botilbudet.

Synscenter Refsnæs – Det nationale specialpædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsettelse er en del af et nationalt samarbejde, der arbejder inden for de foranderlige samfundsmæssige rammer. Der er således samfundsmæssige krav og forventninger om, at Synscenter Refsnæs yder en synsrehabiliterende indsats, der bygger på den aktuelt bedste viden om, hvilke højt specialiserede indsatser målgruppen har behov for med det formål at fremme inklusion og samfundsmæssig deltagelse for – i denne sammenhæng – unge med alvorlig synsnedsettelse. Formålet med de synsrehabiliterende indsatser er at sikre personlig, social, motorisk, kommunikativ og perceptuel udvikling, som fundamentet for inklusion og deltagelse.

Synscenter Refsnæs blev oprettet i 1898 som en forskole for Institut for Blinde i København. Historisk set er Synscenter Refsnæs gået fra principielt at rumme alle landets børn og unge med synsnedsettelse til særligt visiterede børn og unge. Børn og unge, som udelukkende har synsnedsettelse, deltager i dag oftest i kommunernes tilbud, primært de almene tilbud med den hensigt at skabe mulighed for inklusion. Målgruppen for Synscenter Refsnæs i dag er alle børn og unge, der er registreret i Synsregistret. Målgruppen rummer derfor både børn og unge, der udelukkende har synsnedsettelse, og børn og unge med komplekse vanskeligheder og multiple funktionsnedsettelser. Synscenter Refsnæs rådgiver og vejleder børn, unge og faprofessionelle i hele Danmark. I 2018 modtog 90 ud af 98 kommuner specialrådgivning fra Synscenter Refsnæs. På

Synscenter Refsnæs er skole- og botilbud indrettet således, at børn og unge kan modtage meget individuelle ydelser og tilbud målrettet den enkelte.

På Synscenter Refsnæs er der i alt fire botilbud fordelt på to boområder. I det ene boområde bor børn og unge med alvorlig synsned-sættelse og dertil yderligere vanskeligheder og funktionsnedsættelser, i det andet boområde bor børn og unge, hvor synsned-sættelsen er deres primære udfordring.

Metodeudviklings- og følgeforskningsprojektets målgruppe omfatter udelukkende en mindre gruppe af unge, hvor alvorlig syns-nedsættelse er den primære udfordring, sekundært kan der være andre vanskeligheder. Det er unge fra *Fløjen* og *Efterskolen*. De unge på Fløjen, hvoraf enkelte kan have boet i en årrække på Synscenter Refsnæs, er visiteret med det formål at modtage undervisning jf. folkeskoleloven, indgå i et STU-forløb³ samt praktikforløb. De unge på Efterskolen følger individuelt tilrettelagt undervisning på 8., 9. eller 10. klassetrin efter folkeskoleloven. Mange af de unge i Efterskolen har udelukkende en synsned-sættelse, men de kan have udviklet forskellige udfordringer, f.eks. have svært ved at få venner og indgå i sociale sammenhænge på trods af inklusionsbestrebelse i kommunerne. At unge med synsned-sættelser kan udvikle sådanne udfordringer af især social art, er også en del af handicapforsker Steen Bengtssons undersøgelsesresultater (Bengtsson 2010).

Synscenter Refsnæs har en lang historik som skole- og botilbud, hvis pædagogiske metoder, faglige tilgange og synsfaglige teknikker er udviklet og relateret til undervisning af børn og unge med synsned-sættelse. Af hjemmesiden samt interne dokumenter for Synscenter Refsnæs fremgår det, at undervisningsindsatsen udover den skolefaglige undervisning også retter sig mod træning i ADL⁴, Orientering og Mobility⁵ samt i IKT-relevante hjælpemidler⁶. Denne del af undervisningen skal betragtes som en synsrehabiliterende indsats for at bibringe de unge kompetencer til i videst mulig omfang at klare et selvstændigt hverdagsliv som voksne, kunne orientere

3 Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse.

4 Almindelig Daglig Livsførelse.

5 Undervisning i en række teknikker, der gør det muligt for et menneske med alvorlig synsned-sættelse at orientere sig og færdes så selvstændigt som muligt inde og ude på en sikker måde – og med eller uden ledsager.

6 Informations- og kommunikationsteknologi.

sig og færdes så selvstændigt som muligt ude og inde samt benytte IKT-hjælpe midler i såvel undervisning som fritid for at understøtte læring og et selvstændigt hverdagsliv.⁷ Personalet i skole- og botilbud er uddannede lærere og pædagoger. Mange har en synsfaglig efteruddannelse på diplomniveau og ofte mange års praksiserfaring. Derudover bidrager faggrupper som ergoterapeuter, psykologer, sygeplejersker mm. på Syncenter Refsnæs til, at alle indsatser præges af tværfaglighed. I dette metodeudviklings- og forskningsprojekt er fokus dog på pædagogerne og den socialpædagogiske indsats.

I botilbuddene, som er døgntilbud, er den socialpædagogiske indsats baseret på en individuelt anerkendende og relationel tilgang.⁸ Specifikt for Boområde 1, som de unge i Efterskolen og Fløjen hører til, arbejdes primært med følgende metoder (jf. Faglige tilgange, metoder og resultater, bilag 2):

Metoder, Boområde 1

Anerkendende pædagogik

Relationspædagogik

Ledsageteknikker

Kommunikation

Blindepædagogiske principper

ADL [indsat: Almindelig Daglig Livsførelse,
dvs. forberede til voksertilværelsen]

Orientering og mobility

Rapportens opbygning

De følgende kapitler 2, 3 og 4 dokumenterer metodeudviklingsdelen og kapitlerne 5, 6 og 7 udgør resultaterne af følgeforskningen, som forholder sig analytisk til de to undersøgelsesspørgsmål. Indholdet i kapitlerne præsenteres i indledningen til *Metodeudviklingsdel* (s. 25) og *Følgeforskningsdel* (s. 65). Der laves også en sammenfatning

7 <https://synref.dk>. Da denne er under revision, er oplysninger suppleret med nyere interne dokumenter.

8 <https://synref.dk/tilbud/servicedeklaration-kvalitetsmodel-mm/retningsgivende-dokumenter/> se f.eks. Bilag 1, 2 og 3 til retningsgivende dokument 'Faglige tilgange, metoder og resultater'.

for hver af de to dele, hvor sammenfatningen for forskningsdelen omfatter forskningsresultaterne. Kapitlerne 8 og 9 bygger på både forskningsresultater fra Himmelev behandlingstilbud, som der tidligere er afreporteret (Breumlund og Hansen 2019a), og forskningsresultater fra nærværende rapport om Synscenter Refsnæs. I kapitel 8 diskuteres metodemæssige problemstillinger vedrørende den udviklede narrative socialpædagogiske metode samt overordnede metodemæssige problemstillinger på det socialpædagogiske område. I det afsluttende kapitel 9 sammenfattes forskningsresultater på tværs af de to tilbud – Himmelev behandlingstilbud og Synscenter Refsnæs.

Metodeudviklingsdel

Som nævnt er forskningstilgangen inspireret af praksisforskning, hvor et tæt samspil mellem forskere og praktikere er en nødvendighed og styrke ikke mindst i metodeudvikling. Graden af og formerne for samspil varierer (se s. 26-27).

Ved tilrettelæggelsen af metodeudviklingen måtte flere forhold tages i betragtning. For det første at den narrative tilgang skulle overføres fra et terapeutisk rum til et socialpædagogisk rum. For det andet at den meget verbale tilgang skulle tilpasses et specialiseret tilbud med målgrupper med forskellige typer funktionsnedsættelser, herunder kommunikative vanskeligheder. For det tredje at veltilrettede metodekurser for medarbejderne ofte ikke er tilstrækkeligt til, at en metode efterfølgende anvendes i praksis. For det fjerde at den narrative metode skulle udvikles og anvendes i en pædagogisk praksis, hvor der allerede blev anvendt en række pædagogiske metoder. At forandre egen praksis er krævende. At omsætte og udvikle nye metoder sker ikke automatisk. Der måtte derfor tilrettelægges et detaljeret organisatorisk set up, som kunne understøtte processen. Metodeudviklingen blev inddelt i flere faser:

- **Fra narrativ terapeutisk tilgang til socialpædagogisk metode**
Denne fase drejer sig om at udvælge de begreber og indsigter fra den narrative teori, som er relevante i en givet socialpædagogisk praksis, og som er mulige at implementere inden for rammerne af projektet.
- **Fra socialpædagogisk metode til redskaber for praksis**
Denne fase retter sig mod, at de udvalgte begreber og indsigter omsættes til redskaber for socialpædagogisk praksis.
- **Fra redskaber til guidelines for specifik praksis og målgruppe**
Her udvikles til redskaberne de nødvendige guidelines for den specifikke praksis og de særlige lokale forhold hvad angår medarbejdere, målgruppe og arbejdstilrettelæggelse.

- **Fra guidelines til afprøvning i specifik praksis over for specifik ung**

Her handler det om afprøvning og videreudvikling af metoden i den specifikke praksis.

Foruden disse fire faser kan tilføjes den indledende fase med at planlægge det organisatoriske set up. Det er forskelligt fra fase til fase, hvilke aktører der er involveret og mest centrale, og dermed er det også forskelligt, hvilke roller og hvilket samspil forskere og praktikerne har. Det gælder også forskernes involvering. Faser, kontekster og aktører er fremstillet i nedenstående oversigt. Desuden ses yderst til højre, hvilken type empiri metodeudviklingen leverer til følgeforskning. Og i de nederste to rækker er indført faser med praksis i følgeforskningen, som blev påbegyndt under afprøvningsforløbet:

Metodeudviklingens faser, kontekster og aktører

	Faser	Kontekster	Aktører	Type empiri til følgeforskning
1	Organisatorisk set up	Møder	Forskere – i dialog med lokal arbejdsgruppe	Mødereferater fra lokal arbejdsgruppe
2	Fra narrativ terapeutisk tilgang til socialpædagogisk metode	Møder	Forskere – i dialog med underviser	Dokumenter Forskere: Rammer for metodeudvikling Underviser: Introduktion til den narrative metode
3	Fra socialpædagogisk metode til redskaber for praksis	Møder Forberedelse til undervisning og i undervisningsforløbet	Underviser – i dialog med forskere	Forskere overværer undervisning
4	Fra redskaber til guidelines for specifik praksis og målgruppe	I undervisningsforløbet	Underviser samt medarbejdere – i dialog med ankerperson	Forskere: Gruppeinterview med medarbejdere

	Faser	Kontekster	Aktører	Type empiri til følgforskning
5a	Fra guidelines til afprøvning i specifik praksis og med specifik ung	I øverum i praksis	Medarbejdere i indbyrdes dialog Forskere – i dialog med ankerperson, underviser og ledelse	
5b	Refleksioner over metodeafprøvning samt erfaringsdeling	I refleksionsrum	Medarbejdere i dialog med ankerperson, underviser og ledelse Forskere i dialog med ankerperson, underviser og ledelse	Lydfil fra refleksionsrum, som anvendes af forskerne
6	Feedback og dialog om foreløbige analyseresultater fra følgforskning	På møde	Forskere – i dialog med medarbejdere, ledelse, ankerperson og underviser	Skriftligt materiale fra forskere til praktikere
7	Feedback og dialog om udkast til afrapportering	På møde	Forskere i dialog med medarbejdere, ledelse, ankerperson og underviser	Skriftlig rapport fra forskere

De følgende tre kapitler (kapitlerne 2, 3 og 4) omhandler processen med at omsætte og tilpasse Michael Whites terapeutiske tilgang til en socialpædagogisk metode og praksis. Kapitlerne beskriver forskellige faser i metodeudviklingen:

- Kapitel 2 omhandler rammer for og planlægning af metodeudviklingen.
- Kapitel 3 omhandler udvikling af de narrative redskaber.
- Kapitel 4 omhandler udvikling af guidelines for anvendelsen af redskaberne.

Afprøvningen af metoden og resultaterne heraf udfoldes i følgeforskningsdelen.

Beskrivelsen af metodeudviklingen bygger på viden tilvejebragt via forskellige metoder og kilder. Disse omfatter et litteraturstudie om den narrative tilgang samt skriftlige referater fra udviklingsmøder med underviser og fra møder med lokal arbejdsgruppe. Dertil kommer en litteraturliste om den narrative tilgang (bilag 6), diverse undervisningsmateriale fra udviklingsprojektets underviser, Helle Lund, udlagt i et virtuelt læringsrum, forskernes notater fra overværelse af undervisningsforløbet samt det tilsendte materiale fra undervisningsforløb. Ankerpersonens rolle var at facilitere deltagernes medvirken i såvel undervisnings- som afprøvningsforløb. Formidlingsformen er både dokumenterende og indsigtsgivende.

2 Det organisatoriske set up

I dette kapitel dokumenteres de to første faser i metodeudviklingen, som primært foregik som et udviklingsarbejde mellem den narrative underviser og forskerne. Hertil kom møder og dialog med den lokale projektarbejdsgruppe på Synscenter Refsnæs bestående af ledere og medarbejdere. De overordnede idéer til metodeudviklingen var:

- At Whites narrative terapeutiske teoriunivers måtte afgrænses for at kunne blive en anvendelig metode, der kunne tilpasses en socialpædagogisk praksis med flere mennesker tilstede og i korte samtalesekvenser.
- At de involverede medarbejdere *kun* skulle udgøre en mindre gruppe af særligt interesserede medarbejdere, således at de kunne opnå ejerskab og engagement i udviklingen af metoden i relation til målgruppen på Synscenter Refsnæs, og hvor deres roller som medudviklere ville blive central; desuden at metoden *kun* skulle afprøves i relation til udvalgte unge, som medarbejderne skønnede egnede. Formålet var at skabe de bedst mulige betingelser for at udvikle og afprøve en narrativ socialpædagogisk metode.
- At metoden *ikke* blot skulle rulles udover praksis efter endt undervisning i den narrative tilgang, men at den skulle afprøves i kortere, afgrænsede tidsrum og i afgrænsede situationer, som var valgt af de involverede medarbejdere med henblik på at styrke og fastholde fokus på metoden. Hensigten var at udviklingsarbejdet ikke skulle overbelaste de involverede.
- At metodeudviklingen måtte opdeles i flere faser, hvori de forskellige aktører havde varierende roller jf. skema s. 26-27.

Udviklingsarbejde med underviser

Indledningsvist måtte kompleksiteten i den terapeutiske tilgang reduceres for at gøre det muligt at anvende den som metode i socialpædagogisk praksis. I dialog med underviseren i narrativ terapi udvalgte tre centrale begreber i Michael Whites tilgang, nemlig *eksternalisering*, *alternative historier* og *intentioner*, der skulle danne grundlag for undervisningen. Allerede i udviklingsarbejdet blev den narrative tilgangs idégrundlag således udfordret, da metoden måtte formes og gøres mere instrumentel end i sin oprindelige form for at kunne fungere i en socialpædagogisk praksis. Derfor blev centrale begreber bearbejdet til redskaber, som de involverede medarbejdere kunne tilegne sig, og som skulle tilpasses til målgruppen på Synscenter Refsnæs.

Tanken var, at det skulle ske i undervisningsforløbet. At underviseren her i dialog med medarbejderne kunne tilpasse de narrative begrebers redskaber til den konkrete socialpædagogiske praksis samt udforme konkrete guidelines for praksis med de udvalgte unge med alvorlig synsnedsættelse. Mødet mellem teoretisk viden og erfaringer fra praksis var centralt. Siden skulle den tilpassede metode afprøves og løbende justeres. Således udvikledes den socialpædagogiske narrative metode til målgruppen på Synscenter Refsnæs både gennem refleksioner før handling og efter handling i løbet af afprøvningen.

Underviseren oprettede et virtuelt læringsrum, *Narrativsocialpædagogik*⁹ (Wiki-spaces) til deling af litteratur om den narrative tilgang, undervisningsmateriale og viden udviklet til den narrative socialpædagogiske metode. Platformen kunne desuden fungere som et dialogforum mellem deltagerne internt på tilbuddet og på tværs af de tre deltagende tilbud. Der blev givet adgang til læringsrummet til såvel de involverede medarbejdere som til de forskellige grupper i følgeforsknings- og metodeudviklingsprojektet, dvs. de tre lokale arbejdsgrupper, den faglige følgegruppe på tværs af de tre tilbud samt styregruppen for hele projektet.

Der blev udarbejdet en detaljeret plan for metodeudviklingen og det organisatoriske set up, som skulle understøtte afprøvningen i

9 Det gratis Wiki-spaces blev sommer 2017 nedlagt af stifteren. Indholdet blev overført til et site på Region Sjællands intranet: *SharePoint-websted*. Materialet i det virtuelle læringsrum understøtter primært undervisningsforløbet, som var afsluttet.

praksis: Breumlund og Hansen (2017): *Rammer for udvikling af en narrativ metode i socialpædagogisk praksis på tre botilbud i Region Sjælland* (Bilag 1). Og som grundlag for undervisningsforløbet blev den narrative metode og de tre valgte begreber introduceret af den narrative underviser: Lund (2017): *Teori og metodeinput* (Bilag 2). Begge dokumenter blev lagt i det virtuelle læringsrum. Samme sted blev der lagt udvalgt litteratur om den narrative tilgang (Bilag 6). Udvalget omfattede både primær og sekundær litteratur til deltagernes forberedelse samt siden undervisningsmateriale fra de enkelte undervisningsgange. De planlagte rammer for undervisning og afprøvning af metoden kan fremstilles således¹⁰:

Undervisningsforløb Seks uger	Øverum Ni måneder¹¹	Refleksionsrum Ni måneder¹²
To og en halv dag med generel teori Tre gange tre timer med udvikling af redskaber fra tre begreber	Ni måneders metodeafprøvning i afgrænsede tidsrum og situationer med udvalgte unge	Et månedligt to-timers refleksionsrum støttet af ankerpersonen i det ni-måneders metodeafprøvningsforløb

Undervisningsforløbet

Der blev tilrettelagt et undervisningsforløb fordelt på seks uger med den narrative terapeut som underviser. Indholdet skulle de tre første gange omhandle den narrative teoris grundforståelser og de tre sidste gange de tre udvalgte begreber. I de sidste tre undervisningsgange skulle de involverede medarbejdere bidrage til at justere de udviklede redskaber, så disse kunne blive anvendelige i praksis over for medarbejdernes målgruppe og desuden udforme konkrete guidelines for redskaberne, så de kunne anvendes over for de valgte unge. Underviseren tilrettelagde indholdet ud fra sin viden om og erfaring med narrativ teori og terapi.

Øverum

Afprøvningen af metoden blev rammesat til ni måneder. Som støtte til afprøvning af metoden blev de tidsrum, hvor medarbejderne

¹⁰ Rammer for undervisning og afprøvning af metoden blev undervejs forandret på Synscenter Refsnæs. Dette beskrives i følgeforskningsdelen.

¹¹ Blev undervejs udvidet til 12 måneder.

¹² Blev undervejs udvidet til 12 måneder.

skulle afprøve metoden i relation til udvalgte unge, begrænset til bestemte tidsrum og situationer – benævnt *øverum*. Tanken var, at et overskueligt antal *øverum* til den narrative metode kunne gøre det lettere for medarbejderne at have fokus på afprøvningen af metoden. Medarbejderne skulle således ikke være bundet til at anvende metoden i hele arbejdstiden og i relation til alle unge, men kunne anvende den narrative metode i de aftalte tidsrum et par gange om ugen med bestemte unge. Begge forhold skulle medarbejderne medvirke til at udvælge. Desuden blev medarbejderne bedt om at nedskrive stikord fra disse *øverum*, som de kunne medbringe og udfolde til fortællinger i det fælles *refleksionsrum*.

Refleksionsrum

Sideløbende med *øverum* blev der udviklet et månedligt fælles refleksionsrum af to timers varighed for de deltagende medarbejdere. De i alt ni gange refleksionsrum skulle muliggøre gensidig sparring om den narrative metode samt fælles videreudvikling og præcisering af guidelines i relation til de konkrete unge i praksis. Udvekslingen af fortællinger fra praksis skulle også give indsigt i vanskelighederne ved at anvende og implementere metoden i praksis. Seancerne skulle guides og styres af en udvalgt ankerperson, som på Synscenter Refsnæs blev en af stedets psykologer. Ankerpersonens rolle var dels at styre seancerne ud fra en udviklet interviewguide (bilag 5), dels at optage refleksionsrummene på lydfil og sende dem til forskerne. Ankerpersonen skulle fungere som bindeled til forskerne og fremsende navne på deltagende medarbejdere og unge, oversigt over *øverum* samt eventuelle opsamlinger fra undervisningsforløbet. Underviseren skulle deltage i de første møder for at støtte formen i refleksionsrummet og ligeledes i sidste møde for at opsamle forløbet.

Lokal arbejdsgruppe

En lokal arbejdsgruppe – bestående af to ledelsesrepræsentanter samt en psykolog – stod for den praktiske tilrettelæggelse af metodeudviklingen og fungerede som et informativt bindeled mellem forskerne og de deltagende medarbejdere. Gruppens første opgaver var at udvælge en gruppe interesserede medarbejdere, beslutte tidsrum/situationer for afprøvningen og udvælge de relevante unge, som metoden skulle afprøves over for. Desuden skulle de fastlægge datoer for undervisningsforløb samt refleksionsrum og afklare praktiske

forhold i forbindelse hermed. Undervejs blev arbejdsgruppen som et mødeforum mindre markant, da den løbende dialog mellem forskere og praktikere oftest foregik via mail og telefon. Arbejdsgruppen samt alle involverede medarbejdere mødtes dog afslutningsvist to gange. Første møde formede sig som en dialog om foreløbige analyseresultater styret af ankerperson og andet møde handlede om de involveredes respons på udkastet til nærværende rapport.

Det konkrete organisatoriske set up på Synscenter Refsnæs

Arbejdsgruppen på Synscenter Refsnæs tilrettelagde undervisningsforløb samt udvalgte de deltagende medarbejdere. Interne organisatoriske og personalemæssige forhold som f.eks. skift af afdelingsleder før afprøvningsforløbet betød, at deltagersammensætningen i arbejdsgruppen i starten ændrede sig. På Synscenter Refsnæs var ønsket, at såvel medarbejdere fra Efterskolens bodel og de fra Fløjens bodel, som havde kontakt til de unge i STU-forløb, indgik i metodeudviklingsprojektet. Der var dialog mellem forskere og øvrige deltagere i arbejdsgruppen om, hvor mange medarbejdere der skulle indgå, og hvor intensivt de skulle deltage i forløbet. Synscenter Refsnæs ønskede at omfatte samtlige medarbejdere på de to boafdelinger, men at differentiere deres deltagelsesgrad i undervisningen og kompensere herfor via sidemandsoplæring i praksis. Forskerne argumenterede for, at deltagelse i undervisningen var afgørende for at tilegne sig den narrative teori og udvikle redskaber, som efterfølgende kunne anvendes i praksis. Resultatet blev, at deltagende medarbejdere blev afgrænset til dem, der kunne deltage i hele forløbet. Ledelsesrepræsentanten fastlagde undervisningsforløb samt refleksionsrum sammen med underviser og de valgte medarbejdere. I løbet af undervisningsforløbet blev udvalgte unge og tidsrum for afprøvning af metoden præciseret.

Valg af medarbejdere

Synscenter Refsnæs valgte tre medarbejdere fra Fløjen¹³ og fire medarbejdere fra Efterskolens bodel med interesse i og lyst til at deltage i metodeudviklingsprojektet. Medarbejderne i gruppen havde forskellig anciennitet på Synscenter Refsnæs fra mangeårig ansættelse til nyanættelse, hvilket betød forskellig erfaring med og uddannelsesniveau i forhold til at anvende de specifikke synsrehabiliterende

13 En af de unge forlod Synscenter Refsnæs undervejs i projektperioden.

redskaber og teknikker til at afhjælpe målgruppens vanskeligheder som følge af deres synsnedsettelse. En enkelt var i gang med en synsfaglig diplomuddannelse.

Valg af unge og øverum

Medarbejderne udvalgte fem unge mellem 15-22 år, som de skønnede, at den narrative metode ville være velegnet over for. De fem unge havde indbyrdes forskellige vanskeligheder og kognitive niveauer.¹⁴ Ifølge Fløjens målgruppebeskrivelse er målgruppen børn og unge, hvor synsnedsettelse er den primære funktionsnedsettelse; yderligere udfordringer er af mindre betydning.¹⁵

Det er unge, som går i skole eller tager en STU, måske er i praktik eller i et beskæftigelsestilbud.¹⁶ I praksis på Fløjen synes de udvalgte unges eventuelle øvrige sammensatte vanskeligheder i mange tilfælde at have større betydning (se følgeforskningsdel). På Efterskolen er målgruppen unge, der oftest har gået i folkeskoler i deres hjemkommune. Også for Efterskolens unge gælder det, at deres primære vanskelighed er deres synsnedsettelse, men de kan derudover også have andre udfordringer, f.eks. med at indgå i sociale relationer og sammenhænge eller specifikke vanskeligheder som eksempelvis læsevanskeligheder.¹⁷ Synscenter Refsnæs har mulighed for at gennemføre en udredning for andre problemstillinger end de synsmæssige. For de unge på Fløjen og Efterskolen kunne det eksempelvis være psykologiske tests og undersøgelser samt pædagogiske afprøvnin-

ger. Medarbejderne fra Fløjen valgte at have fokus på de samme tre unge, således at de kunne støtte hinanden i den narrative metode. De valgte at afprøve metoden i tre tidsrum og specifikke situationer. I to af disse situationer – ved aftensmåltidet og afrydning efter måltid – var alle tre unge til stede samtidigt. Derudover ville de anvende en ugentlig aktivitetsperiode med en enkelt ung, f.eks. mo-

14 Vi har ikke medtaget viden om de unges diagnoser eller øvrige vanskeligheder på individniveau, da det vil fastholde et syn på de unge, som går imod tankegangen i den narrative metode. Væsentligt er, at de valgte unge er egnede til at indgå i projektet.

15 Se: <https://synref.dk> Hertil kommer interne dokumenter, da hjemmesiden er under revision.

16 <https://synref.dk/tilbud/boomraadet/floejen/>

17 <https://synref.dk/tilbud/> – se efterskoleophold.

tion eller rengøring af værelse, som de varetog på skift, som øverum. De valgte tidsrum var de situationer, som medarbejderne forestillede sig, at det var muligt at anvende de narrative redskaber i, og hvor medarbejderne mente, at de narrative redskaber kunne hjælpe med at løse en pædagogisk udfordring ved f.eks. at give dem et andet blik på den unge eller den unge et andet blik på sig selv, og støtte opbygningen af en alternativ foretrukken fortælling sammen med den unge. Afgrænsningen til bestemte tidsrum blev udelukkende indført for at støtte medarbejderne i at anvende metoden.

Nedenstående oversigt viser, *hvilken ung, hvilket tidsrum, hvilken medarbejder og i hvilken situation* den narrative metode skal afprøves i det ni måneder lange forløb for medarbejderne på Fløjen:

Figur 1a: Øverum for Fløjens bodel (Synscenter Refsnæs)

Ung	Tidsrum	Medarbejder	Situation
Erik, Ester og Eskild	Hverdage 17.30-18.30 18.30-19.00	Tre medarbejdere	Ved aftensmåltidet Oprydning efter aftensmåltidet
Erik og Ester	Mandag/onsdag	Tre medarbejdere	Rengøring af værelse 1:1-situation ungesamtale
Ester	15.30-17.00	Tre medarbejdere	Når Ester vælger motionsrum/gåtur
Eskild	Mandag/onsdag 17-18	To medarbejdere	Eskilds maddage

Valgte øverum og unge for tre medarbejdere fra boafdeling Fløjen.

De fire medarbejdere tilknyttet Efterskolen valgte to unge. Tre af medarbejderne havde valgt tre afgrænsede perioder, hvor beggede unge var til stede, som øverum: Morgenstunden, aftensmåltidet og de unges hjemkomst til Efterskolen søndag eftermiddag. To medarbejdere havde derudover valgt en fast ugentlig ungesamtale som øverum. Desuden skulle en medarbejder anvende sin musikundervisning som øverum for den ene af de unge. Nedenstående oversigt viser, *hvem, hvornår og med hvem* den narrative metode skal afprøves i det ni måneder lange forløb for medarbejderne på Efterskolen:

Figur 1b: Øverum Efterskolens bodel (Synscenter Refsnæs)

Ung	Tidsrum	Medarbejder	Situation
Ellen Elsemarie og Ellen	Hver anden søndag Mandag morgen Tirsdag 19-19.30 Tirsdag, onsdag og torsdag 17.30-18.30 Tirsdag 18.30-20	En medarbejder En medarbejder En medarbejder Tre medarbejdere En medarbejder	Når den unge vender tilbage efter hjemmeweekend Gøre klar til ugen Ved samtale Samtale ved aftensmad Øver i musik
Alle unge på efterskole?	Hver anden tirsdag	Alle medarbejdere	Ungemøde

Valgte øverum for Efterskolens unge.

Som det fremgår af figur 1a og 1b betyder afgrænsningerne af metodeafprøvningen korte tidsrum og situationer, hvor den enkelte medarbejder havde en opgave og samvær med en eller flere af de valgte unge. Herved skulle metodeafprøvningen være overskuelig i en hverdag med mange uforudsigelige hændelser.

Fælles for medarbejderne var, at de både valgte øverum for den narrative metode i hverdagssituationer, hvor alle de udvalgte unge var til stede og øverum, hvor en enkelt medarbejder arbejdede sammen med en enkelt ung om en aktivitet. Situationerne blev også udvalgt efter, at der kunne være specifikke pædagogiske udfordringer at håndtere i disse situationer. Ønsket var, at de narrative redskaber og det narrative perspektiv kunne være en hjælp til at løse disse.

3 Narrativ teori og narrative begreber

I dette kapitel præsenteres undervisningsforløbet, der blev afholdt for medarbejdere på Synscenter Refsnæs, og som blev gennemført af den narrative underviser. Beskrivelsen omfatter dele af undervisningen i Michael Whites narrative tilgang, specielt den del, der handler om fortællinger generelt og desuden de dele af undervisningen om de tre udvalgte begreber, hvorfra underviser og medarbejdere udviklede de pædagogiske redskaber: *alternative fortællinger*, *intention* og *eksternalisering*. Det drejer sig om redskaber og evt. interviewguides til: *4-tallet*, *Fra er til vil* og *sproglige vip/metaforer* samt interviewguides til eksternaliserende samtaler.

Indholdet i undervisningen af medarbejderne i den narrative tilgang

Det følgende tager afsæt i udpluk af viden fra undervisningsmateriale fra underviser og narrativ terapeut Helle Lund (slides, øvelser mv.). Dertil kommer noter fra forskernes overværelse af de sidste tre halve dages undervisning, der handlede om metodeudvikling.¹⁸ Beskrivelsen er ikke udtømmende, da undervisning foregår mundtligt i en kontekst og udfoldes i dialog med deltagerne. Hensigten med beskrivelsen her er primært at give indblik i processen med at metodeudvikle. For at uddybe dette har forskerne suppleret beskrivelsen med skriftlig viden om den narrative tilgang (Lund: 2017 jf. Bilag 2 og 6) for at udfolde og konkretisere tankegangen i Whites narrative tilgang.

Fortællinger

Da 'narrativ' betyder fortællende, lagde underviseren vægt på at give deltagerne et indtryk af, hvad fortællinger ifølge Whites teo-

¹⁸ Introduktion til narrativ teori var en gentagelse fra undervisningen på Himmelev behandlingstilbud. Beskrivelsen heraf stammer således herfra (se: Breumlund og Hansen 2019).

ri er. Underviseren fortalte, at en fortælling består af nye og gamle begivenheder, som sættes i relation til hinanden på en måde, så de udgør en sammenhængende fortælling med et tema eller et plot som samlende overskrift.

Fortællinger skal forstås som en slags skabeloner, som mennesker bruger til at skabe mening med i de begivenheder, de møder. Mennesker lever deres liv gennem fortællinger. Fortællinger består både af det, som en person selv fortæller og det, som andre fortæller om personen. Fortællinger skabes og vedligeholdes i de sociale sammenhænge, som mennesker indgår i. Det, man oplever, ordnes i temaer med moraler. De samles yderligere i fortællelinjer, som væves sammen og konstruerer menneskets identitet.

Fortællingers funktion er ifølge underviser at hjælpe med at fortolke oplevelser. Fortællinger udgør selvopfyldende profetier forstået på den måde, at man tager farve af og opnår identitet på baggrund af de dominerende fortællinger. Underviser i den narrative tilgang forklarede, hvordan hun ser, at man med Whites narrative tilgang kan skelne mellem forskellige typer af fortællinger:¹⁹

- Problematiske fortællinger
- Foretrukne fortællinger
- Dominerende fortællinger
- Alternative fortællinger

Ifølge underviseren er en problematisk fortælling en fortælling, som hovedpersonen ikke bryder sig om, og som opleves som uforenelig med de værdier, personen gerne vil stå for, mens en foretrukken fortælling netop trækker på vigtige værdier for personen.

En dominerende fortælling er en fortælling, som fylder meget i en persons liv ved at være styrende for opmærksomheden, fortolkningen og valget af handlinger. Alternative fortællinger er undtagelser fra de dominerende fortællinger. De alternative fortællinger kan bringe personen nærmere sin foretrukne version.

Der kan reflekteres over, hvem der afgør, om en fortælling er f.eks. foretrukken eller alternativ i praksis. Der er således magt på spil.

¹⁹ Underviser Helle Lund har fundet inspiration til typerne fra bl.a. kap. 5 i White 2008; kap. 4 i Holmgren 2010 samt Holmgren og Westmarks introduktion s. 11-33 i Russel og Carey 2007.

Dette må have fokus i analysen af afprøvningsforløbet. I og med at fortællinger jf. den narrative teori underbygger et menneskes identitet, opnår et menneske med mange fortællinger øget fleksibilitet og flere fortolkningsmuligheder. Hvis en fortælling er problematisk for den enkelte, vil man i en narrativ tilgang arbejde med at skabe flere fortællinger sammen med denne person. Det er hjælpsomt at få flere fortællinger om det samme tema i en persons liv, fordi fortællinger udvælger og fortolker begivenheder omkring os og peger på bestemte handlemuligheder. Jo flere fortællinger, jo større fleksibilitet i mødet med verden. Derfor er det, der fortælles om det enkelte menneske, afgørende for, hvilke muligheder det får i livet. Underviseren forklarede, at man derfor med Løgstrups ord kan sige, at "*vi holder hinandens liv i vores hænder*" (Løgstrup 1995).

Den narrative metode beskæftiger sig med detaljen i sproget og handlingen. Fortællingen gemmer sig i handlingen. Underviseren anskueliggjorde, hvordan de udtalte fortællinger er sværest at opdage, mens omvendt de fortællinger, hvor man har taget fejl eller f.eks. været vidne til en konflikt, er nemmest at opdage. Underviserens råd var at være påpasselig med at anvende kategoriske ord som *er, altid* og *aldrig*, da disse ord kun giver mulighed for én forståelse. Desuden demonstrerede underviseren via en øvelse med et videoklip af en abe i en menneskemængde, at mennesker tillægger deres sanser for stor objektivitet og ikke får øje på andre fortællinger end den, de umiddelbart har fokus på. Sanserne bedrager. I undervisningen fik kun få deltagere øje på aben. En lære er også, at man let lader sig påvirke til at 'se' noget andet end det, man faktisk ser. Mennesker bærer mange fortællinger, som påvirker sansningen, hvorfor det, man får øje på, afhænger af øjnene, der ser. Underviseren opfordrede deltagerne til at være kritiske over for egne indtryk og oplevelser.

Ifølge underviseren har en udøver af den narrative metode *ikke* et bestemt projekt på den andens vegne, men ønsker at bringe den anden tættere på dennes egne foretrukne version. Man er optaget af, hvad mennesker *vil*, snarere end hvad de *er*. Identitet er ikke blot en given størrelse, men skabes gennem fortællinger. Medarbejdere, som anvender den narrative metode, må have en rolle, som består i at hjælpe den unge med at bringe flere fortællinger frem, da flere fortællinger giver flere handlemuligheder. Det betyder ikke, at de problematiske fortællinger om den unge blot skal fjernes, men at de får mindre plads ved, at medarbejderen sammen med den unge skaber

flere alternative og mere foretrukne fortællinger om livet. De alternative fortællinger fremkommer ifølge underviser ved at lægge mærke til og omtale den unges færdigheder i situationer i hverdagslivet og derefter 'historiegøre' dem, dvs. knytte dem til centrale værdier i personens liv og til andre tidligere og potentielt kommende begivenheder.

Redskaber til en narrativ praksis

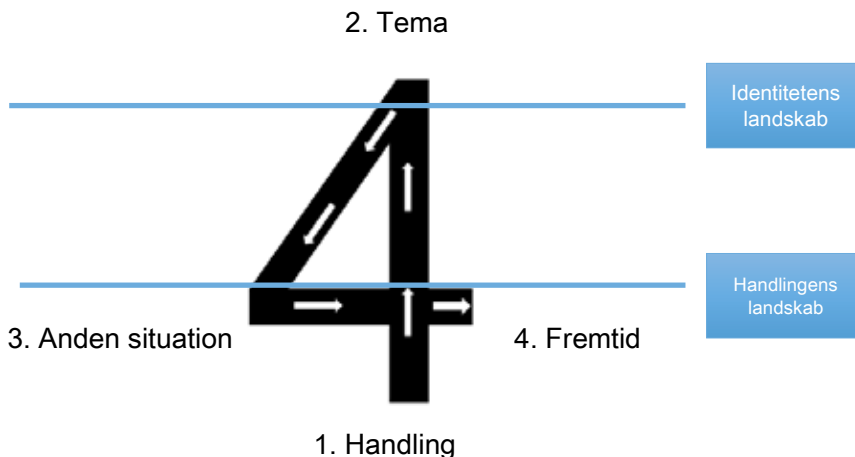
Medarbejderne blev præsenteret for forskellige pædagogiske redskaber, som de sammen med underviseren udviklede til praksis på Synscenter Refsnæs. Det drejer sig om *4-tallet*, som er et redskab til, at medarbejderne kan hjælpe med at lave alternative fortællinger om og sammen med den unge; om redskabet *Fra er til vil*, som hjælper medarbejderne til at få øje på de unges intentioner; og endelig om redskaber til at adskille problem fra person, f.eks. adskille den unges adfærd fra personen som helhed, dvs. lave en eksternalisering, anvende *sproglige vip og metaforer* og følge *en interviewguide*. I det følgende beskrives disse redskaber.

4-tallet – et redskab til alternative fortællinger

Et redskab til at identificere og fremme alternative fortællinger er *4-talsmodellen*, som er inspireret af Anette Holmgrens HVAD-model med afsæt i Whites narrative tænkning (Holmgren 2015: 20). At fremme alternative fortællinger handler ikke om at undlade at forholde sig til de problematiske fortællinger, men om at give den unge flere muligheder for at danne en identitet, som er foretrukken. Ifølge underviseren kan medarbejderne støtte den unge til at skabe en alternativ fortælling ved at være opmærksomme på handlinger i hverdagen, som er undtagelser fra de problematiske handlinger. Undtagelser er de handlinger, hvor det lykkes den unge at gøre noget andet end det sædvanlige og problematiske. Man søger her sammen med den unge at finde ud af at navngive den unges færdighed i situationen. Alternative fortællinger kan være udtryk for en værdi eller et tema i den unges liv, som er væsentlig for den unge. Medarbejderen kan sammen med den unge lede efter og søge at skabe flere alternative fortællinger under samme tema. *4-tallet* er et redskab til at skabe sammenhæng mellem handlingens og identitetens landskab og derved skabe alternative fortællinger. Denne bevægelse er visualiseret i *4-talsmodellen* og de fire trin heri.

Figur 2a: 4-tallet af Helle Lund

FRA EPISODE TIL FORTÆLLING
Anvendelse: når beboeren praktiserer foretrukne færdigheder



Figur 2a: 4-tallet til udformning af alternative fortællinger med udgangspunkt i færdigheder. Modellen er inspireret af Anette Holmgrens HVAD-model (Holmgren 2015: 20. Se Helle Lund 2017: 8 i bilag 2).

Modellen indeholder to parallelle linjer: *Handlingens landskab* og *identitetens landskab*, en distinktion, der som nævnt er lånt fra Jerome Bruner (se s. 18) Modellen skal hjælpe medarbejderen med at knytte forbindelser for de unge mellem handlingens og identitetens landskab. Dette sker ved at stille spørgsmål til den unge, beskrevet som fire trin i 4-tallet:

Trin 1 <i>Handling</i>	Her spørges detaljeret til handlingen.
Trin 2 <i>Tema</i>	Her spørges til plottet i handlingen og det tema i personens liv, som handlingen er udtryk for.
Trin 3 <i>Anden situation</i>	Her ledes efter andre personer/episoder med samme tema.
Trin 4 <i>Fremtiden</i>	Refleksioner over, hvad der kunne være næste lille skridt under samme tema, og hvordan dette skridt kan understøttes.

***Fra er til vil* – et redskab til fokus på intentioner**

Ifølge den narrative tilgang omtaler vi i hverdagen ofte hinanden, som om vi er på en bestemt måde, f.eks. at medarbejderen *er* stresset eller den unge *er* doven. Underviseren forklarer, at handlinger, som udspringer sig i en kontekst, herved løsrives fra denne og internaliseres i det enkelte menneske som et karaktertræk eller en egenskab. En sådan internaliserende talemåde problematiseres i den narrative tilgang, da den er begrænsende og stemplende. Internaliseringer gør det svært for den enkelte og omgivelserne at få øje på, at der også kan fortælles mange andre ting om en person. Et problem ser forskelligt ud, alt afhængig af kontekst.

Kernen i den narrative tilgangs arbejde med intentioner er derfor at flytte fokus fra hvad mennesker '*er*' til hvad de '*vil*' og at lede efter '*gode grunde*' til deres handlinger. Således skal medarbejderen flytte fokus fra den unges faktiske handling i en situation til at afdække, hvad det egentlig var, den unge gerne ville. Hvis medarbejderens udgangspunkt er, at en ung er på en bestemt måde, fraskriver medarbejderen sig også pædagogiske handlemuligheder. Herved bliver den unges uhensigtsmæssige adfærd til en egenskab, som ikke kan forandres. Når den unges intention er afdækket, giver det medarbejderen mulighed for at arbejde på, hvordan intentionen kan realiseres. Herved opnår begge parter handlemuligheder.

Som en støtte i processen med at lede efter intentioner præsenterede underviseren sine forslag til refleksionsspørgsmål for medarbejderne: "*Hvad kan være den gode grund?*" eller: "*Hvad var det mon, han/hun ville?*" Som medarbejder må man finde en intention, som den unge selv kan genkende eller forstå, hvilket også kan ske ved at spørge den unge direkte: "*Hvad var det, du gerne ville?*" Spørgsmålene kan hjælpe medarbejderne til at få øje på værdier, ressourcer og handlemuligheder og gøre det lettere at stille sig ved siden af den unge og se på problemet fra den unges perspektiv. "*At stå skulder ved skulder*" er ifølge underviseren et godt sted at stå, når man skal hjælpe andre. Dette omtales i den narrative forståelse som *Sympatiens platform*.

I nedenstående boks præsenteres nogle pointer fra undervisningen i begrebet *intentioner* og redskabet *Fra er til vil* (Lund 2017: 12 – se bilag 2):

Fokus på intentioner og redskabet *Fra er til vil*:

Hver gang du kategoriserer en anden (eller dig selv) med *er*, som f.eks. 'han er manipulerende/aggressiv/umulig', kan det være et tegn på, at du er ved at indskrænke både den andens og dine egne handlemuligheder.

Når *er*-stemplet går i gang, er det tid til at:

- lede efter den gode grund
- spørge, hvad det er, borgeren/barnet gerne *vil*

Redskaber til eksternalisering– sproglige vip og metaforer

Ifølge underviseren er en af idéerne i den narrative terapeutiske tilgang, at det ikke er *personen, der er problemet, men problemet, der er problemet*. Derfor søger man at kunne adskille person fra problem for bedre at kunne arbejde med problemet.

Begrebet *eksternalisering* skal forstås som en særlig måde at tale om og positionere sig på i forhold til problemer. Eksternalisering indebærer, at man taler om et problem som noget, der ligger uden for personen, og som øver indflydelse på personens liv. Den narrative tilgangs syn på problemer er, at problemer er interessante, fordi de rummer viden om, hvad der er vigtigt for mennesker. Noget bliver kun et problem, fordi der er noget andet, mennesket hellere ville, eller fordi noget vigtigt er blevet trådt på. Underviseren gav i den forbindelse deltagerne et citat fra dr. Peter Lang, tidligere leder af Kensington Consultation Center: "*Bag ethvert problem ligger en frustreret drøm.*" Hertil blev tilføjet: "*Gå efter drømmen – ikke efter problemet!*"

Alle de unge på Synscenter Refsnæs er visiteret på grundlag af deres synsnedsettelse og sammensatte vanskeligheder. I den narrative tilgang er det ifølge underviseren centralt at se på et menneskes ønsker, drømme og muligheder og ikke kun på mennesket som et problem. Et menneske får bedre betingelser for at fremme det liv, det ønsker, ved at man adskiller problem og person, eksternaliserer problemet og lægger det uden for personen. Derved får både personen selv og omgivelserne andre muligheder for at forholde sig til problemet. Det bliver muligt at arbejde pædagogisk med problemet. Borgere på de regionale sociale tilbud støder ofte på problemer i deres liv, der kan blive til problematiske fortællinger, som kan komme til at

udgøre sandheden om, hvem de er. Herved placeres det problematiske indeni borgerne og gøres til en væsentlig del af deres identitet.

Eksternalisering kan primært anvendes, når noget opleves problematisk i den unges liv. Problemet skal i denne forbindelse ikke forstås som synsudsættelsen i sig selv. Den narrative tilgangs syn på problemer generelt kan samles i nedenstående punkter (Lund 2017: 12. Se bilag 2):

- Problemet er problemet – det er ikke personen, der er problemet
- Problemer viser vej til det foretrukne
- Problemer opstår, når vi har for få fortællinger om os selv
- Problemer optræder altid i en kontekst

Den narrative tilgang har nogle redskaber til at adskille problem og person, som er rent sproglige, og som skaber distance. En af disse er at *navngive problemet metaforisk*, f.eks. at beskrive uordentlighed som 'rodehovedet er på besøg'.

Underviseren præsenterede et andet redskab til eksternalisering, der er det, som Thilde Westmark og Anne Kaaber har benævnt *sproglige vip* (i Holmgren 2010). Med *et sprogligt vip* ændrer man ordklassen *fra tillægsord til navneord*, hvorved eksempelvis 'han er træt' bliver til 'trætheden fylder.' Ved dette sproglige vip skaber man en distance til problemet. Samme effekt får man ved at sætte '-en' eller '-et' bagefter tillægsordet, hvorved 'jeg er vred' bliver til 'vreden'. Man kan også blot kalde et problem for 'problemet'. Eksempler på sproglige teknikker til at lave sproglige vip og metaforer er samlet i nedenstående boks (Lund 2017: 12, bilag 2):

Boks om eksternalisering

Et tredje redskab til eksternalisering er at anvende en interviewguide til længere eksternaliserende samtaler, som vil blive udfoldet i næste kapitel.

Eksternalisering:

En bevægelse, hvor man går fra, at problemet betegner personen til, at problemet er adskilt fra personen:

Fra: Problem = person

Til: Problem \neq person

Sat op i punktform kan der benyttes følgende metoder i eksternaliseringen:

- opfind en metafor for problemet
- kald problemet for netop bare "problemet"
- kald problemet for det/den
- lav problembeskrivelsen om fra et tillægsord til et navneord ved at sætte forskellige endelser efter den oprindelige problemdefinition:
 - o -hed
 - o -en/et
 - o -skab
 - o -følelse
 - o -iet

Eksempel:

Hun er usikker = usikkerheden/usikkerhedsfølelsen fylder hos hende

4 Redskaber og guidelines til narrativ praksis

Intentionen med metodeudviklingens første faser er, at disse skulle resultere i anvendelsesorienterede redskaber og guidelines, som medarbejdere kunne anvende i deres praksis med de udvalgte unge. Redskaber og guidelines tager afsæt i narrativ teori og de tre valgte narrative begreber *alternative fortællinger*, *eksternalisering* og *intention*. Arbejdet med at videreudvikle og tilpasse redskaber og guidelines til den konkrete praksis på Synscenter Refsnæs foregik især i slutningen af undervisningsforløbet, hvor underviseren kombinerede indføring i de tre begreber med udvikling af redskaber og guidelines i dialog med medarbejderne. I dette kapitel redegøres for, hvordan den narrative metode blev udviklet og tilpasset socialpædagogisk praksis på Synscenter Refsnæs og de specifikke unges vanskeligheder gennem konkrete eksempler.

Alternative fortællinger – redskabet 4-tallet

Det narrative redskab til alternative fortællinger *4-tallet* udvikledes i undervisningen til guidelines for konkrete, pædagogiske situationer med en given ung på Synscenter Refsnæs.

Hensigten med redskabet *4-tallet* er at identificere en handling, som den unge normalt ikke foretager sig, men som er ønsket af den unge og medarbejderen. Denne handling kan være afsættet for at lave en alternativ fortælling om denne unge. Medarbejderen bemærker handlingen, går i dialog med den unge herom, fremhæver og beskriver den. Sammen med den unge undersøges, hvad denne handling er udtryk for, og færdigheden navngives under et tema. Derefter afsøges om den unge har haft lignende erfaringer tidligere under samme tema. Medarbejderen afslutter med at undersøge,

om det er muligt for den unge at udføre tilsvarende handlinger og dermed vise bestemte færdigheder i fremtiden. Ifølge underviseren er det ikke altid muligt at gennemføre hele processen på én gang. I stedet kan medarbejderen følge de trin i processen, som er mulige på det pågældende tidspunkt. Underviseren fremhæver, at der ikke kun eksisterer én måde at praktisere den narrative metode på. Nedenstående case fra praksis med en ung, fortalt af en medarbejder, kan illustrere anvendelsen af *4-tallet* til alternative fortællinger:

Case 1

Medarbejderne har svært ved at få en ung mand til udføre arbejdet med at dække bord. Han giver udtryk for, at han ikke gider, og reagerer kropsligt afvisende. Han vil hellere tømme opvaskemaskinen. På spørgsmål om, hvorfor han mon ikke vil dække bord, når det er hans tur, svarer den unge, at han ikke kan finde ud af det, og at det er hyggeligere at tømme opvaskemaskinen, hvor han samtidig kan snakke med den medarbejder, der er på vagt.

Efter deltagernes idéer til forståelsen af casen viste underviseren, hvordan denne case kunne være afsæt for en alternativ fortælling med *4-tallet*. Den foretrukne fortælling kunne være, at den unge gerne ville tømme opvaskemaskinen, fordi det muliggjorde samvær med en medarbejder. Temaet i identitetens landskab blev derfor til: *Ønske om kontakt og samvær med medarbejdere*. Medarbejderen kunne spørge undersøgende til, hvorvidt den unge havde flere eller andre erfaringer med, at det var godt at være sammen med en medarbejder eller være sammen med øvrige unge. *4-tallets* fjerde trin kunne være spørgsmål, som rettede sig mod at undersøge, om det ville være muligt i fremtiden at skabe flere af disse situationer ved at spørge den unge om, hvordan den unge kunne komme til at være mere sammen med medarbejdere eller andre unge.

Også denne anden case fra en af medarbejderne illustrerer, hvordan man i praksis kan få øje på situationer, hvor *4-tallet* kan anvendes til at udfolde alternative fortællinger:

Case 2

En af de unge plejer at blive sur og forlade musiklokalet, når han møder udfordringer og opgaver, som han har vanskeligt ved at udføre. I en samspilssituation kan hun ikke få instrumentet til at lyde, som hun ønsker og siger, at hun får ondt i hånden af at spille på den måde, som hun hidtil har gjort. Medarbejderen siger: "Nå, det er nok den dårlige hånd. Mon ikke vi kan hjælpe hånden ved at holde den under koldt vand?" Det er den unge med på. Derefter genoptager den unge samspillet, mens hun kommenterer, at det var *den dårlige hånd*. Medarbejderen fortæller, at hun nu fremover vil referere til *den dårlige hånd*, når den unge har vanskeligt ved f.eks. at tilegne sig en ny spillestil. Herved bliver det ikke den unge, der har vanskeligt ved at tilegne sig noget nyt, men *den dårlige hånd*, der stiller sig i vejen. Der er åbnet en sprække til alternative handlemuligheder.

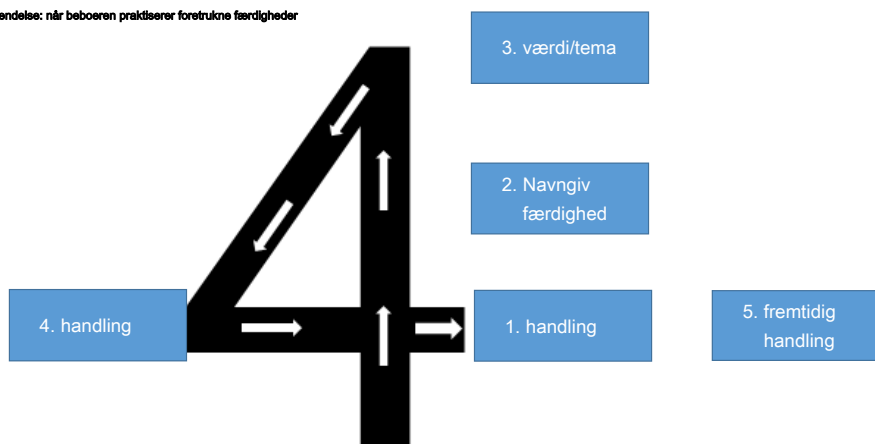
Underviseren bad medarbejderen, som fortalte casen, forholde sig undersøgende til, hvad der mon var årsag til, at den unge ikke blot forlod lokalet, da hun mødte en udfordring, og hvorfor hun fandt på at sige, at det var hånden, der gav hende vanskeligheder. Medarbejderen mente, at det kunne skyldes, at hun kunne styre sin trang til blot at gå, men samtidig ikke helt kunne løse problemet. Underviseren så det at forblive i situationer med store udfordringer som en virksom strategi for den unge, som førhen ville have forladt sådanne situationer. Hun skaffede sig selv en pause ved at eksternalisere problemet, dvs. at gøre problemet til *den dårlige hånd*. Underviseren mente, at det gav medarbejderen en anledning til at undersøge, hvad der gjorde det muligt for den unge pludselig at handle anderledes. Der kunne skabes en alternativ fortælling med afsæt i en foretrukken handling for både den unge og medarbejderen. Handlingen kunne være kimen til en alternativ fortælling, som kunne tyknes. Det kunne give den unge alternative handlemuligheder i udfordrende situationer, som den unge tidligere ville have forladt. Medarbejderen måtte lægge mærke til usædvanlige handlinger, synliggøre færdigheder og støtte den unge til alternative fortællinger, som kunne være kimen til den unges foretrukne handlinger. Det kunne føre til flere alternative fortællinger af den foretrukne type. Den alternative fortælling ville herved kunne tyknes, og den unge ville kunne opnå flere hand-

lemuligheder i situationen. Formålet var at fremme alternative og foretrukne fortællinger, så de kunne udgøre en modvægt til de problematiske fortællinger. Som resultatet af undervisningen om alternative fortællinger blev der udformet en ny version af *4-tallet*, hvor de fire trin blev udvidet til fem trin. Ønsket fra medarbejderne var en enkel udgave, så de kunne huske trinene i en pædagogisk situation:

Figur 3a: Fra episode til fortælling – kort version

FRA EPISODE TIL FORTÆLLING

Anvendelse: når beboeren praktiserer foretrukne færdigheder



Model udformet af Helle Lund. Denne udgave er taget fra det fælles virtuelle læringsrum.

4-talsmodellens fem trin er navngivet i de blå bokse:

1. *Handling*
2. *Navngiv færdighed*
3. *Værdi/tema*
4. *Handling*
5. *Fremtidig handling*

Til hvert trin blev formuleret spørgsmål, som medarbejderne kunne anvende. I undervisningen gav medarbejderne udtryk for, at det ville være vanskeligt for dem at huske alle spørgsmål i praksis. Ifølge underviseren skulle spørgsmålene opfattes som en inspiration til selv at formulere de spørgsmål, som var passende over for den unge

i situationen. Spørgsmålene var en hjælp til, at medarbejderne kunne udfolde detaljer i en handling og navngive den. Det var ikke forventeligt, at alle trin i 4-tallet kunne gennemføres i samme situation, men det kunne ske over tid. Ifølge underviseren måtte medarbejderne lede efter det, der kunne lykkes, og efter løsninger. Det kunne f.eks. være at udfolde, hvad der var "en god stemning". Hensigten var at opøve en spørgemetode, som kunne styrke en færdighed hos den unge. Eksempler på en indledende spørgeteknik kunne være:

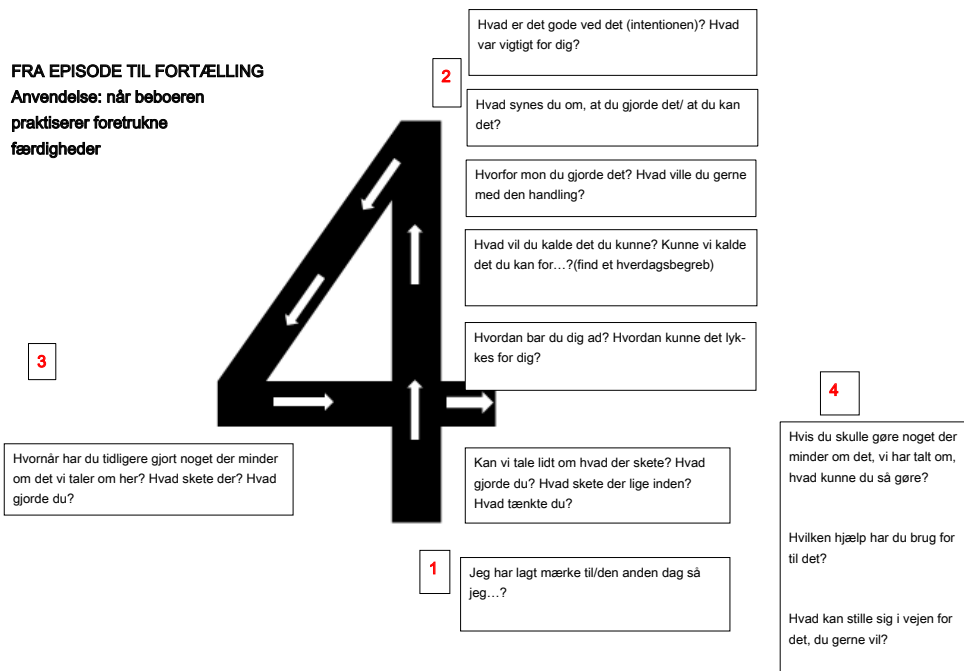
"Jeg har lagt mærke til at ..."

"Kunne det være ...?"

"Har du tænkt på at ...?"

I undervisningen søgte man i fællesskab efter andre måder at udtrykke den unges færdigheder og alternative fortællinger på end den sproglige. Underviseren spurgte deltagerne, om de kunne aflæse i kropssproget, om der kunne være alternative fortællinger på færde.

Figur 3b: Fra episode til fortælling – med spørgsmål



Model af Helle Lund, hentet fra det virtuelle læringsrum Wiki-spaces.

Figur 3b viser, hvordan underviser på de enkelte trin har sat spørgsmål ind, som skal guide medarbejdernes arbejde med i dialog med den unge at skabe en alternativ fortælling. Trinene er i denne model reduceret til fire:

- Det første trin er at beskrive den usædvanlige handling eller det usædvanlige udsagn, som medarbejderen har bemærket hos den unge. Herved synliggøres, at noget usædvanligt og foretrukket har fundet sted.
- Det andet trin er at undersøge, hvad det var, den unge gerne ville, dvs. intentionen. Målet er at hjælpe den unge til at finde frem til et overordnet ønske, formål eller tilstand, som handlingen kunne være udtryk for, f.eks. *"at undgå ensomhed"* eller *"at tåle at være dårlig til noget og at øve sig på at blive dygtigere til noget."*
- Det tredje trin er, at medarbejderne i dialogen guider den unge til at undersøge, om han/hun i andre sammenhænge har f.eks. *"undgået ensomhed"* eller *"tålt at være dårlig til noget og så øvet sig på det."*
- Fjerde trin er at spørge om, hvordan medarbejderen kan støtte den unge til at opnå flere erfaringer med den type af foretrukne fortællinger fremover. Ved at den unge opnår flere foretrukne fortællinger under samme tema, tyknes fortællingen.

Begreberne *alternative fortællinger* og *eksternalisering* og dermed også de redskaber og interviewguides, der er udviklet hertil, er ikke skarpt adskilte, men fletter sig sammen i processerne, hvilket beskrives senere.

En guideline for eksternaliserende samtaler

Et andet begreb i den narrative tilgang er *eksternalisering*, hvor man adskiller problem eller diagnose fra person, således at man f.eks. betragter de unge på Synscenter Refsnæs som unge med en synsnedsættelse og ikke som blinde. De unge skal se sig selv som unge, der i visse situationer har vanskeligheder som følge af synsnedsættelsen, som f.eks. kommer til udtryk ved problemer med at orientere sig i fremmede omgivelser eller samspilsproblemer ved deltagelse i større grupper. Hensigten er ikke at se bort fra den unges vanskeligheder,

men at disse vanskeligheder ses som udfordringer, som den unge af og til møder.

Ifølge underviseren skal det pædagogiske redskab til eksternalisering ses som et refleksionsredskab, der kan anvendes i forlængelse af opståede vanskeligheder for den unge. Det skal kun praktiseres i fredstid og ikke i en konflikt eller en tilspidset situation. I fredstid kan medarbejderen undersøge, hvad der skete i situationen, ved at søge at sætte ord på, hvorfor konflikten eller problemet opstod, hvori den bestod og hvorfor den unge reagerede, som han/hun gjorde. Det gælder om at identificere vanskeligheder som f.eks. modvilje mod at lære nyt og flytte dem uden for den unge, så de kan undersøges og blive håndterbare. Det gøres bl.a. via navngivningen, hvor man gør følelserne til enten metaforer som f.eks. *"den dårlige hånd"* eller omdanner tillægsord til navneord, f.eks. 'utålmodig' til 'utålmodigheden', 'irriteret' til 'irritationen' eller 'frustreret' til 'frustrationen'.

En medarbejder gav et eksempel fra en daglig situation, som kan illustrere en eksternalisering ved hjælp af metaforer:

Case 3

En ung taler meget højt i alle sammenhænge, hvilket generer og irriterer andre unge i spisesituationer. Når medarbejdere tysser på den unge, bliver han ked af det. En medarbejder siger en dag til ham: *"Nå, det er nok 'højtaleren', der er på spil."* Den unge forstår herved, at han taler for højt og dæmper sig. Han bliver ikke ked af det, da det jo ikke er ham, men højtaleren, der larmer. Medarbejderen erfarer, at det er tilstrækkeligt at sige, at *"højtaleren er på spil igen"* for at dæmpe den unges lydstyrke, og uden at den unge føler sig ked af det.

Medarbejderen fortalte, at højtalermetaforen havde hjulpet den unge til selv at kunne regulere sin lydstyrke og havde muliggjort mere fredelige måltider. Underviseren supplerede med at sige, at små sproglige vip kan flytte fokus væk fra den unge og placere problemet udenfor. Herved kan medarbejderne få mulighed for at arbejde med problemet, da det ikke længere er en egenskab hos den unge.

Det følgende er et eksempel på, hvordan en situation, som irriterer medarbejderen, kan forandres ved, at problemet eksternaliseres. I undervisningen lykkedes det i fællesskab for deltagerne at omskabe problemet:

Case 4

En medarbejder fortæller om en episode aftenen forinden, hvor hun blev træt og irriteret, da en pårørende ringede. Medarbejderen giver udtryk for, at den pågældende pårørende er bøvlet, stiller krav og ofte giver udtryk for, at tilbuddet ikke er godt nok.

I undervisningen reflekterede deltagerne i fællesskab over, hvad den pårørende mon ville, hvad intentionen mon var med at ringe og spørge. Medarbejderen fandt herved frem til, at den pågældende handling også kunne tolkes som omsorg og interesse for sit barns liv og hverdag. Omsorgsfuldheden havde grebet den pårørende, så vedkommende måtte ringe og forhøre sig. Ved at medarbejdere således lavede en eksternalisering efterfølgende, kunne medarbejderen måske fremover bedre tøjle sin irritation.

Som støtte til eksternaliserende samtaler i den socialpædagogiske praksis udviklede underviseren sammen med medarbejderne en interviewguide, som medarbejderne kunne anvende:

Figur 4: Interviewguide til eksternaliserende samtaler om noget problematisk

Eksternaliserende samtaler om noget problematisk

Kan du huske forleden dag, hvor ...? Tal lidt om episoden. Hvad skete der? Hvem var ellers til stede? Hvad blev svært?

Hvornår tænker du, at det problem er kommet ind i dit liv? Hvornår oplevede du det første gang? Hvad mon problemet er ude på? Hvad gør problemet større? Hvad kan gøre problemet mindre?

Hvad kan vi kalde problemet? Hvis problemet var en ting, hvad kunne man så kalde det? Kunne vi kalde problemet ...?

Hvad sker der, når problemet (brug navnet fra forrige spørgsmål) er der? Hvad kommer du til at gøre? Hvordan påvirker det andre?

Hvilke effekter er vigtigst at få gjort noget ved? Hvorfor ville det være vigtigt?

Har du oplevet situationer, hvor problemet fylder mindre eller slet ikke er til stede? Jeg har oplevet...

Hvad vil du kaldet dét, du kan, når problemet fylder mindre? Kunne vi kalde det for ...?

Hvad kan bakke dig op i dette? Hvilke personer? Hvilke aktiviteter? Jeg har en idé ... Hvad synes du om det?

Der blev undervejs diskuteret, hvorvidt redskaberne kunne præsenteres direkte for nogle af de unge, således at den unge og medarbejderen i fællesskab kunne identificere problemer. Teknikker, som f.eks. at udforme en lydfil eller en taktil udgave for at kompensere for målgruppens synsnedsettelse, skønnede medarbejderne ikke var nødvendige.

Ifølge underviser kunne de eksternaliserende samtaler forsøgsvist udføres i en samtale mellem medarbejderen og den unge. For et par af de unge kunne målet være, at den unge og medarbejderen sammen kunne undersøge, hvad der kunne være på færde, når den unge f.eks. reagerede uhensigtsmæssigt ved at blive vred eller ked af det i en given situation. Herved kunne man fremme den unges mulighed for at tilegne sig en ny forståelse.

Redskaber og guidelines for intentioner – *Fra er til vil*

Redskaber og guidelines til at undersøge *intention*, dvs. *Fra er til vil* kan primært anvendes, når medarbejderne har oplevet vanskeligheder med en ung eller en situation, der var fastlåst eller konfliktfyldt. Målet er at forstå, hvad der var på færde i en given situation, hvorfor denne forløb u hensigtsmæssigt og på en måde, man ikke kunne håndtere.

Ifølge underviseren er første trin at 'stoppe ulykken', andet trin er at tale med den unge om den gode grund til den unges handling, og tredje trin er at overveje, om den unge kunne have gjort noget andet. Medarbejderen kan enten forsøge at analysere hændelsen selv eller bede en kollega om hjælp til at identificere den unges intention i situationen via interviewguiden hertil. Metoden tager afsæt i en medarbejders fortælling om en udfordring, et ønske eller en usikkerhed i et specifikt samspil, en handling eller kontakt med en ung.

Til at eksemplificere, hvordan man kan undersøge intentionen, anvendtes case 1 igen. Deltagere og underviseren udformede i fællesskab spørgsmål, der kunne være hjælpsomme til at identificere den unges intention og bidrage til, at medarbejderen, som havde fortalt casen, kunne få øje på intentionen. I fællesskab undersøgte man, hvordan man kunne fokusere mere på intention og i situationen understøtte processen med *Fra er til vil*.

I undervisningen blev også demonstreret, at det var muligt at lave en 'eksternalisering' med afsæt i samme case. Medarbejderen kunne benævne den unges modvilje mod at ville dække bord for "*at-lære-noget-nyt-ubehaget*." Herved kunne medarbejderen tale med den unge om problemet i andre sammenhænge. Med et sådant afsæt var den unge ikke længere doven, men det var "*lære-noget-nyt-ubehaget*", som havde grebet hende. Casen viser, hvordan samme situation i hverdagen kan gribes an forskelligt med de forskellige narrative redskaber.

For at hjælpe medarbejderne med at flytte fokus fra '*er*' til '*vil*' udformede underviseren fire forskellige versioner af interviewguides til at afdække de unges intentioner:

Fra er til vil-interviewguides til samtale med en beboer eller gruppe beboere

Version 1:

- Jeg/vi har lagt mærke til, at når noget bliver svært, så gør du nogle gange ...
- Hvad skete der?
- Hvad er det egentlig du gerne vil, når sådan noget sker?
- Når det her problem opstår en anden gang, hvordan kan vi så hjælpe eller støtte dig? Hvad kan du selv gøre? Jeg har andre gange set dig håndtere det problem ved at gøre ...

Version 2:

- Jeg/vi har lagt mærke til...
- Hvad var det, du gerne ville?
- Hvad var din gode grund?

Version 3:

- Jeg/vi har lagt mærke til, at du nogle gange gør ...
- Hvad synes du om det? Jeg gætter på, at det ikke er det, du har mest lyst til at gøre, nu hvor du ser tilbage på situationen ...
- Hvordan ville du hellere have, at situationen var forløbet?
- Hvorfor ville du hellere have gjort sådan? Vil du høre, hvad jeg tænker?
- Siger disse handlinger noget om, hvad der er vigtigt for dig?
- Kan du bruge dette i andre sammenhænge?
- Hvilken støtte har du brug for til dette og hvad kan du selv gøre?

Version 4: Beboer til beboer

Gæt på intentionen og sæt ord på det overfor de andre beboere:

- Jeg tror, han gerne vil/han vil nok gerne...måske .../gad vide om ...

Ovenstående viser underviser H elle Lunds fire versioner af interviewguides for intentioner hentet fra det fælles læringsrum i Wiki-spaces.

Formålet med disse interviewguides er at inspirere medarbejderne til at undersøge, uddybe og fremkalde den unges positive intention, som ikke umiddelbart fremstod i situationen. Version 1, 2 og 3 kan

medarbejderne anvende 'i fredstid' efter en uhensigtsmæssig episode mellem en medarbejder og en ung til at opnå indsigt i den unges intention med handlingen. Omfanget af spørgsmål i de tre versioner er forskelligt. Ifølge underviseren må medarbejderne hver især afprøve, hvilken version der bedst dækker behovet og kan virke for den enkelte i situationen. Den fjerde version kan anvendes over for en gruppe unge, som har haft en episode med en anden ung bofælle. I fredstid kan medarbejderen sammen med de unge afdække den intention, som ikke blev synliggjort under episoden. Formålet er, at gruppen kan opnå en forståelse af den enkeltes unges mulige positive intention. Medarbejderne gav udtryk for, at en lang interviewguide nok ville være uoverskuelig i praksis. Den lange version kunne især anvendes til at tilegne sig spørgeformen, mens de kortere versioner som version 2 egnede sig til at medbringe i en konkret situation.

Deltagerne havde udtrykt ønske om at kunne undersøge intentioner i situationer, hvor flere unge havde været involveret i en episode, med henblik på at kunne udvikle pædagogiske indsatser i forlængelse heraf. Ønsket var, at en sådan undersøgelse også kunne foretages på personalemøder. Dette kunne version 4 anvendes til. I denne version bliver medarbejderne guidet til først at identificere en hændelse, dernæst at finde frem til, hvad intentionen havde været for de unge. Til afdækning af intentioner i forhold til en ungegruppe blev tilført en tom guide-skabelon, hvor medarbejderne kunne nedskrive undersøgelsesresultater. Når medarbejderne havde afdækket 'er' og 'vil', bestod det pædagogiske arbejde i at udvikle indsatser. Medarbejdere og underviser forestillede sig, at resultaterne af indsatserne skulle evalueres på et medarbejdermøde efter en måned. Den pædagogiske indsats blev at udvikle spørgsmål/handlinger og opstille pædagogiske rammer, der kunne fremme de unges muligheder for i fremtiden at nå deres intentioner.

Nedenstående skema viser, hvordan medarbejderne sammen med underviseren i undervisningen videreudviklede anvendelsen af redskabet til ved fælles refleksion på møder i medarbejdergruppen at afdække den unges intention:

Synscenter Refsnæs-idé til at arbejde med intentioner og *Fra er til vil*-redskabet:

Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem

Navn på beboer:

Dato:

Personen beskrevet ved ER	Personen beskrevet ved VIL

Når I har udfyldt skemaet, som giver idéer til beboernes intentioner og gode grunde, skal I undersøge:

Hvornår har problemet (som udløste drøftelsen) fyldt mindre i personens liv?

Hvad karakteriserer de pædagogiske rammer i de situationer, hvor problemet fylder mindre?

Hvilke pædagogiske handlinger kan teamet finde på, inspireret af tanken om beboerens gode intention og kortlægnings af situationer, hvor problemet fylder mindre?

Efter en måned evt. en evaluering af indsatsen:




Hvilke tiltag blev iværksat efter drøftelsen?

Hvilken effekt havde tiltagene?

Som det fremgår, var der blandt deltagerne stor opmærksomhed og interesse for redskabet til afdækning af intention, og der blev udviklet mange forskellige versioner af interviewguides til redskabet *Fra er til vil*.

Underviseren gav en oversigt over de udviklede redskaber og guidelines på Synscenter Refsnæs med huskeregler for, hvornår og i hvilke situationer de kunne anvendes:

Figur 5: Oversigt over redskaber og guidelines på Synscenter Refsnæs

Situation	Redskab	Begrundelse	
Når man får lyst til at rose	4-tallet	4-tallet bruges til at konstruere alternative fortællinger. Den alternative fortælling vil øge sandsynligheden for at de færdigheder, der er navngivet anvendes mere	
Når man bliver ramt af irritation	Er til Vil	Fokus på intentioner og den gode grund hjælper os til at stå skulder ved skulder med beboeren og udvikle flere pædagogiske handlemuligheder	
Når der er problemer der gentager sig eller konflikter (efter konflikten er overstået)	Sproglige vip – at lave ordet om til et navneord (-hed, -en/et, -skab, -iet) Eksternaliserende samtaler	Eksternalisering anvendes som et problemløsnings-redskab. Eksternaliserende beskrivelser af problemer gør det nemmere at få øje på undtagelser fra problemfortællingen og på kontekster, der kan fremme undtagelser	

Oversigt af Helle Lund hentet i Wiki-spaces, det virtuelle læringsrum for Synscenter Refsnæs.

Oversigtens tre første kolonner bærer overskrifterne: *Situation*, *Redskab*, *Begrundelse*, og i sidste kolonne er indsat de udviklede redskaber og guidelines i miniformat. Under kolonnen *Situation* refereres der til, i hvilken situation redskabet kan anvendes. Under kolonnen *Redskab* anføres, hvilket af de udviklede redskaber / guidelines der er brugbare. Under kolonnen *Begrundelse* gives forklaring om, hvad redskabet er virksomt til.

Underviser samlede alle udviklede redskaber og guidelines i to mapper, hvoraf den ene var til medarbejdere i *Fløjen* og den anden til medarbejderne tilknyttet *Efterskolen*, og hun udformede laminerede udgaver til hver enkelt medarbejder.

Sammenfatning af metodeudviklingsdel

Metodeudviklingsdelens overordnede formål er at omsætte og udvikle Michael Whites narrative terapi til en socialpædagogisk metode og at afprøve denne. I kapitlerne 2, 3 og 4 dokumenteres det indledende arbejde med denne omsætning og udviklingen af redskaber og guidelines til en narrativ socialpædagogisk praksis på Synscenter Refsnæs. I processen har forskningstilgangen været praksisforskning, hvor der i planlægning af set up omkring metodeudviklingen har været et tæt samarbejde mellem den narrative underviser og forskerne. Selve undervisningsforløbet har været planlagt og forestået af underviseren, hvor forskernes rolle har været mere tilbagetrukket. Udviklingen af redskaber og guidelines er foregået som et samarbejde mellem medarbejdere på Synscenter Refsnæs og underviser.

Menneskesyn og de professionelle refleksioner er som udgangspunkt centrale i udøvelsen af den narrative metode: *"Narrativ terapi er ikke en manualiseret terapiform, hvor man sidder med bestemte skemaer og rækkefølger, der skal følges"* (Holmgren 2008: 43). At metoden ikke understøttes af præfabrikerede manualer, som kan overføres til udførelsen også i en socialpædagogisk sammenhæng, gør på samme tid metoden lettere tilgængelig og måske også vanskeligere at praktisere, indtil man er fortrolig med grundidéerne.²⁰ Metodens forudsætning er, at medarbejderne både har blik for egne fortællinger om de unge og – udtrykt med Foucaults diskursbegreb – kan få øje på diskurserne i egen praksis, og også kan se de unges foretrukne fortællinger om

²⁰ Michael White har udviklet positionskort, som fungerer som guideline til narrative terapeutiske samtaler. Disse egner sig ikke umiddelbart i en pædagogisk praksis (White 2008).

sig selv (Foucault 2002). Medarbejderne skal kunne forandre såvel egne fortællinger om de unge og/eller støtte de unges foretrukne fortællinger. Derfor blev der udviklet et set up omkring metodeudviklingen, hvor undervisning i den narrative metode, udvikling af specifikke redskaber og guidelines for praksis sammen med praktikerne samt efterfølgende afprøvning heraf var centrale elementer. Tanken var, at dette indledningsvis skulle støtte medarbejderne i at tilegne sig forståelsen af den narrative metode. Man kan diskutere, om det socialkonstruktivistiske og fænomenologiske grundlag for den narrative metode derved svækkes. Tilfører anvendelsen af f.eks. guidelines metoden en styring, som er uforenelig med et åbent, narrativt perspektiv? Magt forstået som en produktiv kraft, jf. Foucault, kan ikke borteliminere. Også Michael White anvender i sin narrative terapi en form for guidelines, såkaldte *positions kort*, som skal være en støtte for terapeuten i arbejdet med at få mennesker til at fortælle om deres vanskeligheder på andre måder end hidtil (White 2008). Den narrative metode i dette projekt er udviklet i et specialiseret tilbud i en socialpædagogisk praksis, hvis samfundsmæssige formål er at skabe forandringer for unge.

Da grundidéen i projektet er at udvikle en narrativ socialpædagogisk metode til unge med synsnedsættelse på det specialiserede socialområde, blev der valgt en gruppe medarbejdere på i alt syv, som var dedikerede til dette arbejdsfelt. Ligeledes blev der udvalgt en gruppe på omkring fem unge²¹, som kunne indgå i og profitere af en narrativ metode.

Undervisningsforløbet omfattede tre dages undervisning i den narrative teori efterfulgt af tre halve dages undervisning i tre centrale narrative begreber: *Eksternalisering*, *alternative historier* og *intentioner*, som blev gennemført af den narrative underviser. Dette resulterede i udvikling af redskaber og guidelines målrettet den aktuelle målgruppe og praksis på Fløjen og Efterskolen på Synscenter Refsnæs. Efter undervisningsforløbet blev der tilrettelagt et ni måneder langt afprøvningsforløb med tilpasning af redskaber og guidelines i kollektive månedlige refleksionsrum. Forløbet blev forlænget med tre måneder, primært som følge af en lang pause i forbindelse med som-

21 Antallet og de udvalgte unge varierede i øveperioden, hvilket fremgår af følgeforskningsdelen.

merferie og opstart af nyt hold på Efterskolen. Disse forandringer uddybes i kapitlet om følgeforskningsdelen.

Undervisnings- og udviklingsarbejdet er et møde mellem Michael Whites narrative terapeutiske grundforståelser og begreber på den ene side og på den anden side erfaringer og viden fra pædagogisk praksis, eksisterende metoder, betingelser, muligheder samt udfordringer i forhold til unge med alvorlig synsnedsættelse. I det intensive forløb har de involverede medarbejdere både skullet tilegne sig en forståelse af den narrative tilgang samt aktivt bidrage til at udvikle anvendelige, narrativt inspirerede redskaber og anvisende guidelines 'ind i' den eksisterende socialpædagogiske praksis over for målgruppen på Synscenter Refsnæs med dens muligheder og betingelser.

Denne vekselvirkning mellem teori og praksis er båret videre i afprøvningsforløbet, hvor afprøvningsmetoden i etablerede øverum er blevet kombineret med refleksioner over den narrative metode, dens redskaber og perspektiv i månedlige refleksionsrum. Forskningsmetoder og forskningsresultater vedrørende øveperioden vises i de følgende analysekapitler, som udgør følgeforskningsdelen.

Til formidling af metodeudviklingsdelen er valgt en fortællende fremstillingsform for at gøre forløbet så anskueligt, at andre, der ønsker at anvende de narrative redskaber, vil kunne forestille sig, hvordan disse kan anvendes eller udvikles. Denne fremstillingsform giver imidlertid mindre rum for kritiske analytiske refleksioner. Disse åbnes der for i den følgende del af rapporten.

Følgeforskningsdel

Følgeforskningen skal afklare, hvordan den narrative tilgang kan udvikles til en anvendelig metode i arbejdet med målgruppen på Synscenter Refsnæs, og hvilke forandringer metoden kan medføre for de unge og medarbejderne (se s. 11). Empirien til at undersøge disse to spørgsmål kommer fra lydoptagelser fra elleve refleksionsrum, i hvilke medarbejderne deler fortællinger fra situationer i praksis, hvor de afprøver metoden og desuden reflekterer herover sammen med ankerpersonen og de øvrige deltagere. Rammerne for øve- og refleksionsrum og justeringer heraf rekapituleres i det følgende.

Rammerne for og forandringerne af øverum og refleksionsrum

De syv medarbejdere på Synscenter Refsnæs, hvoraf tre var tilknyttet Fløjen og fire var tilknyttet Efterskolen, skulle afprøve de udviklede narrative redskaber og guidelines i bestemte tidsrum og situationer, benævnt *øverum*, over for en gruppe udvalgte unge. Gruppen reduceredes til seks medarbejdere undervejs, da en medarbejder fratrådte stillingen. Gruppen af unge bestod indledningsvist af tre unge fra Fløjen og to unge fra Efterskolen. Især ungegruppen på Efterskolen ændredes undervejs, da øveperioden forløb hen over to skoleår. Også på Fløjen skete der forandringer i ungegruppen. Nogle ændringer skyldes, at øveperioden blev længere end planlagt, andre at Efterskolen og de af de unge på Fløjen, der er i STU-forløb, er i et skolelignende tilbud, hvor udskiftning ofte vil følge skoleåret. Der til kommer at medarbejderne undervejs inddrog mange andre unge end de oprindeligt udvalgte til at afprøve metoden.

Afprøvningsforløbet var planlagt til ni måneder (jf. oversigter i kap. 2), men perioden blev forlænget med tre måneder. Dette uddy-

bes i næste afsnit. Undervejs mødtes medarbejderne en gang om måneden i to timers *refleksionsrum*, hvor de på baggrund af fortællinger fra praksis skulle udveksle erfaringer med at anvende de narrative redskaber og interviewguides over for de unge. I hvert refleksionsrum skulle der være tid til at udveksle mellem to og fire fortællinger (Bilag 3). Den lokale ankerperson fra Synscenter Refsnæs, som var psykolog, styrede medarbejdernes fortællinger og refleksioner ud fra fastlagte spørgsmål, som skulle hjælpe med at udfolde detaljer i fortællingen samt støtte grupperefleksionen og metodeopsamlingen (Bilag 4 og 5).

I de to første refleksionsrum deltog foruden ankerpersonen også underviseren i den narrative metode i forløbet. Desuden deltog den fælles afdelingsleder for Fløjen og Efterskolen. Medarbejderdeltagelsen varierede fra fire til seks personer. Refleksionsrummene fungerede som leverandør af viden til forskningsprojektet via lydoptagelser optaget af ankerpersonen.

Organisatoriske forandringer

Den ni måneder lange øveperiode måtte forlænges med tre måneder. Det skyldes som nævnt, at afprøvningsforløbet strakte sig over to skoleår, at der var interne organisatoriske forandringer med skift af leder af botilbuddet og at medarbejderne undervejs havde behov for mere viden om de narrative redskaber og guidelines for at kunne anvende dem samt behov for at genopfriske essensen i og det filosofiske grundlag for det narrative perspektiv. Derfor blev to refleksionsrum omdannet til ekstra undervisning i det narrative, forestået af den interne psykolog/ankerperson. Desuden anvendte medarbejderne i det første halve år primært redskaber og interviewguides til to af de narrative begreber, *alternative fortællinger* og *intention*, mens der – bortset fra *de sproglige vip* – var større usikkerhed i anvendelsen af *eksternaliserende samtaler*. Derfor var der behov for et genopfriskningskursus i alle de narrative redskaber og interviewguides ved den narrative terapeut efter skolens sommerferie. Øveperioden blev derfor som anført forlænget med tre måneder, og antallet af refleksionsrum blev udvidet til tolv, hvor det sidste havde en speciel status.

Som nævnt skete der også i perioden mindre forandringer i den valgte ungegruppe. Ellen fra Efterskolen samt Ester og Eskild fra Fløjen fraflyttede Synscenter Refsnæs undervejs i projektperioden. Samtidig indgik i øveperioden en del andre unge end de oprindeligt

valgte, da medarbejderne spontant afprøvede redskaberne i de situationer, hvor det var meningsfyldt.

De valgte øverum for Fløjens medarbejdere var: Situationen omkring aftensmåltid og oprydning efter aftensmaden. Derudover var øverum for to unge den ugentlige rengøring af eget værelse, for én ung tidsrummet for motion/gåtur og for en anden ung den ugentlige maddag. Øverum for de to unge fra Efterskolen var: Søndage efter friweekend/mandag morgen når de gør klar til ugen, samtale ved aftensmaden tirsdag, onsdag og torsdag, den ugentlige musikundervisning samt for en enkelt ung den ugentlige ungesamtale med medarbejder. De situationsbundne og tidsafgrænsede øverum blev tidligt i forløbet for snævre for medarbejderne, som fandt det mere naturligt at afprøve redskaberne i spontant opståede og velegnede situationer.

Det narrative redskab *Fra er til vil* var udviklet i flere forskellige versioner, hvoraf mange var beregnet til medarbejdernes egen refleksion, kollegial refleksion eller til drøftelse af et problem på personalemøder. På det første personalemøde med anvendelsen af metoden deltog ankerperson for at præsentere metoden for medarbejdere, som ikke havde deltaget i projektet. Medarbejdernes indbyrdes møder blev derfor også til øverum. Det er således både de aftalte og de spontant opståede situationer mellem medarbejdere og de unge samt kollegiale rum som personalemøder, der er afsat for medarbejdernes fortællinger i refleksionsrummene.

I refleksionsrummene ses mange positive udsagn om medarbejdernes udbytte af den fælles dialog og diskussion af de pædagogiske udfordringer i forhold til de unge. Flere medarbejdere udtrykker ønske om at fortsætte med refleksionsrum efter projektets afslutning. Idéen med kollegial refleksion bæres med på personalemøder, hvor medarbejderne kollektivt drøfter konkrete problemer med afsæt i *Fra er til vil*-skemaet. I de to første refleksionsrum, som blev varetaget af den narrative underviser, ses, at deltagerne skulle lære selve formen i refleksionsrummet. Fra og med det tredje refleksionsrum ses flere fortællinger og fælles refleksioner.

Det tolvte refleksionsrum adskiller sig fra de øvrige refleksionsrum ved at være en opsamling af hele forløbet, hvor forskernes foreløbige analyseresultater blev præsenteret for de involverede medarbejdere. I dette refleksionsrum deltog, foruden ankerperson og medarbejdere, også underviseren i den narrative metode samt afdelingslederen for botilbuddet.

Medarbejdernes nedskrevne stikord fra øvesituationer i praksis skulle hjælpe dem til at kunne gengive situationer, samspil og dialoger i detaljer. Dette ses også i en del af fortællingerne, mens andre fortællinger i højere grad blev mundtlige rekonstruktioner af situationer på baggrund af ankerpersonens spørgsmål og uden samme detaljering. Ankerpersonens rolle i fremstillingen i disse fortællinger bliver derfor større. Alligevel er ankerpersonens spørgsmål i fremstillingen af fortællingen af formidlingsmæssige hensyn i de fleste tilfælde udeladt, ligesom der også er sket en bearbejdning af fortællingerne for at øge læsbarheden.

Analysemetoder

Lydoptagelser fra de første elleve refleksionsrum er tilsendt forskerne og udskrevet. Materialet er bearbejdet ved gennemlytning af lydoptagelserne fra de elleve refleksionsrum af to timers varighed og ved læsning af udskrifter. Udskrivningen er foretaget med henblik på en indholdsanalyse. Det samlede materiale fra de elleve refleksionsrum omfatter 427 sider, varierende fra 30 til 58 sider pr. gang. Det righoldige materiale muliggør et blik ind i praksis – ud fra medarbejdernes perspektiv. Indholdet er som nævnt en kombination af medarbejdernes individuelle fortællinger, refleksioner samt fælles dialog i medarbejdergruppen støttet af ankerpersonen.

Medarbejdernes fortællinger er nogle gange konstruerede på baggrund af egne nedskrevne notater fra situationen, men oftest er det genkaldte situationer udformet som fortællinger støttet af ankerpersonens spørgsmål. Fortællingerne er medarbejdernes refleksioner i og over praksis. Ankerpersonens rolle med støttende spørgsmål afhænger af medarbejderens egen udfoldelse af detaljer. Som fortællinger danner de deres eget univers med tids- og handlingsforløb, tema, klimaks og pointer mv. med fortælleren som central i egen fortælling. Nogle fortællinger dramatiseres med replikker og scenisk fremstilling. Fortællingerne skabes ud fra medarbejderens forståelseshorisont, som er en blanding af erfaringer og viden om f.eks. socialpædagogik og målgruppens vanskeligheder. Medarbejdernes forståelseshorisont har betydning for, hvordan situationer i praksis tolkes og fortælles. Det kan eksempelvis betyde, at de unges udfordringer som følge af deres alvorlige synsnedsettelse og sammensatte vanskeligheder kan ligge i fortællingerne som et vilkår for praksis, der ikke tales frem eller som overses som klangbund i fortællingerne

og tolkningerne heraf. Refleksioner i refleksionsrummene omfatter både den enkeltes refleksioner i og over handling og drejer sig om udfordringer og erfaringer med at anvende metoden i arbejdet med de unges vanskeligheder og vilkårene i praksis. Dertil kommer refleksioner over selve redskabernes beskaffenhed.

Der er foretaget en tematisk kodning af dette materiale med afsæt i de overordnede forskningsspørgsmål:

- *Hvordan kan den narrative tilgang udvikles til en anvendelig metode i socialpædagogisk arbejde i en konkret kontekst over for en målgruppe med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger?*
- *Hvilke forandringer medfører anvendelsen af den narrative tilgang i forhold til de unge og medarbejderne?*

For at kunne besvare første forskningsspørgsmål er der kodet efter anvendelse af hvert af de tre begrebers redskaber og metodeudvikling generelt:

Alternative fortællinger – 4-tallet.

- Eksternalisering – sproglige vip og metaforer og interviewguide.
- Intentioner – Fra er til vil og interviewguide.
- Metodeudvikling og -justeringer.

For at kunne besvare det andet spørgsmål om forandringer er der kodet efter:

- Forandringer for de unge.
- Medarbejderforandringer.

Analyserne dokumenteres undervejs af fortællinger enten i deres helhed eller i uddrag. Hertil kommer uddrag af dialogerne, som er ført mellem deltagerne og ankerpersonen.

De følgende tre kapitler udgør analysen af afprøvningsforløbet. Kapitlerne 5 og 6 drejer sig om spørgsmålet vedrørende udviklingen og afprøvningen af en narrativ socialpædagogisk metode over for unge med synsnedsettelse. Kapitel 7 forholder sig til spørgsmålet om forandringer hos de unge og medarbejderne som følge af anvendelsen af en narrativ socialpædagogisk metode.

5 Afprøvning af de narrative redskaber

Det er i handlingen i situationen med en specifik ung, at de udviklede narrative redskaber og guidelines til socialpædagogisk indsats på Synscenter Refsnæs skal stå deres prøve. Er de anvendelige i praksis? Skal de justeres? Hvad sker der, når de narrative redskaber skal anvendes i forhold til de unges vanskeligheder? De følgende kapitler vil give viden herom. De besvarer dermed det første forskningsspørgsmål om, hvordan den narrative tilgang udvikles til en anvendelig metode i socialpædagogisk arbejde i en konkret kontekst over for en målgruppe med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger. Udviklingsarbejdet og afprøvningen af metoden sker i et samspil med medarbejdernes viden om og erfaring med de øvrige anvendte metoder på Synscenter Refsnæs (se s. 23).

Analysen i dette kapitel handler om, hvordan medarbejderne anvender redskaber og guidelines til de narrative begreber *alternative fortællinger*, *eksternalisering* og *intention* i øveperioden på Synscenter Refsnæs. Opmærksomheden vil være på detaljeniveau i dialog og handling i situationer mellem medarbejderen og den unge i udvalgte fortællinger fra refleksionsrummene suppleret med udsnit af dialoger mellem deltagerne og ankerpersonen.

For at knytte an til beskrivelsen af metodeudviklingen i rapportens *Metodeudviklingsdel* er kapitlet struktureret efter de tre narrative begreber i de situationer, hvor medarbejderne har anvendt de udviklede redskaber og guidelines, hvordan de har gjort og med hvilket resultat. Der indledes med en analyse af udviklingen og anvendelsen af forskellige versioner af redskabet *4-tallet*, der er en støtte til at fremkalde *alternative fortællinger*, dernæst følger en analyse af redskaber til *ekster-*

nalisering, dvs. guidelines og sproglige vip, og afslutningsvist en analyse af redskaber og guidelines til *intention*, *Fra er til vil*.

4-tallet til alternative fortællinger

4-tallet er som nævnt et narrativt redskab, som kan hjælpe medarbejderne med at skabe alternative foretrukne fortællinger om og sammen med den unge. At fremme alternative fortællinger handler *ikke* om at undlade at forholde sig til de unges problematiske fortællinger om sig selv eller medarbejdernes problematiske fortællinger om de unge, men om at give den unge flere muligheder for at konstruere foretrukne fortællinger. At skabe alternative fortællinger sker ved at være opmærksom på den unges handlinger, som er undtagelser fra de handlinger, der bekræfter de problematiske fortællinger. I disse situationer, hvor den unge viser en usædvanlig handling, skal medarbejderen navngive den unges færdighed for at give den en særlig fylde. I undervisningen udviklede underviseren og deltagerne redskaber og guidelines til alternative fortællinger. Det resulterede i forskellige versioner af *4-tallet*. Medarbejderne ønskede at udvikle en version med korte, enkle spørgsmål, som let kunne huskes og anvendes i konkrete situationer i praksis. Desuden udvikledes en anden version, hvor de fire trin i *4-tallet* blev udvidet med et femte trin (se kapitel 3). Underviseren pointerede, at det ikke var forventeligt, at alle trin i interviewguiden hverken kunne eller skulle anvendes eller nås i den enkelte situation. Ligesom spørgsmålene primært var for at guide medarbejderne til at kunne spørge den unge på en måde, der var tilstrækkelig sensitiv til at udfolde alle detaljer i den unges handling og få den unge til at få øje på sin færdighed og dermed give denne en positiv betydning. Frem for blot at rose den unge skulle medarbejderne hjælpe med at frembringe alternative foretrukne fortællinger, som havde genklang i de unges værdier i deres liv; fortællinger, som der kunne bygges videre på.

Fortællingen om Eskilds madlavning

Fortællingen om Eskilds madlavning inddrages for at vise, hvordan anvendelsen af *4-tallet* udvikler sig samt for at undersøge, om redskabet bidrager til at identificere og fremme alternative fortællinger, som den unge kan anvende som byggesten til en foretrukket identitet. Fortællingen stammer fra det første refleksionsrum, hvor medarbejderne netop er begyndt på øveperioden. Den omtaler en situation, hvor medarbejderen anvender *4-tallet* over for den unge.

Fortællingen støttes af ankerpersonens spørgsmål, som her i det første refleksionsrum er underviseren i den narrative terapi.

En medarbejder fortæller:

"Jeg laver mad sammen med Eskild. Han har før haft udfordringer med, at temperamentet kommer op meget hurtigt, hvis der er andre i køkkenet. Han bliver frustreret. Så snerrer han, råber og går. Så vil han ikke være en del af det mere. Han taler grimt om de andre også [...] Han kan slet ikke overskue det [...] Jeg og en vikar, [der var] faktisk ikke flere, resten af huset var ude og dem, der var hjemme, var på værelserne. Så der var fuldstændig ro, og det var rigtig godt [...]"

Og så kom der faktisk to ind på et tidspunkt, der skulle hente nogle nøgler, og de ville meget gerne tale med Eskild. Og så siger Eskild på en rigtig god måde: 'Jeg står faktisk og laver mad, og jeg har brug for ro, når jeg er i køkkenet. Så vil I ikke godt være søde at gå et andet sted hen og snakke.' [...] Så går de jo stille og roligt, uden der er noget. Og så vil jeg jo gerne rose Eskild. [...] Jeg fortæller, at jeg synes, det var en god måde og hvad *han* synes. Og han syntes, det var lidt fjollet, at jeg spurgte. Han spurgte: 'Hvorfor spørger du om det?' [...] og så kiggede han på mig, som om jeg lige var faldet ned fra månen. [...] Jeg tror, han syntes, det var lidt for kunstigt på en eller anden måde eller at... og samtidig var det jo også en situation, hvor han stod og skulle koncentrere sig [...] Han kunne ikke lige finde frem til, hvad det var, vi lavede. Men vi snakkede også senere om det, fordi der har været en anden episode, han selv har fortalt om, hvor han havde snerret ad en ansat [...]. Og så havde han faktisk dagen efter taget fat og sagt: 'Det var altså ikke din skyld' [...] Og det snakkede vi om, imens vi lavede mad; om hvordan han havde det med det. Og det syntes han var rigtig fint og ..."

U: Vent lige lidt, så vi har faktisk to 4-taller måske.

M: Nå ja, det kan godt være.

U: Prøv lige at fortælle den episode også. Er det imens, I står og laver mad?

Medarbejderen fortæller videre:

"Ja, og det var mandagen inden. Der havde han lavet mad, og så var komfuret gået i stykker. Og så morgenen efter havde der været en vikar, der åbenbart ikke lige havde set eller hørt eller læst, at det var gået i stykker, som var begyndt at bruge det. Og så havde han [Eskild]... altså, han havde snerret ad hende, fordi han syntes om morgenen, at det var noget mærkelig noget, at hun begyndte at rode med det. Hun kunne jo bare se, at det var gået i stykker, ikke? Og det fortalte han til mig også. Jeg tror, det fyldte hos ham [...] Så var han gået hen til vikaren bagefter og sagt, at det var både fordi, det var morgen, der var han ikke sådan...[...] Jeg tror, han havde sagt undskyld [...] og forklaret noget med, at 'om morgenen, der er jeg ikke så...' et eller andet. [...] Jeg spurgte ham, hvordan det havde følt og sagde, at det var da en fin måde, så han ikke skal gå med den indvendigt. [...] Han syntes også, at det var fint, at han havde snakket om det. Så var den ude af verden."

Fortællingen viser, hvordan medarbejderen identificerer en episode, hvor den unge reagerer anderledes end vanligt. Medarbejderen bemærker handlingen og den unges færdighed, hvilket er første trin i 4-tallet og navngiver færdigheden 'roen', hvilket er andet trin i redskabet. Medarbejderen forsøger sammen med den unge at nå frem til, om det er et navngivet tema i hans liv, dvs. tredje trin i modellen. Det lykkes ikke helt, men medarbejderen får Eskild til at genkalde sig en episode, hvor han havde reageret uhensigtsmæssigt, men selv forandret sin adfærd ved at give en undskyldning til den vikar, han havde snerret ad. Således kunne Eskild, støttet af medarbejderens spørgsmål og interesse, fremkalde flere historier under samme tema, om at bevare roen i stedet for at blive hidsig. Ankerpersonen, som her er den narrative underviser, støtter medarbejderen til at se, at hun har påbegyndt to 4-taller, jf. følgende udsagn efter fortællingen:

"Ja, men jeg kan høre, det falder dig nemt at tænke eller overhovedet bemærke [...] Kan I se? Den der første firkant [trin 1 i 4-tallet] handler om at bemærke en handling. Og det er jo det, du gør der. Og det næste, som du måske godt vil kunne huske, er også at navngive færdigheden."

For medarbejderen er det krævende at introducere og gennemføre en ny metode i arbejdet sammen med en ung. Det er i starten af afprøvningsforløbet udfordrende både at skulle holde øje med mulige situationer, hvor metoden er anvendelig og i situationen at huske de forskellige trin i redskabet. Den narrative metode arbejder med at udfolde detaljerne i handlingen og sproget i samspillet. Ankerpersonen støtter medarbejderen i at holde et undersøgende fokus på detaljerne i sprog, reaktioner og adfærd hos den unge. Medarbejderen giver udtryk for, at den unge syntes at være glad for den positive opmærksomhed, han fik over at håndtere en situation til sin egen og de øvriges tilfredshed. Fortællingen viser, at det ikke var muligt for medarbejderen at gennemføre alle trin i *4-tallet* med den unge. Tredje trin, navngivningen af et tema/en værdi i personens liv, kunne ikke gennemføres i situationen. At det alligevel lykkedes så godt, forklarer medarbejderen med, at både hun og den unge inden madlavningssituationen havde talt om, at der kunne opstå problemer, og at medarbejderen måtte hjælpe med at overkomme dem. Den unge var dermed forberedt på at modtage støtte, og medarbejderen var indstillet på at arbejde narrativt i situationen.

Af fortællingen og de øvrige medarbejders refleksioner ses, at medarbejderne finder *4-tallet* anvendeligt til at overkomme kendte problematikker. Fortællingen viser også, at det kræver øvelse af medarbejderen at kunne anvende *4-tallet* spontant i de situationer i praksis, som muliggør det. Det kræver desuden både medarbejderens opmærksomhed på detaljen og at den unge vil indgå i dialogen.

Fortællingen om Eskild og uro i køkkenet

Fortællingen om Eskild og uro i køkkenet fra tredje refleksionsrum er endnu et eksempel på en medarbejders positive erfaringer med at anvende *4-tallet* til alternative fortællinger med den unge, Eskild. Medarbejderne på Synscenter Refsnæs har på dette tidspunkt øvet sig i den narrative metode i fire måneder. I nedenstående fortælling bygger medarbejderen videre på sine erfaringer med at støtte Eskild med at håndtere sine udfordringer, når han er i sammenhænge, hvor der er støj og uro. Medarbejderen gennemfører her alle fem trin i *4-tallet* med Eskild.

En medarbejder fortæller:

"Det var i går faktisk, hvor Eskild har maddag [...] Og en af hans udfordringer er det der med, at der er andre i køkkenet eller der er uro, imens han laver mad, og det kan han godt blive hidsig over. Men det gjorde han ikke i går. Så derfor snakkede vi om, da vi var færdige, at der faktisk var to i køkkenet, imens vi lavede mad, som var, synes jeg, rimelig forstyrrende, hvis man så det ud fra Eskilds perspektiv, men det reagerede han faktisk ikke på og havde overskud, så jeg lavede et 4-tal med ham. [...]"

Jeg sagde, da vi var ved at rydde op: 'Jeg har lagt mærke til, at du er blevet god til at være i køkkenet, imens der er andre, og der faktisk er uro.' Og så spurgte jeg, om han selv havde lagt mærke til det. Og jeg spurgte, hvad det var, der havde ændret sig [...] i forhold til, at han kunne bevare roen ude i køkkenet. Og så sagde han, at han tror, det er fordi, da vi flyttede over i det nye [De unge fra Fløjen og Efterskolen flytter i starten af undervisningsforløbet over i en helt ny bygning], var han lidt stresset over, at der skete mange nye ting og at han ikke kendte køkkenet – så det var mange stressfaktorer for ham. Altså, han sagde ikke lige 'stressfaktorer', vel... Og så spurgte jeg, hvad vi kunne kalde det, han kan.

[...] og han brugte så selv ordet "*fremskridt*" [...]"

Og sidst vi snakkede om det. Der sagde han noget med "*opfyldelse af mål*", så det er lidt fagbegreber, synes jeg, han bruger om det, han kan. [...]"

Så synes jeg, det kan være lidt svært at kalde det noget andet, end det, han selv siger, ikke, men det er jo sådan rimelig bredt at sige "*fremskridt*" [...]"

Jeg synes bare, det er svært, hvis man skal nævne den som; 'kan du huske, det du kunne i køkkenet, hvis man så skulle tale om det som "*fremskridtet*." [...]"

Nå, så spurgte jeg, hvorfor det var vigtigt, at han kan klare uroen i køkkenet; om det var vigtigt for ham. Og så sagde han selv, at han føler sig mere sikker og mere selvstændig, når han kan være i køkkenet. [...]

Og så spurgte jeg, om der var andre situationer, hvor han også kan klare, at der er uro, og så sagde han, at det kunne han ikke rigtig huske. Og så foreslog jeg situationer, hvor han kunne tale med nogen roligt, selv om han måske havde haft lidt svært med at tale med dem før, fordi nu havde jeg hørt, at han havde haft en situation tidligere, hvor han blev trigget lidt af en anden ung, men så alligevel havde haft en stille og rolig samtale, og så tænkte jeg, at det kunne være, at han kunne forbinde noget af det. [...]

Og så kom han selv på, at vi i sidste uge havde haft et lidt kaotisk aftensmåltid om onsdagen, hvor vi havde gæster, og vi sad fjorten mennesker inde i vores stue, hvor han så selv sagde: 'Nå, ja, der rejste jeg mig faktisk og gik fra, fordi jeg syntes, det var for meget'. [...]

Noget, som jeg ikke selv havde tænkt kunne sammenlignes. Så han kunne godt selv sætte det i perspektiv. [...]

Ja, det roste jeg også. Jeg syntes, det var så fint, at han havde rejst sig uden... fordi man kunne godt forstille sig, at han var blevet rigtig ked af det eller rasende over, at der var så meget uro og så bare var gået i arrigskab. Men der spurgte han faktisk: 'Hvad skal jeg gøre her? Jeg synes, det er for meget?' [...]

Så spurgte jeg, hvis han skulle blive ved med at kunne klare det her med, at der er larm, hvad kunne vi så gøre eller hjælpe med. Og der sagde han både det der med, at han kunne få lov til at gå, men det var jo ikke alle personaler, der syntes, det var i orden, så det kom lidt an på... Han sagde, at der var nogen, der var lidt mere afslappede med, at man gik fra maden, hvor der var andre, der syntes, at man skulle blive, til alle var færdige."

Fortællingen viser, at det påvirker Eskild positivt, at medarbejderen viser opmærksomhed på den færdighed, han udviser, hvilket kan være virksomt for ham i fremtiden. Af *Fortællingen om Eskild og uro i køkkenet* ses, hvordan medarbejderen må anvende 4-tallet i samspil med den unge, for at det kan medføre forandringer for den unge. I ovenstående fortælling bliver 4-tallet et hjælpsomt redskab for medarbejderen til at opnå forståelse for Eskild, ligesom det giver Eskild indsigt i konsekvenserne af sine følelsesmæssige udbrud for både sig selv og omgivelserne. Den unges indsigt kan anvendes til at tackle lignende situationer i fremtiden. Medarbejderen lader situationen få fylde ved at fordybe sig i alle 4-tallets trin sammen med den unge. Medarbejderen bemærker over for den unge den usædvanlige og foretrukne handling, at Eskild kan gennemføre madlavningen uden at blive irriteret eller vred over forstyrrelser, hvilket er første trin i 4-tallet. Sammen finder de frem til, at færdigheden kan navngives "fremskridt", hvilket er andet trin i 4-tallet. Medarbejderen undersøger, om "det at gøre fremskridt" er et navngivet tema/værdi i den unges liv, hvilket er tredje trin. Eskild nævner temaet "opfylde mine mål" og kommer med et eksempel fra et kaotisk aftensmåltid, hvor han tidligere havde udvist samme færdighed. Fjerde trin i 4-tallet, hvor man skal finde handlinger under samme tema, fordrer, at de også taler om, hvordan Eskild i fremtiden skal kunne anvende sin nye færdighed i nye situationer og dermed forbinde det til femte trin *Fremtiden*. Her spørger medarbejderen Eskild om, hvordan hun fremover kan støtte ham med i højere grad at mestre kritiske situationer med uro og larm.

Medarbejderen giver udtryk for, at indsigten fra 4-tallet vil kunne få en større virkning for den unge til at kunne løse situationer med uro end ros:

"Jeg håbede på, at vi kunne have en fælles oplevelse af, at det er noget mere end bare, at han får ros, og at han selv lægger mærke til, at det her, det kan jeg faktisk godt, selvom jeg tidligere ikke har kunnet det'. Og så var det også meget godt at snakke omkring det der med, hvad vi kan gøre fremover for ligesom at vedligeholde det her.[...] Det var lidt mere uddybende end bare at sige, at det var skidegodt. [...]"

Det er vel også noget med at gøre ham bevidst om, at der er sket en ændring. Og når man kigger tilbage, så er det jo også at lave en historie om, at han ikke altid er hidsig, eller han er ikke altid... Jeg håber og tror, at han følte sig hørt på en eller anden måde og gjort vigtig. Og vi snakkede også om det, da han gik i seng, hvor han sagde: 'Det var rigtig hyggeligt at lave mad sammen med dig.' Så han vil faktisk tilbage til, at det var en god oplevelse. Så vi fik faktisk lige tyknet den der historie med at lave mad, [at det] faktisk er en god oplevelse. Så der skete noget der."

Ankerpersonen fremhæver i den efterfølgende dialog, at medarbejderens arbejde med 4-tallet er et stærkere virkemiddel end ros til at støtte den unge i at fastholde sin foretrukne alternative fortælling – at bevare roen og gøre fremskridt. I denne fortælling synes 4-tallet at understøtte den unges mulighed for at opbygge en identitet baseret på foretrukne alternative fortællinger. Der skabes en alternativ fortælling om den unge. Ved hjælp af den grundige uddybning af detaljer i situationen og ved at finde en fortælling under samme tema får medarbejderen sammen med den unge tyknet den alternative, foretrukne fortælling, så den kan muliggøre forandringer for den unge.

Det er kun en mindre gruppe på syv medarbejdere, der indgår i metodeudviklingsprojektet og har kendskab til de narrative redskaber. Kendskab til den narrative metode kan slet ikke forventes af vikarer. At dette kan være udfordrende for de medarbejdere, som har viden om den narrative metode, og som ønsker at anvende metoden i en situation, fremgår af det følgende udsagn:

"Men det var lidt svært, fordi jeg stod sammen med en vikar, som ikke var helt med på, hvad det var, jeg lavede. Så han ville gerne bryde ind. Så jeg måtte lige sige 'shh, jeg prøver lige at koncentrere mig herovre.'"

Men medarbejderen giver udtryk for, at forløbet med anvendelsen af 4-tallet over for Eskild blev en succes, fordi han ville medvirke i dialogen. Anvendelsen havde en god virkning på ham:

"Jeg synes jo, at det var en succesoplevelse at komme hele vejen igennem, uden at han stoppede op, fordi [...] jeg har tænkt, at han tror, jeg er ... altså, at det er for kunstigt; at jeg må være faldet ned fra månen med de mærkelige spørgsmål, jeg stiller. Men det virkede rimelig naturligt."

Af de to ovenstående fortællinger om Eskild fremgår det, at medarbejderen i afprøvningsforløbet får stadig større øvelse i at anvende *4-tallet*. Der er også enkelte andre eksempler herpå i empirien. Men hyppigst er det, at medarbejderne kun anvender de første par trin i *4-tallet*: At identificere en handling sammen med en ung og at undersøge, hvad man kunne kalde denne handling.

At medarbejderne ofte ikke kan gennemføre alle trin i *4-tallet*, forklarer de flere gange med, at mange af de unge teenagere ikke ønsker at deltage i en pædagogisk samtale (mere herom senere). I fortællingerne om Eskild fremgår det, at han finder spørgsmålene lidt sære, men han besvarer dem. Ikke alle unge reagerer sådan. På trods heraf fremgår det også i denne og andre fortællinger, at medarbejderne er glade for at have et redskab, der kan skabe alternative foretrukne fortællinger med afsæt i den unges færdigheder, frem for at de skal belønne positiv adfærd med ros, som er det velkendte virkemiddel til at forstærke positiv adfærd inden for den adfærds-korrigerende pædagogik. Men det fremstår alligevel svært helt at slippe vanen med ros. På samme vis synes det også at være en balanceøvelse ikke at inddrage kognitive metodeelementer i udøvelsen af den narrative metode med blik på f.eks., hvilke situationer der "*trigger*" en bestemt adfærd mv.

Af de forskellige udviklede versioner af *4-tallet* anvendes mest den korte version af *4-tallet*. De versioner, som har mange spørgsmål, er sværere at anvende i de konkrete situationer. Der er ingen eksempler på, at man videreudvikler versionerne af *4-tallet* i afprøvningsforløbet.

Redskaber for eksternalisering – Sproglige vip

Et andet begreb fra Whites narrative terapi er *eksternalisering*, der som nævnt betyder at adskille problem fra person. Hensigten er ikke at se bort fra den unges vanskeligheder, men at kunne se på den unges vanskeligheder som udfordringer, som den unge af og til møder, samt arbejde med dem. Når problemet er identificeret, kan det placeres uden for den unge, og medarbejderen kan stå "*skulder ved skulder*" med den unge for at mindske problemet.

Underviseren har sammen med medarbejderne udviklet en interviewguide til eksternaliserende samtaler. I det følgende undersøges, hvordan denne er blevet anvendt i afprøvningsforløbet. Eksternaliseringen foregår også ved at lave *sproglige vip*, dvs. at

hvis den unge omtales som hidsig, laves dette tillægsord om til et navneord, f.eks. 'hidsighed', som adskiller problem fra person, hvor man kan udtrykke problemet som "*Hidsigheden kom til den unge.*"

I det første halve år af afprøvningsforløbet valgte medarbejderne at fokusere på redskaberne til henholdsvis alternative fortællinger og intentioner. Således har eksternaliserende samtaler, herunder sproglige vip, kun været anvendt i den sidste del af afprøvningsforløbet. Der er få og hovedsageligt sporadiske fortællinger, som omhandler anvendelsen af interviewguide til eksternaliserende samtaler. Af disse er valgt *Fortællingen om Erik og tålmodigheden*, hvor en medarbejder starter med spørgsmål til at opbygge en alternativ fortælling, dvs. identificere og benævne en færdighed, men i løbet af samtalen anvender spørgsmål fra den udviklede interviewguide til eksternaliserende samtale. Desuden er udformet et sammendrag af to mindre fortællinger, hvor medarbejdere anvender den eksternaliserende spørgeteknik i samtalen med en ung. Medarbejderne anvender primært de *sproglige vip* til at lave eksternalisering, og oftest anvendes de i forlængelse af redskabet *Fra er til vil*.

Fortællingen om Erik og tålmodigheden

Den følgende *Fortællingen om Erik og tålmodigheden* fra ottende refleksionsrum er et af de få eksempler med anvendelse af spørgsmål fra en eksternaliserende samtale.

En medarbejder fortæller:

”To unge og jeg kører i bil, vi skulle til skydning, men vi skal først i banken og Føtex, så [anvendelsen af eksternalisering] var i forhold til, om man kunne have tålmodighed og vente på hinanden [...]

[Erik] starter med at sige: ’Nu har jeg ventet på jer, er jeg ikke god? [...]’

Ja, og jeg har måske også tidligere sagt, at det var godt, at han kunne vente. Og han nævner det selv, da vi sætter os ind i bilen efter at have klaret de ting, som den anden unge skulle, som Erik ikke var en del af. Jeg har skrevet det hele ned, fordi det er ved at være noget tid siden. [...]

g så sagde jeg: ’Jo, det var godt, du var så tålmodig og kunne vente, og du klarede det godt, og hvad kan vi kalde det, du kan?’ [...]

Det ved han ikke, så jeg foreslår ’tålmodigheden’ og ’roen’. Og så siger han: ”Roen’, synes jeg.’ [...]

Ja, og det var en lidt dum situation med at køre bil samtidig med, at jeg snakkede med Erik, så jeg får sagt: Er det vigtigt for dig, at vi taler om det, du er god til? Og det siger han ja til. [...]

Altså, jeg hoppede nok lidt hurtigt videre, så jeg kunne komme igennem det, så jeg spørger ham, om der har været andre steder, hvor han har kunnet det med ’roen’. [...]

Vi finder ikke lige et tema. [...]

Altså, først siger han, at det ved han ikke lige. Og så siger han: ’Jo, hjemme hos mor og far, der kan jeg også.’ [...]

Ja, og så sagde han også noget om weekenden, da en af de andre unge havde holdt fest, der syntes han selv, at han var tålmodig. Og så var det noget med, at han skulle vente på sin far, da de skulle hjem fra fest, og så sagde han bare: ’Okay, så venter jeg bare’. Og det er så ham selv, der siger det. Så han kunne komme med flere forskellige eksempler.

Ankerperson: Godt, og er der noget fremtid i det?

Ja, altså, [...] det der med 'roen'. Så det kunne vi godt sige til Erik [...]: Hvad nu, hvis det er svært at finde roen en dag: Hvad kunne vi så gøre for at hjælpe til det? [...]

Altså, han havde lidt svært ved at svare. Og det var måske også nogle lidt abstrakte spørgsmål for ham, så jeg skulle hjælpe ham lidt på vej, fordi han siger meget: 'Det ved jeg ikke' og jeg tror ikke helt han ved, hvad det handler om. Og så sagde jeg: 'Hvis nu jeg nævnte eller sagde, at du skulle huske det med 'roen', ville det så være okay?' [...] Jeg tror, vi snakkede om det ved spisebordet, når vi spiste [...] Ja, og så siger han selv: 'Så kan jeg også finde 'roen' ude på arbejdet.' Han kunne godt lide, at vi kaldte det noget, som han kunne tage med [...] Ja, og vi snakkede om noget, der var meget specifikt for ham; og det hele handlede om ham. Det tror jeg godt, han kunne lide. Men så vidste han ikke helt, hvem der skulle sige det til ham ude på arbejdet. [...] Vi på Fløjen kan sige det. [...] Jeg sagde til ham, at nu var det ham og mig, der snakkede om det, og at det var noget, vi kunne bruge på Fløjen, fordi jeg kunne ikke rigtigt involvere hans job i det også. Og det syntes han var fint."

I *Fortællingen om Erik og tålmodigheden* anvender medarbejderen enkelte spørgsmål fra interviewguiden til eksternaliserende samtaler. I og med at hændelsen foregår under en biltur, hvor medarbejderen også er chauffør, må medarbejderen anvende interviewguiden frit og ud fra hukommelsen. Fortællingen viser, at medarbejderen ved den eksternaliserende samtale opnår, at både hun og den unge kan overkomme flere konfliktfyldte situationer. Eksternaliserende samtaler må, for at de kan lykkes, foregå i 'fredstid' og ikke under en konflikt med den unge. Som det fremgår af fortællingen, virker det befordrende for den unge, at medarbejderen bliver ved med at spørge ind til hændelsen og bede den unge navngive færdigheden. Desuden undersøger medarbejderen, om Erik i andre situationer har kunnet finde 'roen' og slutteligt om han i fremtiden kan have glæde af at arbejde med 'roen'.

I løbet af fortællingen i refleksionsrummet bliver såvel ankerperson som medarbejder usikre på, om medarbejderen kunne have anvendt redskabet *4-tallet* i samme situation til at skabe en alternativ fortælling

om, at Erik kunne finde roen frem for at blive utålmodig og vred. Det er ikke altid en selvfølge, hvilket redskab der er mest anvendeligt i en given situation. Oftest kan flere af redskaberne anvendes.

Udover denne fortælling er der kun få, sporadiske tiltag til eksternaliserende samtaler. Hvorvidt det skyldes, at redskabet enten er for vanskeligt at anvende og/eller kræver mere øvelse, kan materialet fra refleksionsrummene ikke besvare. I det følgende vises essensen af to mindre fortællinger.

Den ene er *Fortællingen om Ellen og bandet* fra andet refleksionsrum, hvor medarbejderen fortæller om en situation med Ellen, som ønsker at være forsanger i et band og optræde ved koncerter. Ellens problem er, at hun har følt sig ydmyget ved tidligere optrædere. Medarbejderen forsøger gentagne gange ved en eksternaliserende samtale at få Ellen til at adskille sig fra den oplevede ydmygelse og overvinde sin frygt og optræde i orkestreret, som hun så gerne vil. Tilsyneladende accepterer Ellen det i situationen. Hun replicerer: "*Jeg skal nok vise dem, at jeg giver den gas.*" Eksternaliseringen er dog ikke tilstrækkelig til, at Ellen over tid kan bevare modet. Medarbejderen redegør for, at hun sammen med den unge må gentage samtalen næste undervisningsgang. Fortællingen viser, at medarbejderen anvender eksternaliseringen i situationen, men med kortvarig effekt.

I en anden fortælling, *Fortællingen om Edith og den skæve hånd* fra syvende refleksionsrum, anvender samme medarbejder den eksternaliserende samtale over for Edith (se hele fortællingen i kapitel 7). Edith indgår ikke i den gruppe af unge, der var valgt til metodeudviklingsprojektet. Edith har vanskeligt ved at spille og med at holde takten i en samspilssituation. Dette frustrerer hende så meget, at hun ofte forlader undervisningen af den grund. Hendes egen udlægning er, at hendes vanskeligheder skyldes en skæv hånd. En dag til samspil spiller hun uden problemer. Medarbejderen og den unge taler om, at hun nu kan styre "*den skæve hånd.*" Sammen har de skabt en fælles forståelse af, at det er "*den skæve hånd*", der er på spil, når den unge ikke lykkes med at spille det ønskede. Metaforen *Den skæve hånd* er med til at eksternalisere problemet.

Redskabet for intention: *Fra er til vil*

Til det tredje begreb *intention* er udviklet redskabet *Fra er til vil*. Dette anvendes, når man bliver ramt af en irritation. Der er i undervis-

ningen udviklet flere forskellige interviewguides til redskabet med forskellige formål:

- *Fra er til vil-interviewguide til brug for samtale med en ung eller en gruppe af unge.*
- *Fra er til vil-interviewguide til brug for egen eller kollegial refleksion.*
- *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem.*

Disse interviewguides findes i forskellige længder/versioner. Hensigten er ikke at følge spørgsmålene i disse nøjagtigt, men at lade sig inspirere af spørgeteknik og spørgsmål.

Der findes mange eksempler i refleksionsrummene på, at medarbejderne har anvendt de to sidstenævnte interviewguides, som er målrettet henholdsvis egen refleksion, kollegial refleksion eller kollektiv drøftelse af et konkret problem på et personalemøde. Derfor vil anvendelse af disse interviewguides blive analyseret særskilt i kapitel 6. I det følgende er der udelukkende fokus på den første interviewguide, der er udviklet til brug for samtale med en ung eller en gruppe unge. I refleksionsrummene findes kun én hel fortælling, hvor en medarbejder har anvendt *Fra er til vil*-guiden i samspil med en ung. Der findes nogle korte fortællinger om situationer, hvor en medarbejder har anvendt *Fra er til vil*-redskabet over for en ung, f.eks. en fortælling fra første refleksionsrum *Fortællingen om Erik og rengøringen* (som ikke er medtaget i sin helhed i rapporten), hvor en medarbejder forsøger at få en dialog med en ung om dennes mulige positive intention med ikke at ville gøre rent. Men det lykkes ikke at få den unge til at medvirke i en dialog, som kan udfolde intentionen, og udfaldet bliver det korte svar: "*Der er ikke snovset.*" Dette eksempel viser, at det kun giver mening at anvende interviewguiden i situationer, hvor der antages at være en anden intention bag det at udføre eller ikke udføre en handling, end den umiddelbare lyst/ulyst hertil.

Fortællingen om Eskild og støj på gangen

Fortællingen om Eskild og støj på gangen fra fjerde refleksionsrum er det mest udfoldede eksempel på en medarbejders anvendelse af interviewguiden *Fra er til vil* til at undersøge den unges positive intention med en ifølge pædagogerne negativ adfærd. Ved at medarbejderen vedbliver med at få den unge til at udfolde detaljer, lykkes det med-

arbejderen at få indsigt i mere end den umiddelbare og åbenlyse forståelse af, hvad den unge *er* og hvad den unge *vil*. Medarbejderens samtale med den unge former sig som et forsøg på afdækning af, hvordan en negativ reaktion kan dække over et ønske eller en mulig positiv intention. I fortællingen ses, hvordan interviewguiden anvendes, og hvordan spørgsmålene tilpasses situationen.

En medarbejder fortæller:

"Jeg lavede *Fra er til vil* i morges ved morgenbordet, så den er meget frisk [...] Det var Eskild: Jeg sidder sammen med en anden pædagog, og Eskild sidder der og x sidder der, men x hører ikke rigtig efter, tror jeg, så det primært er Eskild. Og han siger så: 'Aj, hvor er det irriterende, at [to unge] skal lege nede i den anden ende om aftenen'. Og det er nede i den anden ende af værelsesgangen, de har værelser oppe i den modsatte ende af, hvor Eskild bor. [...]"

Så Eskild siger: 'Hvor er de irriterende! De larmer!' Og så siger jeg: 'Det kunne jo være, at de gerne vil i kontakt med jer' [...] Jeg siger det, fordi jeg tænker, hvorfor er det, de gerne vil lege dernede? Og så tænker jeg, at det kunne være, at de gerne vil i kontakt med [Eskild og andre], fordi han siger, at han også har hørt, at en anden [navngiven ung] også synes, det er irriterende, og at han har brokket sig. Og så siger Eskild: 'Aj, du er også så naiv', fordi jeg jo foreslår det. Og det er naivt af mig at tro, åbenbart. [...]"

Og så foreslår jeg ham, at man jo godt kan spørge dem, om de ikke vil lege nede i den anden ende. Men det havde han prøvet. Og så får han skældud af personalet, hvis han irettesætter dem, fordi så begynder en af de to unge at græde. Og så siger jeg til Eskild, at det kan jo have noget at gøre med den måde, man irettesætter på. Men nej, for han havde bedt den unge pænt om at dæmpe sig, og så var vedkommende begyndt at tude. [...] Og han bliver skældt ud af personalet, siger han, hvis det er, at han irettesætter. Men nu kender jeg jo Eskild ret godt. [...]"

Og [...] jeg godt kunne forestille mig, hvordan Eskild har sagt til den anden unge, at han skulle dæmpe sig, så jeg kan måske godt forstå, at den anden er blevet ked af det, men samtidig så tror jeg også, fordi han siger, [...] at han engang har fået at vide af personalet, at han ikke skulle tale sådan til den anden unge... jeg ved godt, at den strander lidt i det. Men alligevel får vi løftet stemningen til, at det ikke er fordi, at de gerne vil irritere. For jeg siger: 'Jeg tror ikke, at de [to andre unge] vil irritere.' Og 'aj', det vidste han også godt. Og nu havde han jo stået og lyttet ved døren, og han kunne høre, at det var nogle skøre ting, de sagde. Så det var som om, at det var okay, de legede, fordi de hyggede sig jo, og de var lidt sjove at høre på. [Men] han var ikke helt med på, at de måske gerne ville i kontakt. [...]

Og så er den lidt svær at komme videre på. Det næste, jeg siger, er, at jeg ikke tror, at de bevidst vil irritere ham. [...]

... altså, det skaber stadigvæk en ro i ham og giver ham nogle valgmuligheder, fordi 'det er ikke for at irritere mig, og det er ikke mig personligt, de er ude efter.' Så det hjælper jo lidt, men det giver ikke ham viden om, hvad var det så, de gerne ville.. altså det, han siger, med, at nu har han stået og lyttet ved døren, og de legede, at de havde en computer... så siger jeg: 'Nå ja, men så er du jo også underholdt.' Og nå ja, det var han selvfølgelig. [...]"

Medarbejderen anvender redskabet *Fra er til vil* sammen med den unge til at opnå en forståelse af den unges frustration og dermed den mulige positive intention med at skælde ud over, at to andre unge leger og larmer ude på gangen. Samtidig søger hun også at få Eskild til at undersøge de to legendes mulige positive intention. Således anvendes *Fra er til vil* med et dobbelt formål. Medarbejderen tager afsæt i den unges forståelse af, at de andre unge *er* irriterende. Sammen undersøger de deres mulige positive intention med at 'larne på gangen'. Medarbejderen foreslår Eskild den forståelse, at de nok bare vil lege og måske også gerne vil have ham med i legen, hvilket han kun delvist godtager. Medarbejderen gennemfører samtalen ud fra sin forståelse af principperne i intentionsspotning og uden at orientere sig i interviewguiden. I medarbejderens fremstilling i fortællingen,

opnår hun at give Eskild en lidt større forståelse for de andre unges mulige positive intention med at lege, således at Eskild accepterer deres leg, selv om hans ønske i situationen var, at pædagogerne greb ind.

I refleksionsrummet er der efterfølgende en refleksion med ankerperson og de øvrige deltagere over fortællingen. Ankerperson foreslår, at redskabet *Fra er til vil* også vil kunne anvendes mellem de unge indbyrdes med det formål, at de opnår en større forståelse for andre unges intention i situationer, hvor de udviser støjende og udfordrende adfærd eller afviser at deltage:

"Men så er det, at man måske kan praktisere 'Fra er til vil' over for dem begge to og måske endda inddrage de andre: 'De her to synes, det er irriterende, at I leger, hvorfor vil I gerne lege nede i den her ende? ... 'Jamen, det er fordi, det er virkelig hyggeligt her. Og her er lyset virkelig godt. Og til det, vi skal lege, skal vi bruge det og det' ... Altså, så man kan jo godt bruge 'Fra er til vil' som en slags behandlingsplatform for dem til, hvor er det, det skal være? Så det ikke bare bliver: 'De irriterer mig – hjælp! Gør noget ved det! Stop det!' Altså, så det kan jo være en øjenåbner. Og det er jo det, der er meningen med 'Fra er til vil', at den, der sidder fast i 'er' og tænker: 'Hold da fast, hvor er de irriterende', får låst op, så han får nogle handlemuligheder og noget luft. Og den luft får han jo ikke helt af, at I skælder ud. Det er jo ikke samme forløsning."

Der findes ingen eksempler i refleksionsrummene på, at redskabet har været anvendt sådan i øveperioden. Medarbejderen foreslår, at de også kunne anvende *Fra er til vil*-skemaet på et personalemøde for at få en fælles forståelse for den konkrete episode og den pågældende unge.

Den narrative metode i forhold til funktionsnedsættelser og vanskeligheder

I de udvalgte fortællinger fylder de unges synsnedsættelse som et problem kun lidt og indgår sjældent i fortællingerne som forklaring på den unges handlinger og adfærd i situationer, hvor de har svært ved at vise en adækvat adfærd, f.eks. taler for højt eller generes af andres støj, samtaler og uro. Selv om de unges primære funktionsnedsættelse er deres synsnedsættelse, synes også deres øvrige sammen-

satte vanskeligheder, herunder eventuel social udsathed at udfordre medarbejderne i det daglige arbejde.

Flere af de unge har nemlig ikke blot én funktionsnedsættelse, men oftest flere forskellige og derfor også flere forskellige vanskeligheder. Oftest er det svært at udrede, hvad der er årsagen til hvilke vanskeligheder. Intentionen her er imidlertid heller *ikke* at skabe et diagnostisk billede af de unge på baggrund af en beskrivelse af disse vanskeligheder, men snarere at undersøge, om disse giver udfordringer eller positive erfaringer, når de narrative redskaber anvendes. I fortællingerne ses, at redskaber og interviewguides ofte anvendes til andre problemstillinger end synsnedsættelsen, jf. følgende eksempler.

I to fortællinger omtaler medarbejdere, at et par af de unges hørenedsættelse skaber særlige situationer i hverdagen. Det gælder i den tidligere omtalte *Fortællingen om Eskild og støj på gangen*, hvor medarbejderen har svært ved at afgøre, hvorvidt den unges hørenedsættelse kan medvirke til hans frustration over et par andre unges støj på gangen. Støj, uro og larm frustrerer ham ofte. Hvorvidt dette også kan være afledt af hans synsnedsættelse fremgår ikke. I andre fortællinger om samme ung anvendes de narrative redskaber med succes i forhold til støjrelaterede udfordringer, hvor de hjælper til at identificere hans færdigheder til at håndtere sin frustration over støj.

I en fortælling fra niende refleksionsrum, *Fortællingen om Ellen ved aftensmaden* (er ikke medtaget i rapporten i sin fulde længde), er problemet en ung på Efterskolen, som udviser en støjende og dominerende adfærd bl.a. ved måltider. Denne adfærd kan være begrundet i såvel hendes høreproblemer som hendes synsnedsættelse og dertil en socialt belastet opvækst. Medarbejderne tager problemet op til drøftelse på et personalemøde med *Fra er til vil*-skemaet (udfoldes i kapitel 6). Medarbejderne er opmærksomme på hendes hørenedsættelse og iværksætter indsatser for at afhjælpe konsekvenserne heraf, nemlig at placere hende i midten af gruppen, så hun bedre kan orientere sig lyd-mæssigt.

Flere unge udviser en adfærd, som afviger fra andre unges, hvilket fremgår af f.eks. *Fortællingen om Elin og det manglende initiativ*, hvor medarbejdere anvender ovennævnte *Fra er til vil*-skema. Elin ønsker udelukkende at udføre velkendte opgaver og giver udtryk for, at hun har behov for forudsigelighed og struktur. Fortællingen peger på, at nogle af hendes vanskeligheder synes affødt af andre funktionsned-

sættelser end synsedsættelsen, f.eks. som følge af autisme og/eller hjerneskade. Medarbejdernes anvendelse af refleksionsskemaet giver dem en større forståelse af Elins vanskeligheder, selvom det ikke løses i situationen.

Også Elise har, udover sin synsedsættelse, vanskeligheder, som fordrer en struktureret pædagogisk indsats med forberedelse af dagsprogram, anvendelse af piktogrammer og generelt 1:1-indsats. Det fremgår af *Fortællingen om Elise og stædigheden* fra sjette refleksionsrum. De narrative redskaber anvendes ikke over for disse konkrete vanskeligheder, men medarbejderne anvender *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem* til at give medarbejderne en forståelse for den unges intention i situationer, som har frustreret dem (se kapitel 6).

Af flere fortællinger fremgår også, at enkelte unge har psykiatriske problematikker, hvilket f.eks. gælder Erik, hvor medarbejdere er opmærksomme på ikke at presse ham i pædagogiske situationer, da det kan udløse selvskadende adfærd.

Sammenfatning

Analysen viser, hvordan medarbejderne anvender redskaber og guidelines til de narrative begreber *alternative fortællinger*, *eksternalisering* og *intention*.

Flere fortællinger viser, at redskabet *4-tallet* har hjulpet medarbejderne med at skabe alternative, foretrukne fortællinger om og sammen med den unge. Ofte er det dog ikke muligt for medarbejderne i de enkelte situationer at nå alle trin i *4-tallet*, hvad enten det er versionen med de fire eller de fem trin. Oftest nås første trin; 'at bemærke'. At skabe alternative fortællinger handler ikke om at undlade at forholde sig til de problematiske fortællinger, men om at give den unge flere handlemuligheder. Dette lykkes i nogle fortællinger, også selv om medarbejderne ikke når gennem alle trin.

Spørgeguides til *Fra er til vil* blev anvendt hyppigt til at spotte de unges intention. I dette kapitel er primært omtalt den version, der anvendes sammen med de unge. Det varierer meget, hvordan og i hvilke situationer redskabets interviewguide har været virksom. I en del tilfælde fører anvendelsen til, at medarbejderen får en ny forståelse af den unges intention bag en utilfredshed og frustration eller en uhensigtsmæssig adfærd.

Spørgeguides til *eksternalisering* handler om at adskille problem fra person ved at betragte den unges vanskeligheder som udfordringer, som den unge af og til møder. Medarbejderne ønskede at udskyde anvendelsen af spørgeguides til eksternalisering og koncentrere sig om redskaber til alternative fortællinger og intention. Spørgeguides til eksternalisering blev derfor først anvendt et halvt år senere efter et par timers undervisning for at genopfriske anvendelsen heraf. Men anvendelsen heraf fremstår i hele øveperioden begrænset, enten fordi anvendelsen er for vanskelig, eller fordi medarbejderne har opnået større fortrolighed med brugen af de øvrige redskaber. Flere af redskaberne kan anvendes i samme situationer, f.eks. ses det i en fortælling, at såvel medarbejder som ankerperson bliver usikre på, hvorvidt der i en situation egentlig var anvendt spørgeguides til eksternalisering eller spørgeguides til *4-tallet*.

Sproglige vip anvendes af alle medarbejdere i det meste af perioden. Medarbejderne oplever det som virksomt, både i korte sekvenser med en ung, men også som opfølgning på *Fra er til vil*.

I alle refleksionsrum ses, at alle deltagere inklusiv ankerperson bliver stadigt mere opmærksomme på og præcise med, hvordan redskaberne kan anvendes i en situation. Der er store variationer i, hvilke redskaber medarbejderne oplever og anvender som mest produktive.

Mange fortællinger viser, at flere af de unge forstår idéen med at skabe alternative, foretrukne fortællinger og/eller det at afdække intentionen med en uhensigtsmæssig adfærd. Medarbejderne anvender i løbet af perioden de narrative redskaber over for andre end de oprindeligt udvalgte unge og i andre situationer end de udvalgte. Således inddrages redskaberne i de pædagogiske situationer og over for de af de unge, hvor det er muligt. Nogle unge vil ikke indgå i de pædagogiske dialoger, som den narrative metode lægger op til, hvilket vil blive udfoldet i kapitel 6.

I hele øveperioden ses fortællinger om redskabernes anvendelse dog med den vægtning, at medarbejderne i de første måneder oftere giver udtryk for, at det er vanskeligt at få tid til at forberede og anvende redskaberne. I de følgende måneder anvender medarbejderne særligt spørgeguides til henholdsvis *alternative fortællinger* og *intention*. *Sproglige vip*, som egentligt er et redskab til *eksternalisering*, anvendes jævnligt sammen med disse to redskaber. Flere medarbejdere anvender allerede fra andet refleksionsrum *4-tallet* til at identificere

alternative fortællinger og tykner disse sammen med de unge. Også spørgeguides til *intention*, dvs. *Fra er til vil*, anvendes sammen med de unge med positiv effekt.

Alle medarbejdere opnår erfaring med at anvende redskaberne. For nogle medarbejdere bliver anvendelsen så automatiseret, at de kan udfolde dialogerne spontant i situationerne og uden at være bundet af spørgeguides. De opnår opmærksomhed på detaljerne og inddrager redskaberne i de opståede situationer i praksis, som muliggør det. Samtidig ses, at det kan være vanskeligt for mange medarbejdere ikke at inddrage eller sammenblende de narrative redskaber med elementer fra andre metodetraditioner, især fra den adfærdspædagogiske tradition, hvor forandring af adfærd sker ved at belønne positiv adfærd med ros.

6 Narrative redskaber til selvrefleksion

Det refleksive aspekt er fremtrædende i den narrative metode. Metoden fordrer sproglig opmærksomhed samt medarbejdernes undersøgende, selvkritiske refleksioner over tolkninger af de unges adfærd og handlinger i praksis. Med et narrativt perspektiv forholder man sig undersøgende til det udtalte; det, der ligger mellem linjerne. Det handler eksempelvis om at kunne tage de unges perspektiv og undersøge de unges mulige positive intentioner med deres problematiske adfærd, når man som professionel bliver grebet af irritation og lyst til at udfolde negative, internaliserende beskrivelser af de unge. På Synscenter Refsnæs er det selvrefleksive aspekt tydeligst i den udbredte anvendelse af de udviklede redskaber og interviewguides for intention, dvs. *Fra er til vil*. Anvendelsen af interviewguides for *Fra er til vil* til selvrefleksion, kollegial refleksion og et *Fra er til vil*-skema til drøftelse på personalemøde blev på Synscenter Refsnæs særligt udbredt, hvorfor disse har fået et særskilt kapitel. Det følgende handler om, hvordan medarbejderne med de nævnte versioner af interviewguides for *Fra er til vil* arbejder med at forandre deres syn på og deres omtale af de unges adfærd og udsagn for at skabe nye pædagogiske handlemuligheder. Anvendelsen heraf kombineredes i overperioden ofte med *sproglige vip*, som er redskabet til eksternalisering.

Brugen af redskabet *Fra er til vil* til egen refleksion

Der er i refleksionsrummene flere fortællinger, hvor medarbejderne anvender *Fra er til vil* til selvrefleksion. I *Fortællingen om Eriks røverhistorier* fra fjerde refleksionsrum anvender medarbejderen f.eks. redskabet *Fra er til vil* til egen refleksion over den unge, som opdigter historier om sin hverdag og sit liv. Medarbejderen synes at tage afsæt

i det skema, som var udviklet til brug på personalemøder, hvor der i den ene kolonne står: "Personen beskrevet med 'er'" og i den anden kolonne står: "Personen beskrevet med 'vil'." Idéen heri er som nævnt, at man stiller sig selv undersøgende spørgsmål om f.eks. problemets omfang og de situationer, problemet optræder i, for at nå frem til, hvilke pædagogiske handlinger der kan iværksættes.

Fortællingen om Eriks røverhistorier

Medarbejderen fortæller:

"Jeg har en [fortælling om anvendelse af *Fra er til vil*], som jeg brugte på mig selv [...] Situationen var, at Erik kom med en hel masse røverhistorier. Jeg syntes, han var virkelig irriterende at høre på, og det provokerede mig.

Så jeg skrev, at han var 'provokerende' og så har jeg skrevet, at han var 'tarvelig', fordi han sad og sagde en masse ting, der ikke passede. [...] Jeg var virkelig irriteret der, og så måtte jeg jo netop hive det her frem [dvs. intentionsredskabet *Fra er til vil*] og sige, 'hvad er det, han vil med de her røverhistorier?'. Og så tænkte jeg, at han gerne vil have opmærksomhed, at der bliver lyttet til ham og at han gerne vil være med i snakken [...]

Jeg var rigtig irriteret, så jeg tænkte, 'hold nu op med de historier der, Erik, både du og jeg ved, at det overhovedet ikke...', det tænkte jeg. Jeg sagde det jo ikke til ham, men det var virkelig sådan, jeg tænkte [...] Jamen, så havde jeg jo den der **anerkendelse** [vores fremhævning], så kan jeg godt forstå, at han gør det, altså [...] Det er jo fordi, at han gerne vil være med i snakken, og han gerne vil have opmærksomheden. Så hvis han synes, at der bliver snakket for meget om noget, han ikke kan være med i, så er det, han begynder på de der historier [...] Det gør jo, at jeg lige pludselig siger: 'Det er jo synd for ham, egentlig.' Så i stedet for at jeg bliver irriteret, så får jeg lidt den der forståelse [...] For jeg skulle have været lidt mere overskudsagtig i situationen, og så have spurgt lidt mere ind til Erik, kan man sige, så han ikke havde behøvet komme med røverhistorier [...]

Jeg skulle have været bedre til at **anerkende ham** [vores fremhævelse][...] Så næste gang han begynder at sidde og fortælle, så skal jeg nok stoppe den og være mere på Erik, fordi han gør det for at få opmærksomheden. Så hvis jeg begynder at spørge ind til, hvad han skal lave i weekenden og sådan noget, så vil han sidde og fortælle uden de røverhistorier [...] Det er faktisk lige meget, om det er mig, eller det er de andre.”

Fortællingen viser, at medarbejderen med redskabet *Fra er til vil* som selvrefleksion bevæger sig fra frustration over Erik til at opnå forståelse af og medfølelse med ham. Medarbejderen følger systematikken i redskabet ved først at pege på, hvad den unge *er*, dvs. medarbejderens indtryk af ham, dernæst undersøge hvad den unge *vil*, dvs. hvad hans mulige positive intention kan være. Ved denne refleksion når medarbejderen frem til, at den unges ”*røverhistorier*” er hans bedste forsøg på at bidrage til samtalen og få opmærksomhed. Medarbejderen forstår, at hun kunne have støttet den unge bedre i situationen og hjulpet den unge med at kommunikere med de øvrige og dermed have forhindret den unges røverhistorier. Gennem refleksionsprocessen får medarbejderen omformet sin negative tolkning af den unges adfærd til en tolkning, som lægger vægt på den unges mulige positive intention. Medarbejderen får ikke bekræftet sin tolkning, hvilket ville skulle ske i dialog med den unge. Men medarbejderens selvreflekterende proces betyder, at hun forandrer sit syn på den unges adfærd, hvilket åbner for nye pædagogiske handlemuligheder i tilsvarende situationer med den unge.

Af fortællingen ses, at medarbejderen har udbytte af det narrative redskab til at reflektere over en situation, hvor hun ellers primært vil se den unges problematiske adfærd som en negativ egenskab. Generelt synes medarbejderne at profitere af at anvende *Fra er til vil* til selvrefleksion. Der er flere eksempler på, at redskabet hjælper den enkelte medarbejder bort fra internaliserende beskrivelser, i hvilke de tillægger den unge negative egenskaber, til at forstå den unges positive intention med en adfærd eller handling.

Brugen af redskabet *Fra er til vil* som kollegial refleksion

I den følgende fortælling fra ottende refleksionsrum, *Fortællingen om Elin og det manglende initiativ*, anvendes redskabet *Fra er til vil* til kollegial refleksion. Den unge er ikke blandt gruppen af udvalgte unge til

metodeudviklingsprojektet. I fortællingen reflekterer to medarbejdere indbyrdes over den unges adfærd, som de i bestemte situationer ser som problematisk, for at finde en mulig positiv intention med hendes adfærd. Medarbejderne synes at tage afsæt i *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem*, hvis formål er at søge at finde de(n) unges mulige positive intentioner med en adfærd og dermed få nye pædagogiske handlemuligheder.

Fortællingen om Elin og det manglende initiativ

Medarbejderen fortæller:

[*Fra er til vil*] lavede NN og jeg i går. Det var ud fra, at vi var sammen med [den unge] i weekenden [...] Vi starter med at sige, at hun ingenting gør af sig selv, og at hun smuglytter rigtig meget til, hvad der bliver talt om. Hun vil meget gerne høre, hvad personalet og nogle af de unge taler om, og så står hun bare helt stille. Og hvis vi så siger: 'Elin, hvad vil du lave? Hvis ikke du kan finde på at lave noget selv, finder jeg på noget til dig', så drejer hun om og går sin vej. Ved krav, der går hun. Ja, og når hun går, så kan vi høre, hun hæver stemmen og siger en masse grimme ting på vej ned ad gangen. Hun trækker sig og hæver stemmen. [...] Hun gør ingenting.

Der opremses som en del af processen yderligere en række negative egenskaber hos den unge, bl.a. at hun er doven, stædig, afvisende og nysgerrig på en dårlig måde. Herefter undersøges hendes mulige positive intention, dvs. hvad hun vil:

Hun vil gerne have kontakt med personalet, og så vil hun også gerne have kontrol og kunne viderebringe information. Hun vil gerne være den voksne og kunne komme og sige: Jeg har noget information. Nu skal du høre... [...] Så hun er den, der er budbringer.

M1: Hun vil have indflydelse. Hun vil gerne have struktur, altså, hun vil gerne vide, hvem der kommer på arbejde og vide, hvem der er syge.

M2: Vi har skrevet, at hun gerne vil have struktur gennem informationer. Altså, hun ved, hvem der er syge. Og det betyder noget for hende, at hun kender sin dag og ved, hvem der ikke er der. Og hun vil gerne vide, hvem der er på arbejde på Fløjen.

Som det fremgår, bliver den unges adfærd fremstillet som en række muligt negative egenskaber hos den unge. Hvor den første del af fortællingen handler om at udfolde 'er' gennem beskrivelse af den unges negative adfærd og omfanget heraf, handler den efterfølgende del om 'vil', dvs. at afsøge den unges mulige positive intention, som det ses i dialogen mellem de to medarbejdere. Medarbejdernes bud på Elins positive intention er bl.a. "*struktur gennem informationer.*"

Det virker i fortællingen som om, den lidt skematiske og forenklede tilgang i det videreudviklede *Fra er til vil*-skema tilskynder medarbejderne til at opremse så mange negative egenskaber hos den unge, at deres fokus på disse internaliserende beskrivelser næsten styrkes frem for at svækkes. Redskabets formål er imidlertid snarere at støtte medarbejderen i at komme ud af de internaliserende beskrivelser, man kan blive "*ramt af*" i situationer med problematisk adfærd og handlinger. Hjælpen består i at ændre sit fokus til at søge efter mulige positive intentioner hos de unge i sådanne situationer.

På Synscenter Refsnæs har man i løbet af øveperioden i stigende grad kombineret *er*-siden i intentionsredskabet med eksternaliseringsredskabet *sproglige vip* for at kunne håndtere disse internaliserende, negative *er*-udsagn. *Sproglige vip* kan hjælpe med at adskille problem fra person. Derfor udforskes i fortællingen her, hvorvidt medarbejderne har arbejdet med *sproglige vip*:

A: Har I kunnet sætte nogle [sproglige] vip på?

M2: Vi har skrevet 'dovenskab' [...]

A:

Og det handler om, at vi får sat den [dovenskaben] på stolen, fordi det er *ikke* inde i hende. Det er *ikke* hende, der er noget galt med, men det er 'dovenskaben', der lige kommer ind over hende. Kan I finde på flere [sproglige] vip?

M1:

'Stædigheden'.

Med disse *sproglige vip* adskilles dovenskaben og stædigheden fra personen. Medarbejdere på Synscenter Refsnæs og underviser i den narrative metode har i undervisningen tilført *Fra er til vil* en interventionsdel. Interventionsdelen fremgår af det udviklede *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem*. Et af spørgsmålene heri er:

"Hvilke pædagogiske handlinger kan teamet finde på inspireret af tanken om den unges gode intention og kortlægning af situationer, hvor problemet har fyldt mindre?"

At medarbejderne arbejder med interventionsdelen fremgår også i nedenstående refleksionsrum, hvor ankerpersonen efterspørger en mulig intervention:

- | | |
|-----|--|
| A: | Og kom I frem til nogen intervention? |
| M1: | Nej, det havde vi svært ved, så vi tænkte, der måske var nogen, der kunne hjælpe os her. |
| A: | Hvorfor var det svært? |
| M2: | Jamen, det har jo faktisk altid været sådan. |
| M1: | Hun er bare svær at motivere til at deltage i noget. |
| M2: | Og hun er jo 18 år. Hun skal videre. Hun elsker jo at dække bord. Og det har hun gjort i mange år, hvor vi nu siger: Du skal videre i det. Du skal komme med nogle muligheder for, hvad du har lyst til, men der er bare helt blankt [...] Vi fik jo snakket om nogle af de grunde til, at vi oplever hende, som hun er. Og vi ved det ikke hundrede procent. Men det gælder også hjemmefronten, så hun er nok ikke meget anderledes derhjemme. Og familien nurser hende meget og tænker ikke på, at de har en datter på 18 år, som på et tidspunkt skal videre i livet, så for at hjælpe hende skal de også sætte nogle krav. [...] Så vi snakkede om, at vi nok stiller mange flere krav, end hun er vant til. |

M1: Så vi snakkede om, at vi nok stiller mange flere krav, end hun er vant til.

M2: Altså, hvis hun ikke laver særlig meget derhjemme. Og det er jo det, hun siger. Når vi står og hjælper hende med personlig pleje, siger hun, at hun ikke gør det derhjemme. Så siger jeg, at hun skal vise mig, at hun kan vaske sit hår, så skal jeg nok hjælpe hende [...] Og vi stiller hele tiden krav til ting, hun skal gøre, som eksempelvis at støvsuge og skifte sengetøj, men det gør hun ikke. Og det er meget hårdt for hende. Så hun bruger meget energi på at være ved os. Så vil hun gerne bare have lov til at sidde og tælle.

A: Men I fik spottet nogle gode intentioner, da I sad sammen, men fik I løst knuden, I har i maven? Altså, hjælper det jer, at I laver den sammen?

M1: Det er jo dejligt at dele.

M2: Ja, og som M3 siger, så er det rigtig svært at sige, at en af vores unge er irriterende og doven, men det er bare så sjældent, at hun er begejstret over noget, hun skal. Det oplever vi i hvert fald ikke. Så det er rart, at det ikke kun er mig, fordi nu har jeg jo været hendes kontaktperson i rigtig mange år, og jeg stiller måske nogle andre krav til hende. Og hun og jeg sidder jo sammen nu og laver mål til handleplan, og det er mig, der har møder med hendes familie. Så jeg er jo lidt den person, hvor hun skal gøre, hvad jeg siger, og jeg stiller jo også nogle krav til hende, hvor hun mere kan løbe om hjørner med nogle af vores nyere medarbejdere. Og så er det også rart for mig lige at komme rundt og høre, at nogen har det på samme måde.

Som det fremgår, udfoldes interventionen ikke. For medarbejderen synes styrken ved refleksionsredskabet i denne fortælling først og fremmest at være at kunne dele erfaringer og tolkninger med sine kolleger. Disse refleksioner drejer sig især om, hvad den unge *er*, mens det er sværere i denne fortælling at finde de undersøgende re-

fleksioner over, hvad den unge mon *vil* og dermed den unges mulige positive intentioner. Som nævnt kan skemaets forenkling af den narrative tanke her medføre en risiko for, at medarbejderne kommer til at forstærke udsagn om negative egenskaber hos den unge, frem for at sætte fokus på at spotte den unges mulige positive intentioner.

Fra er til vil-skema til drøftelse på personalemøde

Medarbejderne og ankerperson videreudviklede i øveperioden den version af *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem*, som den narrative underviser i undervisningsforløbet havde udviklet sammen med medarbejdere og ankerperson. Viderudviklingen betød en mere skematisk opstilling af, hvilke områder den kollektive refleksion om problemet skulle fokusere på og i hvilken rækkefølge. Samtidig blev der tilført nye elementer.

1. *Historik* 2. *Gør* 3. *Er* 4. *Vil* 5. *Vip* og 6. *Intervention* (jf. skema bilag 7).

Formålet med viderudviklingen af den oprindelige version af *Fra er til vil-skemaet* var ifølge ankerperson at få et redskab med et visuelt udtryk, som dels kunne huskes, dels kunne formidles til de medarbejdere på personalemøder, der ikke var en del af metodeudviklings- og følgeforskningsprojektet. I første omgang tydeliggjorde man den pædagogiske *intervention* for at kunne reflektere over handleforslag som svar på de intentioner, som man spottede hos den unge. I anden omgang indarbejdede man de *sproglige vip*, således at medarbejderens beskrivelser af den unge, dvs. hvad den unge *er*, ikke forblev internaliseringer, men at problemet blev adskilt fra personen, samt at man kunne overlevere de sproglige vip ved medarbejdernes overlap i hverdagen. I tredje omgang indførtes *gør*, da behovet for at anvende *Fra er til vil*-redskabet opstod på baggrund af den unges problematiske handlinger i hverdagen. I fjerde omgang indførte man *historik* på baggrund af viden om den unges fortid, eventuelle diagnoser og tidligere pædagogiske tiltag. Hos medarbejdergruppen og ankerperson lå der således mange refleksioner over videreudviklingen af *Fra er til vil-skemaet*. I den følgende analyse tages udgangspunkt i anvendelsen af dette skema.

Nedenstående fortælling, hentet fra sjette refleksionsrum, omhandler Elise, som ikke er blandt de oprindeligt udvalgte unge. Den

unge har udover sin alvorlige synsudsættelse andre komplekse vanskeligheder, som fordrer strukturerede 1:1-indsatser på baggrund af forberedt dagsprogram og evt. anvendelse af piktogrammer. I fortællingen ses, hvordan medarbejderne anvender *Fra er til vil*-skemaet som et kollegialt refleksionsredskab på et personalemøde. Processen følger her de trin, som ligger implicit i det udviklede skema. Første trin er: "Personen beskrevet med 'er'" og andet trin er "Personen beskrevet med 'vil'". Efterfølgende undersøger medarbejderne i fællesskab, hvornår problemet har fyldt mindre, og hvad der karakteriserer de pædagogiske situationer i de tilfælde. Sluttelig tilknyttes forslag til pædagogiske interventioner (jf. bilag 7).

Fortællingen om Elise og stædigheden

En medarbejder fortæller:

Vi fik afprøvet det redskab [*Fra er til vil*], vi havde lavet til personalemødet, og vi tilføjede selv det med 'at gøre', fordi den var ikke på det redskab [...] Og det er første gang, vi har gjort det på personalemødet [...]

Vi er stødt på nogle udfordringer med en ung. Så det var for at prøve af, om redskabet virkede i fællesskab. Jeg spurgte i plenum, hvad vi synes, at Elise er, og [sagde] at det var okay at sige alle de der grimme ting nogle gange.

På spørgsmål om hvad kollegerne nævnte vedrørende 'er' svarer medarbejderen: 'Irriterende', 'påståelig' og 'kommanderende' [her er udeladt nogle beskrivelser] Vi havde en ret lang liste [...] Jeg tror, der gik hul på bylden med at sige de der lidt ubehagelige ting, og så var det faktisk meget rart at få luftet det [...]

Dernæst følger undersøgelsen af, hvad den unge gerne vil:

Så spurgte vi, hvad vi tror, hun gerne vil, når hun er stædig og diskuterer. Hvad er det så, hun gerne vil med det? Og hun vil rigtig gerne have indflydelse, anerkendes og opfattes som voksen og selvstændig – kan du huske mere M8? Også have kontrol med eget liv [...]

M8: Jeg har skrevet 'anerkendelse' og 'være selvstændig'. Hun vil også gerne have 'opmærksomhed'. Og så vil hun også gerne være lige med de andre unge. Hun vil være en del af ungegruppen.

A: [...] Fandt I på nogle sproglige vip?

M1: Det tror jeg ikke, vi snakkede om. Vi kom ned i [undersøgelsen af], hvornår problemet fyldte mindre. Og hvad vi så kan gøre. Vi gik videre uden at lave de der vip, eller jeg tror faktisk, vi fik sagt 'diskussionen' [...] Men må man ikke, hvis det bliver problematisk, sige: 'Så kom diskussionen'? Det [narrative] er jo, som [...] Michael White har sagt, ikke [bare] positivt. Så når man snakker om problemet, må man jo gerne nævne problemet. Man kan også sige, 'nu kommer vreden eller frustrationen ind af vinduet'. Stædigheden...

I det følgende undersøges, om der er konkrete situationer, hvor problemet fylder mindre samt forslag til mulige pædagogiske handlinger

A: Og så er det, at vi kan finde alternativer som 'ja-hat' osv.

M3: Men det er jo, når det går godt [...] Det er, når hun har [personalet] 1:1, når hun er forberedt på det, der skal ske, har struktur, får den opmærksomhed, som hun gerne vil have, og når det handler om noget, hun gerne vil og om hendes særinteresser [...] Altså, vi snakkede meget om det der med, hvor mange beskeder hun skal have. Hvornår hun skal have dem. Og det der med, at når hun skal forberedes, så skal hun måske ikke forberedes på en hel dag. Og vi snakkede om at lave et dagsskema for hende. Hun ser jo ikke så godt, så hun vil ikke få noget ud af, at vi laver piktogram med hende.

Som det fremgår, er *Fra er til vil*-skema afprøvet på et personalemøde, hvor kun få medarbejdere har kendskab til de narrative redskaber. Derfor guider en medarbejder med kendskab til metoden de øvrige i den kollektive refleksionsproces. Også i denne situation synes redskabets

skematiske udformning at tilskynde til at forenkles den undersøgende proces. For at udfylde skemaet opfordres alle i situationen til at opremse negative egenskaber ved den unge, hvilket i situationen var svært for medarbejderne, da de har en anerkendende pædagogisk tilgang over for de unge. Forklaringen på formålet med denne udfoldelse af internaliserende beskrivelser i situationen var at spore, hvad problemet gjorde ved medarbejderne for bedre at kunne spotte intentionen. Der blev derfor lagt vægt på at turde være i den internaliserende del af øvelsen 'er', da nuancerne i den eksternaliserende del 'vil' ellers kunne blive for overfladiske, hvilket ville afspejle sig i forslag til interventioner, dvs. pædagogiske handlinger. Men spørgsmålet er dog, om denne anvendelse af det narrative redskab til 'at få luft' får for meget plads og derved kan komme til at forstærke indtrykket af den unges problematiske egenskaber, frem for at fokus bliver at spotte den unges positive intentioner, som er den oprindelige idé hermed. *Fra er til vil*-skemaet, som det blev videreudviklet i øveperioden, kan gøre grundtanken i den narrative metode sværere at aflæse, især for medarbejdere uden kendskab til den narrative metode, hvilket uddybes i det følgende.

Sidemandsoplæring

I *Fortællingen om Elise og stædigheden* guider én af de medarbejdere, der er involverede i det narrative metodeudviklingsprojekt de øvrige medarbejdere gennem processen med refleksionsredskabet *Fra er til vil*-skemaet i forhold til en ung. Selve fortællingen handler både om 'sidemandsoplæring' i metoden og om den kollektive refleksion for at få ny forståelse af den unges handlinger og flere pædagogiske handlemuligheder. Medarbejderen vurderer, at de øvrige medarbejdere på personalemødet var positive over for redskabet:

"[...] de syntes, det var meningsfuldt, også selv om det er svært at stå i den der er, som vi også har stået i flere gange. [...]. Og man kunne også godt mærke, da vi lavede den, at personalet [de der ikke deltager i projektet] er meget skolede i at gå videre til 'vil'. Altså, de var hurtigere til at lave et hop videre. [...] Hvis man kun synes, hun er irriterende, hvad er det så for nogle situationer, hun er det i? Altså, det der med, at hun er stædig, behøver jo ikke at være en del af, at hun er irriterende. Men hvorfor er hun så stædig, det vil man mangle, fordi så vil det være svært at finde intentionen [...] Også fordi man kan komme af med det, og så er det lidt nemmere at se på det positive i stedet.."

Det synes, som om medarbejderne i metodeudviklingsprojektet, jf. udsagnet, må opmuntre de øvrige medarbejdere til at udfolde de negative internaliserende beskrivelser.

Denne anvendelse af redskabet kan lede til misforståelser, hvis ikke undersøgelsen af de unges negative egenskaber knyttes til de pædagogiske kontekster, hvor de forekommer. Det ser også ud til at have betydning, at medarbejderne har forståelse for den filosofiske tænkning i det narrative perspektiv. Medarbejderne må være undersøgende for at udfolde de situationer og sammenhænge, hvor de ser den unges uønskede handlinger, som de internaliserer som negative egenskaber hos den unge (*er*). En sådan undersøgelse må primært føre til en forståelse for, hvad der kan være intentionen med den unges handlinger. At blive indført i dette arbejde er især vigtigt for medarbejdere uden indsigt i tankegangen i den narrative metode. Er der ved anvendelsen af *Fra er til vil*-skemaet ikke tilstrækkelig tid og interesse i at udfolde konteksten for den unges handlinger, kan der være en risiko for, at såvel *er* som *vil* forstås på et meget konkret niveau uden dybere forståelse for den unges positive intention (se bilag 7).

Samtidig finder medarbejdere på personalemødet, at det kollektive refleksionsredskab er anvendeligt og skal anvendes oftere i hverdagen, f.eks. ved 'overlap' og som et fast punkt på personalemødet, jf. nedstående udsagn:

"De synes jo, at vi skal gøre det meget oftere. Og jeg har også printet nogle ud, som kan være i vores overlapsmappe, så nu skal vi bare blive bedre til at huske det, fordi de foreslog nogle bestemte situationer, hvor vi kunne bruge det præcist til overlappet."

Om effekten på den pædagogiske indsats over for Elise nævner en medarbejder:

"Altså, jeg synes ikke, at jeg diskuterer med hende på samme måde. Og ellers har jeg forsøgt at give hende nogle valg, som så måske kun har været to valg. Så hun ikke synes, at jeg bestemmer det hele, så det bliver svært for hende, men i stedet give hende nogle valg, så hun har indflydelsen, som vi jo fandt ud af var hendes intention, jeg ved ikke med de andre."

Af ovenstående citat ses, at anvendelsen af redskabet for denne medarbejder har ført til en ny forståelse af den unges intention og for medarbejderen nye pædagogiske handlemuligheder, hvilket er hensigten med redskabet.

Anvendelsen af *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem* og videreudviklingen heraf (bilag 7) har således både positive og negative konsekvenser. Hvorvidt redskabet lægger op til grundige refleksioner, hvor medarbejderne ved en indfølelse spørgeteknik får øje på den unges positive intention med sin negative adfærd, eller om det ved udfoldelse af den unges negative egenskaber forstærker internaliseringen, er bundet til instruktionen i anvendelsen af redskabet. Især synes det at være afgørende, at medarbejderne har indsigt i det filosofiske grundlag for det narrative perspektiv.

Det videreudviklede redskab *Fra er til vil-skema* (bilag 7) synes i nedenstående fortælling at fungere godt for de involverede medarbejdere. Men som nævnt risikerer den skematiske opstilling at reducere tankegangen i *Fra er til vil* så meget, at processen bliver for instrumentel. Således kan de internaliserende beskrivelser af unge medvirke til at tykne problematiske fortællinger, hvis ikke disse modsvares af tilsvarende udfoldede beskrivelser af, i hvilke situationer og pædagogiske kontekster de unge udviser denne adfærd, ligesom det fordrer udfoldede undersøgelser af deres positive intentioner.

Flere fortællinger viser, at intentionsbegrebet i *Fra er til vil* kan være svært at omsætte i praksis. Hviler undersøgelsen af den unges positive intention på en forståelse af *vil* som de unges vilje, kan den narrative dialog i nogle fortællinger næsten få forhørets form frem for den ønskede dialog, hvor man som medarbejder *stiller sig skulder ved skulder* med den unge på *sympatiens platform* for at undersøge en positiv og vel oftest ubevidst intention. I nedenstående dialog mellem ankerpersonen (A) og en medarbejder (M) fra femte refleksionsrum udtrykker medarbejderen meget tydeligt, at der kan være flere lag i afdækningen af en ungs egentlige intention i forbindelse med anvendelsen af intentionsredskabet:

A: *Så lad os prøve at lave hoppet. Hvad vil hun gerne? Hvad er hendes gode intention med det her?*

M: *Hvad hun siger eller hvad jeg tænker? [...] Jamen, hun vil gerne være popstjerne. Det vil hun faktisk gerne på sin vis. Hun vil gerne anerkendes for sin musik og sin sangstemme. [...] Det vil hun gerne. Men hun er meget svær, for hvad er det egentlig, hun gerne vil? Og det er meget svært, fordi, som M4 siger, så synger hun. Hun skaber ikke noget. Og jeg tror bare gerne, at hun vil have anerkendelse for den, hun er. Det kan hun godt lide. Hun vil gerne høres [...] Problemet er, at hun bliver anerkendt til skyerne konstant, hele tiden, altså virkelig positivt.*

Som det fremgår er den umiddelbare fortolkning af, hvad den unge gerne vil, den unges eget udsagn – nemlig at være popstjerne, hvilket medarbejderen ikke anser for dækkende for en dybere intention: *"Hvad er det egentlig, hun gerne vil?"* Medarbejderen giver herved udtryk for, at 'intention' er andet og mere end den unges umiddelbare udsagn om hvad den unge 'vil'. Medarbejderens bud på den unges intention er: *"Og jeg tror bare gerne, at hun vil have anerkendelse for den, hun er. Det kan hun godt lide. Hun vil gerne høres."*

Netop vanskeligheden med at få fat i intentionen fremgår af *Fortællingen om de unges oprør på ungemøde* fra sjette refleksionsrum.

Fortællingen om de unges oprør på ungemøde

En medarbejder fortæller om et ungemøde, som er blevet taget op som problem til kollektiv drøftelse på et personalemøde på Efterskolen med inddragelse af *Fra er til vil*-skemaet. Ungemødet holdes af to medarbejdere sammen med de unge på Efterskolen en gang om ugen. I en periode har de to medarbejdere oplevet, at de unge har en negativ indstilling til mødet, som de kalder *"fængselsmøder"* og *"pædagogmøder."* Medarbejderen beskriver, at formålet med deres brug af redskabet er kollektivt at reflektere over, hvad de unge egentlig vil med deres modstand. Medarbejderen nævner, at personalet sammen kom frem til følgende:

"De [unge] vil gerne lave om på noget: Det kan være madstrukturen, madpolitikken, sovetider og alt muligt. Det er i plenum, når vi har siddet og snakket i gruppen, og så byder vi ind med, hvad vi hver især synes. [...]"

[...]de [vil] gerne bryde op med det, der er aftalt [...], lave oprør. Det er sådan en teenageting [...] Og så har vi også skrevet, at de gerne vil vinde over de voksne. De prøver hele tiden at vende tilbage og bryde op med det regelsæt, der er sat."

Ifølge udsagnet synes medarbejderne her at sidestille de unges *intentioner* med deres modstand med, hvad de umiddelbart *vil*, dvs. hvad der er synligt på handleplan. I de små uddrag af *Fortællingen om de unges oprør på ungemøde* ses således igen både styrken og svagheden ved den skematiske form. Styrken er, at det muliggør en kollektiv brainstorm og refleksion, mens svagheden er, at forenklingen med 'er' og 'vil' kan bevirke, at undersøgelsen kun omfatter det synlige handleniveau. Undersøgelsen af de unges mulige positive intentioner vil i dette eksempel blive styrket, hvis de unge bagefter blev involveret i medarbejdernes tolkning, især da medarbejderne efterfølgende knytter meget konkrete interventioner til deres undersøgelse af de unges intention:

"Vi kom jo ud med nogle handleforslag [...] Der skal være en lidt strammere struktur på møderne, fordi der måske er blevet diskuteret for meget i stedet for at holde sig til de strukturer, der er blevet fastlagt. Vi giver måske for meget rum til medindflydelse?"

Anvendelsen af det narrative redskab *Fra er til vil* til kollektiv refleksion medfører ikke, at medarbejderne opnår en indsigt i de unges intention. Måske skyldes dette, at det snarere anvendes som et adfærdskorrigerende redskab, end som et indsigtsgivende redskab med afsæt i det narrative perspektivs filosofiske grundlag.

Sammenfatning

I dette kapitel har analysen haft fokus på anvendelsen af *Fra er til vil* til egen refleksion og til kollegial refleksion samt en tredje version i form af *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem*. De to første interviewguides findes i en kort og en lang version. Netop disse spørgeguides til intention blev særligt udbredte på Synscenter Refsnæs. I afprøvningsforløbet har medarbejderne praktiseret det ved at reflektere over egne tolkninger, ved at skifte perspektiv og ved at undersøge de unges mulige positive intentioner med deres problematiske adfærd. Undersøgelsen

retter sig mod de unges positive, men oftest ubevidste intentioner med 'teeangeadfærd og -udsagn', snarere end en afdækning af deres umiddelbare vilje eller ønsker. Intentionsspotning viser sig ikke altid at være lige enkelt.

På Synscenter Refsnæs kombineres redskabet *Fra er til vil* med sproglige vip. Undervejs i afprøvningsforløbet har medarbejderne og ankerpersonen fundet behov for at udvikle flere rubrikker i *Fra er til vil*-skemaet for at støtte medarbejderne i at inddrage historikken samt for at undersøge, i hvilken situation episoden fandt sted og har slutteligt identificeret et behov for at styrke muligheden for, at der følger en pædagogisk handling efter (jf. bilag 7). Udvidelsen af skemaet giver umiddelbart medarbejderne meget støtte i refleksionsprocessen, samtidig med at de ved anvendelsen af skemaets trin kan risikere at forblive i den vante professionelle rolle og med afsæt i oplagret viden/journaler og erfaringer om den unge (historik) komme til at bekræfte egne forståelser af og fortællinger om den unge og ikke bevæge sig over til at undersøge den unges mulige positive intention, hvilket er hensigten med dette narrative redskab. På det grundlag kan endemålet om at definere en pædagogisk handling løsrive sig fra den narrative tankegang.

I mange fortællinger, hvor de forskellige versioner af *Fra er til vil* er anvendt, ses, at der er opnået et andet perspektiv på de unge end det umiddelbart negative indtryk, som internaliserende beskrivelser giver. I andre fortællinger ses, at den skematiske opstilling kan forstærke de internaliserende beskrivelser af den unge, hvis disse ikke afgrænses til konkrete situationer og de pædagogiske indsatser i disse, samt hvis der ikke reflekteres grundigt over de unges intention, dvs. 'vil'. Ifølge *Fra er til vil*-skemaet, som er afprøvet på personalemøder, hvor der deltager medarbejdere såvel med som uden kendskab til den narrative metode, skal man først undersøge den unges problematiske egenskaber og dernæst udfolde den unges mulige positive intentioner med det formål, at medarbejderne opnår en fælles forståelse af og sympati for den unge. Analysen viser, at der lægges meget vægt på udfoldelsen af de internaliserende beskrivelser, og at afsøgningen af den unges mulige positive intention gives mindre plads. Af analysen fremgår det, at idéen i den narrative metode kan tabes, hvis de internaliserende beskrivelser får forrang og afsøgningen af den mulige positive intention hos den unge glider i baggrunden. Den skematiske opstilling og forenkling kan komme

til at forstærke denne vægtning i den kollektive proces, hvilket især er en fare for de medarbejdere, som ikke har et dybere kendskab til den narrative grundtanke. På Synscenter Refsnæs var ønsket at kombinere *er*-siden i intentionsredskabet med *de sproglige vip* for at kunne eksternalisere de nævnte negative egenskaber hos de unge. I de kollektive situationer, som de fremstår i fortællingerne, når processerne ikke altid dertil.

Generelt fremstår de interviewguides for intention, som retter sig mod egen, kollegial eller fælles refleksion, som hjælpsomme for medarbejderne. Anvendelsen af *Fra er til vil*-skemaet sættes på som et fast punkt på personalemøder. Det videreudviklede skema synes at opfylde et behov for et værktøj til fælles og systematiske refleksioner over problemer. Blandt projektdeltagerne giver flere udtryk for, at anvendelsen af *Fra er til vil* til selvrefleksion, kollegial refleksion eller til drøftelse af et problem på personalemøder har en positiv effekt på praksis.

7 Analyse af forandringer

Dette kapitel handler om de forandringer, som anvendelsen af de narrative redskaber og guidelines har medført for de unge og for medarbejderne, dvs. det andet forskningsspørgsmål:

Hvilke forandringer medfører anvendelsen af den narrative tilgang i forhold til de unge og medarbejderne?

Som i de to foregående kapitler tages afsæt i enkelte fortællinger, som kan eksemplificere pointerne.

De unges forandringer analyseres via medarbejdernes fortællinger om praksis og er derfor udtryk for medarbejdernes syn på forandringerne. De unges forandringer kan således ikke betragtes som objektive, målbare fænomener. Forandringer er både situerede i praksis og indlejrede i medarbejdernes fortællinger herom. Forandringerne er socialt konstruerede, subjektive og afhængige af øjnene, der ser.

Med tilegnelsen af den narrative tilgangs menneskesyn bliver medarbejderne øvet i at få øje på de unges færdigheder samt i at lede efter de unges intentioner bag handlinger og adfærd, og dermed får de flere pædagogiske handlemuligheder. Tilegnelsen af den narrative tilgang kommer til udtryk i måden at betragte de unge på. Medarbejdernes linse forandres. Fortællingerne udtrykker dermed også medarbejdernes egne forandringer, som kommer til syne i, hvordan og hvad der fortælles om de unge. Således hænger de unges forandringer uløseligt sammen med medarbejdernes forandringer. Dette vil fremgå af analysen, selv om fremstillingen er struktureret i henholdsvis *medarbejdernes forandringer* og *de unges forandringer*.

Medarbejdernes forandringer

Analysen indledes med to fortællinger med Erik som hovedperson. I *Fortællingen om Erik og løbebåndet* har medarbejderen en dialog med Erik om at dyrke motion. I *Fortællingen om Erik og superkraften* ser medarbejderen, at Erik med en positiv tilgang udfører alle sine opgaver, inklusiv motion. I begge fortællinger giver den unge udtryk for glæde over, at han kan overkomme medarbejdernes krav til ham, at han bliver rost og kan fastholde sit eget mål om at tabe sig og komme i bedre form. Fokus i analyserne af virkningen af den narrative metode er medarbejdernes forandrede syn på Erik samt de nye pædagogiske handlemuligheder.

Fortællingen om Erik og løbebåndet

En medarbejder fortæller:

"Det var så med Erik, og det var efter, at han havde været på løbebånd, så lagde jeg mærke til, at han var helt vildt glad. Han havde virkelig fået noget energi og var positiv, og selv om han til at starte med slet ikke ville på det løbebånd der, og det var bare irriterende, og han kommer med en masse undskyldninger og alt muligt andet. Så kunne jeg se forskellen, da han så havde været på. [...] Så kommer han og er en helt anden. Han vender 180 grader. Så kommer han og er positiv og 'ih, det var også godt, at jeg gjorde det.' Og så sætter jeg mig ned og snakker med ham [...]"

Jeg starter med at spørge ham om, hvad han tænker om det [...] Jeg nævner for ham det der med, at han var irriteret og alle de der ting inden, og jeg så kan se nu, at han er glad, og det spørger jeg ind til, hvad han synes om [...]"

Jeg tror, at jeg forklarer ham [...] den forskel, jeg kan se, fra inden han skulle på løbebånd til efter han har været på løbebånd.

[...] Så spørger jeg ham, hvad han tænker om det, altså, om han også kan mærke den forskel. Og så siger han... jeg har skrevet det nogenlunde ordret ned; han siger, at han synes, at det godt kan være irriterende, at han skal på løbebånd, 'men jeg er jo glad for det, når jeg har været på løbebånd. Jeg bliver stolt af mig selv.'

[...] Vi har snakket om, at vi kan kalde det for selvværd eller stolthed. [...] Det er det, han opnår, når han kommer afsted, ikke, og så har jeg spurgt ham om, hvad det er, der gør, at han kommer på løbebånd, når nu han synes, det er svært til at starte med. Og så siger han, at 'det er jer personaler, der husker mig på, at jeg skal på løbebånd. Jeg har et mål om, at jeg skal tabe mig, og jeg kan mærke, jeg bliver glad, når jeg får ros for at have været på løbebånd' [...] Ja, så motivationen er, **at han får ros** [...]

Og så har jeg spurgt ham om, hvad det er, han gerne vil opnå, altså, hvad er det, han vil opnå ved at gå på løbebåndet. Og der vil han gerne gøre sig selv og os glade, siger han. Og så igen, at han godt kan lide **at få ros**. [vores fremhævning][...]

Jeg har spurgt ham ad, om han tidligere har gjort noget lignende. Og så siger han: 'Ja, når jeg siger nej til søde sager, så bliver jeg stolt af mig selv, fordi jeg kan, og fordi jeg **får en masse ros**' [vores fremhævning] [...]

Og så kommer den med fremtid, der [fjerde trin i *4-tallet*]. Og den synes jeg var svær. Man kan sige, han skal jo selvfølgelig på løbebånd igen, og der vil han sikkert stritte igen og sige: Åh nej, nu igen! Så kan man jo godt henvise til, at 'du vil jo gerne tabe dig, og du er så dygtig, og vi er stolte af dig', og han giver jo også udtryk for, hvad hans behov er for at komme frem til det. Det er, at vi **ros** [vores fremhævning] og støtter ham [...]"

Som det fremgår, bliver den unge glad over at kunne gennemføre sin løbetræning. Medarbejderen anvender *4-tallet* sammen med Erik for at opbygge en alternativ fortælling om hans færdighed, når han overvinder sin modvilje mod motion. Sammen finder de frem til, at temaet for hans færdighed er '*stolthed*' og '*ros*'. Ved at anvende *4-tallet* ser medarbejderen, at Eriks gode humør er et tema/en værdi i hans liv, der handler om '*ros*' og at være '*stolt af sig selv*.' Ved at støtte den unge med at fastholde sin motions- og kostplan opnår den unge dette. Man kan stille spørgsmålstejn ved, om netop betegnelsen '*ros*', som den unge her selv udpeger som benævnelse for sin drivkraft, arbejder særlig godt sammen med det narrative perspektivs grundforståelse af,

hvordan forandringer af identitet skabes. Den unges ordvalg afspejler måske den pædagogik, som han har mødt tidligere. Her ligger et pædagogisk dilemma – hvordan kan man lære de unge at skabe alternative fortællinger, som kan give dem en anden identitet, når de mest af alt er vant til at stræbe efter omverdenens ros og anerkendelse. Men at Erik selv medvirker til at se andre handlinger under samme tema, giver medarbejderen mulighed for fremover at anvende samme tema til at motivere ham til at fastholde sin egen plan. Medarbejderen har herved fået en ny mulighed til at hjælpe Erik med at opfylde egne mål. På ankerpersonens spørgsmål om, hvorvidt der er forskel mellem at give et skulderklap, dvs. ros, og gennemføre en alternativ fortælling med *4-tallet*, svarer medarbejderen:

"Helt sikkert, fordi jeg får ham jo 1:1. Og han får opmærksomhed i længere tid, end hvis jeg bare lige havde givet ham et skulderklap og sagt: Det var flot, Erik! Her får han virkelig solotid. Og vi sidder og snakker, og jeg tror også det der med, at jeg forklarer ham, hvad jeg lægger mærke til og spørger ham: 'Lægger du selv mærke til det?' Det giver ham en helt anden forståelse."

Anvendelsen af *4-tallet* har gjort det muligt for medarbejderen at få øje på Eriks tema i sit liv samt givet medarbejderen et redskab til at støtte ham heri. På ankerpersonens spørgsmål om hvorvidt anerkendelsen bliver dybere, svarer medarbejderen:

"Meget dybere end hvis jeg bare havde sagt, 'det var godt, du gjorde det, selvom du ikke gad', så får han nemlig ikke nogen forklaring. [...] Der er også en læringsproces i det, fordi han bliver bevidst om nogle ting, som jeg ikke er sikker på, at han er bevidst om ellers. Altså, Erik nyder jo det der 1:1, ikke, som om at vi sidder og holder et møde om noget [...] Jeg tænker, at jeg skal være mere bevidst om, at næste gang han skal på løbebånd, så [handler det om] at fremhæve det der med: 'Husk nu, hvor glad du bliver' og sådan."

Medarbejderen synes med opbygningen af *4-tallet* at have fået øje på nye færdigheder hos den unge og nye pædagogiske handlemuligheder. Der synes dog samtidigt at være en fare for, at denne indsigt kan anvendes på en adfærdskorrigerende måde ved ros mv., hvilket ikke er hensigten med at skabe en alternativ fortælling.

Fortællingen om Erik og superkraften

Fortællingen om Erik og superkraften fra sjette refleksionsrum er en del af flere små fortællinger om Eriks udvikling, som understøttes ved at medarbejderne opbygger alternative fortællinger og tykner dem ved hjælp af 4-tallet. I Fortællingen om Erik og superkraften navngiver Erik selv sin færdighed som *superkraften*. Medarbejderen anser det for vigtigt, at den unge får øje på egen færdighed. Med navngivningen får de et fælles ord, som medarbejderen kan anvende i vanskelige situationer for Erik i fremtiden:

En medarbejder fortæller:

"Jamen, det er Erik, som har vasket tøj og været på løbebånd og der var også en anden ting. Så han havde været ret aktiv den dag [...]"

[...] altså, han kan godt finde på historier for at undgå ting. Så har han ondt i maven eller knæet. Der kan godt komme nogle ting, der gør, at han udskyder det. Og det gjorde han ikke den dag. Det vil jeg gerne benævne eller sige til ham. I stedet for kun at rose, så stod jeg og lavede mad, og han kom ud i køkkenet, og jeg sagde, at han havde lavet alle de her ting, og at vi tidligere havde snakket, hvor han havde været på løbebånd. Og der snakkede vi også om, at 'du kunne noget der. Og det her med at du har været så aktiv i dag og har klaret alle tingene uden problemer' [...] Det er lang tid siden, så det er ikke helt præcist, men han havde været meget aktiv, sagde jeg. 'Og kan du huske, vi har talt om det førovre i motionsrummet?' [...] og i motionsrummet kaldte vi det et eller andet [...] 'Jamen', siger han: 'jeg er ret stolt af mig selv.'

[...] Han bruger ordet 'stolt' meget. 'Er du ikke stolt af mig?', siger han. Det er sådan et tema for ham. Så spørger jeg ham, hvad vi kan kalde det, han kan. Og så kigger han på mig eller det gør han selvfølgelig ikke, fordi han er blind. Men han siger: 'Det ved jeg ikke, men jeg vil gerne tænke over det, imens jeg går i bad.' [...] Ja, og så kommer han tilbage og siger: 'Nu har jeg tænkt over det, og jeg synes, vi skal kalde det *Super-Erik*.' Og så var jeg faktisk ved at gå bagover, fordi jeg havde ikke lige set den komme, at han kom tilbage og havde tænkt over det [...]"

Så var jeg nok lige overvældet over det, men jeg tror, jeg sagde, at det var rigtig godt, at han selv havde fundet på noget, og *Super-Erik* var rigtig godt, men det var jo ikke en handling, så måske vi kunne kalde det *superkraften*, fordi det var jo en handling. Og den går han med på [...]

For at vi kunne tale om det på et andet tidspunkt, synes jeg, det er smartere at kalde det *superkraften* end *Super-Erik*. Og så nåede vi ikke så meget videre. Men det fantastiske er, at han har tænkt over det selv. [...] Det var jo det der med, at jeg gerne ville rose ham for noget, men ikke kun at gøre det for en handling, men også at tale om det på en anden måde og måske kunne bruge det i en anden sammenhæng, hvor vi kunne henvise til den samtale vi havde haft om *superkraften*, og så behøver man måske ikke gå hele vejen igennem. [...]

På ankerpersonens spørgsmål om effekten på Erik svarer medarbejderen:

"Han var stolt. [...] Altså, jeg tænker, det vigtigste er, at det er noget, han selv er kommet med. Så må jeg jo øve mig i at sige det.

[...] Altså, jeg har fortalt den flere gange, fordi det var en god oplevelse. Og det var måske også, fordi at det ikke blev et interview, hvor jeg skulle hele vejen rundt, men bare at vi snakkede om, hvad vi skulle kalde det, og så var den ikke længere, men det blev ikke en unaturlig samtale, og jeg skulle ikke presse ham eller mig selv ud i et eller andet, og det gjorde bare, at det virkede bedre, fordi det er nok at skyde lidt over mål at skulle ud i et længere interview med Erik om, 'hvorfor er det vigtigt for dig det her; og kan du huske det eller har du gjort det på et andet tidspunkt?' Det, tror jeg, bliver for abstrakt for ham. Så det at vi kan snakke om, hvad vi kan kalde det, han gør, det er et niveau, han kan være med på."

Af den efterfølgende dialog i refleksionsrummet fremgår det, at medarbejderen har tilegnet sig *4-tallet* i så høj grad, at hun kan anvende spørgsmålene til de fire trin frit og med egne ord og gennemføre dialogen som en naturlig samtale i situationen.

Af Erik-fortællingerne ses, hvordan begge medarbejdere med et narrativt perspektiv flytter fokus fra den unges udfordrende adfærd til at få øje på den unges færdigheder i konkrete situationer, som kan blive til alternative, foretrukne fortællinger. Ved at anvende et narrativt redskab synes medarbejderne at have fået et andet syn på den unge og se (eller opdage) andre handlemuligheder. De ser, at Erik også kan udvise vilje til at forfølge sine mål, og at han responderer positivt på medarbejdernes anvendelse af det narrative redskab. Medarbejderne giver udtryk for glæde over Eriks positive medvirken til at navngive sin færdighed og over, at de har fået et redskab, som kan støtte ham. Fortællingerne viser, hvordan de unges forandringer hænger sammen med medarbejdernes forandringer som forbundne kar. Såvel medarbejderne som den unge har fået en indsigt, som giver dem tillid til, at vanskeligheder fremover kan løses, og at der kan opbygges en alternativ fortælling om Erik og dermed mulighed for en anden identitet.

Flere fortællinger viser, at de forskellige narrative redskaber og interviewguides medvirker til at forandre medarbejdernes perspektiv på de unges adfærd og handlinger. Det gælder for redskabet og interviewguides til intentionsspotning. I *Fortællingen om Eskild og støj på gangen* ses, hvordan en medarbejder ved at anvende *Fra er til vil* sammen med en ung har fået forståelse for nogle andre unges positive intentioner med en problematisk adfærd. I eksempelvis de følgende to fortællinger, *Fortællingen om Ellen og bandet* og *Fortællingen om Elise og stædigheden*, hvor redskabet anvendes sammen med kolleger, ses også, hvordan medarbejderne forandrer syn på de unge. Generelt er der i det samlede materiale mange eksempler på, at medarbejderne ved et mere åbent blik på de unges mulige positive intentioner med deres adfærd bedre overkommer egen irritation og frustration over en problematisk adfærd hos en ung. Det synes at give grundlag for nye initiativer og samspil med de unge.

Redskabet *4-tallet* har hjulpet flere medarbejdere til bedre at kunne få øje på de unges alternative, foretrukne fortællinger, som det ses i de to Eskild-fortællinger – *Fortællingen om Eskild og uro i køkkenet* og *Fortællingen om Eskild og madlavningen*. I refleksionsrummene er der mange ansatser til at skabe foretrukne, alternative fortællinger med redskabet *4-tallet*. Oftest anvendes kun spørgsmålene til de indledende trin, som handler om at bemærke og benævne en handling. At der ikke kan gennemføres og skabes en alternativ fortælling forklares af

medarbejderne ofte ved, at flere af de unge teenagere ikke vil medvirke i det, de unge kalder "*pædagog snak*". Hvad pædagog snak dækker over, kan der kun gættes på, da dette ikke fremgår af fortællingerne – en enkelt sted omtales af medarbejdere, at nogle unge finder *de sproglige vip* for mærkelige. Filosofien i den narrative metode er, at medarbejderen skal stille sig på *sympatiens platform* og *stå skulder ved skulder* med den unge. Om dette lykkes i praksis er forskelligt. Men arbejdet med at identificere de unges færdigheder har ændret flere af medarbejdernes syn på de unge. Eksempelvis opdager medarbejderne, at Eskild har en vilje til at skabe forandringer. Ligesom de får øje på, at Ellen er en ung, der vokser af at overkomme en vanskelighed. I tilknytning til redskaberne *4-tallet* og *Fra er til vil* har flere af medarbejderne anvendt *et sprogligt vip*, som skal hjælpe med at adskille problem fra person, således at problemet ikke ses som en egenskab ved den unge. Det gør sig eksempelvis gældende i *Fortællingen om Erik og superkraften* og *Fortællingen om Erik og tålmodigheden*. Eksternaliseringen har medført, at medarbejderne har forandret deres syn fra at se en problematisk ung til at se en ung med periodiske, afgrænsede problemer. Analysen af materialet dokumenterer, at medarbejderne har fået et andet blik på de unge. Det, at medarbejderne i stigende omgang anvender refleksionsredskaberne på personalemøder, ser ud til at fremme en reflekterende kollegial dialog om de unge, som medfører et andet blik på dem. En anden sag, som er berørt, er, at selve redskabets skematiske udformning kan skabe andre vanskeligheder. At en gruppe medarbejdere på Synscenter Refsnæs har anvendt de narrative redskaber gennem et længere forløb ser ud til at have den effekt, at medarbejderne i stigende grad får fortrolighed med redskaberne og anvender dem med et positivt udbytte.

Når en medarbejder har omtalt sin anvendelse af et af de narrative redskaber og effekten for den unge, har det bidraget til, at de øvrige medarbejdere får øje på det samme og bliver trænedede i at være undersøgende på, om det kan gælde andre unge i andre situationer. Den indbyrdes erfaringsudveksling synes at have bidraget til, at de kan anvende hinandens erfaringer i deres egen praksis og eksempelvis sige til en ung, der er ved at blive hidsig, og hvis færdighed i en anden situation blev benævnt '*tålmodighed*', at nu må '*tålmodigheden*' findes frem.

At en medarbejder kan sige til den unge Erik, at han skal finde '*superkraften*', giver medarbejderen en mulighed for at håndtere en

konkret pædagogisk situation og motivere den unge til at fastholde sin plan. I fortællingerne er der eksempler på, at medarbejderne har erfaret, at det er muligt at igangsætte forandringer for de unge ved at anvende *4-tallet*, som det sker i *Fortællingen om Eskild og madlavningen* og redskabet *Fra er til vil*, som det sker i *Fortællingen om Erik og superkraften*. De fleste medarbejdere har arbejdet med at få øje på de unges færdigheder som kimen til *alternative foretrukne fortællinger* og med de unges intention ved hjælp af redskabet *Fra er til vil*. Helhedsindtrykket er, at mange medarbejdere har flyttet deres fokus fra at se udfordringer i arbejdet med de unge til at se den unges færdigheder i de situationer, det går godt, eller få øje på de unges positive intentioner i de situationer, hvor medarbejderne betragter de unges adfærd som problematisk.

Mange medarbejdere har opnået forståelse for pointen med at lede efter de positive intentioner bag de synlige protester, det højlydte brokkeri eller irritationsudbruddene. Medarbejderne har flyttet blikket fra de unges handlinger, som de umiddelbart fremtræder, til at afsøge mulige positive intentioner og søge at indtage de unges perspektiv.

Forandringer for de unge

At få viden om de unges forandringer er som nævnt kun muligt gennem medarbejdernes fortællinger og refleksioner herom. Til at eksemplificere analytiske pointer om de unges forandringer som følge af anvendelsen af de narrative redskaber er valgt *Fortællingen om Edith og den skæve hånd* fra syvende refleksionsrum. Her anvender medarbejderen *4-tallet* til alternative foretrukne fortællinger over for Edith, der ikke kan holde takten i musikundervisningen.

Fortællingen om Edith og den skæve hånd

En medarbejder fortæller:

"Situationen er, at vi har musikundervisning i skoletiden med fem unge, og vi er i samspilssituationen, og det er sjovt. Når jeg har mulighed for at lave de her 4-taller, så er det jo i situationer, hvor vi skal lære noget, altså en kunnen, de skal forbedre sig i. Og det handler om Edith [...], som lige er begyndt at spille klaver, og vi har fået kastet hende ud i noget, der er teknisk svært. Hun skal ramme ved siden af de faste slag i en takt, og det er faktisk enormt svært, fordi vi er vant til at klappe de samme slag hele tiden. [...] Denne gang, hvor vi lavede 4-tallet, der lykkedes det hende faktisk. Og hun haft problemer med det i tre-fire uger, og jeg har snakket med hende om, hvordan det påvirker hende, at hun ikke spiller rigtigt, fordi man kunne se det på hendes kropssprog. Hendes egne ord var, at hun blev enormt irriteret, fordi hendes hænder ikke gør, hvad hun gerne vil have dem til. [...]"

Hun har selv kaldt det for 'irritationen', og hun sagde også selv, at *hendes hånd var skæv*. Det var en skæv hånd, som er med til at gøre det irriterende, så hun skal have gjort sin hånd lige, for at hun kan spille. Så spurgte jeg hende, hvad der nu var anderledes, siden det gik. [...] Hun svarede, at hun havde fundet ud af, at hun skulle lytte et andet sted end før [...] Først siger jeg til hende, at det er flot, at hun i dag rammer lige der, hvor hun skal [...] Hun sagde: 'Det var fedt. Jeg har løst det nu.' Hun siger ting meget kortfattet. Når hun siger ting, så er det små hurtige ting [...]"

Medarbejderen spørger Edith, om hun kan huske sidst, de snakkede om, hvad der gik galt, for at komme frem til, hvad der var lykkedes denne gang. Dengang havde Edith kaldt det 'irritationen':

"[...] Og så var det, hun sagde, at det, hun havde gjort, var, at *'hun havde lyttet anderledes'*, og hun har lyttet på én ting og ikke hele samspillet, fordi det forvirrer hende. [...] Så hun lyttede anderledes, og så fik hun rettet op på sin hånd.

Hun sagde, at hun havde fået hånden til at blive lige, fordi den var skæv før, hun kaldte den for *den skæve hånd*, da det gik galt.

[...] Jeg spørger [...] Hvad gør det så, at hun spiller det rigtigt, og at vi ikke går i stå hele tiden. Og det gør vi ellers. Så stopper vi midt i et stykke, så skal de andre vente, og så viser jeg hende, hvad hun skal gøre, og så stopper vi igen, og så bliver hun træt af, at hun stopper processen, altså, hun er meget procesorienteret. Hun vil gerne fra a til b hurtigst muligt [...] Det er vigtigt for hende, at vi får et godt resultat, og at det er det rigtige resultat [...] Hvis det er svært, så er det svært, og så skal hun lære det. Det er jo rigtig fint og viser stort gåpåmod, især når det er et instrument, som hun ikke har spillet på før.

[...] Fordi det er første gang, at det er sket, at hun er så tidligt i sin proces med at lære at spille, havde jeg ikke rigtig noget sammenligningsgrundlag. Det har jeg nu. Der er noget, der irriterer hende, og det irriterer hende stadigvæk, fordi det er svært, og hun synes, det er et irriterende nummer. Hun kan ikke lide at spille på den måde. Men man kan se, hun er glad, når det lykkes og vi ikke stopper hele tiden.”

Flere af de øvrige deltagere i refleksionsrummet taler om, om indsigten kan anvendes i andre sammenhænge. Vedr. ankerpersonens spørgsmål om fremtid, dvs. det fjerde trin i 4-tallet, fortæller medarbejderen:

“[...] Hun har luret, hvad det er for nogle instrumenter, hun skal følge for at ramme de rigtige steder, og hvis hun lytter til en helhed. Det kan de ikke lige nu, men det er det, de skal lære, så lige nu fokuserer hun på sit eget instrument og på at få fingrene til at sidde det rigtige sted. Så hun kan kun lytte til sig selv og en anden. Det instrument, der følger musikken sammen med hende. Det er det, hun skal lytte på. Og så kommer det sjove. Hvis den person, hun skal lytte til, spiller forkert, så spiller hun også forkert. Og så er det hele galt. Så da hånden var blevet lige, siger hun: ‘Jeg skal bare lytte på guitaren’. For mig er det også en ting, der er fremadrettet.”

“[...] Jeg håbede på, at hun ville opdage noget ved sig selv, at hun godt kan, selv når der er ting, der er svære. Man skal bare finde ud af hvordan. [...] Hun er jo glad ved, at tingene sidder, så jeg tror også, at hun i fremtiden er mere positiv over for, hvad vi ellers kan komme med af numre, hun skal spille, så hun måske kan blive lidt mere åben [...]”

På ankerpersonens spørgsmål om effekten af forandringer for Edith svarer medarbejderen:

"[...] Det er jo ikke fordi, at hun er blevet et helt andet menneske og bare spiller alt, men hun er blevet mere frisk på at prøve noget nyt, synes jeg. Vi har et mål med, at de skal lære at indspille selv. Og det har hun været lidt tilbageholdende over for, men det gik vi så i gang med her i mandags. Da var hun frisk på det [...] men når de kommer frem til, at det lykkes, så er de andre faktisk begyndt at klappe og sige, at det var rigtig flot! Skal vi lige spille det igen? Så de er meget støttende. Og det så vi ikke på nogen måde sidste år. Så de er mere en helhed nu, hvor de støtter hinanden og roser, når noget går godt."

Der er blandt deltagerne dialog om, hvorvidt det har påvirket Edith i andre situationer. Herom fortæller medarbejderen M3:

"Jeg havde en episode, hvor de skulle i byen, hvor Edith [der har en synsrest] selv bød ind, og det er ikke noget, jeg på den måde har set Edith gøre, med omsorg og [at] hjælpe andre og sige: 'Jeg kan da så gå sammen med en af de blinde', så hun på den måde påtog sig et ansvar."

En anden medarbejder har oplevet en anden situation med Edith i forbindelse med en ung deltager fra et kursus for kommende efterskoleelever, som skal se Efterskolen. De benævner deltageren 'praktikant':

"Vi har en praktikant [...] som er noget yngre end os andre, og vi snakkede over kaffen om, hvad vi skulle nå i dag. Edith kunne lige nå at vaske noget tøj. [...] Og så snakker vi med [praktikanten] om, at hun gerne vil se vaskerummet. Så siger Edith faktisk: 'Du kan bare komme med mig ned. Jeg skal nok vise dig det. Jeg skal vaske alligevel'. Det havde jeg ikke forventet, men jeg gik så med ned alligevel. Jeg kunne slet ikke forestille mig, at det kunne gå. Men det kunne det så godt."

At Edith identificerer årsagen til, at hun ikke kan holde takten, nemlig "at hun skulle lytte anderledes", var tilstrækkeligt til, at hun kunne

rette *sin skæve hånd* og holde takten. Ifølge medarbejderen var det vigtigt for hende ikke at være skyld i, at orkesteret konstant måtte stoppe, mens hun arbejdede på at holde takten. Medarbejderen tror og håber, at Edith vil vokse ved erkendelsen af, at hun selv kunne lytte sig frem til at løse samspilsudfordringen. Eksternaliseringen med *'den skæve hånd'* har gjort det muligt at lægge vanskeligheden uden for Edith, hvilket ifølge medarbejderen gør det lettere for hende at overkomme udfordringen.

Udover forandringen for Edith i selve musikundervisningen ser nogle af de øvrige medarbejdere, at Edith i andre sammenhænge har fået overskud til bruge sin synsrest og eksempelvis at tilbyde at ledsage blinde unge eller demonstrere vaskeriet over for en kommende efterskoleelev. At få adskilt problem fra person og have at overkommet udfordringen synes således at have givet Edith overskud til at hjælpe andre unge.

I de fleste fortællinger, hvor en medarbejder anvender et narrativt redskab i samspil med en ung, synes effekten at være, at den unge får et mere positivt syn på sig selv. Det betyder ikke, at alle de unges udfordringer er ophørt, nærmere at flere af de unge kan håndtere forskellige situationer bedre i deres hverdagsliv. Der er store variationer. Erik har lært, at han bliver mere glad, når han kan forfølge sit mål om at dyrke motion og tabe sig. Eskild har fået en måde, hvorpå han kan styre sin irritation og vrede ved larm og uro. Og Edith kan dæmpe sit ubehag ved at forstyrre samspillet, dels ved at eksternalisere problemet med metaforen *den skæve hånd*, dels ved opdage, at hun kan overkomme vanskeligheden og identificere sin færdighed til *at kunne lytte anderledes*.

Et par unge har opnået deres mål, men ønsker ikke at udfolde det på den måde, som de narrative redskaber lægger op til. De har opnået forandringer, men det er ikke muligt for medarbejderen sammen med de unge at skabe en alternativ foretrukken fortælling, som den unge i fremtiden kan anvende i andre situationer for at overkomme udfordringer. Det ses eksempelvis i *Fortællingen om trommeslageren* fra syvende reflektionsrum, hvor medarbejderen arbejder på sammen med en ung at lave en alternativ foretrukken fortælling ved hjælp af *4-tallet*:

Fortællingen om trommeslageren

Medarbejderen fortæller:

"Det er i musikundervisningen, hvor vi spiller band. Vi er seks, og det er en situation med vores trommeslager, Elsemarie, som har været knotten over, at hun gerne vil spille alt muligt [...] men det skal hun ikke. [...] Hun skulle holde en simpel rytme, og det kunne hun ikke finde ud af [...] så bliver hun sur [...] Hun var meget sur de sidste gange, vi har spillet sammen. [Men sidste gang] vi kommer ind i øvelokalet [...] kan jeg se, at hun lige varmer hænderne op og sætter sig på en anden måde, end hun plejer. Og så spiller hun helt stille og roligt, som hun skal. [...] Så siger jeg: 'Du spiller jo fantastisk i dag!' Og jeg prøver at sætte refleksion i gang [...]"

Så spørger jeg hende: 'Hvad er der sket siden sidst? Hvad har du gjort?' [...]"

Så svarer hun: 'Jeg spiller bare rigtigt.'

Og det var jo der, at mit problem opstod, fordi jeg ville jo gerne videre, men det kom vi ikke, for uanset hvad jeg stiller af – synes jeg selv – fuldstændig fremragende spørgsmål, så har hun bare det samme svar: 'Jeg spiller bare rigtigt!' Jeg prøvede også at [snakke om, at hun sidste gang] spillede forkert, og [at hun] blev mere og mere knotten og af den grund spillede mere og mere forkert [...] og så svarede hun: 'Jamen, nu spiller jeg rigtigt, så nu er jeg ikke knotten længere.' Og så kom jeg ikke videre, så det kan være meget forskelligt.

Ankerperson: Spurgte du hende, hvad hun vil kalde det, hun gør?

Medarbejder: Ja, det gjorde jeg. Hun sagde: 'Jeg vil gerne spille rigtigt.'

Det lykkes derfor ikke for medarbejderen at få en dialog om et tema i den unges liv:

Jamen, det er jo svært at sige, hvad der kunne være et tema for hende, fordi hun er utrolig svær at få i gang med den her proces, fordi det vigtigste for hende er, at nu spiller hun rigtigt. [...] Hun vil gerne være en dygtig trommeslager, og hun vil også gerne udvikle sig og være dygtig. [...]

Herefter udvikler der sig en dialog mellem ankerperson og medarbejder om 4-tallets andre trin. Medarbejderen fortæller, at han, da han har kendt den unge i mange år, også i situationen søgte at lave nogle koblinger fra den unges færdigheder tidligere med nutiden, som kunne pege fremad, men den unge vil ikke rigtigt medvirke i dialogen herom. Medarbejderen konkluderer:

Hun virker ikke super modtagelig over for den her metode, men jeg har tænkt mig at prøve igen for hendes skyld. [...] Hun vil gerne spille live, fordi hun kigger meget fremad, medmindre hun skal brokke sig over noget, men hun er meget opmærksom på, at hun gerne vil ud og spille uden for huset [...] Når man siger, at det kører for hende osv., så får man også et lille smil.

Som det ses i *Fortællingen om trommeslageren* kan medarbejderen ikke nå gennem alle trin i 4-tallet, da den unge ikke ønsker eller kan finde ord til at svare på medarbejderens spørgsmål. Det fremgår dog, at den unge har opnået en forandring, som den unge selv ønsker, selv om medarbejderen i første omgang må opgive at færdiggøre en alternativ fortælling, som tydeligvis er foretrukket af den unge.

Heller ikke i *Fortællingen om Ellen og bandet* – som ikke er medtaget i sin fulde længde her i rapporten – hvor medarbejderen søger at fremme alternative foretrukne fortællinger med afsæt i den unges færdighed, kan alle 4-tallets trin gennemføres. Flere medarbejdere giver udtryk for, at de unge tager afstand fra 'pædagoger' og 'pædagog snak'. Måske derfor søger medarbejderne især at arbejde med at forandre deres egne forståelser af og perspektiv på de unges adfærd, f.eks. ved at anvende *Fra er til vil* til egen eller kollegial refleksion eller *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem*.

Den narrative metode og unge teenagere

De fleste unge er teenagere – en alder med forandringer og udfordringer for den unge – uanset funktionsnedsættelser. I refleksionsrummene berører medarbejderne ofte, at de unge gør oprør eller udviser modstand. Samtidig fortælles om flere af de unge, at de har haft en opvækst helt eller periodisk på botilbud. I det følgende diskuteres, hvordan den narrative metode går i spænd med disse forhold, som tilsyneladende udfordrer den pædagogiske indsats.

Som det ses i *Fortællingen om Elin og det manglende initiativ* fra otteende refleksionsrum har den unge svært ved at tage initiativ, klare nye aktiviteter og indgå i sociale relationer. Hun befinder sig ofte i nærheden af voksne og lytter eksempelvis ved dørene. Ifølge både hende selv og medarbejderne er det, fordi hun ønsker at høre, hvad medarbejderne taler om. Baggrunden herfor udfoldes ikke i fortællingerne. Som nævnt kan denne adfærd irritere medarbejderne, som ved at anvende *Fra er til vil*-skemaet på personalemøde opnår en bedre forståelse for hendes adfærd.

Et gennemgående pædagogisk mål for alle de unge er, at de netop begrundet i deres alder skal lære at klare det fremtidige hverdagsliv som voksne med mindst mulig støtte. ADL-træning er en central indsats over for både Fløjens og Efterskolens unge, som f.eks. omfatter at kunne udføre køkkenarbejde, hvilket fremgår af *Fortællingen om Eskild og uro i køkkenet*. Her hjælper redskabet *4-tallet* medarbejderen til at få øje på den unges færdighed til at imødegå sin frustration over larm, således at den unge lettere kan forblive i situationen.

Alle de unge har pga. deres synsnedsættelser i varierende grad fået pædagogisk støtte i opvæksten. Nogle har boet på Synscenter Refsnæs i flere år, andre har modtaget støtte i hjemkommunen. Som led i overgangen fra barn til voksen arbejder Synscenter Refsnæs med at give de unge færdigheder til at frigøre sig fra barnerollen, hvor hjælp og støtte fra familie samt professionelle har fyldt meget. At de unge ønsker denne selvstændiggørelse fremgår i fortællingerne af, at flere af dem ikke vil medvirke i såkaldt 'pædagog snak' og/eller lægger afstand til de voksne. Det ses f.eks. i *Fortællingen om trommeslageren*, hvor medarbejderen søger at skabe en alternativ fortælling om den unges færdighed, da det uventet lykkes den unge at spille rigtigt. Men den unge en afvisende over for at indgå aktivt i den narrative dialog om, hvordan det pludselig lykkedes hende at spille rigtigt og undersøge, hvilken færdighed hun udviste. Den unge siger kort: "*Jeg spiller bare rigtigt.*"

At de unge mere aktivt gør modstand ses i fortællinger om ungemøder, hvilket medarbejderne reflekterer over ved at anvende *Fra er til vil-skema til brug for drøftelse på personalemøde i forbindelse med et konkret problem*. Aktiv modstand ses også i en fortælling fra syvende refleksionsrum om Eva, som pludselig begynder at komme for sent til alle aktiviteter (fortællingen er ikke medtaget her). På spørgsmål fra en medarbejder om, hvorfor den unge pludselig begynder at komme for sent, svarer den unge, at det gør medarbejderne også. Igen anvender medarbejderne *Fra er til vil-skemaet* til at reflektere over og opnå en forståelse af den unges adfærd og skabe nye pædagogiske handlemuligheder.

De unges ønsker, drømme, ideer om udseende og idoldyrkelse fylder i hverdagen. I flere fortællinger flettes sådanne temaer sammen med de unges øvrige vanskeligheder som følge af deres funktionsnedsættelser, f.eks. i *Fortællingen om Ellen og bandet* (fra andet og femte refleksionsrum – som ikke er medtaget her) om Ellen, der har en konflikt mellem sin drøm om at optræde som forsanger i et band og sin angst for fiasko og ydmygelse herved. Her søger medarbejderen at anvende eksternalisering. Tilsvarende temaer ses også i *Fortællingen om Erika og tålmodigheden*, der bl.a. handler om at lære at håndtere sit temperament og i *Fortællingen om Erik og løbebåndet*, som handler om at tabe sig. I disse fortællinger inddrager medarbejderne i begge tilfælde med held 4-tallet.

Flere unge reagerer ifølge medarbejderne afvisende på de narrative dialoger ved eksempelvis ligesom Elin at gå fra samtalen, eller som en anden ung i *Fortællingen om trommeslageren* at svare kortfattet. De unges alder bliver af medarbejderne flere gange fremført som forklaringer på, hvorfor de ikke kan anvende de narrative redskaber i en situation. Det er f.eks. forklaringer om, at de unge ikke ønsker at samarbejde eller at indgå i en dialog, fordi den har et pædagogisk præg. Det kan også diskuteres, hvorvidt alle narrative redskaber egner sig til at håndtere de unges adfærd, hvis de unge ikke selv oplever deres adfærd som problematisk, men oplevelsen blot er hos medarbejderne. Måske derfor hjælper det i flere situationer medarbejderne bedst at anvende *Fra er til vil* som et redskab til egen eller kollegial refleksion eller til drøftelse på personalemøder i forbindelse med et påtrængende problem. Dette redskab har netop fokus på de situationer, hvor medarbejderne bliver ramt af irritation eller frustration over de unges adfærd og kan hjælpe med at få vendt denne følel-

se til en indsigt i, hvad der egentlig var den unges positive intention i situationen.

Sammenfatning

Tilegnelsen af den narrative metode medfører forandringer af medarbejdernes måde at se de unge på. Dette er synligt både i fortællingerne om og refleksioner over konkrete situationer i praksis og ikke mindst i fortællinger om personalemøder, hvor det narrative redskab *Fra er til vil*-skema anvendes til fælles drøftelse af et konkret problem.

Der er i fortællingerne flere eksempler på unge, som i højere grad kan overkomme vanskeligheder i hverdagslivet og får andre handlemuligheder. I situationer, hvor medarbejdere har søgt at identificere de unges færdigheder, synes det efterfølgende at have forandret medarbejdernes syn på de unge, således at de i højere grad får øje på undtagelserne fra de problematiske fortællinger. Medarbejderne anvender ofte de sproglige vip og afsøger de positive intentioner med de unges problematiske adfærd enten sammen med den enkelte unge eller via selvrefleksion eller kollegial refleksion.

Med videreudviklingen og især anvendelsen af *Fra er til vil*-skema er der dog en fare for, at den forenkling, et skema altid vil udgøre, kan gøre det svært at fastholde den narrative grundidé. Der er som nævnt i kapitel seks situationer på personalemøder, hvor de internaliserende beskrivelser udfoldes så meget, at de kommer til at skygge for den intentionsspotning, som er redskabets formål.

Medarbejdernes fortællinger har givet viden om, at de narrative redskaber har hjulpet flere af de unge til en anden forståelse af sig selv. Den enkelte unge har fået mulighed for at skabe en alternativ fortælling om sig selv og dermed også en anden identitet. For nogle af de unge skaber det en tro på, at de kan forfølge deres mål og bidrage positivt i sociale sammenhænge.

De narrative redskaber synes at have bidraget til, at medarbejderne kan få øje på alternative, foretrukne fortællinger og afdække de unges positive intentioner samt se de unges problemer i et andet lys. De unges positive respons skaber en forøget interesse hos medarbejderne for at udvikle redskabernes muligheder. De unges reaktioner forstærker medarbejderens syn på den enkelte unges muligheder og reducerer medarbejderens blik på det problematiske. Som nævnt kommer det narrative perspektiv til udtryk i måden, man betragter de unge på. Medarbejdernes 'lenser' er forandrede.

Sammenfatning af følgeforskningsdel

Følgeforskningens opgave har været dels at dokumentere og analysere metodeudviklings- og afprøvningsforløbet, dels at analysere metodens muligheder og virkning i praksis over for målgruppens specifikke vanskeligheder. Hertil er anvendt dokumenter fra forløbet og lydoptagelser fra medarbejdernes månedlige refleksionsrum, hvor de sammen med ankerpersonen har delt fortællinger og refleksioner fra praksis i de i alt elleve måneders afprøvningsforløb, som forløbet blev forlænget til. Interne organisatoriske forandringer medvirkede til at udstrække perioden for medarbejderne og to refleksionsrum blev lavet om til ekstra undervisning i den narrative metode. Da øveperioden strakte sig over to skoleår, skete der også af den grund mindre forandringer i den valgte ungegruppe. En ung på Efterskolen stoppede, og en ung på Fløjen kom ikke til at indgå i projektet. I den forlængede periode indgik der bl.a. af disse grunde andre unge i afprøvningen end de oprindeligt valgte, men også fordi medarbejderne undervejs fik lyst til at anvende de narrative redskaber i de situationer, hvor der opstod naturlige muligheder og ikke blot i de udvalgte tidsrum.

Det omfattende og righoldige empiriske materiale fra refleksionsrummene muliggjorde et blik ind i praksis set med medarbejdernes perspektiv. Indholdet er en kombination af medarbejdernes individuelle fortællinger og refleksioner støttet af ankerpersonens spørgsmål samt fælles dialog og refleksioner i medarbejdergruppen.

I den første del af afprøvningsperioden valgte medarbejderne sammen med ankerperson udelukkende at anvende de narrative redskaber og guidelines til henholdsvis alternative fortællinger og intention. Begrundelsen var, at det var vanskeligt at tilegne sig og opnå

fortrolighed med anvendelsen af redskaberne for alle tre begreber på en gang. Herved kombineres den alternative, foretrukne fortælling med et redskab for eksternalisering. Men brugen af spørgeguides til eksternaliserende samtaler er begrænset. Noget tyder på, at denne spørgeguide er mere krævende at anvende i praksis end de øvrige.

Mange fortællinger viser, at det kræver øvelse og opmærksomhed på detaljen at kunne anvende redskaberne. Det fremgår eksempelvis af *Fortællingen om Eskild og uroen i køkkenet*, hvor medarbejderen i dialogen med den unge formår at udfolde en situation detaljeret og finde en fortælling under samme tema, som kan bidrage til at tykne en fortælling. I løbet af afprøvningsperioden får medarbejderne stadig større træning i og færdighed med at arbejde med *4-tallets* første trin til en alternativ fortælling.

Redskabet *Fra er til vil* anvendes på flere måder – over for en ung, som selvrefleksionsredskab/kollegial refleksion og udformet som et skema til drøftelser på personalemøder af et aktuelt problem. Der-til kommer, at ankerpersonen foreslår, at redskabet *Fra er til vil* også vil kunne bruges mellem de unge indbyrdes. På Synscenter Refsnæs anvendes redskabet primært som et refleksionsredskab for den enkelte medarbejder eller på personalemøder. Det refleksive aspekt er fremtrædende i den narrative metode. Metoden trækker på medarbejdernes undersøgende, selvkritiske refleksioner og sproglige opmærksomhed over for handlinger i praksis og opmærksomhed på de unges færdigheder i de situationer, der afviger fra de problematiske.

I analysen blev diskuteret, om der er grænser for, hvor meget man kan forenkles redskaberne for intention, uden at det går ud over grundtanken i det narrative perspektiv. Hvis bevægelsen *Fra er til vil* splittes op i 'er' og 'vil' kan det narrative perspektivs forståelse af at lede efter intention fortabe sig. De internaliserende, problematiske beskrivelser, dvs. 'er'-delen, kan få for meget fokus frem for undersøgelsen af den unges mulige positive intentioner, dvs. 'vil'-delen, hvor medarbejderen stiller sig skulder ved skulder med den unge. Et for skematisk og forenklet redskab kan risikere at reducere den narrative tankegang og gøre den for instrumentel, især hvis mange deltagere i processen, som det ses på personalemøder, ikke har kendskab til den narrative metode eller dens filosofiske grundlag. Paradoksalt nok er der i samme periode sidst i afprøvningsforløbet mange udsagn om, at netop medarbejdere, som ikke har deltaget i undervisningsforløbet, har udbytte af refleksionsredskabet på personalemøder og andre

interne møder, hvor *Fra er til vil*-skemaet har været anvendt. Medarbejderne oplever det som positivt at have fået et redskab til fælles refleksioner over det pædagogiske arbejde.

Et særligt fokus for udviklingen af en narrativ socialpædagogisk metode på det specialiserede område var, at metoden skulle udvikles og afprøves i forhold til de forskellige målgruppers funktionsnedsættelser og øvrige vanskeligheder. I forløbet på Synscenster Refsnæs fremstår de unges synsnedsættelser i fortællingerne ikke som et problem, der har betydning i forhold til anvendelsen af de narrative redskaber. De unges synsnedsættelser er et forhold, som kun sjældent indgår i medarbejdernes fortællinger eller refleksioner i refleksionsrummene.

I nogle fortællinger fremstår det som om, at de unges teenagealder påvirker anvendelsen. Det nævnes i flere fortællinger, at den unge eller de unge ikke vil indgå i den narrative dialog med medarbejderen/medarbejderne. Flere unge ønsker ikke "*pædagog snak*". Medarbejderne giver udtryk for, at flere unge – især dem på Efterskolen – laver en slags teenageoprør eller gør modstand. Spørgsmålet er, om det er rettet specifikt mod den narrative metode eller blot mod al pædagogisering. Det kan diskuteres, om de narrative redskaber egner sig specielt godt til at håndtere den type adfærd, da de unge i mange tilfælde ikke selv vil karakterisere denne adfærd som problematisk.

Den socialpædagogiske indsats i botilbuddene Fløjen og Efterskolen er rettet mod at hjælpe de unge til at kunne fungere og overkomme vanskeligheder i et selvstændigt hverdagsliv. Ifølge den narrative tanke kan denne indsats fremmes, hvis medarbejderne får et andet perspektiv på de unge, dvs. får øje på de unges færdigheder og opbygger alternative, foretrukne fortællinger, adskiller problem fra person og ser intentionerne med de unges problematiske adfærd.

Ud fra fortællingerne og refleksioner over praksis, f.eks. i situationer, hvor der er anvendt *Fra er til vil*, ses, at de fleste medarbejdere har fået redskaber til at få et mere åbent blik på de unges færdigheder og dermed redskaber til bedre at overkomme egen frustration over en problematisk adfærd hos en ung. Det har givet grundlag for nye initiativer og samspil med de unge. Redskabet *4-tallet* har hjulpet flere medarbejdere til at få øje på de unges alternative, foretrukne fortællinger. De sproglige vip har gjort, at medarbejderne bedre kan se de unge som personer, der ikke konstant har problemer eller 'er' problematiske.

Medarbejderne har forandret deres syn på de unge. Medarbejdernes forandrede blik udløser også positive reaktioner hos de unge, som atter fører til, at medarbejderne får øje på endnu flere foretrukne handlinger og færdigheder, som de unge også tilskyndes til at gøre eller opnå. Medarbejdernes syn på de unges forandringer og de forandringer, de unge gennemgår, er tæt forbundne. De faktiske forandringer af de unge, set ud fra specifikke parametre, kan denne analyse ikke fortælle noget om – kun at der synes at være sket en overordnet kvalitativ forskel i forhold til specifikke situationer for nogle af de unge.

Gennem fortællinger fra og refleksioner over praksis ses, at flere af de unge har forandret sig. Det betyder ikke, at de unges vanskeligheder er ophørt, men at flere af dem ser anderledes på egne muligheder og på at kunne overkomme vanskeligheder.

Forskningsprojektets formål var at undersøge, om den narrative tilgang kunne udvikles til en anvendelig metode i socialpædagogisk arbejde i en konkret kontekst over for en målgruppe med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger, og om det medfører forandringer i forhold til de unge og medarbejderne. Dette kan besvares positivt. Resultater vedrørende metodeudviklingen har vist, at det har været muligt at udvikle en narrativ metode, der kan anvendes i en socialpædagogisk praksis på det specialiserede område på Synscenter Refsnæs med unge med synsproblematikker. Det er en praksis, som er karakteriseret ved, at der er flere mennesker tilstede i kortere samtalesekvenser. Med den narrative metode har man som medarbejder *ikke* et bestemt projekt på den andens vegne, men et ønske om at bringe den anden tættere på dennes egen foretrukne version af sig selv. Medarbejdernes udvikling og anvendelse af metoden har medført forandringer for såvel medarbejderne som de unge. Medarbejderne har fået adgang til et andet blik på de unge. Flere af de unge har fået adgang til et andet blik på sig selv og er kommet nærmere deres foretrukne version af egen person.

8 Den narrative metode på et multiteoretisk praksisfelt

I dette kapitel analyseres og diskuteres både specifikke metodemæssige problemstillinger vedrørende den narrative metode og overordnede metodemæssige problemstillinger på det socialpædagogiske område. Heri inddrages begge tilbud, som indgår i forskningsprojektet, dvs. foruden Synscenter Refsnæs også Himmelev behandlingstilbud (Breumlund og Hansen 2019). Endeligt diskuteres, hvilke krav der kan stilles til en socialpædagogisk metode, og hvorvidt den udviklede narrative metode kan leve op til disse krav.

Den narrative socialpædagogiske metode udvikles og implementeres ikke i et metodefrit univers på Synscenter Refsnæs og Himmelev behandlingstilbud men i en praksis, hvor der også anvendes andre socialpædagogiske metoder. Det er imidlertid ikke særegent for disse tilbud, at der anvendes flere metoder parallelt. Det er karakteristisk for socialpædagogisk praksis, at der sideløbende inddrages forskellige metoder med forskellige teoretiske perspektiver.

Fra narrativ terapi til socialpædagogisk metode

Formålet med dette metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt er at udvikle en narrativ socialpædagogisk metode på baggrund af White og Epstons narrative terapi (White 2006a; 2006b; 2008). I metodeudviklingen er der udvalgt centrale begreber fra den narrative terapi, hvis tankemæssige indhold er omsat til redskaber og spørgeguides mv. af den narrative psykolog Helle Lund. I samarbejde med medarbejdere på Synscenter Refsnæs og Himmelev behandlingstilbud er disse yderligere bearbejdet og justeret, så de er anskuelige og anvendelige i den pædagogiske praksis på de to tilbud. De narrative redskaber og spørgeguides har efterfølgende fået deres eget liv gen-

nem medarbejdernes afprøvning og videreudvikling af dem i praksis i et ni til tolv måneders forløb støttet af kollektive refleksionsrum.

I denne proces, hvor der sker en forenkling og en oversættelse af de teoretiske begreber, må den narrative teoris ontologiske dimension ikke mistes af syne. Whites narrative terapi bygger som nævnt indledningsvist på elementer fra teoretikere som Jerome Bruner og Michel Foucault (White 2006a; 2006b; 2008). Tilgangen er socialkonstruktivistisk og med de forståelser af menneskesyn, identitet og forandringer, som følger heraf. Ifølge Bruner er menneskers forståelse af virkeligheden og af egen identitet et resultat af vedvarende konstruktions- og forhandlingsprocesser, som er indlejrede i kulturelle betydningssystemer (Bruner 1990; 1999: 36-37). Såvel sprogbrug som fortællinger former menneskers forståelser af den sociale virkelighed og deres identitet. Identitet er ikke en fast størrelse, men den skabes eller konstrueres gennem individets egne og omverdenens fortællinger om individet. Med et socialkonstruktivistisk afsæt skelnes der ikke skarpt mellem 'fortællinger om livet' og 'livet i sig selv' (Bruner 1999). Fortællinger udgør en central måde at erfare på. Ved at skabe andre fortællinger om sig selv og andre skabes mulighederne for forandringer af identitet.

Fra Bruner henter White distinktionen mellem *bevidsthedens landskab* (eller identitetens) og *handlingens landskab* (Holmgren i White 2008: 15). Et andet begreb i den narrative terapi, som er inspireret af Bruner og fænomenologien, er begrebet *intentionalitet*. Forståelsen heri er, at det centrale i menneskers handlinger er intentionen snarere end selve følelsen og oplevelsen. Intention er forbundet med menneskers værdier, principper og håb (Holmgren i White 2008: 16). At søge efter menneskers positive intentioner med deres handlinger, også de, der kan forekomme problematiske, er udtryk for et særligt menneskesyn.

Desuden trækker Whites narrative terapi på den franske idéhistoriker Michel Foucaults analyser af den moderne magt, som ifølge ham kommer til syne i de diskurser og måder at tale på, der betyder, at verden kommer til at fremstå som givet og naturlig (Holmgren i White 2008: 11). Et eksempel på en moderne magt-diskurs er det psykiatriske diagnosesystem, som kommer til at fremstå som sandheden om psykiske lidelser. Denne fremstilling af, at der findes én sandhed om psykiske lidelser tager Foucault og også White afstand fra. Ifølge Foucault indebærer diskursen om psykiske lidelser et usynligt magt-

forhold, da magten udøves som implicite forventninger til, hvad der er normalt og unormalt. Den moderne form for magt er ifølge Foucault situationsbunden, usynlig, disciplinerende og indgår i alle relationer. Magten er ikke individbunden, men uddelegeret. Magten er også en produktiv kraft, hvis formål er at påvirke, forandre, udvikle og også normalisere individet (Foucault 2002). Da den diskursive magt kommer til udtryk i den måde, hvorpå mennesker omtaler deres egne og hinandens problemer, er dette den narrative terapies fokus (Holmgren i White 2008: 12). Mennesker tilskyndes til at fortælle om deres vanskeligheder på en anden måde, at skabe en reflek-siv distance til vanskelighederne for at skabe rum for andre aspekter af identiteten – og herved skabe grundlag for modmagt og dermed også forandringer for den enkelte.

Med den narrative terapi ønsker White at forstå menneskers problemer og diagnoser i en bredere livssammenhæng, da de diagnosticerede vanskeligheder kun udgør en del af deres liv, evner og muligheder.

I og med at White bringer det narrative perspektiv ind i et terapeutisk rum, må han i udformningen af sin narrative terapi også give plads til en guidende funktion, som indebærer en vis styring, for terapeuten. Dette gives der mange eksempler på i hans samtaler med klienter (se f.eks. White 2008). Det samme behov for guidning af de unge gør sig gældende i den socialpædagogiske praksis på Synscenter Refsnæs, hvor der er et mål med indsatsen.

Den narrative terapies socialkonstruktivistiske grundlag og de teoretiske forståelser må genspejles i udviklingen og anvendelsen af en narrativ socialpædagogisk metode. Hvordan kan det overordnede menneskesyn, forståelser af forandringer, af identitet mm. forenes med andre socialpædagogiske metoders forståelser heraf?

Det specialiserede socialområde som et multiteoretisk praksisfelt

Det specialiserede socialområde, som Synscenter Refsnæs og Himmelev behandlingstilbud er en del af, er et komplekst praksisfelt. De opgaver, der skal løses, handler om at skabe forandringer for børn, unge eller voksne med komplekse og til tider uforudsigelige vanskeligheder. Vanskeligheder kan karakteriseres som *'vilde problemer'*, der ikke findes entydige løsninger herpå (Harmon og Mayer i Krogstrup 1997: 17ff). Vilde problemer kan ikke – modsat *'de tamme problemer'* – klart defineres og adskilles fra andre problemer, ligesom man ikke

kan opstille tydelige kriterier for, hvornår den bedste løsning er opnået (Harmon og Mayer i Krogstrup 1997: 17ff). Den bedste løsning på vilde problemer består sjældent af standardiserede løsninger, men vil gå fra at være situationsbunden og unik for den enkelte borger til på afgrænsede områder at kunne være ens for en gruppe borgere. Den bedste løsning vil variere efter de konkrete kontekster og type af vanskeligheder. Derfor er det heller ikke overraskende, at praksis må have en vifte af forskellige indsatsmuligheder og dermed et spektrum af socialpædagogiske metoder. Forskellige metoder har forskellige fokusområder.

Socialpædagogiske metoder tager afsæt i forskellige teorier, som hver især har mulighed for at håndtere, belyse eller forklare afgrænsede, specifikke forhold. Disse teorier kan f.eks. være psykologiske, sociologiske, filosofiske eller mere biologisk orienterede teorier mv. Det interessante i denne sammenhæng er således om de øvrige metoder på Synscenter Refsnæs og Himmelev behandlingstilbud kan spille sammen med den narrative metode og hvordan de anvendes. Antropolog Leif Tøfting Kongsgaard argumenterer for, at en kompleks praksis nødvendigvis må mødes af en *multiteoretisk virkelighed*. Praksis må bygge på et bredt og teoretisk varieret grundlag, hvoraf praktikerne kan udvælge de bedst egnede metoder i den enkelte situation i en reflektivt begrundet praksis (Kongsgaard 2018:19). Han argumenterer for, at de vilde problemer hverken må føre til metodefrihed eller til metodekrav om, at der kun er en enkelt metode, som er den rigtige (Kongsgaard 2018: 19). Som udøver af en multiteoretisk praksis må praktikerne kunne skelne mellem de enkelte metoders teoretiske forskelle og ligheder for at kunne foretage de bedste valg, argumentere herfor og kunne skifte perspektiv (Kongsgaard 2018: 37). I den proces må praktikerne gøre teorierne og metoderne til sine egne og tilpasse dem til praksis, samtidig med at man er tro over for grundprincipperne. Ifølge Kongsgaard kan de samme metoder se vidt forskellige ud i praksis. Men hvis grundprincipperne i de forskellige teoretisk afledte metoder i forståelsen og anvendelsen blandes sammen, bliver praksis *eklektisk* (Kongsgaard 2018: 35).

Samspelet mellem den narrative metode og eksisterende metoder

I det følgende analyseres om og hvordan eksisterende metoder og teknikker spiller sammen med den narrative metode, og om hvorvidt de kan eksistere sideløbende i praksis.

Synscenter Refsnæs har som nævnt en lang historie som en skole med undervisning for børn og unge med synsnedsættelse. Af hjemmesiden samt interne dokumenter fremgår det, at undervisningsindsatsen udover den skolefaglige undervisning også retter sig mod træning i ADL²², Orientering og Mobility²³ samt i IKT-relevante hjælpemidler²⁴. Denne del af undervisningen skal betragtes som synsrehabiliterende indsatser for at bibringe de unge kompetencer til i videst mulig omfang at klare et selvstændigt hverdagsliv som voksne, kunne orientere sig og færdes så selvstændigt som muligt ude og inde samt benytte IKT-hjælpemidler i såvel undervisning som fritid for at understøtte læring og et selvstændigt hverdagsliv.²⁵

Synscenter Refsnæs er også et døgntilbud med en socialpædagogisk indsats, der bygger på specifikke socialpædagogiske metoder. Af hjemmesiden for bodelen – Fløjen og Efterskolen – fremgår det, at der udover de synsrehabiliterende metoder og teknikker arbejdes med en individuel tilgang baseret på anerkendende pædagogik samt relationspædagogik.

Når medarbejdergruppen på Fløjen og Efterskolen henviser til eksisterende metoder i den pædagogiske praksis, nævnes oftest 'relationspædagogik' eller 'den anerkendende tilgang'.

I f.eks. *Fortællingen om Eriks røverhistorier* paralleliserer medarbejderen det at forholde sig undersøgende til den unges intention i den narrative metode med det at arbejde anerkendende:

*"Jamen, så havde jeg jo den der **anerkendelse**, så kan jeg godt forstå, at han gør det, altså [...] Og i et andet udsagn fra samme medarbejder lyder det: "Jeg skulle have været bedre til at **anerkende** ham."*

Denne medarbejder og andre medarbejdere på Synscenter Refsnæs synes at se lighedspunkter mellem den narrative metode og den anerkendende metode.

22 Almindelig Daglig Livsførelse.

23 Undervisning i en række teknikker, der gør det muligt for et menneske med alvorlig synsnedsættelse at orientere sig og færdes så selvstændigt som muligt inde og ude på en sikker måde – og med eller uden ledsager.

24 Informations- og kommunikationsteknologi.

25 <https://synref.dk>. Da denne er under revision, er oplysninger suppleret med nyere interne dokumenter.

Da hensigten er at diskutere, om og hvordan den narrative metode kan spille sammen med andre metoder – her den anerkendende – er det relevant at udfolde det teoretiske grundlag for anerkendelsesbegrebet. Den anerkendende tilgang bygger på flere forståelser af, hvad det vil sige at arbejde anerkendende. Ifølge antropologen Leif Tøfting Kongsgaard indgår begrebet i metoder, værdier, tilgange og teorier på baggrund af meget forskellige forståelser (Kongsgaard 2017: 162). Kongsgaard identificerer mindst tre forskellige udbredte forståelser, som har forskellige teoritraditioner og/eller virkefelter: Den ene forståelse er den, hvor anerkendelsen af det unikke individ må ske i tre sfærer: Familien, det retlige område og det sociale område, tager afsæt i den *anerkendelsesteori*, som er udviklet af den tyske filosof og professor Aksel Honneth med rødder i kritisk teori. Den anden forståelse er *Appreciative Inquiry* (AI), hvor forandringer i organisationer sker med afsæt i undersøgelser af det, der fungerer godt. AI er udviklet af den amerikanske professor i socialpsykologi, David Cooperrider. Den tredje forståelse er en *kommunikationsfokuseret tilgang*, hvor anerkendelse ses som en moralsk fordring og detaljeret sproglig praksis, udviklet af den engelske filosof, præst og konsulent Peter Lang (Kongsgaard 2017: 162-163). Tilgangens teoretiske baggrund er flertydig.

Mens teorigrundlagets fokus i de to første udlægninger af anerkendelse er længere væk fra det narrative teoriunivers, synes den tredje udlægning at være mere beslægtet. Dens sproglige optagethed af mikroplanet og undersøgende spørgeteknikker til, hvad den anden egentlig ønsker, minder om den narrative metodes. Peter Lang er ophavsmanden til citatet: "*Bag ethvert problem ligger en frustreret drøm*", som blev præsenteret i undervisningsforløbet (se kapitel 3). 'Anerkendelse' forstået som i denne sidstnævnte kommunikationsfokuserede tilgang synes at ramme dele af grundforståelsen i den narrativt udviklede metode. Det betyder dog ikke, at praksis ikke kan anvende den anerkendende metode i en praksis, som også anvender den narrative metode. Der skal blot argumenteres for hvornår og til hvad de hver især anvendes – da fokus er forskelligt.

På *Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme* indgår den narrative metode ligeledes sammen med elementer fra flere forskellige socialpædagogiske metoder og teoriuniverser, jf. en beskrivelse af behandlingstilgangen på deres hjemmeside (jf. Breumlund og Hansen 2019a: 20ff). Behandlingstilgangen omfatter

metodiske elementer som: Tydelig og genkendelig struktur, visualisering, rutiner og dagsprogrammer samt *social stories*, hvilket er elementer, der genfindes i den udbredte *TEACCH-pædagogik* for målgrupper med autisme. Dertil kommer elementer fra *Marte meo*, fra kognitive metoder samt fra den narrative metode. I en oversigt på tilbuddets hjemmeside s. 11-12²⁶ opstilles disse som tidligere nævnt således:

Tydelig og genkendelig struktur [fra TEACCH]

- Visualisering
- Rutiner
- Dagsprogrammer

Tilpas forenkling

Marte meo

- Fokus på initiativer
- Benævne
- Tydelig start og slut
- Positiv ledelse

Kognitive metoder

- Analyse af sammenhænge mellem følelse, tanke og handling
- Psykoedukation
- Sociale historier – KAT-kassen

Narrative metoder

- Fokus på færdigheder
- Tykning af foretrukne fortællinger
- Eksternalisering

Derudover arbejdes også ud fra udviklingspsykologisk teori med fokus på betydningen af relationsdannelse. Som det fremgår af oversigten, indgik der forud for metodeudviklingsprojektet narrative

²⁶ <http://himmelevbehandlingstilbud.dk/media/1350/himmelevmodellenbehandlingstilgang180418.pdf> set 041218.

elementer med fokus på sproget samt fortællingers betydning for identitetsdannelse.

De kompenserende elementer fra TEACCH-programmet (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*) udtrykker en rammesættende og struktureret pædagogisk tilgang for at støtte autismeafledte vanskeligheder med afkodning og tolkning af mening i omverdenen. Den bygger på gestaltpsykologiske teorier med afsæt i et humanistisk menneskesyn, hvor der tages afsæt i det enkelte menneskes ressourcer, interesser og særinteresser. TEACCH giver en række hjælpeteknikker som visualisering, skærmning, dagsprogrammer, social stories mm. Det grundliggende menneskesyn synes foreneligt med den narrative metodes menneskesyn, som også lægger vægten på at fremdrage den enkeltes ressourcer. Men den narrative metode har et socialkonstruktivistisk grundlag, hvor forståelsen er, at problemer ikke er i det enkelte individ, men er socialt konstruerede gennem de fortællinger, vi fortæller om os selv og andre. Fortællinger er drivkraft til forandringer. Den narrative metodes fokus er ikke at forandre autismediagnosticerede vanskeligheder i sig selv – som i TEACCH – men at forandre fortællinger om f.eks. problematisk adfærd i en situation, som bliver til evigtgyldige sandheder. Pointen er, at der altid vil kunne fortælles alternative fortællinger.

I de kognitive metoder, der har fokus på sammenhæng og gensidig påvirkning mellem tanker, følelser, krop/handlinger, står de professionelles styring af målbestemte forandringsprocesser stærkt. Formålet er at ændre tanke eller handling og derved opnå mere positive følelser. Denne forståelse af forandringer afviger markant fra den narrative metodes teoretiske grundlag, hvor forandringer som nævnt ikke blot skal ske i det enkelte menneske, men også i omgivelsernes fortolkninger heraf og fortællinger herom: Fokus er på den mulige positive intention med problematiske handlinger. Forståelsen af de psykologiske/biologiske processer som drivkraft for forandringer og af, hvem der skal styre og hvordan, er grundlæggende forskellig i disse to metoder.

Marte meo fremstilles på Himmelev behandlingstilbuds hjemmeside som ressourceorienteret og med et værdimæssigt afsæt i den humanistiske tankegang, hvor mennesket betragtes som søgende efter at opnå et meningsfuldt samspil med andre. Adfærdsproblemer ses som en reaktion på et uhensigtsmæssigt samspil. Det er

medarbejderen, der har ansvaret for at søge den udviklingsstøttende kommunikation. Marte meo er udbredt i praksis på Himmelev behandlingstilbud. I den narrative metode vil et menneskes udfordrende adfærd forklares som et udtryk for dets uopfyldte ønsker og den professionelle fokus vil være at forstå den positive intention med problematiske handlinger. Således indarbejder medarbejderne i metodeudviklingsprojektets undervisning benævnelser fra Marte meo i *4-tal-modellens* to første trin (Breumlund og Hansen 2019a: 50).

Kriterier for en socialpædagogisk metode

I det følgende diskuteres, hvorvidt den udviklede narrative socialpædagogiske metode har en kvalitet, der gør den berettiget til at blive benævnt som metode, eller om den mere er et grundlæggende menneskesyn eller en række teknikker? Hvilke kriterier skal opfyldes, for at den kan benævnes 'en metode'?

Der hersker uklarhed om, hvad metoder på det socialpædagogiske område er. Ifølge Steen Bengtsson kan mange tiltag og indsatser, der betegnes som metoder, ikke betragtes som metoder. Hans konklusion kommer på baggrund af en undersøgelse af, hvilke metoder en række bosteder i Region Syddanmark anvender i deres praksis (Bengtsson et al. 2015 i: Holst 2018: 68 ff). Undersøgelsen afdækker 18 mere eller mindre velbeskrevne metoder, hvoraf kun én er evidensbaseret, hvad angår effekt. De øvrige går fra at være beskrevne metoder, som f.eks. *Gentle Teaching* og *KRAP* til at være metoder, der mest udtrykker et menneskesyn, f.eks. *anerkendende pædagogik* eller henviser til et specifikt vidensdomæne, som f.eks. *neuropædagogik*. Også *handleplaner* og *systemisk tilgang* nævnes af bostederne som metoder. Handleplaner må imidlertid betragtes som et styringsredskab i den socialpædagogiske praksis, og systemisk tilgang udgør snarere en problemforståelse og en måde at anvise mulige løsninger på end en metode. Undersøgelsen tydeliggør, at der hersker en stor uklarhed om, hvad man kan regne som værende en metode.

På den baggrund funderer cand. scient. soc. Søren Holst i en ph.d.-afhandling over, om det er muligt at opsætte kriterier for *en metode*, for at den kan benævnes som sådan (Holst 2018). I Socialstyrelsens begrebsdatabase (2015) beskrives en socialpædagogisk metode således:

"En metode er en struktureret måde at udføre en handling på, som er italesat og tilstrækkelig tydelig og konkret til at handlingen kan reproduceres."

"En socialpædagogisk metode er en metode, der anvendes til systematisk at vurdere og stimulere en persons fysiske, psykiske og sociale udvikling eller levere vejledning, omsorg, støtte og kompenserende hjælp, der har til formål at fastholde eller udvikle en persons funktionsevne og muligheder for selvstændighed og selvbestemmelse i forhold til personens situation" (Socialstyrelsen begrebsdatabase 2015 i Holst 2018: 70).

Denne metodedefinition er så bred, at den kan rumme næsten alle socialpædagogiske indsatser og metoder, hvilket gør den vanskelig at anvende til en kvalitativ vurdering af de enkelte socialpædagogiske indsatser og metoder. Holst foreslår at knytte flere kriterier til at vurdere, om en metode kan fortjene metodebetegnelsen.

En kvalitativ vurdering af en metode knyttes som regel sammen med effektbegrebet: Virker den? Der har i de seneste årtier på det sociale område været mange bestræbelser og diskussioner om at overføre kriterier for evidensbaseret viden fra det sundhedsvidenskabelige område til det sociale område. Men det har bl.a. pga. af problemernes karakter af *vilde problemer* været vanskeligt at forme en evidensbaseret praksis på det sociale felt. Socialstyrelsen har derfor for at kvalificere indsatsen og anvendelsen af metoder ud fra deres virkning udviklet den blødere betegnelse "*Lovende praksis*". Betegnelsen kan hæftes på en metode, såfremt den opfylder følgende elleve kriterier (Jensen et al. 2016 i: Holst 2018: 76):

- 1) Praksis skal være forankret i **teori og viden**
- 2) Der er undersøgelser, der tyder på, at en sådan praksis har en virkning
- 3) Der findes en systematisk **beskrivelse** af praksis
- 4) Praksis indeholder klare **mål** for ønskelig udvikling
- 5) Praksis skal være **overførbar** til andre tilbud med samme målgruppe
- 6) Der skal påvises **økonomisk** rentabilitet
- 7) Praksis er forbundet med **faglig refleksion**

- 8) Praksis understøtter, at medarbejderne har og anvender de rette **relationskompetencer** og kan anvende dem i samarbejde med borgere, kolleger og andre fagprofessionelle
- 9) Praksis er **individuet tilrettelagt** for den enkelte borger/en gruppe af borgere
- 10) Der foregår en systematisk **monitorering** af praksis
- 11) Der laves **opfølgning** på praksis

I denne sammenhæng kan disse kriterier sættes i spil til en vurdering af den udviklede narrative socialpædagogiske metode. Denne er grundigt forankret i både teori og viden. Der er i analyserne fremkommet eksempler på, hvordan metoden virker på specifikke og situationsbundne problematikker hos målgrupper i Himmelev behandlingstilbud og Synscenter Refsnæs. I set up'et indgik kun en mindre gruppe af unge på hvert tilbud, og disse er ikke udvalgt efter en særlig systematik, ligesom der ikke blev opstillet antagelser om, på hvad og hvordan metoden skulle virke. Det er kun muligt at komme med en analytisk, kvalitativ viden om metodens virkning. Tilbage står at udbrede og afprøve metoden på en større gruppe unge samt at opstille mere specifikke mål for forandringer og antagelser om indsatsens virkning.

I analysen er der sket en systematisk beskrivelse af praksis. Der kan ved anvendelsen og brugen af de enkelte redskaber opstilles individuelle mål – tema/værdi i fremtiden (f.eks. i *4-tallet*), som kan tænkes at kunne arbejdes ind i øvrig dokumentation på tilbuddene.

De narrative redskaber og guidelines, der er udviklet, ser ud til at kunne anvendes og tilpasses praksis på tilbud med forskellige målgrupper, som i dette projekt – og dermed sandsynligvis også til tilbud med samme målgrupper. Til metodeudviklingen og afprøvningsforløbet er i projektet knyttet anvendelsen af faglige, kollegiale refleksionsrum, hvilket også kunne overføres til andre tilbud. Praksis er individuelt tilrettelagt.

Hvorvidt den udviklede narrative metode kan forenes med systematisk monitorering og opfølgning er vanskeligere at afgøre, da det narrative – fortællinger – vanskeligere kan omsættes til målbare resultater/scores i et skema. Man må udvikle dokumentationen ved løbende at nedskrive mindre fortællinger og dele dem i refleksionsrummene. Samtidig handler forandringer i den narrative metodes forståelse i lige så høj grad om medarbejdernes egne forandringer, da

forandringer er bundet til fortællinger om os selv og hinanden, og til at kunne tage den andens perspektiv.

Kan den narrative metode betragtes som en socialpædagogisk metode?

Som det ses, flettes den narrative metode sammen med andre metoder i metodeudviklingsforløbet. Men er der grænser for, hvor meget de narrative redskaber kan forenkles uden at miste den narrative teoris ontologi?

Den narrative metode og de udviklede narrative redskaber må justeres og tilpasses praksis på de to tilbud i afprøvningsforløbet. Den enkelte medarbejder må tilegne sig redskaberne, gøre dem til sine egne og tilpasse dem til den enkelte unges vanskeligheder og specifikke situationer. Selv om redskaber skal forenkles, må det foregå uden, at den grundlæggende teoretiske forståelse i det narrative perspektiv mistes. Den narrative metode er ikke baseret på manualer, men på et givet menneskesyn og en given forståelse af, hvordan fortællinger skaber et mulighedsrum for forandringer. Hvis metoden i for høj grad instrumentaliseres eller skematiseres, dvs. fortællinger atomiseres og deres indhold løsrives fra konteksten med de situationsbundne praksisser, fortabes det narrative idégrundlag, hvori det at kunne indtage den andens perspektiv og skabe fortællinger er grundlæggende.

8 Kan der udvikles en narrativ socialpædagogisk metode på det specialiserede socialområde?

Formålet med det flerårige metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt: *Narrativ tilgang i socialpædagogisk arbejde* har været at udvikle Whites narrative terapeutiske tilgang til en narrativ socialpædagogisk metode på det specialiserede socialområde i Region Sjælland. Desuden at undersøge, om metoden kunne skabe forandringer for målgrupperne. Det foregik sammen med tre specialiserede tilbud med tre forskellige målgrupper med funktionsnedsættelser og andre komplekse vanskeligheder:

- *Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme,*
- *Synscenter Refsnæs – Det nationale specialpædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsættelse*
- *Else Hus – et bo- og dagtilbud til yngre voksne med en gennemgribende autismespektrumforstyrrelse og en psykisk udviklingshæmning.*²⁷

Indledningsvist blev den narrative metode til socialpædagogisk praksis udviklet med afsæt i tre centrale begreber fra Whites narrative terapi (White 2006a; 2006b; 2008): *Alternative fortællinger, intention og eksternalisering* i parallelle, tidsmæssigt forskudte forløb på de tre tilbud. Forskerne etablerede sammen med en narrativt uddannet psykolog et organisatorisk set up bestående af et undervisningsfor-

²⁷ Det tredje botilbud ophørte undervejs med forskningstilknytning pga. større personalemæssige udskiftninger, men fastholdt sin deltagelse i afprøvningsforløbet.

løb, et afprøvningsforløb og kollektive refleksionsrum for en mindre gruppe medarbejdere. Den pædagogiske praksis på de tre botilbud er overordnet karakteriseret ved, at der ofte er flere personer til stede i situationerne og at situationerne skifter hurtigt, uforudsigeligt og påkalder sig umiddelbar handling. Interessen var derfor også, om metoden var anvendelig i sådanne kontekster og over for målgrupper med forskellige funktionsnedsættelser.

I det ni til tolv måneder lange afprøvningsforløb²⁸ har medarbejderne skullet tilegne sig de narrative redskaber og spørgeguides samt afprøve og tilpasse dem til den socialpædagogiske praksis med en gruppe udvalgte unge på deres tilbud. Dette arbejde blev understøttet af møder i kollektive refleksionsrum styret af en lokal ankerperson, hvor medarbejderne udvekslede fortællinger fra praksis og refleksioner herover. Lydoptagelse af disse refleksionsrum har dannet grundlag for følgeforskningen.

Dette kapitel sætter punktum for hele metodeudviklings- og følgeforskningsprojektet med opsamlende resultater og refleksioner:

- Var det muligt at udvikle en narrativ socialpædagogisk metode og anvende den i praksis over for målgrupper med forskellige funktionsnedsættelser og komplekse vanskeligheder?

og

- Kunne den narrative socialpædagogiske metode skabe forandringer for målgrupperne?

Refleksionerne sker på baggrund af forskningsresultater fra forløbene på såvel *Himmelev behandlingstilbud* (Breumlund og Hansen 2019a) som på *Synscenter Refsnæs*, som denne rapport omhandler. Samtidig reflekteres over spørgsmål, som er opstået undervejs i forskningsprocessen:

Hvilken betydning har de organisatoriske forhold for afprøvnin-gen af den udviklede narrative metode?

²⁸ Synscenter Refsnæs forlængede afprøvningsperioden med tre måneder pga. skift i afdelingsleder samt et længere ophold i afprøvningsforløbet pga. Efterskolens sommerferie.

Hvordan spiller den narrative socialpædagogiske metode sammen med målgruppernes særlige behov?

Hvor meget kan den narrative socialpædagogiske metode udvikles og forenkles uden at miste forbindelse til sit grundlæggende teoretiske udgangspunkt?

*

Følgforskningen viser, at det var udfordrende for medarbejderne på begge tilbud at arbejde med de nye narrative redskaber og spørgeguides. Begge medarbejdergrupper havde i begyndelsen vanskeligt ved at skelne brugen af redskaberne fra hinanden, huske ordlyden i spørgeguides og være så fortrolige med den narrative metode, at de kunne bringe den i spil over for de unge i konkrete situationer. Især viste det sig ofte svært at anvende metoden inden for netop de afgrænsede tidsrum og de situationer, som de havde udpeget som øverum i forbindelse med set up'et, f.eks. ved aftensmaden, ved overgang fra undervisning til aktivitet, ved klargøring til sportsaktiviteter mv. Medarbejdergruppernes strategier til at overkomme det var forskellige. For medarbejdere på Himmelev behandlingstilbud, hvor enkelte elementer i den narrative metode allerede indgik i deres metodepalet, blev *tiden* en hjælper. På Synscenter Refsnæs valgte man at koncentrere sig om spørgeguides til to begreber og således udskyde ibrugtagningen af spørgeguides til eksternaliserende samtaler til midt i forløbet. Følgforskningen viser, at begge medarbejdergrupper i løbet af øveperioden opnåede større fortrolighed med anvendelsen af alle de narrative redskaber og spørgeguides, således at udfordringen mindskedes i takt med tilegnelsen af dem og i takt med at personalet tilpassede dem til eget hverdagsprog og konkrete relationer til de unge.

Følgforskningen om hver enkelt redskab og spørgeguide giver flere detaljerede resultater. Med hensyn til redskabet til *alternative fortællinger: 4-tallet*, ses, at det ofte er vanskeligt i situationen at gennemføre alle fire trin. Oftest er det kun spørgsmålene op til de to første trin, der gennemføres i situationen, dvs. at identificere en uventet færdighed hos den unge og navngive denne. På trods heraf fremstår redskabet virkningsfuldt. Der er på begge tilbud en udbredt og produktiv anvendelse af spørgeguides til *intention: Fra er til vil*. På Synscenter Refsnæs anvendes især de versioner af spørgeguides,

som er udviklet til refleksion for den enkelte medarbejder, for en gruppe medarbejdere eller til kollektiv refleksion på personalemøder. At anvende spørgeguiden i situationer med de unge sker sjældnere. På begge tilbud er der en udbredt anvendelse af den form for *eksternalisering*, som er benævnt *sproglige vip*. Sproglige vip synes enkelt og anvendeligt for medarbejdergrupperne, mens det at anvende spørgeguides til længere *eksternaliserende samtaler* er mere krævende. Dog tilegner flere medarbejdere på Himmelev behandlingstilbud sig brugen heraf og tilpasser den til situationerne med de unge. Overordnet ser de udviklede narrative redskaber og spørgeguides ud til at være anvendelige i praksis på de to tilbud, selv om der er forskelle såvel mellem de enkelte medarbejdere som mellem de to tilbud på, hvilke redskaber der er mest produktive for dem.

Følgforskningen viser, at det har været frugtbart for udfaldet af metodeudviklingen, at der har været et længerevarende undervisningsforløb og et efterfølgende afprøvningsforløb. Afprøvningsforløbet er blevet understøttet af det organisatoriske set up, herunder kollektive refleksionsrum med mulighed for læring og fordybelse. De månedlige kollektive refleksionsrum styret af ankerpersoner, hvor medarbejdere har delt fortællinger fra praksis og reflekteret herover, har styrket deres fokus på detaljerne i de udviklede redskaber og spørgeguides og har åbnet for betydningerne i fortællingerne.

At der på organisationsniveau har været vilje til og mulighed for at prioritere et langt fokuseret forløb, som omfatter en afgrænset, dedikeret medarbejdergruppe samt udvalgte unge, har været betydningsfuldt. Omsætning og udvikling af metoden til praksis kommer ikke af sig selv.

*

En særlig interesse var, om den narrative socialpædagogiske metode kunne anvendes i samspil med unge med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger. På Himmelev behandlingstilbud er målgruppen børn og unge med autisme og tillægsproblemer, på Synscenter Refsnæs er målgruppen unge med en alvorlig synsnedsettelse samt andre komplekse vanskeligheder. Hvordan påvirker målgruppernes funktionsnedsettelse og komplekse vanskeligheder mulighederne for at anvende og implementere den udviklede narrative metode? Er der særlige udfordringer bundet hertil?

Udgangspunktet var, at redskaber og spørgeguides måtte udvikles til målgruppernes overordnede problemstillinger samt tilpasses den enkelte unge og den konkrete situation. Desuden måtte det være de medarbejdere, der arbejdede med de unge i praksis, og som anvendte kompenserende teknikker mv., der var de centrale til at udvikle og tilpasse de narrative redskaber. Forventningen var, at målgruppernes udfordringer og medarbejdernes specialviden ville fylde meget i metodeudviklings- og afprøvningsforløbet. Men det blev *ikke* tilfældet.

Følgforskningen viser, at på Himmelev behandlingstilbud indgik de unges funktionsnedsættelser som følge af deres autisme i alle refleksioner i det indledende undervisningsforløb, hvor de blev set som udfordringer for udviklingen og anvendelsen af de narrative redskaber og spørgeguides. Det var f.eks. refleksioner over, om den narrative metodes sproglige fokus ville være for vanskeligt for de unge, der var meget konkret tænkende, eller om den narrative dialog kunne risikere at fremkalde tanker, som de unge ikke kunne slippe igen. Derfor blev de narrative redskaber og spørgeguides forenklet. Medarbejdernes fortællinger om praksis afspejler imidlertid ikke disse forventede vanskeligheder i særlig høj grad. Sandsynligvis har medarbejderne ved anvendelsen af den narrative metode automatisk taget højde for de unges specifikke vanskeligheder.

På Synscenter Refsnæs tegner der sig et andet billede. Hverken i udvikling eller afprøvning af den narrative metode blev de unges funktionsnedsættelser som følge af deres synsnedsættelse et væsentligt tema. Det syntes ikke nødvendigt at tilpasse redskaber og spørgeguides for at kompensere for funktionsnedsættelserne. Der er ingen fortællinger fra praksis, hvor de synsmæssige funktionsnedsættelser har indflydelse på anvendelsen af den narrative metode. Der har være andre udfordringer, bundet til f.eks. psykiske eller sociale problemer. Desuden angiver flere medarbejdere i fortællingerne, at flere af de unge teenagere var kritiske over for pædagogiske samtaler, hvilket gjorde det vanskeligere at anvende den narrative metode. Der kan imidlertid ikke drages den konklusion, at den narrative metode ikke kan anvendes til unge i den alder. Der er stor sandsynlighed for, at de unge reagerer anderledes i takt med, at medarbejderne kan bruge spørgeguides mere som inspiration og tilpasse dem i situationen med brug af egne ord, således at dialogen forekommer mere naturlig. Således ses også af andre fortællinger, at metoden kan være produktiv for unge teenagere.

Følgforskningen viser, at for medarbejdere, der har viden om og erfaring med pædagogisk arbejde med unge med særlige behov på de specialiserede tilbud, får de unges vanskeligheder ikke en særlig betydning for anvendelsen af de narrative redskaber. For medarbejderne er målgruppernes vanskeligheder forhold, som medtænkes.

*

Det andet centrale forskningsspørgsmål om, hvilke forandringer metoden medfører for de unge, kan der ikke gives et entydigt svar på.

Grupperne af unge på hvert tilbud blev udvalgt af medarbejderne ud fra deres skøn om, hvorvidt de var egnede til at indgå. Egnetheden handlede bl.a. om, at de skulle kunne indgå i en metode, som er meget sproglig, hvilket f.eks. kan være vanskeligt for nogle unge med autisme. På begge tilbud kom nogle af disse unge alligevel ikke til at indgå i afprøvningen af metoden; én ung fordi vedkommende netop i perioden isolerede sig på eget værelse, en anden fordi vedkommende havde det så dårligt, at en narrativ dialog var udelukket, og et par andre unge fraflyttede tilbuddene i perioden. Undervejs kom også andre unge end de oprindeligt udvalgte til i afprøvningen, dels som erstatning, dels fordi situationen netop indbød til at anvende metoden. Ellers er det karakteristisk, at medarbejderne i nogle situationer fortæller, at de må opgive at anvende den narrative metode, oftest af tilfældige grunde, f.eks. at der var for mange unge tilstede i situationen, eller at den unge mistede koncentrationen. Sådanne forhold er imidlertid bundet til den konkrete kontekst.

Følgforskningen viser dog mange fortællinger fra begge tilbud, hvor medarbejderne får øje på de unges alternative, fortrukne fortællinger, eller hvor de adskiller problemet og den unge, eller de forholder sig undersøgende til den unges mulige positive intention med en uønsket handling. Overordnet forandrer medarbejderne deres syn på de unge ved at tilegne sig et narrativt perspektiv. De får et mere positivt syn på egne handlemuligheder og på de unges muligheder for forandring. Overordnet synes de unge, ikke overraskende, også at respondere positivt på medarbejdernes mere åbne og positive syn på dem.

Følgforskningen viser, at de unge, som aktivt indgår i dialog med afsæt i de narrative spørgeguides, ser ud til at opnå forandringer. Flere af dem har fået øje på nye muligheder og kan se sig selv

som en ung med problemer, der kommer og går, snarere end en problematisk ung.

For nogle unge er det tydeligt, at de har profiteret af de narrative redskaber, for andre unge fremstår forandringerne mere i form af færre konflikter eller større mod på nye udfordringer og på at indgå i samspil med andre unge. I begge tilbud findes der fortællinger, hvor de unges udsagn ifølge medarbejderne peger i den retning. I andre fortællinger tolker medarbejderne, at de unge har forandret synet på sig selv og ser flere muligheder for fremtiden. I fortællinger fra Synscenter Refsnæs ses flere eksempler på unge, der ikke ønsker at indgå i de narrative dialoger. Det betyder dog ikke, at de ikke har forandret sig som følge af de narrative redskaber, men blot at de afviser at indgå i en pædagogisk dialog herom.

Overordnet kan det konkluderes, at mange af de unge i undersøgelsesgrupperne på de to tilbud er i gang med at skabe en anden identitet, som rummer større tillid til og håb om at opnå det liv, som den enkelte unge ønsker. En udvikling, som ser ud til at være et resultat af den narrative metode.

*

Et spørgsmål undervejs har været: Hvor meget kan en metode udvikles og forenkles uden at miste det teoretiske grundlag og forståelsen heri? Følgeforskningen peger på, at indoptager medarbejderne forståelsen af det narratives socialkonstruktivistiske filosofiske grundlag, herunder at fortællinger er subjektive og ikke objektive fakta, og at det er medarbejdernes opgave at stille sig på sympatiens platform og afsøge de unges mulige positive intentioner i problematiske situationer, da kan redskaber og spørgeguides gerne undergå mundtlige forenklinger i situationerne, støttet af kropslige tegn og gestik. Men følgeforskningen viser også eksempler på, at løsrives brugen af de narrative redskaber fra situationerne med de unge og fortolkes dele af fortællingerne om de unge løsrevet fra kontekst og skematiseres som faktuelle oplysninger, kan der være en fare for, at den narrative forståelse forsvinder. Whites udvikling af og begrebsliggørelse af en narrativ terapi indeholder som nævnt en guidende eller styrende rolle for terapeuten. I Whites narrative terapi skal terapeutens guidning/styring tage afsæt i borgerens problem ud fra dennes fortællinger og målet er sammen med borgeren at finde en

løsning heraf, bl.a. gennem alternative fortællinger. Det styrende element i metoden synes at være blevet skærpet med udviklingen af en narrativ socialpædagogisk metode, ligesom de forenkledede narrative redskaber og guidelines kan komme til at gøre udøvelsen af metoden meget instrumentel. For at undgå dette er kendskabet til det narrative filosofiske grundlag afgørende, så den narrative metode i udøvelsen ikke bliver en ny variant af kognitive eller adfærdsmodificerende pædagogiske metoder.

Alle unge på Himmelev behandlingstilbud og Synscenter Refsnæs er visiterede pga. deres primære funktionsnedsættelse i kombination med andre komplekse vanskeligheder. Den konkrete pædagogiske indsats retter sig mod at løse problemer affødt heraf, hvilket i praksis ofte vil være problemer som disse tager sig ud set fra medarbejderperspektiv. Den narrative metodes læggen vægt på den unges perspektiv og den socialkonstruktivistiske forståelse af forandringer kan være mere ustyrlig og modsatrettet end andre pædagogiske metoder, der anvendes til opfyldelsen af de samfundsmæssige krav om målstyrede indsatser. Men i indsatsen over for unge med vidtgående udfordringer kan det ikke forventes, at der findes entydige løsninger på vanskelighederne. De problemer, det specialiserede socialområde skal løse, må som nævnt karakteriseres som *vilde problemer*. Her har den narrative metode langt hen ad vejen meget at tilbyde. Sværere er det imidlertid eksakt at *måle* virkningen.

*

Spørgsmålet, om der kunne udvikles en anvendelig narrativ metode i socialpædagogisk praksis over for målgrupper med funktionsnedsættelser på det specialiserede område med afsæt i Whites narrative terapi, dannede grundlag for hele metodeudviklings- og følgeforskningsprojektet. Whites begreber blev udviklet til narrative redskaber og spørgeguides tilpasset socialpædagogisk praksis over for unge med funktionsnedsættelser. Det narrative perspektiv, der er grundlaget i Whites terapi, synes således at kunne transformeres til en socialpædagogisk metode, som kan tilpasses praksis.

De unges funktionsnedsættelser synes hverken på Himmelev behandlingstilbud eller på Synscenter Refsnæs at betyde, at den narrative metode ikke kan anvendes, men blot at anvendelsen af metoden må tilpasses situationen, den enkelte medarbejder og den unge

– hvilket vil gælde for alle målgrupper. Opmærksomheden på de unges funktionsnedsættelser har været en så integreret del af medarbejdernes arbejde, at medarbejderne har kunnet implementere de narrative redskaber med relevant hensyntagen til den enkelte unges problemer.

Følgforskningen viser, at mange medarbejdere tilegnede sig et andet blik på de unge, hvilket åbnede for nye pædagogiske handlemuligheder, ligesom flere af de unge forandrede syn på sig selv og egne færdigheder. Det peger på, at også andre borgere med funktionsnedsættelser og andre komplekse vanskeligheder kan profitere af, at den narrative metode bringes i spil.

Så svaret må være: **Ja**. Der kan godt udvikles en narrativ socialpædagogisk metode, der kan anvendes i praksis på det specialiserede socialområde, hvis medarbejderne har indsigt i og bevarer ånden fra det narrative perspektivs filosofiske rødder.

Litteratur

- Bengtsson, Steen, Anna Lanken Rasmussen og Signe Gregersen (2015): *Metoder i botilbud. En kortlægning af botilbud i Region Syddanmark, af de metoder, som de anvender, og af potentialet for fornyelse på området*. SFI –Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Bengtsson, Steen, Nuri Cayuelas Mateau og Anders Høst (2010): *Blinde børn – integration eller isolation? Blinde børns trivsel og vilkår i hjemmet, fritiden og skolen*. SFI. København.
- Bo, Inger Glavind, Ann-Dorthe Christensen og Trine Lund Thomsen (2016): 'Narrativ forskning: tilgange og metoder' i: Bo, Inger Glavind, Ann-Dorthe Christensen og Trine Lund Thomsen (red.): *Narrativ forskning. Tilgange og metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2001a): *Læring gennem livsforløb belyst ved voksne sindslidendes livshistorier*. Videncenter for Læreprocesser, Aalborg Universitet.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2019a): *Udvikling af en narrativ metode på Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme i Region Sjælland*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2001b): *Sindslidendes udvikling gennem læring og erindring*. Aarhus: Klim.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts in Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Foucault, Michel (2002) *Viljen til viden. Seksualitetens historie 1*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Holmgren, Anette (2010) (red.): *Fra Terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Holmgren, Anette (2015): 'Narrative perspektiver på supervision og vejledning', kapitel 1 (s. 9-29) i Holmgren, Allan og Anette Holmgren (2015) (red.): *Narrativ supervision og vejledning*. Snekkersten: Dispuks Forlag.
- Holst, Søren (2018): *Mellem topstyring og improvisation. Standardiserede metoder til voldsforebyggelse og konflikthåndtering i den socialpædagogiske indsats med domfældte udviklingshæmmede*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitet.
- Kongsgaard, Leif Tøfting (2017): *Multiteoretisk praksis i socialt arbejde*, 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (1997): *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den offentlige sektor*. Århus: Systeme.
- Løgstrup, K. E. (1995): *Den etiske fordring*. 2. udgave, 5. oplag. København: Gyldendal.
- Russel, Shona og Maggie Carey (2007): *Narrativ terapi – spørgsmål og svar*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Socialstyrelsen (2016): *Forløbsbeskrivelse. Rehabilitering og undervisning af børn og unge med alvorlig synsnedsettelse 0-18 år*. Hentet fra www.Socialstyrelsen.dk
- Stokholm, Helle Lund (2016): 'Narrativ tilgang til mennesker med erhvervet hjerneskade' (s. 25-45) i: Stokholm, Helle Lund, Lone Grønnegaard Wachner, Karen Sørensen, Hanne Jensen og Vibeke Lund: *Skaden fortæller ikke alt. Fra sygdom og problemer til nyorientering og deltagelse*. København: Specialpædagogisk Forlag.
- Uggerhøj, Lars (2014) 'Learning from each other: collaboration processes in practice research' i: Pösö Tarja (red.): *Nordic Social Work Research*. Volume 4.
- White, Michael (2008): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006a): *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006b): *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

Links

- Uggerhøj, Lars (2008): http://vbn.aau.dk/files/16485228/Brasilien_opl_g.pdf eller: http://www.konference2008.forsa.dk/abstracts/LUG_powerpoint.pdf
www.sundhedslex.dk

Vedr. Himmelevs behandlingsmodel:

<http://himmelevbehandlingstilbud.dk/om-himmelev/behandlingstilgang-model>

<http://himmelevbehandlingstilbud.dk/media/1350/himmelevmodellenbehandlingstilgang180418.pdf>

BILAG 1

Rammer for metodeudvikling

Af: Inger Bruun Hansen og Anne Breumlund, Aalborg Universitet. Forår 2017

Baggrund

I det følgende præsenteres og udfoldes rammerne for udviklingen af en narrativ metode i socialpædagogisk arbejde på tre botilbud på det specialiserede socialområde i Region Sjælland.

Dette metodeudviklingsarbejde indgår som den ene halvdel af forskningsprojektet: *Narrativ tilgang i socialpædagogisk arbejde. Et metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt på socialområdet i Region Sjælland*, ønsket af Region Sjælland og udført af forskere på Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet (AAU). Forskningsprojektet er igangsat 1.6. 2017 og løber til udgangen af 2019.

Forskerne på AAU har i samarbejde med ekstern psykolog Helle Lund i foråret 2017 fastlagt rammer for metodeudviklingsdelen og planlagt et konkret indhold i forløbet. I dialog med de lokale arbejdsgrupper måtte indholdet siden finjusteres i forhold til de lokale forhold og praksis på hvert af de tre tilbud. Netop denne tilpasning af den narrative metode til en specifik praksis og målgruppe er en del af idéen i metodeudviklingen.

Da hensigten med forskningsprojektet er at udvikle den narrative metode til socialpædagogisk arbejde med specifikke målgrupper og deres vanskeligheder, fordrer det et tæt samarbejde med praktikere i det socialpædagogiske felt på de tre botilbud. Metodeudviklingsdelen omfatter derfor en 'pakke', som består af et introducerende undervisningsforløb i udvalgte dele af metodens begrebsverden, udvikling af metodiske redskaber til målgruppen og praksis og et efterfølgende afprøvningsforløb i praksis understøttet af refleksionsrum. Denne pakke skulle give basis for, at den narrative metode kan fungere som et nyt perspektiv i botilbuddenes socialpædagogiske prak-

sis og give nye kommunikative redskaber, der kan anvendes i en afgrænset del af praksis. Metoden kan efterfølgende udbredes til større dele af praksis ved eksempelvis sidemandsoplæring, ligesom viden om metoden, og flere elementer og begreber herfra, kan udbygges. Men det ligger uden for nærværende metodeudviklingsprojekt.

Om den narrative tilgang

Med begrebet 'narrativ tilgang' refererer vi til nogle overordnede teorier om menneskers skabelse af mening og identitet. Det latinske afledte ord 'narrativ' er en betegnelse for det fortællende. Det henviser til en handlings fremadskriden i en skriftlig eller mundtlig fremstilling, som er karakteriseret ved et plot. Via plottet etableres retrospektivt mening i en fortælling. Plottet skaber en rød tråd mellem hændelser og begivenheder, som sammenbinder fortid, nutid og fremtid. Dette er identitetsskabende:

"En sådan skabelse af mening og sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid er både grundlæggende for identitetskonstruktionen og for etablering af en væren i verden samt for fortolkning og forståelse af den sociale verden og subjektivitet." (Bo, Christensen og Thomsen 2016: 14)

Fortællinger såvel som sprogbrug former vores forståelser af verden og vores identitet, mener den amerikanske kulturpsykolog Jerome Bruner. Bruner er en central skikkelse i udviklingen af en narrativ teori. Han mener, at menneskers forståelse af virkeligheden og af egen identitet er et resultat af vedvarende konstruktions- og forhandlingsprocesser, som er indlejrede i kulturelle betydningssystemer (Bruner 1990; 1999: 36-37). Ifølge Bruner lærer alle mennesker gennem opvæksten en narrativ kompetence og hukommelse gennem adgangen til kulturelt indlejrede fortælleformer som myter, eventyr og legender.

Centralt i den narrative teori er sproget. Gennem sproget konstruerer vi forståelser af hinanden og af os selv. Den narrative teori, som den australske socialrådgiver og familieterapeut Michael White har omsat til terapeutisk tilgang, er en kommunikativ tilgang med afsæt i et bestemt menneskesyn. Hans grundidé er, at der altid kan fortælles 'alternative fortællinger' som modvægt til de problemhistorier og diagnoser, der kan være i centrum, når man arbejder med socialt udsatte og marginaliserede personer. Det gælder om at hjælpe disse

fortællinger frem. Man skal adskille problem fra person. Væsentlige begreber hertil er at fokusere på menneskers intentioner frem for at lave internaliserende beskrivelser af dem på baggrund af deres handlinger (se f.eks. White 2006a; 2006b; 2008). Hans tilgang er især bragt frem i dansk kontekst af psykologen Allan Holmgren og siden omsat til en mere socialpædagogisk praksis af Anette Holmgren (Holmgren 2010).

De deltagende tilbud

De tre deltagende botilbud retter sig mod forskellige målgrupper og aldersgrupper og omfatter indbyrdes forskelligartede tilbud:

- *Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge* indeholder forskellige tilbud til børn og unge med autismespektrumforstyrrelser. Det omfatter et dag- og døgntilbud samt en intern skole.
- *Synscenter Refsnæs* omfatter en vifte af tilbud: skole, efterskoletilbud, særlig tilrettelagt ungdomsuddannelse (STU), botilbud, individuelle dagtilbud, fritidstilbud til hjemmeboende elever, rådgivning, kurser og materialeproduktion. Synscenter Refsnæs er det eneste landsdækkende tilbud til børn og unge med syns-nedsættelse mellem 0 og 25 år.
- *Else Hus* er et bo- og dagtilbud til voksne fra 18 år med gennemgribende autismespektrumforstyrrelse og en psykisk udviklingshæmning.

Den narrative tilgang omsat til socialpædagogisk praksis

Metodeudviklingsprojektets specifikke narrative metode, der skal udvikles i mødet med en socialpædagogisk praksis, tager afsæt i Michael Whites terapeutiske tilgang (2006a; 2006b; 2008). Der sammensættes derfor en litteraturliste med forslag til læsning af uddrag af central litteratur om den narrative tilgang, som kan give en understøttende indføring i den narrative tilgangs begrebsverden og forståelser i sammenhæng med den konkrete metodeudvikling (se i rummet *Narrativ litteratur* på Wiki-spaces).

Whites terapeutiske tilgangs idéer og begreber skal omsættes til anvendelige kommunikative redskaber i en socialpædagogisk praksis, som er karakteriseret ved, at indsatsen kan ske i korte sekvenser og med flere

personer til stede i samme rum. Ligeledes skal tilgangen justeres i forhold til den konkrete praksis og målgruppe. For at metodeudviklingen ikke blot bliver et skrivebordsarbejde, må den opfattes som et stykke udviklingsarbejde for og sammen med praktikere i praksis. En central del heri er omsætning af metodens tankegang i praksis af praktikere.

Udviklingen af den narrative tilgang i socialpædagogisk arbejde ser vi derfor som en proces med flere faser:

- Fra narrativ terapeutisk/teoretisk tilgang til socialpædagogisk metode
- Fra socialpædagogisk metode til redskaber/modeller for praksis
- Fra redskaber/modeller til guidelines for specifik praksis og målgruppe
- Fra guidelines for specifik praksis til handlinger i praksis

I det nedenstående beskrives og konkretiseres indholdet i de fire faser af metodeudviklingen og hvem, der skal udfolde det.

Beskrivelse af de fire faser i metodeudviklingen

1. Fra narrativ terapeutisk/teoretisk tilgang til socialpædagogisk metode

Hvad	Udvælgelse af relevante begreber/indsigter
Hvem	Forskere/ekstern psykolog

I projektet har vi valgt at fokusere på en mindre del af Michael Whites begreber og ikke udrulle alle begreber i den narrative tilgang. De tre udvalgte begreber, som introduceres i undervisning, udvikling, træning og omsætning er:

- *Eksternalisering*
- *Alternative historier*
- *Intentioner*

Alle de tre begreber er forklaret og udfoldet i Helle Lund: *Teori og metodeinput til undervisning i den narrative tilgang* (se i rummet *Rammer for projektet* på Wiki-spaces).²⁹

2. Fra socialpædagogisk metode til redskaber/modeller for praksis

Hvad	Omsætning af begreber til socialpædagogisk kontekst
Hvem	Forskere/ekstern psykolog

Metodeudviklingsforløbet indledes hvert sted med et undervisningsforløb på seks uger med ekstern psykolog Helle Lund som underviser. Dette forløb iværksættes forskudt på hvert af de tre deltagende tilbud. Der undervises i den narrative tilgang de første tre uger og i de tre centrale begreber de sidste tre uger.

Undervisningsforløb fordelt over tre uger

Himmelev – et behandlingstilbud for børn og unge 2 x 6 timer

Synscenter Refsnæs 1 x 3 timer

2 x 6 timer

Else Hus 1 x 3 timer

2 x 6 timer

Da Himmelev behandlingstilbud tidligere har modtaget undervisning i den narrative tilgang af Helle Lund, har de 3 timer mindre end de øvrige to tilbud.

3. Fra redskaber/modeller til guidelines for specifik praksis og målgruppe

²⁹ Det gratis Wiki-spaces blev som nævnt nedlagt sommer 2017 af stifteren. Indholdet blev overført til et site på Region Sjællands intranet: *SharePoint-websted*. Materialet i det virtuelle læringsrum understøtter primært undervisningsforløbet, som var afsluttet.

Hvad	Tilpasning af guidelines til specifik praksis/målgruppe
Hvem	Medarbejdere/ekstern psykolog

På alle tre tilbud tilbydes undervisningsgange fordelt på tre uger v/ Helle Lund, ekstern psykolog.

Formålet er at udvikle de tre centrale begreber til redskaber i relation til den konkrete praksis og målgruppe.

4. Fra guidelines for specifik praksis til handlinger i praksis

Hvad	Afprøvning, træning og tilpasning i praksis
Hvem	Medarbejdere, intern ankerperson/psykolog

For at understøtte denne fase etableres det, vi kalder *refleksionsrum*, som er beregnet til udvikling og afprøvning af narrativ metode i praksis. Her trænes anvendelsen af den narrative metode, ligesom udviklingen af begreber til redskaber i praksis skærpes.

Refleksionsrum

Gennem det indledende undervisningsforløb i narrativ tilgang og gennem litteraturlæsning har medarbejderne en basisforståelse for den narrative tilgang og dermed også for arbejdet med fortællinger. Medarbejderne har afprøvet den narrative fortælleform ved at fortælle om egen praksis og har øvet sig i at se fortællinger i hverdagen og indholdet i disse. Efterfølgende træner medarbejderne metoden i praksis i afgrænsede situationer og tidsrum gennem en ni-måneders periode. For at støtte afprøvningen deltager medarbejdere i et månedligt *refleksionsrum*.

Formål med refleksionsrum

- Give og modtage gensidig sparring på anvendelsen af den narrative metode
- Styrke anvendelsen af metoden
- Videreudvikle og præcisere de narrative redskaber til beboergruppen og praksis

- Give viden om udfordringer ved afprøvningen af metoden i praksis
- Forbinde metodeudvikling og følgeforskning ved lydoptagelser fra forløbene i rummene, hvorved refleksionsrummet bliver forskernes vindue til praksis

Rammer

Omfang: 9 møder af to timers varighed, som tilrettelægges med et møde pr. måned. Datoer fastlægges forud for afprøvningsperioden.

Deltagere: De 5-8 medarbejdere, der har modtaget undervisning i narrativ metode i socialpædagogisk arbejde, og som anvender denne metode på botilbuddet.

Mødeleder: Lokal psykolog/ankerson fungerer som mødeleder. Helle Lund deltager to gange på hvert botilbud. Forskerne deltager ikke heri.

Indhold: Medarbejdernes fortællinger fra praksis fra afprøvningen. Antallet af fortællinger kan variere, men vil forventeligt være 2-4. Refleksioner over styrker og svagheder i anvendelsen af narrativ metode i socialpædagogisk praksis i forhold til målgruppe og medarbejdere i praksis.

Lokal psykolog/ankersons rolle

Psykolog/ankerson leder refleksionsrummet og styrer rækkefølgen af medarbejdernes fortællinger og medarbejdernes refleksioner over tilgangen. Hensigten er ikke at korrigere eller give gode råd. Med input fra deltagerne trækker mødelederen de temaer frem, som udspringer af fortællingerne. Mødelederen opsamler afslutningsvist, om der skal ske justeringer og præciseringer af de narrative redskaber eller af rammerne for afprøvningen. Mødelederen har ansvaret for at optage forløbet og sende lydfiletne til forskerne.

Ekstern psykolog og undervisers rolle

Den eksterne psykolog og underviser, Helle Lund, deltager to gange i et refleksionsrum: et refleksionsrum i starten og et i slutningen af afprøvningsperioden. Første gang er hendes rolle at understøtte formen, støtte medarbejdernes formidling af eksempler fra praksis så de tilegner sig en narrativ formidlingsform, samt støtte mødeleders rolle. Anden og sidste gang er Helle Lunds rolle at give sparring på metodeudvikling samt på medarbejdernes oplevelse af tilgangens anvendelighed i praksis.

Fortælleskabelon for medarbejdernes fortællinger om praksis

Medarbejderne søger at give egne handlinger og oplevelser i praksis en narrativ form. Fortællinger gemmer sig i handlingerne. Medarbejderne må have fokus på sproget som skaber af fortællinger samt på undtagelsen og de alternative historier.

Fortællinger er bygget op med et mere eller mindre eksplicit tidsforløb, som skaber en meningsfuld sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid og er organiseret om et tema/budskab mv. En fremgangsmåde i refleksionsrummet kan være at tage afsæt i *4-tallet* (se Helle Lund: *Teori og metodeinput til undervisning i den narrative tilgang*). Hovedidéen er fortællinger og refleksioner herover, f.eks. 'fortæl om en episode, hvor du har anvendt den narrative metode'.

Digitalt dialogrum for metodeudviklingsprojektet

Til metodeudviklingsprojektet er oprettet et digitalt dialogrum, *Narrativ socialpædagogik*, i Wiki-spaces³⁰ for alle deltagere i projektet. Her kan der føres dialog og her lægger underviser og forskere også materiale ud.

Deltagende medarbejdere

På hvert tilbud deltager 5-8 medarbejdere, som har interesse i eller gode forudsætninger i forhold til daglige funktioner for at anvende den narrative metode i deres praksis, samt en lokal ankerperson/ gerne psykolog. Deltagende medarbejdere skal være socialpædagoger eller medarbejdere, der, på trods af anden faglighed, periodisk arbejder socialpædagogisk eller i en socialpædagogisk praksis. Deltagende medarbejdere skal være gennemgående i hele den periode, metodeudviklingen pågår.

Øve- og tidsrum

³⁰ Se forrige fodnote herom.

For at skærpe fokus på afprøvningen af den lærte metode i praksis har vi afgrænset det tidsrum og det/de aktivitetsrum i praksis, hvor afprøvningen kan foregå.

Hvert tilbud udvælger i samråd med forskerne og den interne psykolog/ankeperson særlige udsnit af eller rum i den socialpædagogiske praksis samt afgrænsede tidsrum, som er velegnede for afprøvningen af den narrative metode. I disse særlige rum og tidsrum forpligter de deltagende medarbejdere sig til at afprøve metoden i praksis.

Deltagende

I og med at afprøvningen afgrænses til særlige rum og tidsrum, får det betydning for valg af beboere. Omfattet af udviklingsprojektet er nogle af de beboere, der deltager i disse aktiviteter i de afgrænsede tidsrum. Hvert botilbud udpeger 5-8 beboere, som indgår. For at opnå en vis parallelitet mellem de tre tilbuds metodeudvikling skal de deltagende beboere være i aldersgruppen 12-35 år og have potentiale for udvikling, herunder mulighed for at udvikle de kommunikative kompetencer.

De lokale projektarbejdsgruppers funktion

I den praktiske tilrettelæggelse af metodeudviklingsprojektet spiller de lokalt nedsatte projektarbejdsgrupper en central rolle.

Disse projektarbejdsgrupper består af en ledelsesrepræsentant, en ankeperson/psykolog, et par medarbejdere og to forskere fra AAU.

Inden starten på metodeudviklingen skal disse grupper have afholdt et indledende møde.

Tidsperioder for metodeudvikling på de tre deltagende tilbud

Metodeudviklingen er tilrettelagt sådan, at forløbene foregår forskudt på de tre botilbud. Nedenstående oversigt viser, hvordan perioderne er planlagt på de tre tilbud:

Botilbud	Periode
<i>Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge</i>	1.10. 2017-1.9. 2018
<i>Synscenter Refsnæs</i>	15.11. 2017-17.10. 2018
<i>Else Hus</i>	1.2. 2018-31.12. 2018

REFERENCER

- Bo, Inger Glavind, Ann-Dorthe Christensen og Trine Lund Thomsen (2016): 'Narrativ forskning: tilgange og metoder' i: Bo, Inger Glavind, Ann-Dorte Christensen og Trine Lund Thomsen (red.): *Narrativ forskning. Tilgange og metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts in Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Holmgren, Anette (2010): *Fra Terapi til pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2008): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006a): *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006b): *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

BILAG 2

Teori og metodeinput

*Af Helle Lund Stokholm, cand.psych.aut. specialist i psykoterapi
Forår 2017*

Indledning

Vi fortæller allesammen historier om os selv og om hinanden. Det er en helt almindelig del af vores hverdagsliv, der blandt andet hjælper os til at forstå os selv og dét, der sker omkring os. Men historierne er ikke uskyldig underholdning. De har stor betydning for, hvordan vi ser på os selv, hvordan vi forstår omverdenen, og hvordan vi vælger at handle.

Ifølge den narrative tilgang³¹ formes vores identitet af de historier, vi selv og andre fortæller om os. De konklusioner, vi drager af den slags historier, enten implicit eller eksplicit, kaldes identitetskonklusioner.

Identitetskonklusioner kan både forekomme som helt direkte ud-sagn om os selv eller andre: "jeg/hun er doven", eller "jeg/han er aggressiv". Men de kan også komme til udtryk indirekte gennem vores handlinger, som f.eks. når jeg tager ekstra brød med til et personale-møde, selvom det er Bent, der skal stå for forplejning til mødet. Her vil den underforståede fortælling kunne være: "Bent tænker ikke på andre."

Fortællingers opbygning

En fortælling består af nye og gamle begivenheder, som sættes i relation til hinanden, så de udgør en sammenhængende fortælling med et tema, et plot eller en samlende overskrift. Fortællinger er en slags skabeloner, som vi bruger til at skabe mening i de begivenheder, vi møder. Fortællingerne virker ved at fokusere vores opmærksomhed på bestemte oplevelser, ved at tilbyde fortolkningsmuligheder af oplevelserne og dermed også påvirke, hvordan vi vælger at handle.

³¹ Den narrative tilgang er oprindeligt udviklet i Australien af Michael White og David Epston. Deres bidrag var at tænke teorier fra litteraturvidenskab, antropologi og sociologi – de socialkonstruktionistiske idéer – ind i psykologi og terapi.

Hvis man for eksempel har en fortælling om sig selv som én, der er lidt smådoven, så vil man få øje på eksempler i hverdagen, hvor man traf det nemme valg. Man vil lægge mærke til de hændelser, der bekræfter denne opfattelse af én selv. Tvetydige hændelser vil blive fortolket i dovenskabens lys, og andre oplevelser, der måske kunne modsige historien om dovenskaben, vil ikke blive bemærket eller tilagt betydning, hverken af personen selv eller andre.

På den måde kan en fortælling få mere og mere næring. Fortællinger kan nærmest få ting til at ske, så de bliver en slags selvopfyldende profetier. Hvis jeg er doven, er der ingen grund til at gå i gang med en opgave, for jeg gider alligevel ikke at fuldføre den. Andre kan tænke på samme måde, at "hun er lidt smådoven, jeg giver denne opgave til en anden, for den får hun aldrig gjort færdig". På den måde bekræftes fortællingen om mig som doven, og jeg kommer til at udføre flere dovne-handlinger. En anden væsentlig del af fortællingens anatomi er, at den ikke fremstår som en fortælling, men som en objektiv sandhed. Når jeg f.eks. kikker ned i fryseren og ikke kan finde pizzasneglene til børnenes madpakker, siger jeg ikke om mig selv: "Der er en fortælling på spil i mit liv om ikke at kunne finde noget" – nej, jeg siger: "Jeg er dårlig til at lede". Når jeg ikke genkender, at der kan være en fortælling på spil, får jeg en større tendens til bare at leve efter den. I terapeutiske og pædagogiske kontekster kan det derfor være meget livgivende og inspirerende at tilbyde dette perspektiv på handlinger, at selvom de kan fremstå som sandheder, kan der være konstruerede fortællinger på spil.

Vi fortæller især historier, når der sker noget dramatisk eller overraskende. Hvis alt går som forventet, er der ikke megen grund til at fortælle om det, fordi en del af fortællingens formål netop er at hjælpe os med at få orden og mening i det usædvanlige. Det betyder, at episoder, som håndteres tilfredsstillende, ofte ikke bemærkes, men bare passerer som selvfølgeligheder og noget, der ikke fortælles historier om – blandt andet derfor kan det lade sig gøre at komme til tiden 298 dage ud af 300 arbejdsdage og alligevel have prædikatet: 'hende, der altid kommer for sent.' Der er simpelthen ikke godt fortællestof i historien om, at "har du hørt, Britta kom til tiden i dag og passede sit arbejde". Det er en kedelig historie, som folk hverken har lyst til at fortælle eller lytte til. Hvorimod dramatiske historier om børn, der slår andre eller siger grimme ting til læreren, bliver lyttet til og ofte også genfortalt. Vi behøver ikke at kikke langt i dagens nyheder for at se den samme effekt på spil i medierne.

Sådanne historier afslører også en anden væsentlig årsag til, at fortællinger kan få stor magt: Historier avler historier. Når først historien om Peter, der har slået Luise med en skovl på legepladsen, fortælles i pausestuen, vil andre stå parat til at fortælle lignende historier om Peter – både fordi fortællingen bringer minder om andre lignende episoder, men også fordi det rent socialpsykologisk fungerer sådan, at grupper ofte bekræfter hinandens historier. Det er ikke nemt i en gruppe at sige, ”jeg så nu Peter hjælpe Sofie med at lyne jakken i går” – man kan virke som én, der dæmper den ’gode’ stemning, der ellers opstår, når dramatiske historier deles og en fællesnævner etableres. Man kan risikere at blive marginaliseret, fordi man giver udtryk for en anden opfattelse og på den måde sætter sig uden for gruppens fælles fortællinger.

Typer af fortællinger

Fortællinger karakteriseres i den narrative tilgang som henholdsvis problematiske eller foretrukne. En problematisk historie er en, som hovedpersonen ikke bryder sig om eller ikke oplever som forenelig med de værdier, personen gerne vil stå for, mens en foretrukken historie netop trækker på vigtige værdier for personen.

En anden skelnen mellem typer af fortællinger er udpegningen af henholdsvis dominerende og alternative fortællinger. En dominerende fortælling er en fortælling, som fylder meget i en persons liv ved at være styrende for opmærksomheden, fortolkningen og valget af handlinger. En dominerende fortælling kan godt være dominerende, selvom den er bygget på ganske få begivenheder. Følgende eksempel illustrerer en dominerende problematisk fortælling:

Jeg har på et tidspunkt fået ’serveret’ en fortælling om mig selv af min lillebror. Episoden udspillede sig en dag, hvor jeg fortalte ham om en ny idé, jeg havde fået. Det var en idé, han ikke syntes specielt godt om, så hans noget tørre svar var, at ”jeg er da glad for, det er dig, der fik den idé, for så ved jeg, at den aldrig bliver til noget”.

Det var en ret eksplicit identitetskonklusion, jeg fik tilbudt dér, og som jeg siden hen har haft svært ved at ryste af mig. Da den overskrift kom ind i mit liv, så jeg på mig selv med et lidt andet blik. Med dette blik fik jeg øje på en del idéer, som ikke var blevet realiseret: et strikkesøj, der gik møl i, en hjemmeside, som ikke blev til noget osv.

Det nye blik satte min idéproduktion i et andet og dårligere lys: Begivenheder, som ikke tidligere havde været fortolket på denne måde, nogle var vel nærmest glemte, fik en ny betydning, mens andre begivenheder, hvor idéer var blevet gennemført, trådte i baggrunden eller blegnede under denne nye overskrift. Det kan sammenlignes med et kemiforsøg, hvor to flydende stoffer hældes sammen, og der opstår en kemisk reaktion, hvor væsken krystalliserer: Ting, der før var flydende og kunne forstås på flere måder, stivnede i én bestemt struktur og kunne nu kun opfattes på denne ene måde: Idéer, der ikke blev til noget! Denne fortælling er en problematisk fortælling for mig – jeg bryder mig ikke om den. Den kan få stor betydning ved for eksempel at få mig til at skrinlægge en idé, inden den er tænkt færdig, "fordi jeg er jo sådan en, der alligevel ikke gennemfører noget". Heldigvis slutter historien ikke der, fordi:

"For nylig var jeg så heldig, at jeg fik tilbudt en alternativ fortælling om mig selv og temaet om at gennemføre noget. Jeg var til MUS med min chef og fortalte om en ny idé, jeg havde fået. Hun syntes, den lød lidt besværlig at gennemføre, men sagde så: "Ja, jeg ved jo, når du først har besluttet dig, så gennemfører du det jo."

Jeg var glad for at få tilbudt endnu en identitetskonklusion om mit forhold til ideer og beslutsomhed. Nu har jeg nemlig kimen til en alternativ fortælling om beslutsomhed og gennemførselsfærdigheder, som jeg kan bruge til at orientere mig i livet med. Historien er endnu meget ny, så hvis den skal få større indflydelse i mit liv, skal der – med narrativ terminologi – ske det, at den skal 'tyknes'.

Når man tykner en fortælling, leder man efter reelt udførte handlinger, som er udført under det samme tema, og man leder efter andre personer, som ville kunne forudsige den type handlinger fra min side.

Alternative fortællinger

Hvis fortællinger er problematiske for den enkelte, vil man i en narrativ tilgang arbejde med at skabe flere fortællinger sammen med personen. Det er hjælpsomt at få flere fortællinger, fordi fortællingerne som tidligere nævnt udvælger og fortolker begivenheder omkring os og dermed også udpeger bestemte handlemuligheder. Når man har flere fortællinger, får man en større fleksibilitet i mødet med

verden: Man får flere måder at forstå det på, der sker omkring én, og dermed også flere handlemuligheder.

Man siger altså ikke, at den problematiske fortælling skal fjernes, men man vil arbejde sammen med personen om at skabe flere og mere foretrukne fortællinger om livet med udgangspunkt i de begivenheder, der hidtil ikke er blevet fokuseret på, eller alternative fortolkninger af allerede kendte begivenheder.

Den narrative tilgangs svar på håndtering af problematiske fortællinger er altså at arbejde sammen med personen om at få flere fortællinger om sig selv. Dette arbejde kræver en særlig opmærksomhed på episoder og handlinger, der er undtagelser fra problemfortællingen, eller som kan forstås på nye måder, hvis de ses i en anden fortællings lys. Den narrative tilgang minder os om, at der er meget andet at fortælle om en person end nogle få dominerende fortællinger. En persons liv kan aldrig rummes kun i én fortælling med et enkelt plot, som f.eks.: "Jeg duer ikke til noget". Der vil altid være oplevelser, der modsiger eller nuancerer denne fortælling, og som derfor kan danne udgangspunkt for alternative fortællinger om personen. Sådanne oplevelser kan være vanskelige at få øje på for personen selv, men også for de professionelle. En pædagog, der har deltaget i narrativ undervisning, fortalte, hvordan denne viden om, "at der altid er noget andet at fortælle", havde hjulpet hende i forhold til et barn, som hun oplevede, det var vanskeligt at arbejde med:

"Jeg har været fyldt op af at arbejde med det barn, og så ved jeg, at det er tid til at arbejde med mig selv. Så jeg brugte det, du har fortalt om, at du er sådan én, der ikke kan finde dine ting, men at det ikke kan være alt, hvad der er at sige om dig, for du er jo kommet i dag: så du må i hvert fald have kunnet finde dine nøgler. Så i forhold til barnet tænker jeg, at 'der er altid noget andet at fortælle', og så var han og jeg i køkkenet og kom til at grine sammen af noget, jeg havde misforstået. Efter det fik jeg en lidt anden fornemmelse af ham og en anden fortælling: han er ikke kun en irriterende unge, han er også én, man kan lave sjov med – og det var utrolig rart for mig, for så kan jeg møde ham på en anden måde."

Fra færdighed til fortælling – 4-tallet

Alternative fortællinger kan blandt andet skabes ved, at færdigheder tydeliggøres. Færdigheder viser sig hele tiden i vores almindelige

hverdag, men unddrager sig ofte opmærksomhed. Færdigheder kan f.eks. findes i situationer, som man klarer på en anden måde, end man ville have forventet. Færdigheder kan også vise sig som responser på problemer. For at forme en alternativ fortælling benytter vi os af viden om fortællingers opbygning. Fortællinger består som nævnt af begivenheder – både fortidige, nutidige og mulige fremtidige begivenheder, som kædes sammen og forbindes med et tema eller et plot.

I den narrative tilgang arbejder man med at forbinde konkrete handlinger med værdier og forhåbninger. Det kaldes, at man forbinde handlingens og identitetens landskab. Man taler om, at man kan væve mellem de to landskaber, hvor en handling forbindes med et tema om værdier i livet, som igen forbindes til en handling tidligere i ens liv. Denne proces kaldes 'at tykne en fortælling' – på mere mundret dansk vil det sige, at fortællingen får flere eksempler knyttet til sig og bliver mere nuanceret. Det betyder også, at man kan se på sine færdigheder som noget, der ikke bare er tilfældigt, men hænger sammen med andre begivenheder, relationer og værdier i ens liv. Hvis den alternative fortælling får mere vægt, vil den være en hjælp for personen til at kunne håndtere vanskeligheder i livet. Sådan et vævearbejde er imidlertid ikke nemt at lave helt selv, man vil ofte have brug for en andens hjælp til at bemærke handlingen og inddrage den i en refleksiv samtale. Især i situationer, hvor færdigheder og tilknyttede alternative fortællinger kan opleves som meget langt fra dét, man normalt tænker om sig selv, bliver det vigtigt, at andre bemærker hændelsen. Når en anden bemærker en hændelse i ens liv og måske oven i købet kalder den noget, vil det være mere sandsynligt, at man bemærker handlingen selv, tillægger den værdi og integrerer den i kommende selvfortællinger.

Et eksempel på en undtagelse, der forholdsvist nemt kunne føre til en alternativ fortælling, er min egen følgende historie om den forsigtige trafikant:

Jeg har i mange år tænkt om mig selv, at jeg var en noget urutineret bilist. Men efter at have fået nyt arbejde, som indebar en del kørsel, var jeg en dag ude at køre med min mand. Da vi kom til en øde rundkørsel på en sønderjysk hovedvej, tog jeg rundkørslen lidt frisk. Min mand sagde: "Nåda!?" i et halvt overrasket og lidt anerkendende tonefald. Og den lille bemærkning af noget, som var anderledes, blev starten på en alternativ fortælling om mig som bilist.

Gamle veletablerede fortællinger, og de vaner og følelser, der er knyttet hertil, lader sig selvfølgelig sjældent bare nulstille. I den narrative tilgang er det heller ikke sådan, at man forestiller sig, at den alternative fortælling erstatter den oprindelige, men netop at den kan blive et alternativ til en kendt og mere problematisk fortælling. I mit eget tilfælde har jeg nu fået flere fortællinger om mig selv som bilist: den forsigtige og den friske. Med to fortællinger får jeg flere fortolkningsmuligheder i forhold til dét, der sker mig i trafikken og jeg får dermed også flere handlemuligheder, som f.eks. både at kunne holde mig bagved én, der kører for langsomt, men også kunne overhale (hvis forholdene tillader). Hvis min mand ikke havde sagt "nåda!?", havde jeg ikke lagt mærke til min handling, og jeg ville aldrig have husket den rundkørsel. Men hans lille italesættelse og tonefaldet i stemmen gjorde, at jeg husker det, og at det har fået betydning for mit syn på mig selv som chauffør. Dette eksempel er forholdsvis ukompliceret, men det viser noget om tankegangen i tilgangen og om, hvilke metoder man kan arbejde med. Generelt vil det være sådan, at jo mere fjernt en færdighed eller undtagelse ligger fra ens dominerende fortællinger, jo mere hjælp vil man have brug for fra andre for at gøre undtagelser til værdifulde udgangspunkter for alternative fortællinger.

Når vi i pædagogiske sammenhænge arbejder med at bruge færdigheder som udgangspunkt for alternative fortællinger, anvender vi en metode, vi kalder *4-tallet*. Vi tager udgangspunkt i en episode, der har fundet sted, hvor personen har anvendt en færdighed, som er ny og foretrukket for vedkommende. Handlingen beskrives og færdigheder kortlægges og navngives. Disse færdigheder forbindes på *identitetens landskab* med et tema eller en værdi, som er central i personens liv. Herefter leder vi i fællesskab efter andre konkrete handlinger, som personen har foretaget under samme tema. Til sidst forestiller vi os, hvilke handlinger personen i fremtiden vil kunne udføre, hvis denne alternative fortælling kommer til at fylde mere i personens liv. Vi kortlægger også, hvilke kontekster der vil gøre det mest sandsynligt, at handlingerne kan finde sted og drøfter de pædagogiske implikationer af dette.

Denne model er inspireret af Anette Holmgrens HVAD-model (Holmgren og Holmgren 2015):



Alternative fortællinger med udgangspunkt i færdigheder - redskab 4-tallet :

Med udgangspunkt i undtagelser fra problemfortællingen eller konkrete færdigheder, der er praktiseret laves følgende refleksioner - enten sammen med borgeren/barnet eller med kollegaer:

bemærke: hvad skete der/jeg så ...

benævne: hvad kan vi kalde den færdighed/den handling

berette: hvad er den et eksempel på, som er vigtigt i dit liv

bekræfte: hvad har du gjort der minder om dette, hvem ville kunne

forudsige det, hvad ville være næste lille skridt, hvilken ramme kan hjælpe

For at illustrere modellen kommer her et par eksempler på 4-taller udarbejdet sammen med pædagogisk personale på forskellige institutioner for både børn og voksne:

Episoden udspillede sig for drengen, som gennem de seneste år kun har færdedes inden døre, blandt andet af angst for insekter. I sidste uge lykkedes det drengen at gå udenfor og hoppe i trampolin sammen med et andet barn. Færdigheden, som han praktiserede, kunne kaldes mod, vilje eller at åbne døre. Sammen fandt vi frem til, at temaet i handlingen kunne være ønsket om at genvinde sit liv. Med det tema som overskrift gik vi i gang med at lede efter andre episoder på handlingens landskab under samme tema: den dag, drengen var med på en biltur, den dag, han spillede kort med de andre børn i fællesrummet. Til sidst spekulerede vi på, hvad et næste lille skridt kunne være for denne dreng under temaet 'at genvinde sit liv' og hvilke kontekster, der ville fremme sådanne nye handlinger. Her var også flere idéer: Drengen kunne komme i biografen, eller han kunne spise sammen med de andre.

Et andet eksempel kommer fra voksenområdet og er historien om dengang, det lykkedes Birthe at løse en konflikt på en ny måde. Begivenheden foregik en dag, hvor der skulle være julefest i botilbuddet. To af borgerne ville begge gerne bage kage, og ingen ville dække bord. Den dominerende fortælling om, hvordan Birthe ville håndtere sådan en konflikt var, at hun ville blive meget vred og ende med ikke at deltage i festen. Men denne dag trak hun sig fra konflikten og gik med til at dække julebordet i stedet for at bage kagen. De færdigheder, hun brugte, var at kunne trække sig, modtage anerkendelse, vise overblik og acceptere et forlig. På identitetens landskab gættede vi på, at det for Birthe er vigtigt, at andre ser, at hun er én, man kan regne med. Den værdi har vi set Birthe praktisere en anden dag, hvor hun blev skældt ud af en anden borger, men bevarede roen. I fremtiden vil et lille nyt skridt i denne retning være, at Birthe inviterer en gæst på kaffe. De rammer, personalet skal skabe for at øge sandsynligheden for, at Birthe lykkes med dette, er: Del opgaven op i overskuelige dele, vis anerkendelse, mind om tidligere successer, støt Birthes forklaringer og vis forståelse for hendes følelser.

4-tallet kan både laves i en refleksiv samtale med et barn eller med en voksen borger. Det er en type samtale, som de fleste godt kan lide at engagere sig i. Der kan dog være udfordringer i at tilpasse det sproglige niveau, så alle kan være med. Men 4-tallet kan også laves i en personalegruppe, der samarbejder om et barn eller en voksen borger. Da modellen for nylig blev introduceret til en gruppe nyansatte pædagoger, vakte den måde at se på børnene en umiddelbar glæde og optimisme i forhold til arbejdet. Hvis 4-tallet bruges på denne måde, trækkes der på den narrative viden om, at både ens egne, men også andres fortællinger om én, har betydning for identitetsdannelsen og for de handlemuligheder, man oplever at have til rådighed. Pædagoger med et optimistisk syn på et barn vil møde barnet på en anden måde. De vil have lettere ved at fokusere på noget andet end det problematiske, få øje på flere handlemuligheder og tilrettelægge andre miljøer.

Fra er til vil – At lede efter intentioner og gode grunde

I det meste hverdagsprog taler vi om, at mennesker ER på en bestemt måde: at barnet ER aggressivt, medarbejderen ER stresset, beboeren ER doven m.m. I den narrative tilgang kaldes denne måde at

tale på for 'internaliserende'. Det betyder, at man lægger handlinger, som udspiller sig for et menneske i en bestemt kontekst, ind i det enkelte menneske og ser det som et karaktertræk hos personen. Internaliserende talemåder problematiseres i den narrative tilgang, fordi det er en begrænsende måde at se på mennesker. Der er så meget andet, man kunne fortælle om et menneske, men en internaliserende beskrivelse kan virke som et stempel på personen, som gør det svært for personen selv og for omgivelserne at få øje på alt det andet. Samtidig er problemet med den internaliserede beskrivelsesform, at den ser bort fra kontekstens betydning for, hvordan vi handler. De fleste mennesker kender til, at de handler, tænker og føler forskelligt afhængigt af, hvilken sammenhæng de deltager i. Men den internaliserende beskrivelse lægger ikke op til at bruge denne viden om kontekstens betydning. Og det er et stort problem, når man arbejder i en pædagogisk sammenhæng, hvor et af de vigtige pædagogiske redskaber er at skabe udviklende kontekster. Den internaliserende talemåde/tankegang er på den måde også et problem for den professionelle: Hvis en person bare ER noget – f.eks. doven, arrogant eller har arvet sin fars temperament – bliver der ikke meget at lave for en professionel, som skal hjælpe mennesker med at finde nye handlemuligheder. Den professionelle er selv en væsentlig del af konteksten, og den professionelle har magt til at ændre på konteksten. Men man kortslutter så at sige sig selv som professionel, når man taler internaliserende om et problem; der er ikke nogen opgave til én. Man taler sig selv ud af relationen til problemet ved at gøre det til en egenskab ved personen. Her er det en hjælp at have fokus på, hvad mennesker VIL, snarere end hvad de ER, og på, at problemer viser sig forskelligt afhængigt af konteksten. Når vi tænker sådan, kan vi møde mennesker med problemer på nye måder.

I narrativ praksis har man fokus på, hvad mennesker VIL; hvilke intentioner har de med deres handlinger? Når der er fokus på, hvad et menneske VIL, snarere end hvad det ER, viser der sig nogle helt andre forklaringsmuligheder, som ofte foretrækkes af personen selv, og som giver mere optimisme i forhold til at håndtere de problematiske handlinger.

Under en rådgivningssamtale med en mor, der var fortvilet over sin søns brug af skældsord, fortalte moren om følgende episode fra middagsbordet en hverdagsaften:

Mor: Har du haft en god dag?

Søn: Fin nok.

Mor: Jamen, hvad har du lavet?

Søn: Det kan jeg ikke huske.

Mor: Du må da have lavet et eller andet...

Sønnen rejser sig, råber skældsord ad moren og smækker med døren.

Ved den efterfølgende samtale fortalte moren, at hun, da sønnen første gang svarer "fin nok", kom til at tænke: "Han er asocial og ringegatter familiens værdier om fællesskab." Den tanke gjorde moren vred og fortvivlet, og hun pressede derfor på for at få sønnen til at svare. I rådgivningssamtalen blev der talt om, hvad sønnens gode grund kunne være: at han havde brugt sin "tale-ration" i skolen, og at han ved at svare "fin nok" måske netop opførte sig på den mest konstruktive måde, han orkede. Med dette skift fra at tænke, at sønnen ER asocial og hidsig til, at han gerne VIL værne om relationen, fik moren nye handlemuligheder: "Jeg får lyst til at tale med ham på en anden måde. Jeg kan se, jeg har presset ham. Jeg har selv haft en andel i, at han ikke fik lyst til at sidde ved det middagsbord."

Når man leder efter intentioner, kan man spørge: "Hvad kan være den gode grund?", eller tænke: "Hvad mon det er, han VIL?". Med sådanne spørgsmål får man øje på værdier, ressourcer og handlemuligheder, og man får lettere ved at stille sig ved siden af barnet eller borgeren og se på problemet fra deres perspektiv – hvilket er et godt sted at stå, når man skal hjælpe andre. Næste afsnit om *eksternalisering* handler mere om dette.

Fokus på intentioner og redskabet fra ER til VIL:

Hver gang du kategoriserer en anden (eller dig selv) med ER, som f.eks. han ER manipulerende/aggressiv/umulig kan det være et tegn på, at du er ved at indskrænke både den andens og dine egne handlemuligheder.

Når ER-stemplet går i gang, er det tid til at:

- lede efter den gode grund
- spørge hvad det er borgeren/barnet gerne vil

Eksternalisering – det er ikke personen, der er problemet; det er problemet, der er problemet

Borgere på de regionale sociale tilbud støder ofte på problemer i deres liv, som let bliver til negative sandheder om, hvem de er. På den måde placeres det problematiske indeni borgeren og gøres til en væsentlig del af dennes identitet, hvilket som tidligere nævnt afspejler en internaliserende tankegang. I den narrative tilgang arbejdes der på at adskille problemet og personen. Det kaldes i modsætning til internalisering for eksternalisering.

Når et problem eksternaliseres, lægges det så at sige uden for personen. Derved får både personen og omgivelserne nogle andre muligheder for at forholde sig til problemet, og det er netop pointen med eksternalisering. Eksternalisering anvendes primært, når noget opleves problematisk i menneskers liv. Den narrative tilgangs syn på problemer er, at problemer er interessante, fordi de rummer viden om noget, der er vigtigt for os. Ting bliver kun et problem, fordi der er noget, vi hellere ville, eller fordi noget vigtigt er blevet trådt på. Et eksempel kunne være et barn, der bliver vred på grund af noget, der opleves uretfærdigt. Vreden viser her, at retfærdighed er vigtigt for barnet. Problemet rummer på den måde også det foretrukne. I det narrative findes en sætning, der hedder "bag ethvert problem ligger en frustreret drøm; gå efter drømmen – ikke efter problemet". Det betyder ikke, at vi kun må tale om drømmen og ikke om problemerne, men det minder os om, at problemet også rummer og kan pege henimod det foretrukne. Problemer er også interessante, fordi vi responderer på dem og udvikler færdigheder til at håndtere dem med, og færdigheder kan som tidligere nævnt danne udgangspunkt for alternative fortællinger. Men problemer er naturligvis også problematiske og kan dominere en persons liv eller forstyrre eller vanskeliggøre ting i livet. Samlet set har man med den narrative tilgang følgende syn på problemer:

- problemet er problemet – det er ikke personen, der er problemet
- problemer viser vej til det foretrukne
- problemer opstår, når vi har få fortællinger om os selv
- problemer optræder altid i en kontekst

Den eksternaliserende metode er udviklet som en særlig måde at tale om og positionere sig i forhold til problemer. Eksternalisering består

i at tale om problemerne som noget, der ligger uden for personen men som øver indflydelse på personens liv. Det gør man blandt andet ved at gøre problemer til navneord eller navngive dem som fantasifigurer eller metaforer.

Nogle finder det umiddelbart meningsfuldt at se på et problem på den måde og navngive det metaforisk, andre kan bedre følge den eksternaliserende tankegang, hvis problemet laves om fra tillægsord til navneord, som f.eks. fra "han er træt" til "trætheden fylder i ham", eller fra "hun er nærtagende" til "nærtagenheden er på spil". Man kan også kalde det, som Thilde Westmark gør, at lave *sproglige vip*: at sætte "-en" eller "-et" bagefter: fra "jeg er vred" til "vreden fylder" eller fra "han er autist" til "autismen fylder i hans liv", eller "det er ADHD'en" (Holmgren (red.) 2010).

Endnu en variant er blot at kalde problemet for netop "problemet", "dét" eller "bøvlet" – nogle gange som en midlertidig løsning, indtil man sammen finder et mere præcist ord for problemet.

I meget af vores almindelige hverdagstænkning forstås problemer som et særligt indre karaktertræk ved en person, som f.eks. "barnet er angst" eller "han gjorde sådan, fordi han er en ubetænksom person". Problemer, der beskrives på denne måde, opleves ofte mere tyngende og skyld- og skambetonede. Det er heller ikke nemt at skille sig af med et problem, der defineres som et særligt karaktertræk ved en selv.

Formålet med eksternaliseringen er at give mennesker mulighed for at forholde sig anderledes til et problem i deres liv. Ved at eksternalisere problemet skabes en afstand til problemet, som gør én bedre i stand til at tænke over problemet. Samtidig giver det mulighed for, at andre kan hjælpe med at håndtere problemet: Når problemer ikke opfattes som en del af personens indre, men snarere som adskilt fra personen men øvende indflydelse på denne, giver det mere plads til, at andre mennesker kan spille en rolle i håndteringen af problemet. Den måde at se på problemet gør det samtidig nemmere at få øje på, at problemet varierer afhængigt af konteksten: "Vreden" kommer f.eks. mest på besøg, når skoledagen nærmer sig sin afslutning. Når problemet på den måde bliver set i en kontekst, bliver det nemmere at få øje på, at problemet ikke altid fylder lige meget og dermed også, at der er andet at fortælle om personen end problemhistorien. Samtidig får man ideer til indretningen af livet og hverdagen på baggrund af en kortlægning af, hvornår problemet fylder mest eller mindst.

Eksternalisering:

En bevægelse, hvor man går fra, at problemet betegner personen, til at problemet er adskilt fra personen:

Fra: Problem = person

Til: Problem ≠ person

Sat op i punktform kan der benyttes følgende metoder i eksternaliseringen:

- Opfind en metafor for problemet
- Kald problemet for netop bare "problemet"
- Kald problemet for det/den
- Lav problembeskrivelsen om fra et tillægsord til et navneord ved at sætte forskellige endelser efter den oprindelige problemdefinition:
 - -hed
 - -en/et
 - -skab
 - -følelse
 - -iet

Eksempel:

Jeg er usikker

usikkerheden, usikkerhedsfølelsen

Jeg er altid i tvivl

tvivlen, tvivleriet

Jeg er sårbar

sårbarheden, sårbarhedsfølelsen

Jeg er doven

dovenskaben, dovneriet

Jeg er hidsig

hidsigheden

Eksternalisering er en radikalt anderledes måde at se på problemer på, både i forhold til andre psykologiske/pædagogiske tilgange, men også i forhold til almindelig common sense tankegang. Det kan derfor kræve et stykke mentalt arbejde at få placeret problemet uden for personen. Det kan være en hjælp at forestille sig, at problemet sidder på en stol ved siden af personen. Med et sådant billede kan man bedre udforske problemets historie, navngive det, undersøge dets indflydelse på personens liv og hvordan personen forholder sig til dette. Disse skridt tager man i et narrativt interview, hvor man arbejder eksternaliserende med problemer.

LITTERATURLISTE:

Bruner, Jerome (2004): *At fortælle historier. I juraen, i litteraturen, i livet.*

København: Akademisk Forlag.

Holmgren Allan og Anette Holmgren (red.) (2015): *Narrativ supervision og vejledning.* Snekkersten: Dispuks Forlag.

Holmgren, Anette (2008): *Terapifortællinger. Narrativ terapi i praksis.*

København: Dansk Psykologisk Forlag.

Holmgren, Anette (red.) (2010): *Fra terapi til pædagogik.* København:

Hans Reitzels Forlag.

- Holmgren, Anette og Martin Nevers (red.) (2012): *Narrativ praksis i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Horsdal, Marianne (2013): *Livets fortællinger*. København: Borgen.
- Russell, Shona og Maggie Carey (2007): *Narrativ terapi – spørgsmål og svar*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Westmark, Thilde et al. (2012): *Narrativ konsulent – men hvordan?* København: Akademisk Forlag.
- White, Michael (2008): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Winslade, John og Gerald Monk (2007): *Narrativ vejledning i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Teksten er inspireret af ovenstående titler. Enkelte af eksemplerne i teksten er tidligere udgivet i bogen: Stokholm, Helle Lund og Lone Grønnegaard Wachner (red.) (2016): *Skaden fortæller ikke alt* København: Specialpædagogisk Forlag.

BILAG 3

Rammer for refleksionsrum – ankerperson

Det følgende skal læses som en del af ankerpersonens forberedelse til styring af refleksionsrum. Går forløbene ikke som forventet, kan ankerpersonen løbende henvende sig til forskerne.

Formål med refleksionsrum

- Give og modtage gensidig sparring på anvendelsen af den narrative metode
- Styrke anvendelsen af metoden
- Videreudvikle og præcisere de narrative redskaber til beboergruppen og praksis
- Give viden om udfordringer ved afprøvningen af metoden i praksis
- Forbinde metodeudvikling og følgeforskning ved lydoptagelser fra forløbene i rummene, hvorved refleksionsrummet bliver forskernes vindue til praksis

Rammer

Omfang: Ni møder af to timers varighed, som tilrettelægges med et møde pr. måned. Datoer fastlægges forud for afprøvningsperioden.

Deltagere: De fem til otte medarbejdere, der har modtaget undervisning i narrativ metode i socialpædagogisk arbejde, og som anvender denne metode på botilbuddet.

Mødeleder: Lokal psykolog/ankerperson fungerer som mødeleder. Helle Lund deltager to gange på hvert botilbud. Forskerne deltager ikke heri.

Indhold: Medarbejdernes fortællinger fra praksis fra afprøvnin-gen. Antallet af fortællinger kan variere, men vil forventeligt være mellem tre og fem.

Lydoptagelser af refleksionsrum

Ankerpersonen er ansvarlig for at optage seancerne i refleksionsrum-mene på den udleverede diktafon. For at lette forskernes identificering af materialet, må ankerpersonen indlede hver optagelse med:

- botilbuddets navn
- dato
- deltageres navne

Ankerpersonen gemmer løbende lydfiler på sin computer og mailer til forskerne. Lydfileerne skal navngives: Botilbuddets navn samt dato.

Når forskerne tilkendegiver, at de har modtaget lydfileerne, sletter ankerpersonen lydfilen, både af hensyn til forskningsetik/anonymi-tet og for at skabe plads til næste lydoptagelse.

Styring af refleksionsrum

Ankerpersonen styrer refleksionsrummet, dvs. er tovholder og inter-viewer.

Ankerpersonen vælger, hvem der skal fortælle og tilstræber, at alle får ligelig mulighed herfor i løbet af de ni gange. Forventeligt kan man nå tre fortællinger pr. gang. Tiden i refleksionsrummet op-deles i 30 minutters sekvenser, som omfatter:

- 20 minutter pr. fortælling fra en medarbejder
- 10 minutter, hvor alle deltager med deres refleksioner over, hvor-dan de vil kunne bruge det eksempel, der lige er blevet foldet ud, i deres egen praksis. Hvilke justeringer vil det evt. kræve, og hvor vil det være nemmest at tage det i anvendelse?

Hvis en deltager går i stå i en fortælling eller er meget kortfattet, kan ankerpersonen støtte medarbejderen i at udfolde fortællingen, f.eks. spørge til detaljer, kropssprog, hændelsesforløb og enkelte sætninger (se uddybende herom i interviewguide til ankerperson).

Ankerpersonens rolle i den del, hvor hele gruppen metodeudvikler, er bl.a. at understøtte og sørge for, at alle kommer til orde.

Ankerperson er ansvarlig for, at gruppen som afslutning på hver refleksionsgang samler op på, hvilke metoder der har været afprøvet, og hvilke justeringer eller udvidelser gruppen har fundet frem til gennem de fælles refleksioner over cases. En form hertil kunne være at skrive input/justeringer på tavlen.

Forskernes anvendelse af lydoptagelser

De udskrevne lydfiler anvendes af forskerne til at få viden om forskningsprojektets to hovedinteresser:

- *Hvordan udvikles en narrativ socialpædagogisk metode?*
- *Hvilke forandringer medfører anvendelsen af den narrative tilgang i forhold til beboere og medarbejdere?*

I analysen vil der blive anvendt korte fortællinger fra materialet, f.eks. (dele af) medarbejdernes fortællinger eller sekvenser af dialog mellem medarbejdere og ankerperson, hvor ankerpersonen spørger uddybende for at tykne fortællingen.

Deltagerne i refleksionsrummet vil få forskernes anvendelse og bearbejdning af fortællinger til gennemsyn og kommentering, inden de indgår i en formidling, både for at sikre, at medarbejderne kan genkende fortællingerne og for at sikre anonymitet.

I såvel skriftlige rapporter som på temadage vil anvendelse af medarbejder- og beboercitater være anonymiseret.

BILAG 4

Rammer for refleksionsrum – medarbejder

Det følgende skal læses som en forberedelse til medarbejdernes deltagelse i refleksionsrummene.

Formål med refleksionsrum

- Give og modtage gensidig sparring på anvendelsen af den narrative metode.
- Styrke anvendelsen af metoden.
- Videreudvikle og præcisere de narrative redskaber til beboergruppen og praksis.
- Give viden om udfordringer ved udviklingen og afprøvningen af metoden i praksis.
- Forbinde metodeudvikling og følgeforskning ved lydoptagelser fra forløbene i rummene. Refleksionsrummet bliver forskernes vindue til praksis.

Rammer for refleksionsrum

Omfang: I alt ni møder af to timers varighed, som tilrettelægges med et møde pr. måned. Datoer fastlægges forud for afprøvningsperioden.

Deltagere: De fem til otte medarbejdere, der har modtaget undervisning i narrativ metode i socialpædagogisk arbejde og som anvender denne metode på botilbuddet.

Mødeleder: Lokal psykolog/ankerperson fungerer som tovholder og interviewer.

Helle Lund deltager to gange på hvert botilbud – på det første og sidste møde. Forskerne deltager ikke heri.

Indhold: Medarbejdernes fortællinger fra praksis fra afprøvnin-gen. Antallet af fortællinger kan variere, men vil forventeligt være mellem tre og fem.

Noter som forberedelse til refleksionsrum

Medarbejdere tager løbende notater fra metodeafprøvnin-gen i prak-sis ("*øverum*") for at støtte hukommelsen, sådan at de efterfølgende i refleksionsrummene kan fortælle om situationer mellem medar-bejder og borger fra *øverum*. Noterne er kun til medarbejdernes eget brug.

Noterne kan omfatte mindre ordvekslinger, handlinger og forløb, hvor den narrative metode blev anvendt i relation til borgere. Det kan både være vellykkede forløb og forløb, der ikke gik som ønsket. Noterne må gerne have form som fortællinger. Noterne indledes med tid, sted og kan derudover eksempelvis omfatte:

- **Baggrund:** Hvilken situation havde hændelsen/ordvekslingen afsæt i?
- **Hvem** var til stede (deltagere med navne)?
- **Hvad** skete der?
- **Hvordan** forløb det?
- **Hvem** sagde hvad?
- **Hvem** gjorde hvad?
- **Hvordan** kunne du gøre brug af narrative begreber?

Medarbejderne gennemser inden deltagelse i refleksionsrum deres noter fra de seks til otte *øverum* siden sidste *refleksionsrum* og udvæl-ger et par episoder/situationer til fortællinger. Hvis fortællingerne ikke bliver anvendt i refleksionsrummet, må de betragtes som egen træning i metoden.

Guide til fortællinger i refleksionsrum

Ankerpersonen styrer refleksionsrummet, dvs. er tovholder og inter-viewer.

Ankerpersonen vælger, hvem der skal fortælle, og tilstræber, at alle får ligelig mulighed herfor i løbet af de ni gange. Forventeligt kan man nå tre fortællinger pr. gang. Tiden i refleksionsrummet opdeles i 30 minutters sekvenser, som omfatter:

- 20 minutter til hver fortælling
- 10 minutter, hvor alle deltager med deres refleksioner over, hvordan de vil kunne bruge det eksempel, der lige er blevet foldet ud, i deres egen praksis. Hvilke justeringer vil det evt. kræve og hvor vil det være nemmest at tage det i anvendelse?

Hvis en deltager går i stå i en fortælling eller er meget kortfattet, kan ankerpersonen støtte medarbejderen i at udfolde fortællingen, f.eks. spørge til detaljer, kropssprog, hændelsesforløb og enkelte sætninger (se uddybende herom i interviewguide til ankerperson).

Ankerpersonens rolle i den del, hvor man reflekterer i fællesskab, er bl.a. at understøtte og sørge for, at alle kommer til orde.

Ankerpersonen er ansvarlig for, at gruppen som afslutning på hver refleksionsgang samler op på, hvilke metoder der har været afprøvet, og hvilke justeringer eller udvidelser gruppen har fundet frem til gennem de fælles refleksioner over cases. En form hertil kunne være at skrive input/justeringer på tavlen.

Forskernes anvendelse af materialet

Ankerpersonen lydoptager seancerne i refleksionsrummene. Lydfilen sendes til forskerne, som udskriver den. Ankerpersonens egen lydfil slettes herefter.

Den udskrevne tekst anvendes af forskerne til at få viden om forskningsprojektets to hovedinteresser:

- *Hvordan udvikles en narrativ socialpædagogisk metode?*
- *Hvilke forandringer medfører anvendelsen af den narrative tilgang i forhold til beboere og medarbejdere?*

I analysen vil der blive anvendt korte fortællinger fra materialet, f.eks. (dele af) medarbejdernes fortællinger eller sekvenser af dialog mellem medarbejdere og ankerperson, hvor ankerpersonen spørger uddybende for at tykne fortællingen.

Deltagerne i refleksionsrummet vil få forskernes anvendelse og bearbejdning af fortællinger til gennemsyn og kommentering, inden de indgår i en formidling, både for at sikre, at medarbejderne kan genkende fortællingerne og for at sikre anonymitet.

I såvel skriftlige afrapporteringer som på temadage vil anvendelse af medarbejder- og beboercitater være anonymiseret.

BILAG 5

Interviewguide – ankerperson

Af Helle Lund

Denne interviewguide er tænkt som en inspiration og støtte. Spørgsmålene kan alt efter behov anvendes til at uddybe fortællingerne.

Hæft dig særligt ved de dele af fortællingen, hvor de narrative metoder kan skimtes eller træder tydeligt frem. Sørg for at disse dele af fortællingen foldes ud med så stor detaljerighed som muligt. Hvis der deltager flere personer i eksemplerne, er det vigtigt at få afdækket, hvordan pædagogen har inddraget de andre deltagere i samtalen, og om det påvirkede anvendelsen af metoden, at hændelsen foregik i en gruppe.

Denne afdækning skal munde ud i, at I – som afslutning på hver refleksionsgang – sammen præciserer jeres anvendelse af metoden.

Spørgsmål

Hvilken episode har du valgt, at vi sammen skal reflektere over? Beskriv kort episoden:

- Hvem var til stede?
- Hvad skete der?
- Hvem sagde hvad?
- Hvem gjorde hvad?

Gå så i dybden med udfoldelsen af, hvordan den narrative metode blev anvendt:

- Hvilken narrativ metode brugte du?
- Hvad sagde du præcist?
- Hvad svarede barnet/borgeren?
- Hvad sagde eller gjorde de andre, som var til stede?

- Hvordan inddrog du de andre, der var til stede?
- Hvad sagde du så, hvad sagde borgeren så osv.?
- Hvis der var flere til stede ved samtalen – påvirkede det så din brug af metoden?
- Hvordan støttede du det, du sagde, f.eks. ved hjælp af kropssprog, visuel støtte og tegn?
- Hvordan var dit toneleje – undersøgende, nysgerrigt, konstaterende, dirigerende eller...?

Undersøg effekten af interventionen:

- Hvorfor valgte du netop denne metode?
- Hvad håbede du at opnå ved hjælp af metoden?
- Hvordan var effekten på barnet/borgeren i situationen?
- Hvordan har effekten været på barnet/borgeren umiddelbart efter og i ugerne efter: Var det noget, personen selv vendte tilbage til, var det f.eks. noget, personen nikkede genkendende til, hvis andre nævnte det?
- Hvordan har effekten været på dig selv?
- Hvad har du tænkt om personen/dig selv/gruppen siden episoden?
- Har du talt med kollegaer om episoden?
- Hvad har du gjort siden, som måske er en smule anderledes end før?

Grupperefleksion:

- Hvad bliver I inspireret til at gøre i jeres egen praksis, når I hører dette eksempel?
- Hvor kan I forestille jer, at det kunne bruges? Hvilke situationer har I adgang til, som kan minde om denne?
- Kan det overføres direkte, eller skal der foretages justeringer?
- Er der ting, der kan forhindre anvendelsen, som der kan tages højde for inden?

Metodeopsamling:

- Efter gennemgang af de tre episoder arbejder hele gruppen med følgende spørgsmål
- (skriv gerne på tavlen/flipover, så alle kan følge med i eventuelle justeringer).
- Hvilke metoder har vi berørt i dag?

- Har vi fælles ideer til justeringer eller præciseringer af metoden?
- Er der ideer til, hvordan den praktiseres mere kortfattet?
- Er der ideer til, hvordan den bruges sammen med en gruppe af børn/borgere?
- Er der idéer til anvendelsen af målgruppespecifikke pædagogiske metoder, som kan kobles på de narrative metoder: Visualisering, lydbilleder, sociale historier, metaforer eller andet?

BILAG 6

Forslag til litteraturlæsning

- Holmgren, Allan og Thilde Westmark (2007): 'Dansk introduktion. Om narrativ terapi og andre terapiformer' (s. 11-33) i: Russel, Shona og Maggie Carey: *Narrativ terapi – spørgsmål og svar*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holmgren, Allan (2014): '10 huskeregler' (s. 264-270) i: *Narrativ pædagogik i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hovland, Margit, Bente Marie Larsen, Helle Lund og Jacob Folke Rasmussen (2010): 'Pædagogik i et narrativt perspektiv' (s. 99-124) i: Holmgren, Anette (2010) (red.): *Fra terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, Helle Stokholm (2016): 'Narrativ tilgang til mennesker med erhvervet hjerneskade' (s. 25-45) i: Stokholm, Helle Lund, Lone Grønnegaard Wachner, Karen Sørensen, Hanne Jensen og Vibeke Lund: *Skaden fortæller ikke alt. Fra sygdom og problemer til nyorientering og deltagelse*. København: Specialpædagogisk Forlag.

Supplerende workshoplitteratur

- Holmgren, Anette (2008): 'Fra begivenhed til fortælling – om at skabe fortællinger' (s. 127 – 148) i *Terapifortællinger – narrativ terapi i praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Holmgren, Anette: 'Narrative perspektiver på supervision og vejledning' (s. 9-29) i: Holmgren, Allan og Anette Holmgren (2015) (red.): *Narrativ supervision og vejledning*. Dispuks Forlag.
- White, Michael (2007): 'Eksternaliserende samtaler' (s. 29-76) i: *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.
- Winslade, John (2008): Uddrag fra *Narrativ vejledning i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

BILAG 7

Videreudvikling af 'Fra er til vil'-skema

Følgende skema er udformet af ankerperson og psykolog Anna Gro Wajn. Det er udviklet sammen med medarbejdere på Synscenter Refsnæs i refleksionsrummene i perioden 2018-2019. Det er en videreudvikling af et *Fra er til vil*-skema, som blev præsenteret af underviser og narrativ terapeut Helle Lund i undervisningsforløbet på Synscenter Refsnæs 2017.

Fra ER til VIL-skema

Emne:

Historik	Gør	Er	Vil	Vip	Intervention

Interventioner/handlingsforslag:

©Anna Gro Wajn

Beskrivelse af skemaets rubrikker, som anvendes i en kollegial dialog:

- Historik:** Oplysninger om den unge/ungegruppen f.eks. starttidspunkt på tilbuddet, tidligere tilbud (skole og hjem), eventuelle diagnoser samt hvorvidt den unge/ungegruppen i situationen var blevet præsenteret for et nyt eller et velkendt pædagogisk tiltag.
- Gør:** Beskrivelse af den adfærd hos den unge/ungegruppen, som har vakt undren hos eller som betragtes som uacceptabel af medarbejderen. Her afstemmes, om der er tale om en generel eller om en situationsbestemt adfærd.
- Er:** Den (internaliserende) karakteristik af den unge/ungegruppen, som adfærden giver anledning til.
- Vil:** Den unges/ungegruppens positive intention(er).
- Vip:** De sproglige vip benyttes til at adskille problem fra den unge/ungegruppen, dvs. til eksternalisering. Navngivningen af de sproglige vip kan anvendes f.eks. i overlapssituationer eller fungere som referencer til tidligere kollegial dialog ud fra *r til vil*-skemaet.
- Intervention:** De konkrete handleforslag, der skal afprøves i det pædagogiske arbejde for at imødekomme den unges eller ungegruppens positive intention(er) og behov.

Denne bog handler om et forløb på Synscenter Refsnæs, som en gruppe medarbejdere og en gruppe unge med alvorlig synssættelse, var en del af. Formålet var at udvikle og afprøve en narrativ socialpædagogisk metode.

Metodeudviklingen tager afsæt i tre begreber fra Michael Whites narrative terapi, som medarbejdere i dialog med en underviser udviklede til narrative redskaber og guidelines for deres socialpædagogiske praksis. Disse blev afprøvet i tolv måneder.

Forskningsresultaterne viser, at det er væsentligt at have en grundlæggende forståelse af og indsigt i det narrative perspektiv, når de narrative redskaber og guidelines anvendes i praksis.

Resultaterne viser også, at brugen af den narrative metode hjælper medarbejderne til at forandre syn på de unge og deres muligheder samt se nye pædagogiske handlemuligheder. Flere af de unge forandrer syn på sig selv og egne muligheder. Dette ses gennem medarbejdernes fortællinger fra praksis, som er fastholdt i lydoptagelser fra deres fælles refleksionsrum.

Bogen formidler disse fortællinger fra praksis.

Bogen henvender sig til praktikere, studerende og undervisere på det socialfaglige og socialpædagogiske område og andre med interesse i det specialiserede område og narrative metoder.