



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde. Del 1**

Udvikling af en narrativ metode på Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme i Region Sjælland

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 1: Udvikling af en narrativ metode på Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme i Region Sjælland. (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](mailto: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  
Himmelev – et behandlingstilbud til børn  
og unge med autisme i Region Sjælland

Anne Breumlund & Inger Bruun Hansen



Anne Breumlund og Inger Bruun Hansen

# Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde

Udvikling af en narrativ metode på Himmelev  
– et behandlingstilbud til børn og unge med  
autisme i Region Sjælland

***Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde***  
*Udvikling af en narrativ metode på Himmelev - et behandlingstilbud til børn og unge med autisme i Region Sjælland*

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: 978-87-7210-762-2

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | forlag.aau.dk



# Indhold

Forord	5
1 Projektets formål, forskningsstrategi og afsæt	11
<b>Metodeudviklingsdel</b>	25
2 Det organisatoriske set up	29
3 Narrative redskaber	35
4 Guidelines for narrativ praksis	47
<b>Sammenfatning af metodeudviklingsdel</b>	57
<b>Følgeforskningsdel</b>	61
5 Afprøvning af de narrative redskaber	67
6 Udfordringer og erfaringer i afprøvningsforløbet	87
7 Analyse af forandringer	113
<b>Sammenfatning af følgeforskningsdel</b>	127
8 Narrativt inspireret socialpædagogik	131
Litteratur	139
<b>Bilag 1 – Rammer for metodeudvikling</b>	141

<b>Bilag 2</b> – Teori og metodeinput	151
<b>Bilag 3</b> – Rammer for refleksionsrum – ankerperson	167
<b>Bilag 4</b> – Rammer for refleksionsrum – medarbejder	171
<b>Bilag 5</b> – Interviewguide – ankerperson	175
<b>Bilag 6</b> – Forslag til litteraturlæsning	179



# Forord

*Denne rapport, Narrativ inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde. Udvikling af en narrativ metode på Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme i Region Sjælland, udgør den første delrapport ud af flere. 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 overfor 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.

\*

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*  
Tilbuddet omfatter skole-, fritids- og botilbud til børn og unge med synshandicap, tillægsdiagnoser og vanskeligheder.
- *Else Hus*  
Tilbuddet omfatter et dagtilbud og et botilbud til voksne med autisme.

Metodeudviklingens start på de tre tilbud er tidsmæssigt forskudt med *Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme* (herefter blot kaldt Himmelev) som det første tilbud, hvorfor denne rapport om metodeudviklingen og dennes resultater på Himmelev bliver den første 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 handicap og tillægsproblemer. Ønsket, som blev fremsat af – især – Himmelev var at udvikle en narrativ metode, der kan anvendes i en socialpædagogisk praksis, som er karakteriseret ved, at der er flere mennesker tilstede i kortere samtalesekvenser, og at der anvendes flere forskellige kommunikationsmidler. 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 familierapeut Michael White sammen med den canadiske terapeut, sociolog og antropolog David Epston, og som er praktiseret bl.a. på et familierapicenter 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 på Himmelev, hvor metoden indgår i den anvendte metodepalet, men uden at være tilstrækkeligt udfoldet og implementeret. Man har her flere år forud introduceret Michael Whites narrative tilgang og begreber for medarbejdergruppen gennem et kursus tilrettelagt af DISPUK og efterfølgende støttet af Helle Lund, psykolog og under-

viser 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.

\*

Himmelevs erfaring var, at mange aspekter af menneskesynet i den narrative tilgang var yderst relevante for netop denne type socialpædagogisk arbejde. Erfaringen var imidlertid også, at det var udfordrende at omsætte den narrative tilgang i den socialpædagogiske praksis. Det skyldes bl.a., at den narrative tilgang lægger op til at skulle praktiseres i samtaler mellem få personer, i rolige omgivelser og i et defineret tidsrum. Sådanne rammer karakteriserer sjældent hverdagen på et specialiseret tilbud. Metoden måtte således videreudvikles, så den kunne praktiseres i en socialpædagogisk kontekst med flere mennesker tilstede, i korte samtalesekvenser og med anvendelse af forskellige kommunikationsmidler for at imødekomme målgruppens funktionsnedsættelser på det kommunikative område. Den meget avancerede verbale kommunikation, som der lægges op til i den narrative tilgang, er ikke tilstrækkelig.

\*

På et indledende møde mellem forskere og ansatte på Himmelev i august 2017 blev de deltagende medarbejdere spurgt om, hvilket problem eller hvilken vanskelighed, den narrative metode skulle løse eller håndtere. En medarbejder nævnte ønsket om, at et bestemt barn kunne blive mere fleksibelt i sine forestillinger om egne begrænsninger og sit behov for kontrol. Et andet bud var at forstå detaljerne i interaktionen med et barn og årsagen til, at en given situation udviklede sig, som den gjorde, ved medarbejderens anvendelse af bestemte ord. Flere gav udtryk for håbet om, at deres syn på nogle af børnene kunne udvides og blødes op ved at indføre den narrative metode. Fælles for ønskerne var, at de alle handlede om både medarbejdernes egne forestillinger om de unge og om de unges egne selvbilleder og identitet.

\*

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 indeholder 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 stigmatiserede fortællinger.

Alle børn og unge på Himmelev er visiteret på baggrund af deres diagnoser inden for autismespektret og deres komplekse vanskeligheder. Fortællinger om dem vil derfor oftest kunne bære præg af deres diagnosticerede lidelser og vanskeligheder. Her var ønskerne på Himmelev, at det narrative perspektiv kunne åbne op for alternative fortællinger og dermed nye identiteter og handlemuligheder for såvel medarbejderne som de unge.

Ifølge det narrative perspektiv betyder det for målgruppen på Himmelev, at de unge skal betragtes som andet og mere end deres autismediagnoser og de 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 det enkelte menneske selv og andre fortæller om det. Identiteter kan dermed både forankres og også forandres gennem de fortællinger, som der fortælles. En forventet udfordring for medarbejderne på Himmelev har været den narrative metodes vægt på sproget og det verbale i kommunikationen. Udviklingen af metoden har derfor fordret kreativitet for at kunne tilpasses målgruppens kommunikative vanskeligheder.

\*

Den forskningsmæssige tilgang har været 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 implementeringsforløbet, dels at analysere metodens muligheder og virkning i praksis overfor 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 ni måneder lange afprøvningsforløb.

\*

At indføre medarbejderne i metoden, udvikle narrative, pædagogiske redskaber og omsætte disse til guidelines for den socialpædagogiske indsats for Himmelevs målgruppe og ikke mindst afprøve metoden i praksis overfor specifikke børn og unge med autisme 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 socialpædagogiske praksis i samspil med par håndfulde medarbejdere fra Himmelev var projektet ikke lykkedes. Derfor skylder vi tak. Yderligere tilpasning af de narrative redskaber og guidelines for praksis i de efterfølgende ni måneders afprøvning har været udført af en gruppe engagerede pædagoger og lærere under guidning i refleksionsrum af psykolog Helle June Nielsen, som har været ankerperson. Tak til alle medarbejdere og ledelse fra Himmelev for det store engagement i processen med at tilegne sig det narrative perspektiv samt tilpasse, reflektere over og afprøve de narrative redskaber i praksis overfor specifikke børn og 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 alvor-

lige sindslidelser og tilstødende problemer 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 således erfaret 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. Vores 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, har derfor været stor. Om den narrative, socialpædagogiske metode, der udvikles, kan give mulighed for, at de unge på Himmelev kan udfolde alternative narrative 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 sket en anonymisering af de deltagende medarbejdere og de unge.

*Vinter 2018*

*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 socialområdet.

Følgeforskningen tager afsæt i to forskningsspørgsmål:

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

Metodeudviklingsdelen 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 således 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 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 ni måneder lange afprøvningsforløb. 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 praktikere kan se forskning som et middel til at kvalificere praksis (Uggerhøj 2008)<sup>1</sup>. Begge parter må bevare disse forskelle i samarbejdet, da disse forskelligheder og modsætninger er afgørende for begge

---

1 [http://vbn.aau.dk/files/16485228/Brasilien\\_opl\\_g.pdf](http://vbn.aau.dk/files/16485228/Brasilien_opl_g.pdf)



parters – forsker og praktikers – eksistensberettigelse, 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 tre 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 f.eks. model over metodeudviklingens faser, kontekster og aktører p. 26).

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 møder med afdelingsledere og de lokale ankerpersoner.

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 implementering 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 af forskere i dialog med den narrative underviser og den lokale arbejdsgruppe samt ankerperson. Udvalgelse af deltagere 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. Afprøvningen 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 undervisningsforløbet. Forskernes rolle har i afprøvningsfasen været mere tilbagetrukket, hvor indblik i praksis alene er sket via lydoptagelse tilsendt forskerne. Analysen er udført af forskerne med efterfølgende feedback fra medarbejdere på et fælles møde mellem forskere og praktikere.

Et samspil mellem forskere og praktikere har været et krav fra Region Sjælland til projektdesignet 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.

## 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 overfor målgrupper med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger.

Michael Whites narrative tilgang som en terapeutisk praksis blev 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 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 hvilke problemer, den skal løse. Metoden har også været anvendt på det specialiserede socialområde overfor f.eks. voksne med senhjerneskade (Stokholm m.fl. 2016). Der er således ikke udviklet en specifik narrativ metode på det socialpædagogiske område. En bredere litteraturresearch 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 rettet mod narrativ socialpædagogik rettet mod unge eller voksne med handicap 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 således udviklet med afsæt i grundprincipperne i den australske socialrådgiv-

ver 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 og omverdenens fortællinger om individet. Det at kunne fortælle samt måden, mennesker fortæller på, er tillært. Gennem opvæksten opnås en narrativ kompetence og hukommelse 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 doven, 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 magt, som 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 magt-diskurs, som 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 indenfor det social- og sundhedsfaglige system, som 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 hhv. unormalt. Ifølge Foucault er den moderne form for magt situationsbunden, usynlig, disciplinerende og 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 anden måde, skabe en reflektiv distance til vanskelighederne for at skabe rum for andre aspekter af identiteten –og herved skabe grundlag for modmagt.

Med den narrative terapi ønsker White at forstå menneskers vanskeligheder og diagnoser i form af f.eks. autisme, synshandicap eller udviklingshæmning i en bredere livssammenhæng, da disse diagnosticerede 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 for terapeuten, som indebærer en vis styring. Dette gives der mange eksempler på i hans samtaler med klienter (se f.eks. White 2008). Det samme behov for guidning af de unge må nødvendigvis gøre sig gældende i den socialpædagogiske praksis på Himmelev, hvor der er et mål med indsatsen.

Whites grundidé er, at der altid kan fortælles *alternative fortællinger* som modvægt til de problemhistorier eller diagnoser, som ofte er i centrum, når man arbejder med mennesker med psykiske, fysiske eller sociale problemer. 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. 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 adskille problem fra menneske og skabe en reflektiv 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. De professionelle skal derfor undersøge menneskers intentioner, 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*<sup>2</sup> 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 overfor børn og unge med autisme ind i en pædagogisk fagkultur med alt hvad en sådan medfører af udtalte og uudtalte forventninger og bindinger til de professionelles handlinger, metoder, målgruppedefinitioner og -proble-

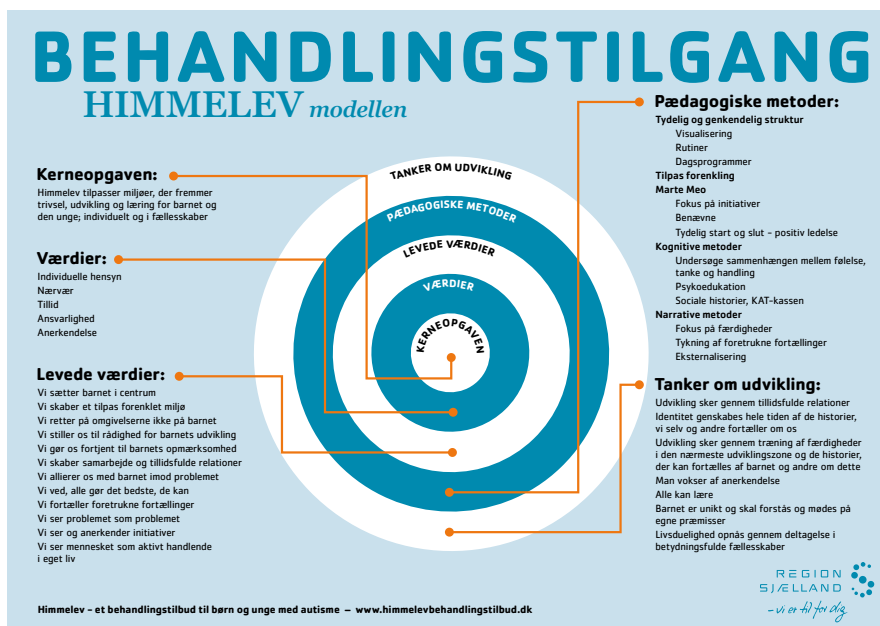
---

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

mopfattelser, eksisterende metoder samt arbejdstilrettelæggelse og dagstruktur mv. Spørgsmålet er, i hvor høj grad den narrative terapies socialkonstruktivistiske grundlag – forståelse af modmagt – samt de fænomenologiske rødder – målgruppens egne fortællinger og intentioner – kan fastholdes? Kan Whites terapi omformes til en narrativ socialpædagogisk metode overfor unge med autisme i en hverdag med pædagogisk fagkultur med mange handicapspecifikke bindinger, metoder og traditioner og samtidig fastholde sin grundidé?

## Himmelevs metodepalet

En præmis i metodeudviklingen er, at denne skal ske i mødet med den specifikke målgruppe og de nødvendige handicapkompenserende teknikker, redskaber og metoder, der i forvejen eksisterer på tilbuddet. På Himmelevs hjemmeside fremstilles deres behandlingstilgang i en behandlingsmodel<sup>3</sup> efterfulgt af en udfoldet beskrivelse:



3 <http://himmelevbehandlingstilbud.dk/om-himmelev/behandlingstilgang-model/> set den 041218.



Af modellen ses, at behandlingstilgangen omfatter elementer fra flere forskellige teoriuniverser og metoder. Tilgangen kan derfor samlet set, ligesom på andre socialpædagogiske tilbud, karakteriseres som eklektisk. Den 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* overfor målgrupper med autisme. Dertil kommer elementer fra *Marte meo*, kognitive metoder samt fra den narrative metode. I en oversigt opstilles disse således (p.11-12)<sup>4</sup>:

### **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

Af beskrivelsen fremgår det, at man på Himmelev behandlingstilbud har en forståelse af, at det enkelte barn eller den enkelte unge må

<sup>4</sup> <http://himmelevbehandlingstilbud.dk/media/1350/himmelevmodellenbehandlingstilgang180418.pdf> Set den 041218.

være genstand for en beslutning om, hvilke metoder der vil kunne være virksomme til at opnå de ønskede mål/resultater. Metodeelementerne tilpasses individuelt.

Man har desuden udviklet *en pædagogisk mixerpult*, som er et refleksionsredskab i planlægningen af behandlingsarbejdet med det enkelte barn/den enkelte unge. Denne kan anskueliggøre for medarbejderen, hvordan rammer, relationer og kommunikation omkring barnet/den unge kan indrettes, så de har en tilpas forenklingsgrad.

Endeligt arbejdes der ud fra udviklingspsykologisk teori med fokus på betydningen af relationsdannelse.

Som det også fremgår af oversigten, indgik der forud for metodeudviklingsprojektet narrative elementer, der som nævnt sætter fokus på sproget og fortællingers betydning for identitetsdannelse.

I relation til dette metodeudviklingsprojekt er det interessant, hvordan de handicapkompenserende elementer fra TEACCH, som udtrykker en rammesættende og ydrestyret læringsteoretisk forståelse, kan spille sammen med den narrative metode, hvis udgangspunkt er fænomenologisk/socialkonstruktivistisk, hvoraf følger, at de unges egne fortællinger er væsentlige.

I de kognitive metoder, der har fokus på sammenhæng og gensidig påvirkning mellem tanker, følelser, krop og handlinger, står de professionelle styring af målbestemte forandringsprocesser endnu stærkere. Formålet er at ændre tanke eller handling og derved opnå mere positive følelser.

Marte meo fremstilles på Himmelevs hjemmeside som ressourcerorienteret 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 u hensigtsmæssigt samspil. Det er altid den voksne, der har ansvaret for at søge den udviklingsstøttende kommunikation.

Også Marte meo-metoden lægger op til en højere grad af ydrestyring og facilitering end den narrative metode. Årsager søges i samspil og relationer. 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 intentionen.

Med udviklingen af en narrativ socialpædagogisk metode på Himmelev, er det ikke tanken, at tilbuddet kan eller skal eliminere alle eksisterende metodeelementer. Den narrative metode skal fungere i samspil med eksisterende metoder. Analysen må have op-

mærksomhed på, hvordan de eksisterende metodeelementer viser sig og kan spille sammen med den narrative metode.

## Rapportens opbygning

Rapporten er opbygget således, at kapitlerne 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 hhv. *Metodeudviklingsdel* (p. 25) og *Følgeforskningsdel* (p. 61). Der laves også en sammenfatning for hver af de to dele. I kapitel 8 præsenteres og diskuteres forskningsresultaterne.



# Metodeudviklingsdel

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

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 veltilrettelagte 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 (se bilag 20). At forandre egen praksis er krævende. Implementering sker ikke automatisk. Der måtte derfor tilrettelægges et detaljeret organisatorisk set up, som kunne understøtte processen. Metodeudviklingen blev ind delt i flere faser:

- **Fra narrativ terapeutisk tilgang til socialpædagogisk metode**  
Drejer sig om at udvælge de begreber og indsigter fra den narrative teori, som er relevante i en socialpædagogisk praksis, og som er mulige at implementere indenfor rammerne af projektet.
- **Fra socialpædagogisk metode til redskaber for praksis**  
Retter sig mod, at de udvalgte begreber og indsigter omsættes til redskaber for socialpædagogisk praksis.

- **Fra redskaber til guidelines for specifik praksis og målgruppe**  
Indebærer, at der til redskaber udvikles guidelines for den specifikke praksis og de særlige lokale forhold hvad angår medarbejdere, målgruppe og arbejdstilrettelæggelse.
- **Fra guidelines til afprøvning i specifik praksis overfor specifik ung**  
Handler om implementering gennem handling 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 involverede og mest centrale og dermed hvilke roller og hvilket samspil forskere og praktikere havde. 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:

#### Metodeudviklingens faser, kontekster og aktører jf. praksisforskning

Fase	Hvad	Hvor	Hvem	Type empiri til følgeforskning
1	Organisatorisk set up	AAU	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	Forberedelse til undervisning samt undervisning	Underviser – i dialog med forskere	Forskere overværrer undervisning
4	Fra redskaber til guidelines for specifik praksis og målgruppe	Undervisning	Underviser samt medarbejdere – i dialog med ankerperson	Forskere: gruppeinterview med medarbejdere

5a	Fra guidelines til afprøvning i specifik praksis og specifik ung	Øverum i praksis	Medarbejdere	
5b	Refleksioner over metodeafprøvning	Refleksionsrum	Medarbejdere og ankerperson/ underviser	Lydfil fra refleksionsrum, som anvendes af forskerne

De følgende tre kapitler (kapitlerne 2, 3 og 4) omhandler processen med at overføre og tilpasse Michael Whites terapeutiske tilgang til en socialpædagogisk metode. 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 (p. 61).

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 virtuelt læringsrum, forskernes notater fra overværelse af undervisningsforløbet samt det tilsendte materiale fra undervisningsforløb fra ankerpersonen. Ankerpersonens rolle var at facilitere deltagerens 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 Himmelev 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 Himmelevs målgruppe, hvor deres roller som medudviklere ville blive central; desuden at metoden kun skulle afprøves i relation til udvalgte unge, som medarbejderne skønnede egnede.
- At metoden ikke blot skulle rulles udover praksis efter undervisningen i den narrative tilgang, men at den skulle afprøves i korte, afgrænsede tidsrum og i afgrænsede situationer, som var valgt af de involverede medarbejdere med henblik på at styrke og fastholde fokus.
- At metodeudviklingen måtte opdeles i flere faser, hvori de forskellige aktører havde varierede roller.

## 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 Himmelev.

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 autisme. 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 Himmelev både gennem refleksioner før handling og efter handling i løbet af afprøvningen.

Underviseren oprettede et virtuelt læringsrum *Narrativsocialpædagogik*<sup>5</sup> (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 implementeringen: Breumlund og Hansen (2017): *Rammer for udvikling af en narrativ*

---

5 Det gratis Wikispaces 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.

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 således:

Undervisningsforløb Seks uger	Øverum Ni måneder	Refleksionsrum Ni måneder
To gange seks timer 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 to 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 overfor deres målgruppe og desuden udforme konkrete guidelines for redskaberne, så de kunne anvendes overfor 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 og implementering af metoden blev de tidsrum, hvor medarbejderne skulle afprøve metoden i relation til udvalgte unge, begrænset til bestemte tidsrum og situationer – såkaldte *øverum*. Tanken var, at et overskueligt antal øverum til den narrative metode kunne lette afprøvningen samt forpligte og styrke medarbejdernes fokus på afprøvningen. Medarbejderne skulle således ikke være bundet til

at anvende metoden i hele arbejdstiden og i relation til alle beoere/ elever, men kunne anvende den narrative metode i 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 Himmelev 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 første møde for at støtte formen i refleksionsrummet og ligeledes i sidste møde for at opsamle forløbet.

### **Lokal arbejdsgruppe**

En lokal arbejdsgruppe – bestående af en ledelsesrepræsentant, to medarbejdere 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 overfor. Desuden skulle de fastlægge datoer for undervisningsforløb samt refleksionsrum og afklare praktiske forhold i forbindelse hermed. Undervejs blev arbejdsgruppens rolle mindre markant. Arbejdsgruppen fungerede senere som respons giver på nærværende rapport.

### Det konkrete organisatoriske set up på Himmelev

På Himmelev havde arbejdsgruppen inden første møde med forskerne afklaret og valgt, hvilke medarbejdere der skulle deltage i hvilke tidsrum/situationer og med hvilke unge. Der var også fastlagt datoer for undervisningsforløbet og for de månedlige refleksionsrum. Der deltog tre medarbejdere fra skolen<sup>6</sup> og tre medarbejdere fra boligdelen. Et par af dem havde været ansat i en årrække og havde tidligere fået undervisning i den narrative tilgang og søgt at praktisere denne. De tre medarbejdere fra boligdelen valgte tre unge, der kunne indgå i afprøvningen af den narrative metode. Medarbejderne ville kunne arbejde sammen om de unge, som de alle havde opgaver i forhold til. Medarbejderne på skolen valgte at arbejde med hver sin elev.

Der blev valgt fem-seks unge mellem 10 og 15 år, som havde indbyrdes forskellige vanskeligheder og kognitive niveauer. For tre af eleverne skulle afprøvningen finde sted i boligen, for de to øvrige skulle det ske i skolen og for en enkelt ung begge steder. Der blev ikke indhentet viden om de unges diagnoser eller anamnese til brug i projektet, da det væsentligste er, at medarbejderne vurderede, at de valgte unge havde en kommunikativ kompetence og i øvrigt var egnede til at indgå i projektet.

De unges autismeproblematikker betyder, at dagen overvejende forløber med skemalagte aktiviteter, ofte 1:1 (én medarbejder til én beboer). Det var i disse situationer, den narrative metodes redskaber kunne afprøves. Undervejs udtrykte de tre medarbejdere fra boligdelen tvivl om, hvorvidt den ene af de valgte unge overhovedet ville have kontakt med en medarbejder i det valgte øverum, og de ændrede derfor øverummet til en anden situation.

Det kan opleves som en modsætning at ville indføre en narrativ metode og udvikle et stramt set up med øverum. Begrundelsen for dette er, at man på Himmelev arbejder i en stramt struktureret hverdag for at imødekomme de unges behov for struktur og forudsigelighed. Det viste sig dog tidligt i forløbet, at afgrænsninger på øverum blev ophævet.

Nedenstående viser to oversigter over, *hvem, hvornår og med hvem* den narrative metode skal afprøves i det ni måneder lange forløb:

---

<sup>6</sup> Efter afslutningen af undervisningsforløbet blev en af medarbejderne erstattet af en ny pga. jobskifte.

### 1a øverum boligdel (Himmelev)

Beboer	Tidsrum	Medarbejder	Fokus/situation
Beboer Ester Udgår 19.4. 2018	Aften kl. 20-22	Alle tre medarbejdere	Forberede beboer med dagsedler til dagen efter og medicingivning på værelset
Beboer Erik Indgår 19.4. 2018	Efter aftensmaden kl. 18-20.45	Medarbejderne: Andrea, Anja og Agnes	Socialt samspil
Beboer Eskild Indgår 19.4. 2018	Efter aftensmaden kl. 18-20.45	Alle tre medarbejdere	Socialt samspil
Beboer Egon	Onsdag kl. 12.30-13	Alle tre medarbejdere	Forberedelse til, at mor kommer på besøg
	Tirsdag kl. 18-21	Alle tre medarbejdere	Når der skal køres til klub med andet barn og beboer skal til svømning
Beboer Elin	Alle dage kl. 17.30-18	Alle tre medarbejdere	Aftensmåltid

*Valgte øverum og beboere for tre medarbejdere i boligdelen.*

### 1b øverum skoledel (Himmelev)

Elev	Tidsrum	Medarbejder	Fokus/situation
Elev Elise	Tirsdage kl. 9-11	Medarbejder Annemarie	Optakt, forberedelse, gennemførelse og afrunding af tur.
Elev Ellen	Tirsdage kl. 9-11.	Medarbejder Anita	Optakt, forberedelse, gennemførelse og afrunding af tur.
Elev Erik Indgår i april 2018	Onsdag i køkken	Medarbejder Asta	

*Valgte øverum og elever for tre medarbejdere på skolen.*

Som det fremgår af 1a og 1b betød afgrænsningerne af metodeafprøvningen korte tidsrum og situationer, hvor den enkelte medarbejder havde en opgave og et samvær med en udvalgt beboer eller elev.

## 3 Narrative redskaber

I dette kapitel præsenteres undervisningsforløbet af medarbejdere på Himmelev, 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 udvikler de pædagogiske redskaber: alternative fortællinger, intention og eksternalisering. Det drejer sig om redskaberne: *4-tallet, fra er til vil* og *sproglige vip/metaforer* samt spørgeguides 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.) samt noter fra forskernes overværelse af de fem dages undervisning.<sup>7</sup> Beskrivelsen er ikke udtømmende, da undervisningen foregår mundtligt i en kontekst og udfoldes i dialog med deltagerne. Hensigten med beskrivelsen her er imidlertid 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.

---

<sup>7</sup> Viden fra en af de fem undervisningsgange stammer fra tilsendt lydoptagelse.

## Fortællinger

Da 'narrativ' betyder fortællende, lagde underviseren vægt på at give deltagerne et indtryk af, hvad fortællinger ifølge Whites teori 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:<sup>8</sup>

- 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 foretrukket 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.

---

<sup>8</sup> Underviser Helle Lund har fundet inspiration til typerne fra bl.a. kap. 5 i White 2008; kap. 4 i Holmgren 2010 samt fra Holmgren og Westmarks introduktion (p. 11-33) i Russel og Carey 2007.



Der kan reflekteres over, hvem der afgør, om en fortælling er f.eks. foretrukket eller alternativ i praksis. Der er således magt på spil. 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 en 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, f.eks. fortællinger om udfordrende adfærd, blot skal fjernes, men at de får mindre plads ved, at medarbejderen sammen med den unge med autisme skaber flere alternative og mere foretrukne fortællinger om livet. De alternative fortællinger fremkommer ifølge underviser ved at lægge mærke til og bemærke 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.

### **Pædagogiske redskaber**

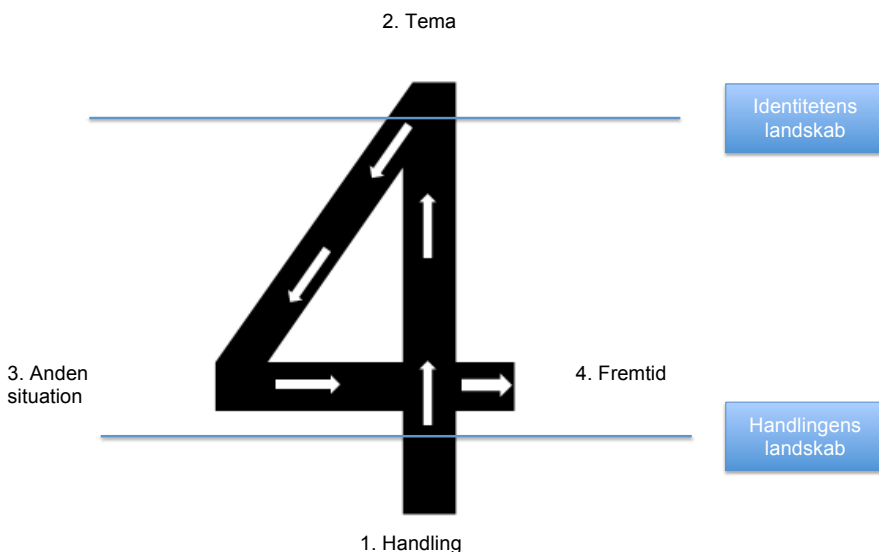
Medarbejderne blev præsenteret for forskellige pædagogiske redskaber, som de sammen med underviseren udviklede til praksis på Himmelev. Det drejer sig om *4-tallet*, som er et redskab til, at medarbejderne kan hjælpe med at lave alternative fortællinger om og sammen med den unge; om redskabet *fra er 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 en beboers udfordrende adfærd fra personen som helhed, dvs. lave en eksternalisering, anvende *sproglige vip* og *metaforer* og følge *en spørgeguide*. I det følgende præsenteres 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 at give den unge flere muligheder for at danne en identitet, som er foretrukket. Ifølge underviseren kan medarbejderne støtte den unge til at skabe en alternativ fortælling ved at være opmærksom 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/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* (fig. 1) og de fire trin heri.



Figur 1: 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*. 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 *Fremtiden*

Refleksioner over, hvad der kunne være næste lille skridt under samme tema, og hvordan dette skridt kan understøttes.

Himmelevs medarbejdere ønskede at forene de fire trin med betegnelser fra Marte meo-metoden, som indgik i Himmelevs metodepalet: *Bemærke og benævne*. Desuden blev der i undervisningen udviklet yderligere to benævnelser: *Berette og bekræfte*.

Medarbejderne sammentænker således eksisterende metodeelementer på Himmelev med de narrative elementer.

Boksen viser de hjælpespørgsmål, som underviseren og ankerpersonen opstillede for at støtte medarbejderne i at anvende *4-tallet* sammen med den unge:

#### 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 kolleger:

bemærke:        hvad skete der/jeg så ...

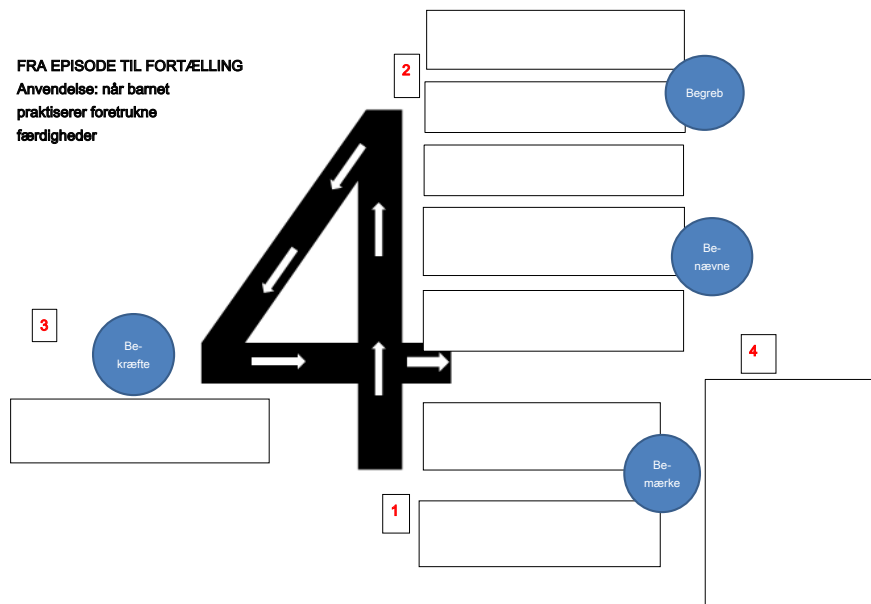
benævne:        hvad kan vi kalde den færdighed/den handling?

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?

Da flere medarbejdere ønskede at kunne udføre samtalen med ord tilpasset de unge på Himmelev, blev der udformet en tom *4-talsmodel*, som medarbejderne selv kunne skrive spørgsmål ind i med ord, der ville være relevante i en given situation med en ung, jf. nedenstående figur:

## Slutversion af tomt 4- tal: Fra episode til fortælling



I denne udgave af *4-tallet*, (fig. 2) er der ud for de fire trin dels indsat tomme rubrikker, dels Marte meo-inspirerede betegnelser i de blå cirkler. Til trin 1, som udgør handlingens landskab, er hæftet betegnelsen *bemærke*. Bevægelsen er op ad abstraktionsstigen mod identitetens landskab og på vej til trin 2 er indsat et mellemtrin med at *benævne* handlingen. Trin 2, oprindeligt benævnt *Tema*, kobles med betegnelsen *begreb*, inspireret af Marte meo. Trin 3, hvor man leder efter andre tilsvarende handlinger, kobles sammen med den udviklede betegnelse *bekræfte*. Trin 4, som handler om fremtiden, får ingen ny betegnelse.

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

Ifølge underviseren omtaler mennesker i hverdagen ofte hinanden, som om et menneske er på en bestemt måde, f.eks. at barnet *er* aggressivt, medarbejderen *er* stresset eller den unge *er* doven. Handlinger, som udspiller sig i en kontekst, løsrives derved 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 for omgivelserne at få øje på, at der også kan fortælles mange andre ting om en person. Et problem ser forskelligt ud alt efter kontekst. Ifølge underviseren skal man med en narrativ metode flytte sit blik fra, hvad mennesker er, til hvad de vil.

Man skal lede efter menneskers intentioner og gode grunde til at handle, som de gør. Medarbejderne må således flytte blikket fra den unges faktiske handling i en situation til at afdække, hvad det egentlig var, den unge gerne ville. Hvis man har som udgangspunkt, at en ung *er* på en bestemt måde, fraskriver man sig som medarbejder de pædagogiske handlemuligheder, fordi den unges uhensigtsmæssige adfærd bliver til en egenskab, som ikke kan forandres. Men når den unges intention er afdækket, kan medarbejderen arbejde med, hvordan man kan støtte den unge i at vise sin intention. 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 mon det er, han vil?*" Som medarbejder må man finde en intention, som den unge selv kan genkende og forstå, og det kan også ske ved at spørge den unge direkte: "*Hvad var det, du gerne ville?*" eller: "*Hvad var din gode grund til at gøre, som du gjorde?*" Spørgsmålene skal hjælpe medarbejderne med at få øje på værdier, ressourcer og handlemuligheder og derved 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 én 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. Således betragter man de unge på Himmelev som 'unge med autisme' og ikke som 'autister'. De må ses som unge, der i visse situationer har vanskeligheder og udfordringer som følge af autismen.

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 udenfor 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 Himmelev er visiteret på grundlag af diagnoser indenfor autismspektret samt tilstødende 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 udenfor personen. Derved får både personen selv og omgivelserne andre muligheder for at forholde sig til problemet. Det bliver muligt at arbejde pædagogisk med problemet, og problemet kan således blive en del af løsningen.

Borgere på de regionale sociale tilbud støder ofte på problemer i deres liv, som 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 autismen i sig selv. Den narrative tilgangs syn på problemer generelt kan samles i nedenstående pinde (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 rådede dog til at være varsom med at anvende metaforer overfor de unge med autisme, som ofte har vanskeligheder ved at abstrahere og derfor kan komme til at opfatte metaforerne konkret, hvilket kan skabe både forvirring og usikkerhed.

Underviseren præsenterede et andet redskab til eksternalisering, som 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

### **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:
  - o -hed
  - o -en/et
  - o -skab
  - o -følelse
  - o -iet

Eksempel:

Hun er usikker = usikkerheden/usikkerhedsfølelsen fylder hos hende

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



# 4 Guidelines for narrativ praksis

Intentionen med metodeudviklingens tre første faser var, at disse skulle resultere i anvendelsesorienterede guidelines, som medarbejderne kunne anvende i deres praksis med de udvalgte unge som en hjælp til de narrative redskaber. Disse guidelines er knyttet til de pædagogiske redskaber for de tre begreber *alternative fortællinger*, *eksternalisering* og *intention*. I det følgende kapitel beskrives med konkrete eksempler, hvordan disse guidelines er udviklet til og tilpasset den socialpædagogiske praksis på Himmelev og de valgte unges vanskeligheder.

## Udviklingen af guidelines

Udviklingen af guidelines foregik især henover undervisningsforløbets tre sidste gange, hvor medarbejdere sammen med underviser udviklede guidelines. Underviseren anskueliggjorde forståelsen og anvendelsen af de tre begreber gennem pædagogiske redskaber. Det dannede afsæt for, at de kunne udvikle guidelines for praksis. I socialpædagogisk praksis, som har et mål med indsatsen, må den professionelle ved anvendelse af den narrative metode nødvendigvis være styrende, og dermed udøve *produktiv magt*.

Medarbejderne afprøvede de pædagogiske redskaber i mindre grupper, hvor egne erfaringer fra praksis med de valgte unge kunne bringes i spil. Tilpasningen og udformningen af guidelines foregik ved at tage afsæt i små cases om hver enkelt udvalgt beboer/elev i en situation. Medarbejderne forholdt sig undersøgende til, hvordan f.eks. spørgeguiden til *4-tallet* kunne udformes, så den sprogligt som praktisk var tilpasset de involverede medarbejdere, de valgte unge og de valgte øverum/situationer i praksis. Forslag blev diskuteret i

plenum sammen med underviseren og ankerpersonen. Man justerede og præciserede spørgeguiden ud fra forestillinger om, hvad der fungerede bedst i praksis, hvilket resulterede i forskellige udgaver af spørgeguides til *4-tallet*. Indsigter, idéer og udfordringer blev fastholdt på whiteboard af ankerpersonen. Ved fælles hjælp blev det muligt at overkomme en eventuel tvivl hos en medarbejder om, hvilket redskab der skulle anvendes i en konkret situation og hvordan, således at væsentlige praksisforhold kunne afspejles i udviklingen af guidelines. Underviseren pointerede, at det med Himmelevs målgruppe ikke altid ville være muligt at gennemføre alle spørgsmål til de fire trin i situationen med den konkrete unge, men medarbejderne kunne gå så langt som muligt og de kunne fortsætte processen en anden dag. Desuden understregede underviseren, at der ikke kun eksisterede én rigtig måde at praktisere den narrative metode på men mange forskellige.

### **Guidelines for *4-tallet* til alternative fortællinger**

Ifølge underviseren kan redskabet *4-tallet* anvendes, når en ung foretager en handling, som er ønsket af den unge såvel som medarbejder, og som afviger fra den unges sædvanlige adfærd. Medarbejderen bemærker handlingen, spørger ind til den og taler med den unge om den. Sammen søger de at benævne den færdighed, som den unge praktiserede i handlingen, samt hvilke værdier denne handling kan være udtryk for. Derefter udforskes, om den unge tidligere har haft lignende erfaringer. Medarbejderen afslutter med at undersøge, om det er muligt for den unge at udføre flere tilsvarende handlinger og dermed vise bestemte færdigheder.

De konkrete spørgeguides til *4-tallet* udvikledes sammen med medarbejderne i undervisningen ud fra tænkte situationer med de valgte unge, som medarbejderne fortalte om. Disse cases dannede afsæt for refleksioner over, hvorvidt og hvordan de kunne støtte alternative fortællinger hos de unge med afsæt heri. I det følgende eksemplificeres denne proces ved at vise et par af disse cases.

**Case 1**

En ung, der plejer at reagere på forskellige situationer ved at ødelægge ting i sin lejlighed, hentede forleden dag en medarbejder, før hun havde ødelagt alt. Den unge forklarede overfor medarbejderen, hvorfor hun ikke fuldførte ødelæggelserne. Med denne usædvanlige handling har den unge åbnet en sprække til andre handlemuligheder.

Ifølge underviseren kunne det, at den unge har afbrudt sin egen destruktionsproces og hentet en medarbejder, være kimen til en alternativ fortælling, som kunne udfoldes ved, at medarbejderen spurgte om, hvad der stoppede den unge, og hvad der gjorde det muligt for hende pludselig at handle anderledes. Herved kunne der fremkomme en alternativ fortælling om, at den unge havde en færdighed til at handle, som både hun selv og medarbejderen havde fortrukket. På den måde ville medarbejderen kunne støtte den unge i andre handlemuligheder i situationer, som fremkaldte ødelæggelsestrang. I arbejdet kunne medarbejderen lægge mærke til og synliggøre glimtvis alternative fortællinger, som måske var den unges egne foretrukne. Det kunne føre til flere alternative fortællinger af den foretrukne type. Den alternative fortælling kunne herved tyknes og give den unge flere handlingsmuligheder. Formålet er, at alternative og foretrukne fortællinger kan udgøre en modvægt til de problematiske fortællinger.

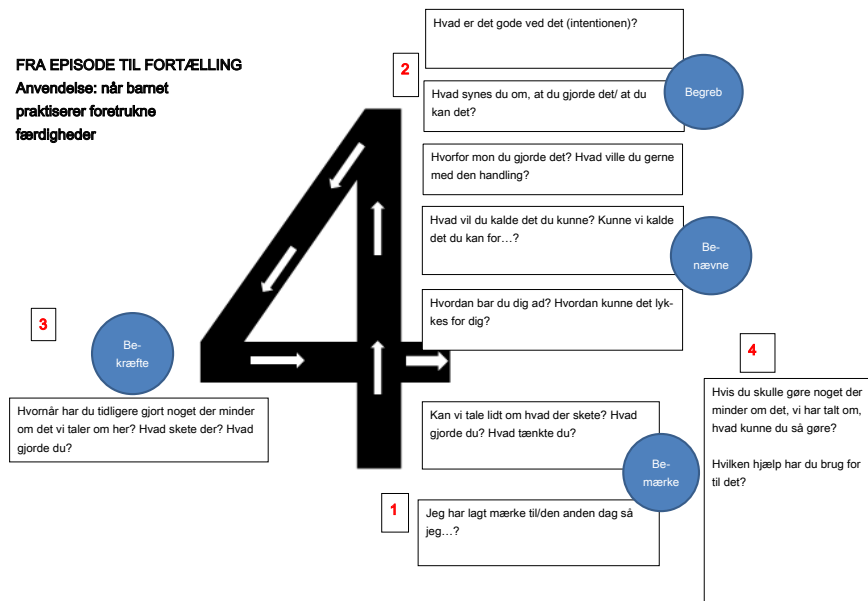
**Case 2**

En medarbejder foreslår en ung beboer, som normalt ikke ønsker at lukke en medarbejder ind for at gøre rent, at hun gør lidt rent på hendes værelse. Den unge svarer med en brummende men ikke afvisende lyd. Medarbejderen henter rengøringsartikler og begynder rengøringen. Undervejs taler medarbejderen med beboeren, viser interesse for det computerspil, hun er i gang med. Den unge responderer med et imødekommende kropssprog og griner samtidig.

Underviseren finder sammen med medarbejderne frem til, at situationen i casen kunne handle om, at den unge gav sin accept af medarbejderens tilstedeværelse på sit værelse, og at hun formåede at vise glæde ved samvær og samspil. En færdighed, som kunne danne afsæt for en alternativ fortælling. Begreberne *alternative fortællinger* og *eksternalisering* og dermed også de spørgeguides, der er udviklet her til, fremstår ikke altid skarpt adskilte, men synes at flette sig sammen i processerne.

Som resultat af caseforløbet i undervisningen blev der udformet en spørgeguide til *4-tallet*, hvor man for hvert trin formulerede spørgsmålene, så de var enkle og passede til den mulige dialog med de unge i praksis, ligesom de Marte meo-inspirerede betegnelser blev indsat i modellen. Den blev også produceret i en mindre udgave, som var lamineret og praktisk for medarbejderen at medbringe i arbejdet, ligesom man fastholdt den tomme skabelon for *4-tallet*, der tidligere var udviklet.

### Slutversion af *4-tallet* (alternative fortællinger)



Figur 3.

Spørgsmålene til den unge, som synes at inspirere til at afdække episoden, vil gøre det muligt for medarbejderen at udfolde en handling i detaljen og navngive færdigheden og på den baggrund hjælpe den unge til at skabe en fortælling. Ifølge underviser er det ikke forventeligt, at det er muligt at nå alle fire trin i *4-tallet* i en konkret situation. At nå hele vejen rundt kan ske over tid. Ifølge underviseren må medarbejderne lede efter situationer, hvor det kan lykkes, og de må se efter løsninger. Det kunne eksempelvis være at udfolde, hvad der gjorde en dag god. Det skal blive en spørgemetode for medarbejderen og en færdighed hos den unge. Underviseren gav eksempler på, hvordan medarbejderne kan spørge for at fremkalde alternative fortællinger om færdigheder:

*"Jeg har lagt mærke til, at..."*

*"Kunne det være...?"*

*"Har du tænkt på, at...?"*

I undervisningen kom medarbejderne med forslag til andre udtryksmåder end de sproglige til at synliggøre den unges færdigheder. Et mindre barns færdigheder kan eksempelvis synliggøres ved figurer af FIMO-ler, overfor et andet barn kan man fremhæve dets færdigheder gennem små YouTube-videoer af færdigheder eller filmklip og overfor et tredje barn ved at rangordne færdigheder og give dem points i en mappe. Det centrale er at finde måder at synliggøre for den unge, hvad denne er lykkedes med.

### **Guidelines for eksternaliserende samtaler**

Underviseren præsenterede flere forskellige redskaber til eksternalisering. Et af dem er *eksternaliserende samtaler*, et refleksionsredskab, som kan anvendes i forlængelse af opståede vanskeligheder for den unge. De eksternaliserende samtaler skal kun praktiseres i 'fredstid' og ikke midt i en konflikt. I fredstid kan medarbejderen undersøge, hvad der egentlig skete i situationen og forsøge at sætte ord på, hvorfor konflikten opstod, hvori den bestod og hvorfor den unge reagerede, som han/hun gjorde. Formålet er at identificere vanskeligheder f.eks. i forbindelse med følelser og flytte vanskelighederne udenfor den unge, så de kan undersøges og blive håndterbare. Det gøres ved at navngive følelserne ved hjælp af *metaforer* eller ved *sproglige vip*.

I den tidligere præsenterede **Case 1** med den unge beboer, der ofte reagerer ved at ødelægge ting på fællesområder eller eget værelse, foreslog underviseren, at medarbejderen nogle dage efter kan spørge, hvordan den unge er lykkedes med at stoppe op, forlade værelset og hente en medarbejder fremfor at fortsætte sine ødelæggelser. Ved at spørge detaljeret kan den unge måske få en forståelse af, hvorfor hun er lykkedes med at stoppe. Underviseren mente, at medarbejderen sandsynligvis måtte bidrage med forslag til forklaringer, som beboeren kan vælge eller tænke videre ud fra. Det kan være, at den unge føler vrede og afmagt, når hun er alene på værelset, og at medarbejderens tilstedeværelse kan holde disse følelser borte. Medarbejderen kan herefter støtte den unge i dels at finde alternative fortællinger til den destruktive fortælling, dels via eksternalisering medvirke til, at vreden forlader den unge.

En anden medarbejder foreslog, at den unges vanskeligheder kan ses som udtryk for manglende ro som følge af hendes ADHD. Roen bliver et modstykke til hendes voldsomme uro. Den unge har behov for visualisering, og derfor kan roen visualiseres ved et tæppe, f.eks. et minitæppe i en nøglering. Derved kan den unge måske selv finde roen, når uroen overrumpler hende.

#### **Case 4**

En medarbejder beskrev, hvordan en elev i skolen, der ellers reagerer på krav med modvilje, uacceptabelt sprog og verbale angreb på medarbejderen, selv er begyndt at forholde sig til dem ved at forestille sig dem som et bjerg, der skal bestiges, hvor hun må kravle et lille stykke ad gangen for til sidst at være ovre det.

I **case 4** er det den unge elev selv, der med billedet af *bjerg*et laver en metafor for sine vanskeligheder. Metaforen *bjerg*et kan medarbejderen efterfølgende anvende til at eksternalisere den unges problemer. Underviseren foreslog medarbejderen at spørge den unge om, hvordan hun kan betragte de problemer, som bl.a. forhindrer hende i at lave sit skolearbejde og dermed i på sigt at tage den ønskede uddannelse, som et bjerg. Ved at gennemføre en sådan eksternaliserende samtale kan medarbejderen hjælpe den unge med at flytte problemerne væk fra sig selv og dermed håndtere dem. Den unge vil opleve at få andre handlemuligheder end at vise modvilje i den



undervisningssituation, som hun egentlig gerne vil være en del af. Alternative handlemuligheder kan styrkes ved at gøre problemerne mere håndterbare.

Som en støtte til eksternaliserende samtaler i den socialpædagogiske praksis udformede underviseren og ankerpersonen en spørgeguide, som medarbejderne kunne anvende i praksis:

### **Slutversion af spørgeguide til eksternaliserende samtaler om noget problematisk**

- Kan du huske forleden dag, hvor ...? Tal lidt om episoden. Hvad skete der? Hvem var involveret? Hvad blev svært?
- Hvornår tænker du, at det problem er kommet ind i dit liv?
- Hvornår startede det? Hvad mon problemet er ude på? Hvad er god energi for problemet? Hvad kan dæmpe problemet?
- Hvad kan vi kalde problemet? Kunne vi kalde problemet ...?
- Hvad er effekten af problemet på andre og på dig selv?
- Hvilke effekter er vigtigst at få gjort noget ved, synes du? Hvorfor ville det være vigtigt?
- Har du oplevet situationer, hvor problemet fylder mindre eller slet ikke er til stede? Jeg har oplevet, at ...
- Hvad vil du kaldet dét, du kan, når problemet fylder mindst? 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 medarbejderne kan præsentere nogle af redskaberne for enkelte af de unge således, at medarbejderne sammen med de unge kan identificere problemet. For disse unge kan man understøtte de eksternaliserende samtaler ved printede, laminerede sætninger eller tegninger, som kan anvendes i samtalen. For et par af de unge må målet være, at den unge og medarbejderen kan *stå skulder ved skulder* i udviklings- og afprøvningsarbejdet og undersøge, hvad der kan være på færde i situationen, siden den unge reagerer uhensigtsmæssigt ved at blive så vred eller ked af det. Herved kan den unges mulighed for at tilegne sig en ny forståelse fremmes. Medarbejdernes kendskab til hver enkelt af de unge er en forudsætning for at kunne tilpasse redskaber til situationen og den enkelte unge.

## Udvikling af guidelines for intentioner

Redskabet til at afdække *intention*, som kaldes *Fra er til vil*, kan primært anvendes, når medarbejderne oplever vanskeligheder med en ung eller en situation, der er fastlåst eller konfliktfyldt. Formålet er at forstå, hvad der var på færde i en given situation, og hvorfor det forløb u hensigtsmæssigt/på en måde, man ikke selv kunne håndtere.

Ifølge underviseren måtte første trin være at stoppe den uønskede adfærd, andet trin at tale med den unge om den gode grund til, at den unge gjorde, som han/hun gjorde, og tredje trin at overveje, om medarbejderen og den unge kunne have gjort noget andet. Medarbejderen kan enten selv analysere hændelsen eller bede en kollega om hjælp til at identificere den unges intention i situationen. En spørgeguide skal hjælpe med at undersøge, hvad den unge egentlig gerne ville have gjort. Metoden kan tage afsæt i en medarbejders fortælling om en udfordring, et ønske eller en usikkerhed i et specifikt samspil, en handling eller en kontakt med en beboer. Udviklingen af en guideline kan eksemplificeres med følgende case:

### Case 5

En ung elev har reageret uroligt, anvendt et ikke acceptabelt sprogbrug og forstyrret en medarbejder, som er sammen med en anden ung, i undervisningen. Den første unge råber til den anden unge, at hun ikke er egnet til at være der.

Med afsæt i **case 5** udformede underviseren og deltagerne spørgsmål, som skulle hjælpe med til at identificere den unges intention med uroen og hermed bidrage til, at medarbejderen kan hjælpe den unge til alternative handlemuligheder. I fællesskab undersøgte man, hvordan man kan fokusere på intentionen og i situationen understøtte processen *fra er til vil*.

Der blev udviklet to spørgeguides. En, der kan anvendes af medarbejderne indbyrdes, når en medarbejder oplever noget vanskeligt (a) og en anden (b), der kan anvendes af en medarbejder over for en ung, der har udvist en u hensigtsmæssig adfærd, til at afdække den unges intention med adfærden. Afdækningen af den unges intention skal hjælpe den unge til at se andre handlemuligheder for at opnå det intendede. De to spørgeguides (a) og (b) præsenteres nedenfor:

**a. Slutversion af spørgeguiden *Fra er til vil* til medarbejdere, der bliver ramt af internaliserende tanker**

- Hvor har jeg/du set hende gøre noget, som den problematiske fortælling ikke vil kunne forudse? Hvor har problemet fyldt lidt mindre end ellers?
- Hvad ved jeg/du generelt om, hvad der er vigtigt for hende? Hvad ved jeg på forhånd fra de rolige perioder om, hvad der er vigtigt for hende?
- Hvis problemet er et udtryk for, at noget, der er vigtigt, er trådt på, hvad kan dette vigtige så være? Hvad mon hun gerne vil?
- Hvordan giver hendes handlinger mening, hvis man ser dem fra hendes perspektiv og på hendes præmisser?
- Hvorfor vil hun anstrenge sig på denne måde, hvad vil hun med det?
- Hvad kunne være hendes gode grund? (hvis det stadig er noget, du ikke kan bakke op om, så spørg igen, indtil du oplever dig mere skulder-ved-skulder med barnet)

**b. Slutversion af spørgeguiden *Fra er til vil* til gennemgang med den unge, når den unge gør noget uhensigtsmæssigt**

- A: Jeg har lagt mærke til, når noget bliver svært, så gør du nogle gange ... Hvad er det egentlig, du gerne vil, når sådan noget sker? Jeg tror, du gerne vil ...
- B: Hvad var det, du gerne ville? Hvad var din gode grund? En anden gang, hvor du gerne vil dette, kan du så gribe det an på andre måder?
- C: Jeg har lagt mærke til, når noget bliver svært, så gør du nogle gange ...  
Jeg gætter på, at det ikke er det, du har mest lyst til at gøre ...  
Hvordan ville du hellere have, at den situation var forløbet? Når du gør sådan, tror jeg, du gerne vil ...? Hvorfor ville du hellere have gjort sådan? Jeg tror du hellere ville have gjort ...?  
Jeg kan få den tanke, at når du hellere ville det, så kan det være, fordi det er vigtigt for dig, at ...

De udviklede guidelines, der som nævnt både kan anvendes af medarbejdere indbyrdes og af medarbejdere sammen med den unge, kan

udefra set forekomme mere styrende end den narrative socialkonstruktivistiske tankegang lægger op til. Dette fungerer som et støttende tiltag i forhold til målgruppen på Himmelev.

Disse guidelines er udviklet med afsæt i medarbejdernes viden om de unges autismeproblematikker. Således fremstår spørgsmålene mere støttende og styrende end forventeligt af en narrativ metode, idet de dermed er i overensstemmelse med Himmelevs handicap-kompenserende metodeelementer.

### **De færdigudviklede redskaber og guidelines til afprøvning af metoden**

Ved undervisningsforløbets afslutning var der udviklet redskaber med guidelines til alle tre begreber: Alternative fortællinger, eksternalisering og intention. Disse blev samlet i mapper af underviseren og ankerpersonen og lagt ud til fælles brug af medarbejdere i både bodel og skoledel. Hver medarbejder fik desuden udleveret en lille 'pixiguide' bestående af tre laminerede handouts i lommeformat – ét med *4-tallet*, ét med guide til eksternaliserende samtaler og ét med guide til *fra er til vil*, som kan bæres samlet. Det nedenstående viser en oversigt over de udviklede guidelines og redskaber ved undervisningsforløbets afslutning:

### **Oversigt over udviklede redskaber og guidelines på Himmelev**

**Til alternative fortællinger (når den unge praktiserer foretrukne færdigheder):** Den udviklede udgave af *4-tallet*.

En tom *4-talsmodel* til udfyldelse enten alene eller sammen med den unge.

**Til eksternalisering (når noget er problematisk)**

Spørgeguides til eksternaliserende samtaler om noget problematisk til interview/samtale med den unge.

**Til intention (når den unge eller vi selv gør/tænker uhensigtsmæssigt)**

ER til VIL med den unge, når den unge gør noget uhensigtsmæssigt (punkt A, B og C).

ER til VIL – til medarbejderen selv eller kollega, når man bliver ramt af internaliserende samtaler (en lang og en kort udgave).

# 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 at omsætte og udvikle redskaber og guidelines til en narrativ socialpædagogisk praksis på Himmelev. I denne proces har forskningstilgangen været praksisforskning, hvor der i planlægning af set up omkring metodeudviklingen har været tæt samarbejde med den narrative underviser og forskerne. Selve undervisningsforløbet har været planlagt og forestået af underviseren, hvor forskernes roller har været mere tilbagetrukket. Udviklingen af redskaber og guidelines er foregået som et samarbejde mellem medarbejdere på Himmelev og underviser.

Det specifikke formål med udvikling af en narrativ socialpædagogisk metode og udpegningen af, hvilke problemer den skal håndtere på Himmelev, blev konkretiseret forud for projektstart. Medarbejdergruppen på Himmelev gav bl.a. udtryk for et ønske om, at den narrative metode kan udvide og forandre deres syn på de unge samt udvikle deres forestillinger om de unge og endvidere udvide de unges forestillinger om sig selv og egen identitet.

Menneskesynet 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 prak-

tisere, indtil man er fortrolig med grundidéerne.<sup>9</sup> 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 i 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 uforeneligt med et åbent, narrativt perspektiv? Magt forstået som en produktiv kraft" jf. Foucault kan ikke bortelimineres. Også Michael White anvender i sin narrative terapi en form for guidelines, såkaldte *positionskort*, som skal være en støtte for terapeuten i arbejdet med at få mennesker til at fortælle om deres vanskeligheder på andre måder (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 autisme på et tilbud på det specialiserede socialområde, blev der valgt en gruppe medarbejdere på i alt seks, som var dedikerede til dette arbejdsfelt. Ligeledes blev der udvalgt en gruppe på omkring seks unge<sup>10</sup>, som kunne indgå i og profitere af en narrativ metode.

Undervisningsforløbet omfattede to 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 Himmelevs målgruppe og praksis. Efter undervisningsforløbet blev der tilrettelagt et ni-måneders afprøvningsforløb med tilpasning af redskaber og guidelines i kollektive månedlige refleksionsrum.

Hele undervisnings- og udviklingsarbejdet kan karakteriseres som 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, betingel-

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

10 Antallet varierede i øveperioden.

ser, muligheder samt udfordringer i forhold til unge med autisme. 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 anvissende guidelines 'ind i' den eksisterende socialpædagogiske praksis overfor målgruppen på Himmelev, med dens muligheder og betingelser.

Denne vekselvirkning mellem teori og praksis er båret videre i afprøvningsforløbet, hvor afprøvninger af metoden 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 i det ovenstående er valgt en fortællende fremstillingsform for at gøre udviklingsforløbet så anskueligt, at andre tilbud eller medarbejdere, 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 overfor Himmelevs målgruppe, og hvilke forandringer metoden kan medføre for de unge og medarbejderne (se p. 11). Empirien til at undersøge de to spørgsmål kommer fra lydoptagelser fra otte refleksionsrum, hvor medarbejderne dels deler fortællinger fra situationer i praksis, hvor de afprøver metoden, dels sammen med ankerperson reflekterer herover. Rammerne for øve- og refleksionsrum og justeringer heraf rekapituleres i det følgende.

## **Rammerne for og forandringerne af øverum og refleksionsrum**

De seks medarbejdere på Himmelev afprøvede de udviklede narrative redskaber og guidelines i afgrænsede tidsrum og situationer, benævnt *øverum*, overfor en gruppe udvalgte unge. Gruppen af unge bestod indledningsvist af i alt fem unge mellem 10 og 15 år. Gruppen ændredes lidt undervejs.

Øveperioden varede ni måneder (jf. oversigter p. 31). 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 den narrative metode samt videreudvikle og justere redskaber og guidelines på baggrund af deres erfaringer med anvendelsen overfor de unge. Tanken var, at der i hvert refleksionsrum var tid til at udveksle mellem to og fire fortællinger (bilag 3). En lokal ankerperson styrede refleksionsrummene med afsæt i en spørgeguide, som dels skulle hjælpe med at udfolde fortællingen i detaljer, dels hjælpe til grupperefleksion og metodeopsamling (bilag 4 og bilag 5).

Ankerpersonen var en af Himmelevs psykologer. Rollen tilfaldt undervejs også hhv. skoleder og en medarbejder. I første og sidste refleksionsrum deltog underviseren i den narrative metode i forløbet. Medarbejderdeltagelsen i disse refleksionsrum varierede fra to til fem personer. Refleksionsrummene fungerede som leverandør af viden til forskningsprojektet via lydoptagelser styret af ankerpersonen.

I løbet af øveperioden skete der mindre forandringer i den valgte medarbejdergruppe og den valgte beboergruppe (se oversigter p. 32). En medarbejder fra skoledelen blev pga. jobskifte erstattet med en ny medarbejder, efter at undervisningsforløbet var afsluttet, og kort tid før afprøvningen skulle begynde. Den nytiltrådte (Asta) havde forkundskab om den narrative metode. Samtidig med medarbejderskiftet blev der valgt en ny beboer (Erik) til projektet. I skoledelen indgik tre medarbejdere (Annemarie, Anita og Asta) og tre elever (Elise, Ellen og Erik). De valgte øverum var situationerne i forbindelse med optakt, forberedelse, gennemførelse og afrunding af tur eller i forbindelse med undervisning i køkkenet en formiddag om ugen. Hver lærer havde fokus på en enkelt elev.

Undervejs udgik en af bodelens unge af projektet. Hun (Ester) havde en længerevarende dårlig periode, hvor hun isolerede sig på sit værelse og var utilnærmelig for længerevarende kontakt og samtaler. Hun blev erstattet af (Eskild) og derudover (Erik), som allerede indgik på skolesiden. Fra bodelen indgik i alt fire unge (Erik, Eskild, Egon og Elin) og tre medarbejdere (Anja, Agnes og Andrea). De valgte øverum for bodelen var for to af de unge tiden efter aftensmaden, og drejede sig om det sociale samspil, for en tredje beboer under aftensmaden, og for en fjerde beboer midt på dagen, hvor der forbedtes besøg af dennes forældre eller under busturen på vej til idræt en aften om ugen. Bodelsmedarbejderne var fælles om alle fire unge.

Den største ændring af det oprindelige set up var, at de afgrænsede tidsrum blev ophævet undervejs, da de var for vanskelige at tilpasse til de unges svingende dagsform og tilstand og derfor ofte måtte opgives. I stedet besluttedes, at medarbejderne kunne afprøve den narrative metode mere spontant, når en situation muliggjorde det. Hvilket også harmonerer med den narrative tankegang. Det er således både de aftalte og spontane øverum, som danner grundlag for fortællingerne i refleksionsrummene. Medarbejderne blev bedt om at skrive stikord ned fra de situationer, hvor de forsøgte at an-

vende metoden, så de bedre kunne gengive forløbet og deres samspil med de unge. Udfoldelsen af fortællingerne blev støttet af ankerpersonens spørgsmål.

Det niende refleksionsrum adskilte sig fra de øvrige ved at være en opsamling af hele forløbet, hvor forskerens foreløbige analyseresultater blev præsenteret for de involverede medarbejdere. I mødet deltog også ankerpersonen, underviseren i den narrative metode samt lederen af Himmelev. Medarbejdernes reaktioner på de foreløbige analyseresultater var overordnet, at disse svarede til deres oplevelser af afprøvningsforløbet og anvendelsen af redskaber og guidelines. Medarbejderne beskrev, hvordan de havde anvendt de narrative redskaber på flere unge end dem, der indgik i projektet, og med positive resultater, og at de også havde anvendt det narrative perspektiv kollegialt på personalemøder. Medarbejderne understregede, at de i løbet af afprøvningsperioden i stigende grad havde kunnet anvende de narrative redskaber og at det var blevet mere naturligt og utvungen. Metoden var blevet en integreret del af deres praksis og havde en positiv virkning for de fleste af de unge, således at de f.eks. bedre kunne håndtere vanskelige situationer og man dermed kunne forebygge udfordrende adfærd.

At medarbejderne havde implementeret metoden i praksis og fået større kompetence heri i løbet af afprøvningsperioden, som var forskerens foreløbige analyseresultater, svarede således til medarbejdernes forståelse.

### **Analysemetoder**

Lydoptagelser fra de første otte refleksionsrum er tilsendt forskerne og efterfølgende udskrevet. Materialet er bearbejdet både ved en gennemlytning af lydoptagelserne fra de otte refleksionsrum af op til to timers varighed og ved gennemlæsning af udskrifter heraf. Udskrivningen er foretaget med henblik på en indholdsanalyse. Materialet omfatter i alt 314 siders udskrift fra otte gange, varierende fra 17 til 61 sider pr. gang.

Det righoldige materiale muliggør et blik ind i praksis – ud fra medarbejdernes perspektiv. Indholdet er en kombination af medarbejdernes individuelle fortællinger og refleksioner støttet af ankerpersonens spørgsmål samt fælles dialog og refleksioner i medarbejdergruppen.

Medarbejdernes fortællinger er socialt konstruerede, sammensat af den enkeltes oplevelser baseret på notater i situationen og refleksioner i og over praksis. Ankerpersonens bidrag 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. og med fortælleren som central person i egen fortælling, støttet af ankerpersonens spørgsmål. De kan være dramatiserede i form af replikker mv. Fortællingerne har afsæt i medarbejderens forståelseshorisont, som er en blanding af erfaringer og viden om bl.a. socialpædagogik, målgruppens vanskeligheder mv. Det betyder, at for de erfarne medarbejdere fremstår de unges autisme og deres specifikke vanskeligheder som følge heraf som et vilkår for praksis, som ofte kun ligger implicit i fortællingen. Refleksionerne omfatter både den enkeltes refleksioner i og over handling. Refleksionerne drejer sig om medarbejdernes udfordringer og positive erfaringer ved at anvende metoden i forhold til de unges vanskeligheder og i forhold til vilkårene i praksis. Dertil kommer refleksioner over selve redskabernes beskaffenhed.

Vi har foretaget en tematisk kodning af dette materiale med afsæt i de overordnede forskningsspørgsmål. For at kunne besvare første forskningsspørgsmål om metodeudviklingen 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 spørgeguide.
- Intentioner – *fra er til vil* og spørgeguide.
- Metodeudvikling og -justeringer.

For at kunne analysere spørgsmål 2 om forandringer er der kodet efter:

- Beboerforandringer.
- Medarbejderforandringer.

Analyserne dokumenteres undervejs af medarbejdernes fortællinger, enten i deres helhed eller i uddrag. Hertil kommer uddrag af dialogerne deltagerne og ankerpersonen imellem.

De følgende tre kapitler udgør analysen af afprøvningsforløbet. Kapitel 5 og 6 forholder sig til spørgsmålet om udviklingen og afprøvningen af en narrativ socialpædagogisk metode overfor unge med autisme, og kapitel 7 forholder sig til spørgsmålet om forandringer hos de unge og medarbejdere som følge af anvendelsen af en sådan 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 Himmelev skal stå deres prøve. Er de overhovedet anvendelige i praksis? Skal de justeres? Hvad sker der, når de narrative redskaber skal anvendes i forhold til de unges vanskeligheder? De følgende to 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 overfor en målgruppe med komplekse fysiske, psykiske og/eller sociale problemstillinger. Udviklingsarbejdet og implementeringen af metoden sker i et samspil med medarbejdernes viden om og erfaring med de øvrige anvendte metoder på Himmelev (se p. 20). Som vist i metodeudviklingsdelen, indgår der elementer fra f.eks. *Marte meo* i de udviklede narrative redskaber, ligesom andre understøttende teknikker implicit ligger i udformningen af spørgeguides.

Analysen i dette kapitel handler om, hvordan medarbejderne anvender redskaber og guidelines til de narrative begreber *alternative fortællinger*, *eksternalisering* og *intention* i øveperioden i praksis på Himmelev. 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.

#### 4-tallet til alternative fortællinger

Som tidligere nævnt kan redskabet *4-tallet* anvendes til at identificere og fremme *alternative fortællinger*, så de bliver *foretrukne fortællinger*. Medarbejderen må identificere de unges færdigheder i handlinger, hvor det lykkes den unge at handle anderledes og dermed afvige fra sædvanlig adfærd.

Fortællingerne fra refleksionsrummene viser, at der er mange forskellige måder at anvende *4-tallet* på i praksis. Nogle af de unge har behov for, at medarbejderne metakommunikerer om metoden, dvs. fortæller, hvad den handler om, som det ses i følgende uddrag af en fortælling, her benævnt *Fortællingen om Elise i hvilerummet*, fra det andet refleksionsrum.

#### *Fortællingen om Elise i hvilerummet*

Baggrunden for denne fortælling er, at Elise helt usædvanligt selv har bedt om at komme i hvilerummet, da hun bliver vred. Medarbejderen Annemarie ønsker at anvende situationen til at opbygge en alternativ fortælling sammen med hende for at identificere og synliggøre den færdighed, som har gjort det muligt for Elise at handle anderledes, end hun plejer, hvor hun ofte reagerer med at råbe og skrike. Medarbejderen fortæller herom på baggrund af de notater, hun har nedskrevet i situationen:

#### *Annemarie fortæller:*

"Men jeg spørger hende så i hvert fald, hvor hun fik den idé fra, at hun kunne spørge om at komme i hvilerummet? Det var jeg da egentlig også lidt nysgerrig på, fordi det var ikke sådan noget, jeg havde tænkt, at hun kunne få den idé andre steder fra. Og så siger hun, at det havde hun fået fra en serie, hvor der er en ung kvinde, som hedder Wonder Woman, som er meget lig Elise. Og Elise har selv fået at vide af både sin far og alle mulige andre, at hun minder rigtig meget om den her figur, Wonder Woman. Og så fortæller Elise, at hun havde set et afsnit, hvor Wonder Woman bliver rigtig arrig og sur på sine venner. Og så var hun gået for sig selv ud i skoven, hvor hun kunne blive rigtig arrig og gal, uden det gik ud over dem. Og så siger hun noget med, her, at hun fik et udbrud alene, så der opstod ingen konflikter, det er sådan en af hendes formuleringer på det, ikke.



[spørgsmål fra ankerpersonen udeladt]

Der har jeg spurgt om, hvorfor hun gerne ville ind i et rum for sig selv.

Det var for, at der ikke skulle opstå nogen konflikter, fordi så fik hun sit udbrud alene. Hun snakker også om på et tidspunkt, inden det her, at det er for, at der ikke er nogen, der skal blive bange for hende... nej, det kommer lige efter her, kan jeg se, der har jeg så sikkert spurgt mere uddybende til det med konflikter: Hvad det kunne være for nogle konflikter, og så sagde hun noget med, at der ikke var nogen, der kom til skade, og der ikke var nogen, der blev nervøse, når hun råbte og skreg og rasede. Og så siger hun faktisk også, at de andre så ikke vil tænke negativt om hende.

Nu skal jeg lige læse det her ordentligt... Nå ja, nu husker jeg det, så tog hun udgangspunkt i det der med Wonder Woman og sagde, hvad er det så, der sker, når der ikke sker nogen konflikter for Wonder Woman? Så sker der det her med, at der [ikke] kommer [nogen i hendes omgivelser] til skade, og der ikke er nogen, der bliver nervøse. Der er ikke nogen, der tænker negativt om Wonder Woman.

Og så spørger jeg hende: Kunne man sige, at det også var det samme, der skete for dig i den her situation?

Og så siger hun: Ja, det var helt det, der var meningen med det.

Og jeg ved ikke, om det her, det er noget, hun digter, eller om det er det, der er ... men det var i hvert fald en god historie på det tidspunkt, og det var noget, vi ligesom var fælles om, og hun har syntes, det var rigtig rart at sidde og snakke med mig om de her ting, ikke.

[...] Så kom vi op til det her med begrebet [andet trin i firtallet], hvor jeg skulle prøve at snakke med hende om, hvad kunne man kalde det, at du får lyst til at tage hensyn til de andre, selv om du faktisk er så vred, at du ved, at du kan komme til at sige nogle rigtig grimme ting og alle de der ting.

Og så siger hun: Det kunne man kalde for *get angry without hurting anyone-evnen*.

[...] Jeg tænkte, det skal jeg skynde mig at skrive. Nå ja, og der har jeg tænkt efterfølgende, at der kunne jeg have foreslået, måske: *hensynet*, men det kunne jeg ikke der, imens jeg sad med hende, altså der var jeg ikke hurtig nok til selv at finde på nogle andre forslag.

[...] hun siger kun de engelske ord, og så gentager jeg det: Nå, du synes, det skal hedde... og så skriver jeg det ned samtidig, og så skriver jeg *-evnen* bagefter, så *evnen*, det var mig selv."

Fortællingen viser, hvordan Elise bidrager til at gennemføre *4-tallet* ved sætningen: *Get angry without hurting anyone*, der begrebsætter en alternativ, foretrukken fortælling, som det sker på andet trin i *4-tallet*. Sætningen stammer fra en seriefigur, Wonder Woman, som Elise ser som en rollemodel.

Medarbejderen har en refleksion over Elises udsagn, som her blot skal fremhæves, da den indeholder en *pointe* i forhold til det narrative perspektiv:

*"Og jeg ved ikke, om det her, det er noget, hun digter, eller om det er det, der er ... men det var i hvert fald en god historie på det tidspunkt, og det var noget, vi ligesom var fælles om, og hun har syntes, det var rigtig rart at sidde og snakke med mig om de her ting, ikke."*

Spørgsmålet om, hvad der er en realitet eller hvad der er digtning, er ifølge det narrative perspektiv irrelevant, da fortællinger er konstruktioner og subjektive. Denne replik rammer derfor begrænsningen i det narrative perspektivs socialkonstruktivistiske afsæt. At være så vidtgående i sin virkelighedsopfattelse, harmonerer ikke med en socialpædagogisk praksis på det specialiserede område.

I ovenstående fortælling indgår Elise i benævnelsen af egen færdighed og er i høj grad medskabere af en alternativ fortælling. Hun anvender sætningen konstruktivt til at handle anderledes i andre situationer, hvor hun tidligere ville have udvist udfordrende adfærd.

Medarbejderen giver eksempler på, at hun efterfølgende flere gange har valgt at gå i hvilerummet og bruge *get angry without hurting anyone-ovnen*, når hun bliver presset, for ikke at genere andre ved udfordrende adfærd. Det skete eksempelvis, da en ny medarbejder blev vist rundt. Resultatet er, at hun hurtigere kan berolige sig selv i tilspidsede situationer, end hun tidligere har formået.

Medarbejderen giver udtryk for, at hun ved at anvende redskabet *4-tallet* kan skabe flere alternative fortællinger og dermed tykne fortællingen og styrke denne færdighed hos Elise. Det bliver et pædagogisk greb i hverdagen:

*"Ja, så på den måde, så synes jeg, at det har givet rigtig meget pote, det der. Der har også været et par gange, hvor hun har været ved at være vred, hvor jeg har spurgt: Har du brug for at komme i hvilerummet? Hvor hun så har tænkt, kan jeg se på hende, 'arrh, er jeg der, aj, det er ikke nødvendigt lige nu', og så har hun måske sat sig over i sofaen med sin mobil, og så lukket sig lidt inde i den eller noget i den stil."*

Fortællingen om Elise i hvilerummet viser, at hun som flere af de unge kan profitere af de alternative, fortrukne fortællinger til at overkomme vanskeligheder, som er dominerende i hendes liv, og også at hun selv kan medvirke til at navngive sin færdighed.

### **At tykne en alternativ fortælling**

Med anvendelse af redskabet *4-tallet* er det overfor nogle af de unge muligt over tid at tykne de alternative, foretrukne fortællinger. Det gælder f.eks. i forhold til Ellen. Det viser vi ved nedenstående uddrag af en fortælling, som vi har kaldt *Fortællingen om at fange frøer*, der stammer fra syvende refleksionsrum, hvor afprøvningsforløbet har været i gang i syv måneder. Fortællingen fortælles på ankerpersonens opfordring, da medarbejderen ikke selv har betragtet hændelsen i et narrativt perspektiv, måske fordi hendes udsagn og handlinger opstod spontant i situationen, uden at hun havde forberedt at anvende det narrative redskab.

### Fortællingen om at fange frøer

Anita fortæller:

"Ja, hun [Ellen] var så mega oppe at køre den dag. Så siger jeg, fordi hun kan jo godt lide dyr, så jeg siger: Skal vi ikke gå ud og fange frøer? Og ja, det var en virkelig god idé, men alligevel ville hun jo ikke helt, fordi hun er faktisk også lidt bange for frøerne. Hun vil jo ikke røre ved dem, fordi de er lidt klamme. Og så siger jeg, at jeg hader frøer. Det er noget af det værste, jeg ved. Jeg vil ikke røre ved dem. Så kan vi gå her og være lidt bange for de der frøer sammen. Og vi går glade ned og finder de der fiskenet og en spand, og så går vi ned i skoven. Og jeg går og siger: Der er heldigvis ikke nogen frøer. Og jeg kan godt mærke, at hun kører lidt op. Og så siger jeg: Man kan også godt prøve at gå og stikke lidt i den der å, der løber igennem skoven. Så kan det være, at der kommer nogle frem.

[...]

Så kommer der bare verdens største frø, ikke? Og jeg skriger lidt op. Og hun skriger lidt op. Og jeg får fanget den der ind. Og skal med den der lange pind have den ned i spanden. Og jeg får vippet den der frø ned i vores spand. Og så hopper den ud. Og jeg skriger, og hun bliver virkelig også... Altså, vi er mega meget oppe at køre begge to. Og jeg får fanget den der store frø igen og tænker, at det skal bare lykkes, fordi vi skal... Og til sidst får jeg den ned i. Og så hopper den op. Men i tredje forsøg fik vi hurtigt det der låg på. Og jeg rystede helt, og så siger jeg: Aj, prøv lige at se! Og hun står og skriger. Og jeg var sådan helt; aj, vi klarede det sammen. Vi har været mega bange. Og her står vi og har fanget frøen og kan stå og kigge på den.

A: Det var nemlig lige præcis det der med skulder ved skulder, men jeg synes også jeg kunne huske, at du fortalte, at hun havde sagt, 'vi klarede det, Anita!'

Anita: 'Vi klarede det!', siger hun. 'Ja, vi gjorde', sagde jeg."

'At klare den' refererer til en tidligere situation, hvor medarbejderen anvendte 4-tallet og benævnte Ellens færdighed i en situation; 'pigen

der kan klare det' (se også herom i *Fortællingen om Ellen og trækfærgen*). I *Fortællingen om at fange frøer* tyknes færdigheden 'pigen der kan klare det' og udvides til en fælles oplevelse for Ellen og medarbejderen af, at de sammen klarede at overkomme ubehaget og angsten for frøer ved at fange frøer. I situationen stiller medarbejderen sig skulder ved skulder med den unge. Ellens efterfølgende udsagn viser, at hun har indoptaget og bygger videre på den alternative fortælling:

*"Vi klarede det, siger hun."*

Ellen har gjort sætningen "*jeg klarede det*" til en måde at berolige sig selv på i angstfremkaldende, nye situationer.

Episoden med at fange frøer ses af medarbejderen som et eksempel på *en alternativ foretrukken fortælling*, som det udtrykkes indenfor det narrative perspektiv. Metodisk kan man diskutere, om den også indeholder elementer af en mere kognitiv metode, hvor formålet er at skabe en sammenhæng mellem følelse, tanke og handling. Fortællingen viser desuden, at medarbejderen kombinerer teknikker som forenkling og tydelighed med det narrative redskab.

*Fortællingen om at fange frøer* er ikke planlagt ved hjælp af 4-tallets trin, men den alternative fortælling opstår spontant gennem handling i situationen og små udsagn fra medarbejderen. Medarbejderen laver sammen med Ellen i situationen en alternativ fortælling, som kan tykne færdigheden '*pigen der kunne klare det*'. Fortællingen viser, hvordan den narrative metode kan fungere autentisk, når sproget ikke løsrives fra den konkrete handling og situation.

### **Redskaber for eksternalisering**

Eksternalisering indebærer, at medarbejderen taler om den unges aktuelle problem, og at problemet ligger udenfor den unge. Eksternalisering kan gennemføres, når noget opleves problematisk i den unges liv. Det skal ikke udføres i selve situationen men i 'fredstid', efter at en u hensigtsmæssig episode er afsluttet. På Himmelev udviklede man forskellige sproglige greb og guidelines til eksternalisering for unge med autisme: Det korte sproglige greb *sproglige vip* og til længere samtaler med den unge *spørgeguide til eksternaliserende samtaler om noget problematisk*. I det følgende vil vi vise, hvordan anvendelsen af *sproglige vip* er blevet indoptaget i så høj grad, at medarbejderne næsten uden at tænke over det laver disse. Dernæst følger et eksempel på anvendelsen af spørgeguiden i en situation, som udvikler sig særligt vellykket.

## Sproglige vip

Der er i fortællingerne mange eksempler på, at redskabet *sproglige vip* har været virksomt og ofte bringes i spil af medarbejderne. Vi vil tage afsæt i en fortælling fra andet refleksionsrum: *Fortællingen om Ellen og skiftet*.

Baggrunden er, at medarbejderen tidligere har lavet en eksternalisering af Ellens vanskeligheder med at udholde overgange fra en aktivitet med én medarbejder til en aktivitet med en anden medarbejder. Disse overgange reagerer Ellen ofte voldsomt på såvel sprogligt som kropsligt. Med det sproglige vip, *skiftet*, har medarbejderen eksternaliseret problemet, så det ikke er personen Ellen, der er utryg, urolig eller har en udfordrende adfærd, men det er *skiftet*, der er på spil. Ved at man flytter problemet udenfor hende selv, kan Ellen bedre håndtere sine reaktioner. I nedenstående fortælling anvender medarbejderen dette sproglige vip i en ny situation.

### *Fortællingen om Ellen og skiftet*

*Anita fortæller:*

"Vi skulle til at lave et skift. Hun [Ellen] skulle til at have fri fra skole, det var i onsdags. Og det går altid sådan, at sidst på dagen – og de her skift er rigtig svært for hende – så kører hun helt op og skal råbe og skribe og alle de her ord, der kommer ud af hendes mund, der er grimme. Og det er så svært for hende, fra vi slutter, til vi kommer over og ser, hvem det er, hun skal være sammen med. Det her rum her, det er så svært for hende.

[...]

Det kan jo tage alt fra... ja, fire minutter til... det kommer an på, hvem man møder på sin vej, ikke.

Og så sætter jeg hende ned i sofaen og siger: Nu skal du høre her, siger jeg så, og vi har snakket lidt om *skiftet*, altså, vi har sådan fået det her skift ind til, at vi kalder det *skiftet*.

[...]

Lige om lidt, siger jeg så, så har du fri fra skole, og så er det her, du skal til at møde *skiftet*, siger jeg så... Ja, siger hun så. Og hvordan er det, vi skal møde det her skift? 'Jeg kæmper mod det', siger hun så, og så laver hun sådan... 'Jeg kæmper mod det!' Så siger jeg: 'Det synes jeg er rigtig godt, og vi kæmper uden at bruge grimme ord og uden at skribe'. 'Ja, det gør vi', siger hun så, og så stavrer hun ellers ud ad døren, og så er hun klar til at gå over og møde en af de her voksne rigtig fint i forhold til, hvad hun plejer... altså, det er virkelig... når hun åbner døren, så her, der var det helt fint. Og 'hej' og ind og 'jeg skal lige have en pause nu' og ...

[...]

Og 'det er en halv time', siger hun så. Ja, det er det. 'Hvem er det, jeg skal være sammen med?' 'Du skal være sammen med...' – jeg kan ikke huske, hvem det var – men 'jeg fortæller, hvordan din dag har været, og den har faktisk...' og så snakker vi om, hvor god den faktisk har været.

[...] jeg skal jo fortælle hende, hvor god hendes dag har været: 'Du har gjort alle de her ting, der har været gode. Så jeg skal fortælle, hvor god du har været, så imens sidder du her og venter, indtil jeg kommer ind og siger farvel.'

Så det der med, at jeg satte hende ned, og vi snakkede om det her med *skiftet*, det tror jeg altså har gjort noget for hende, at det sådan lige så stille begynder... at jeg bruger det over for hende, ikke ... at lige om lidt, så møder vi *skiftet*, også hvis vi skal noget, altså ned i køkkenet, hvor der måske også kommer nogen, det kan jo godt være. Men det er jo også et skift fra klassen til noget andet, det der med at komme ud på gangen. Og 'hvem møder jeg?' og sådan noget ... Det kan godt være meget uroligt for hende, ikke? Så lige der, der fungerede det. Og nu skal jeg være sammen med hende i morgen, så jeg er spændt på at se ... altså, jeg har jo kun om onsdagen, hvor jeg ligesom afleverer hende, og der vil jeg se, hvordan det fungerer igen onsdag med, at jeg sætter hende ned og snakker med hende om *skiftet*, og så vi går over, ikke.

U: Og den metode, du har valgt, det er så eksternaliseringen i forhold til det narrative og verbale sprogbrug.

I fortællingen anvender medarbejderen den tidligere eksternalisering forebyggende ved den unges forestående overgang fra en situation til en anden. Hun henviser til hendes erfaringer med *skiftet* i de overgange, hvor det er lykkedes hende at klare det uden udfordrende adfærd. Hun forbereder den unge ved at spørge om, hvordan hun vil klare det. Ellens udsagn viser, at hun opfatter problemet med *skiftet* som adskilt fra hendes person og som noget, hun kan kæmpe imod. Hun gentager sætninger: "*Jeg kæmper mod det*" og kommunikerer også kropsligt, hvordan hun vil kæmpe imod den udfordrende adfærd. Medarbejderen tilrettelægger overgangen, så det bliver muligt for den unge at mestre den. Fortællingen viser, at anvendelsen af det sproglige vip har vundet genklang hos denne unge, som kan anvende *skiftet* til at bekæmpe sin indre uro og angst. Ellen møder overgangen med en tillid til, at hun kan magte den. Herved holdes konfliktniveauet nede, og den unge får hjælp til at udvise en adfærd, som både for hende selv og hendes omgivelser er foretrukket.

Betegnelsen *skiftet* fremstår her virksomt for såvel den unge som for medarbejderen. I andet refleksionsrum, hvor fortællingen kommer fra, bliver *skiftet* tolket som et sprogligt vip i den narrative metode. Det kan diskuteres, hvorvidt der kan være andre tolkninger heraf? Navngivningen med ordet 'skiftet' kan også ses som en medarbejderstyring, som indgår i andre anvendte metoder på Himmelev, f.eks. den kognitive, hvis idé er at styrke en sammenhæng mellem tanke, følelse og handling ud fra et opsat forandringsmål. Eller det kan tolkes som et element i den handicapkompenserende TEACCH-metode, som lægger vægt på bl.a. forudsigelighed og forenkling. Under alle omstændigheder er det ikke narrativt i sin radikale form og dermed udtryk for, at nye metoder ikke udvikles og implementeres 'rent' ind i en teoriløs praksis, men at der altid vil være eksisterende metoder, som nye metoder må virke sammen med. Praksis er eklektisk eller *multiteoretisk* (Kongsgaard 2017). Sproglige vip anvendes automatisk af medarbejderne overfor de unge. Medarbejdernes viden om og erfaring med målgruppen betyder, at de i situationen ofte finder et ord eller en betegnelse, som den enkelte beboer kan forstå.

### **Spørgeguide til eksternaliserende samtale**

I refleksionsrummene er der ikke mange fortællinger om situationer, hvor medarbejderne har anvendt *spørgeguide til eksternaliserende sam-*



*taler*. Medarbejderne udveksler især i den første periode erfaringer om, at det er vanskeligt at finde situationer, der varer så længe, at de kan udfolde spørgeguiden og nå at stille flere spørgsmål i træk, før de unge har tabt koncentrationen; de har også selv svært ved at huske spørgeguiden i situationen eller kan ikke nå at finde den nedskrevne udgave på papir eller telefon. I løbet af perioden tilegner de sig imidlertid spørgeguiden eller bliver mindre bundne af dens ordlyd og formulerer selv spørgsmål, som passer i situationen og til den unge. Formålet med udviklingen af guidelines var netop, at disse kun skulle være vejledende. At medarbejderne i løbet af øveperioden i mere og mere begrænset omfang anvender spørgeguides kan ses som udtryk for, at de er blevet fortrolige med den narrative metode og hovedidéerne i de udviklede narrative redskaber. Følgende fortælling, *Fortællingen om Elin's vredesudbrud om natten*, er et eksempel på, at en medarbejder anvender *spørgeguide til eksternaliserende samtaler* med et vellykket resultat.

Baggrunden er, at den unge beboer Elin natten forinden har haft et voldsomt vredesudbrud, som har medført magtanvendelse. Medarbejderen Andrea kommer ind på den unges værelse dagen efter, ikke som følge af episoden, men i et andet ærinde. Det følgende er et sammendrag af den oprindelige fortælling fra det femte refleksionsrum:

#### Sammendrag af *Fortællingen om Elin's vredesudbrud om natten*

Medarbejderen Andrea fortæller, at hun var hos Elin på hendes værelse dagen efter, at hun havde haft et vredesudbrud om natten, som resulterede i en fastholdelse. Det var en voldsom episode. Andrea fortæller, at Elin var meget snakkesalig og tog initiativ til at ville snakke om nattens voldsomme oplevelse. Hun havde ikke på forhånd tænkt, at hun ville tale om episoden, men da hun fornemmede, at det ville Elin gerne, samlede hun bolden op. Mens Elin sad med ryggen til og kiggede ind i sin computerskærm, kunne hun finde og anvende spørgeguiden til eksternaliserende samtaler (s. p. xx) frem på sin telefon. Med støtte heri stillede hun detaljerede spørgsmål til nattens hændelse:

*"Skete det nede på dit værelse? Og hvad gjorde du så? Så gik du ud? Og hvad for en rækkefølge skete tingene i? Og det, oplevede jeg, var en rigtig fin måde at starte samtalen på for hende, fordi det kunne hun jo så gengive, fordi det var ret faktisk."*

Medarbejderen Andrea spurgte Elin om, hvad man kunne kalde det problem, der gjorde, at hun kom i konflikt med nattevagten. Først nævnte Elin blot, at hun var sur. Medarbejderen foreslog, at det måske dækkede over, at hun var ensom, da hun ikke længere havde kontakt med en medspiller i computerspillet. Elin reagerede ved at sige: *"At det kunne godt være."* Medarbejderen foreslog derefter, at de kunne kalde det *ensomheden*. Medarbejderen spurgte også, om Elin havde haft den følelse tidligere, hvortil Elin, efter at have tænkt sig om, svarede ja, det havde hun faktisk følt i rigtig mange år. Medarbejderen spurgte herefter ind til, hvilken effekt det kunne have på andre mennesker, at hun blev sur. Elin spurgte derefter medarbejderen, om hun mente, hvilken betydning det havde for andre, at hun blev sur. Medarbejderen svarede, at andre mennesker kunne blive kedede af det på hendes vegne over, at hun var ensom. Medarbejderen spurgte også, om hun havde oplevet situationer, hvor ensomheden ikke havde fyldt så meget. Elin lyttede, men svarede ikke herpå, muligvis pga. udmattelse efter den lange samtale."

Som det ses, undersøgte medarbejderen ved hjælp af en eksternaliserende samtale Elins vredesudbrud, som førte til en fastholdelse. For at støtte Elins kommunikative vanskeligheder, gav medarbejderen forslag til mulige forklaringer, f.eks. ensomhed. Elin fandt genkendelse heri. Man kan reflektere over, hvorvidt medarbejderen med sit forslag om ordet 'ensomhed' som forklaring, kommer til at lede Elin i en retning, som medarbejderen finder acceptabel, frem for at give udtryk til Elins faktiske forståelse.

Medarbejderen reflekterer afslutningsvist over, at samtalen havde udspillet sig over et kvarter, hvilket var lang tid for netop Elin at koncentrere sig. Samtalen havde været fuld af pauser, hvor medarbejderen havde tilladt tankepauser og stilhed. Medarbejderen giver udtryk for, at det havde været hjælpsomt for den unge at tale så detaljeret om episoden, som spørgeguiden lægger op til.

Man kan diskutere, hvorvidt medarbejderen konstruerer den unges fortælling ved at foreslå ordet 'ensomhed'. I udviklingen af den narrative metode til Himmelevs målgruppe anså medarbejderne det for nødvendigt at tage højde for de unges kommunikative vanskeligheder ved at medarbejderne var mere aktive med at foreslå benævnelser og forståelser, end et narrativt perspektiv lægger op til.<sup>11</sup> I *Fortællingen om Elins vredebrud om natten* indgår desuden elementer fra Marta meo-metoden og fra de handicapkompenserende teknikker med tydelighed og forenkling af kommunikationen.

Fortællingen viser, at medarbejderen ved at gribe en opstået mulighed kan anvende spørgeguiden til eksternaliserende samtaler. Spørgsmålene hjælper Elin til at genfortælle episoden. Fokus flyttes fra hendes udfordrende adfærd til indsigt i, at surheden dækker over følelsen af ensomhed. Den eksternaliserende samtale hjalp begge parter til at få et andet blik på Elins adfærd og Elin til at forstå egne reaktioner. Som det fremgår, må den enkelte medarbejder tilpasse redskabet til den givne situation og den enkelte unges vanskeligheder. De øvrige deltagere i refleksionsrummet gav udtryk for, at fortællingen viste, at de måtte have større opmærksomhed på de pludseligt opståede situationer og ordvekslinger, hvor de spontant kan anvende de narrative redskaber.

### **Redskabet fra er til vil for afdækning af intention**

Redskabet *fra er til vil* er udviklet ud fra det narrative begreb *intention*. Ifølge den narrative tankegang handler det om, at medarbejderen i en tilspidset situation skal undersøge, hvad den unge vil. Fokus skal flyttes fra, at den unge f.eks. er vred og udfordrende i sin adfærd, til den unges intention og gode grunde til at have den. I situationen skal medarbejderen afdække, hvad det egentlig er, den unge gerne vil. Herved kommer medarbejderen til at stå 'skulder ved skulder' med den unge.

Der er flere fortællinger i refleksionsrummene om situationer, hvor redskabet *fra er til vil* har været virksomt. En af disse er *Fortællingen om Egons Berlintur* fra femte refleksionsrum:

---

<sup>11</sup> I Whites narrative terapi arbejdes som nævnt også med at foreslå 'ord' til klienterne.

Fortællingen om Egons Berlintur

*Andrea fortæller:*

I forhold til Egon, der er jeg lykkedes meget få gange med at lave øvelserne sådan her, som de står. Og det er kun lykkedes mig, da jeg var i Berlin med ham, hvor vi havde tre dage, hvor der var nogle ting, der var rigtig svære. Og så var der nogle rigtig hyggelige tidspunkter. Og jeg tror, det der med at være sammen med ham alle tre dage i træk, og jeg var den eneste ... Det var der særligt lige på den tur, til at gøre noget, han var modtagelig for, og at jeg kunne fange ham, hvor han har været så træt, at han ikke kunne andet end at følge med. [...]

Ja, han reagerede så nogle gange, som han gør herhjemme. [...] Han kastede lige med sin computer en enkelt gang.

[...]

Altså, jeg lykkedes med det der *fra er til vil* med ham. Det var dagen, hvor vi kom, så var vi ude at shoppe. Og jeg tror, der var rigtig mange sanseindtryk, fordi vi stod nede på en shoppinggade, der minder lidt om Strøget, hvor der bare var rigtig, rigtig mange mennesker og steder, han ikke kendte. Og vi havde endda taget u-banen, og det havde han ikke prøvet før, og vi havde også kørt med bus. Og han blev bare ramt af stressen i høj grad og frustration, og de ting kom forbi. Og så begyndte han at skælde mig rigtig meget ud. Og det var mig, der ikke kunne finde ud af noget. Jeg havde ikke styr på noget. Og jeg havde ikke styr på hans penge. Og det er mig, der er alle mulige ting. Og til sidst sagde jeg bare: 'Nu stopper vi og tager en taxa hjem'.

[...]

Vi tog hjem og fik noget mad. Og da vi så skulle sove, så ville han gerne have, at jeg skulle sidde ved siden af ham. Så det gjorde jeg, og så sagde jeg til ham: 'I dag, da vi var på shoppinggaden, så lagde jeg mærke til, at der skete en masse ting, og du skældte mig meget ud. Men jeg tror i virkeligheden, at du gerne ville fortælle mig, at du gerne ville væk og tilbage på hotellet ...' Jeg tror, jeg sagde et eller andet i den stil: At 'det, du gerne ville med det, du gjorde, var at komme tilbage til hotellet og komme væk...'

Og så sagde han: 'Ja', og kunne fortælle mig, hvad det var, han syntes: At han gik på nogle gader på vej derhen, som han aldrig havde gået på før. Og han havde aldrig prøvet at tage en u-bane før. Så han fortalte mig nogle af de der ting. Og det var rigtig fint. Og så fik vi lige snakket om, at i morgen, når vi skal ned på shoppinggaden igen, så kan vi aftale, at så tager vi en taxa hjem i stedet for u-banen. Så der kunne vi lave sådan én.

[udeladt kort dialog mellem deltagere]

Ja, det er rigtigt, men da vi sad der, var der ikke nogle aggressioner eller vrede omkring det, der kunne han både reflektere, og det er jo sådan, jeg oplever, at han reflekterer over, hvad der er svært."

Af fortællingen fremgår det, hvordan medarbejderen om aftenen efter en tilspidset situation om dagen sammen med den unge reflekterer over hændelsen ved hjælp af redskabet *fra er til vil*. Formålet er at afdække Egons intention med vredesudbruddet frem for at udpege den u hensigtsmæssige adfærd i sig selv. Ved at anvende spørgsmål fra spørgeguiden til *fra er til vil* får medarbejderen udledt Egons intention:

*"Men jeg tror i virkeligheden, at du gerne ville fortælle mig, at du gerne ville væk og tilbage på hotellet... Jeg tror, jeg sagde et eller andet i den stil: At det, du gerne ville med det, du gjorde, var at komme tilbage til hotellet og komme væk ..."*

Medarbejderen undersøger den unges intention ved at give forslag hertil. Da de unge har svært ved at forklare egne reaktioner og følelser, er den ledende stil sandsynligvis nødvendig overfor målgruppen. Hvorvidt disse forslag vinder genklang hos den unge, må aflæses i situationen. Sammen når medarbejder og den unge ifølge medarbejderen frem til, at den unge gerne ville forlade den ukendte situation med de mange forvirrende indtryk og vende tilbage til en overskuelig, tryk situation på hotelværelset. Ved at danne en alliance med den unge, stå skulder ved skulder, bliver det muligt for medarbejderen at få øje på den unges intention og opnå et mere positivt syn på den negative hændelse og at hjælpe den unge med strategier til at afværge lignende hændelser i fremtiden. Egon får en forståelse for, hvad der kan ligge bag hans vrede. Sammen finder de måder til at reducere indtryk og undgå, at situationen gentager sig næste dag. Medarbejderen foreslår, at de dagen efter tager en taxa frem for u-bane. Den unge hjælpes til at forstå egne følelser og reaktioner og på sigt udvikle en reaktionsmåde, som både han selv og omverdenen finder mere acceptabel, når han bliver stresset, sandsynligvis pga. følsomhed overfor komplekse indtryk fra omverdenen. Hvorvidt dette realitetstjek eller normaliseringssigte harmonerer med den narrative tankegangs grundidé, kan diskuteres.

I ovenstående fortælling og flere andre fortællinger fra refleksionsrummene ses, hvordan medarbejderne afprøver og tilegner sig spørgeguiden for redskabet *fra er til vil* og justerer den til et mere mundret sprog for den enkelte medarbejder i samtalen med den unge. Mange af de øvrige fortællinger, hvor redskabet *fra er til vil* har været virksomt i praksis, er mindre udfoldede end i denne fortælling. En af dem handler også om Egon, hvis hyppige vredesudbrud forhindrer ham i at deltage i de sammenhænge, som han ønsker. Det er *Fortællingen om Egon i ILVA* fra tredje refleksionsrum (p. 99). Her fortæller medarbejderen Agnes om en episode sammen med Egon i ILVA, hvor den unge bliver så vred, at det ikke er muligt at fortsætte den ønskede bytur. Medarbejderen søgte at give ham forslag til, hvad han egentlig gerne ville og dermed hjælpe ham ud af vreden. Efter Agnes' fortælling reflekterer hun over, hvilket ord der dækker Egons intention, og som han kan forstå, jf. følgende udsnit fra tredje refleksionsrum:

*"Jo, og det er i det hele taget en meget fin tilgang til ligesom at få vendt, hvad man selv tænker. [...] Jeg startede med at tænke: At hvis nu jeg skal kalde det noget, hvad var det, der var på spil? Det første, der dukker op i mit hoved, det er utilfredshed. Men så tænker jeg: At den er jo ikke god. Der må være noget under utilfredsheden. Jeg bliver tounget til at sige: Hvorfor kommer utilfredsheden frem? Er det stressen, der får fat i ham eller er det en usikkerhed, eller hvad er det? Det kan jeg jo ikke vide. Det bliver jeg jo nødt til at undersøge med Egon, hvis jeg skal blive klogere på det. Men bare det, at jeg ikke går i stå i, at så var han også bare utilfreds med alting, men at jeg både kan tale om det som noget, der kan ramme ham, så det ikke er ham, der er utilfreds, men at utilfredsheden den kom lige forbi, og også se, at den er ikke god nok, man er nødt til at dykke nedenunder."*

Af citatet ses medarbejderen Agnes' undersøgende attitude og den sproglige opmærksomhed i forhold til den unges intention. At afsøge den unges intention vender medarbejderens irritation til forståelse af den unges vredesudbrud. I citatet ses også anvendelsen af et sprogligt vip: *utilfredsheden den kom lige forbi*. Medarbejderen mener, at den narrative metode skærper en sproglig opmærksomhed:

Agnes: *"Det er sådan noget, jeg synes, at den generelt er god til, den her tilgang. Jeg kan sige højt til [kollegaen] Andrea, da vi taler om det her til formiddag: Åh, jeg kom til at kalde det 'utilfredsheden', men jeg vil gerne kalde det noget andet. Målet er, at vi sammen kan finde ud af at få foldet ud, hvad der kan ligge under utilfredsheden. Er det usikkerheden, er det stressen, eller ...?"*

I dialogen bidrager ankerpersonen med input om, at medarbejderen har anvendt tilgangen både i forhold til en kollega og endnu en beboer. Herved viderefremmes erfaringer med redskabet i forhold til Egon til en anden medarbejder, som kan fortsætte indsatsen overfor Egon jf. medarbejderen Agnes' udsagn:

*"Jeg tænker, at det må Egon jo gerne vide, at jeg har fortalt en historie til Andrea om ham, om at han faktisk klarede noget, som var lidt svært, det må han rigtig gerne vide, at jeg har sagt til Andrea."*

Medarbejderne har mange refleksioner over, om de unge kan forstå de anvendte ord, i forbindelse med redskabet *fra er til vil*. Således mener medarbejderen Agnes:

*"Jeg tænker, at han havde sagt nej, eller 'det forstår du ikke', hvis jeg havde ramt forkert. Jeg tænker egentlig, at jeg har ramt meget rigtigt i, at han godt kunne se, der gjorde han faktisk noget, der. Han tog imod, at vi kunne tænke over: Hvad var det egentlig, du kunne lige der? Når han siger 'hm', så tænker jeg, at han accepterer. [...] Men det var i går aftes, så det er for tidligt at sige, om der er nogen effekt i det i dag."*

Som det ses af ovenstående, har medarbejderne mange refleksioner over deres egen styrende rolle i produktionen af fortællinger og deres tolkninger af de unges tilkendegivelser og accept af deres forslag til benævnelser og ord. Heri ligger der et magtaspekt, som fungerer som en nødvendig, *produktiv magt* i de unges forandringsprocesser.

### **Sammenfatning**

De involverede medarbejdere tilegner sig gradvist de narrative redskaber og guidelines gennem afprøvningen i praksis. Der er progression i såvel hyppighed i anvendelsen af de narrative redskaber som i den oplevede succes hermed for medarbejderne. Alle tre redskaber anvendes i løbet af perioden især i korte udgaver. Ved anvendelse af *4-tallet* til alternative fortællinger er det oftest kun spørgsmålene indtil andet trin, der anvendes, da situationen og de unges koncentration ofte ikke giver tid til at gennemføre alle trin. Medarbejderne udvikler mange alternative foretrukne fortællinger sammen med de unge, som giver dem mulighed for at forandre handling, adfærd og identitet. Det sker kun få gange, at den unge selv udformer en fortælling med et tema, der inddrager fortid samt kobler det til fremtidige forestillinger. De fleste unge har vanskeligt ved at tænke abstrakt og forbinde handlinger i fortid, nutid og fremtid. Fortællingerne har primært afsæt i episoder, hvor medarbejderne trækker de unges færdigheder frem, som afsæt for over tid at skabe en alternativ fortælling. Medarbejderne er i denne proces ofte styrende og må give forslag til at benævne den unges færdighed, hvilket er et greb fra Marta meo-metoden. Desuden bruges de narrative redskaber i situationen



ved at medarbejderne inddrager deres viden fra handicapkompenserende teknikker, hvor man rammesætter, forenkler og tilpasser kommunikationen.

Det *sproglige vip* til eksternalisering anvendes tidligt i forløbet helt automatisk af medarbejderne. Også flere af de unge tilegner sig tidligt i forløbet en forståelse af, at der er en udfordring eller et problem, som ligger udenfor ham/hende, og som kan håndteres sammen med medarbejderne. Der er også eksempler på fortællinger, hvor *spørgsguiden til eksternaliserende samtaler om noget problematisk* anvendes. I forhold til redskabet til afdækning af intention, *fra er til vil*, viser flere fortællinger, at medarbejderne møder de unges udfordrende adfærd med et undersøgende positivt blik for at afsøge intentioner med adfærden, så de kan støtte den adfærd, der matcher de unges intentioner.



# 6 Udfordringer og erfaringer i afprøvningsforløbet

I dette kapitel analyseres medarbejdernes udfordringer og erfaringer med anvendelse af de narrative redskaber og guidelines i det ni måneders lange afprøvningsforløb, og hvordan disse forandres i løbet af denne øveperiode.

## **Særlige udfordringer i forhold til den narrative metode**

Særligt tre forhold synes udfordrende for medarbejderne i forhold til at anvende den narrative metode. Det er for det første de vanskeligheder, de unge har som følge af deres autisme. For det andet den socialpædagogiske praksis, som er organiseret med en stram hverdagsstruktur med klokketid og handlinger, som skal besluttes i situationen. Disse to forhold vil blive analyseret med afsæt i fortællinger samt medarbejdernes refleksioner herover.

Det tredje forhold handler om, at medarbejderne på Himmelev som nævnt har en bredere metodepalet, som den narrative metode blot indgår i (se p. 20), og at denne skal indjusteres i brugen af de øvrige metoder ved implementeringen. Den eklektiske eller multiteoretiske metodetilgang er et vilkår for en socialpædagogisk praksis på Himmelev, hvilket vil blive diskuteret.

## **De unges vanskeligheder**

De vanskeligheder, de unge har som følge af deres autisme, er et vilkår for medarbejdernes indsats i hverdagen på Himmelev. Disse vanskeligheder omfatter f.eks. individuelt forskellige vanskeligheder med at abstrahere, forstå metaforer, koncentrere sig, kapere mange indtryk og holde døgnrytme. Dertil kommer de unges svingende dagsform og – for nogle – eventuelt sværere perioder. Sådanne van-

skeligheder udgør et grundvilkår for indsatsen og metodeanvendelsen på Himmelev og spiller selvfølgelig også ind på udøvelsen af den narrative metode. I det følgende vises, hvordan de unges vanskeligheder får en specifik betydning for medarbejderne, når disse skal anvende de narrative redskaber og guidelines.

#### *Vanskeligheder med at abstrahere*

Vi har valgt fortællingen om *Elins onlinespil med storesøster* til at vise, hvordan medarbejdernes ordvalg får betydning i samtalen med en ung, hvor medarbejderen anvender *4-tallet*. Fortællingen stammer fra det første refleksionsrum og dermed fra starten af øveperioden. Baggrunden for fortællingen er, at medarbejderen, Andrea, har opdaget, at Elin er i gang med et online-computerspil med sin søster, hvilket er usædvanligt, da hun har svært ved at tage kontakt til andre og har en svag kontakt med familien. Medarbejderen søger at synliggøre denne færdighed i Elins handling ved at anvende *4-tallet* til at opbygge en alternativ fortælling for at tematisere handlingen, så Elin fremover kan gentage handlingen på andre måder.

#### *Fortællingen om Elins onlinespil med storesøster*

*Andrea fortæller:*

Altså, jeg kom ned til Elin, og så sad hun og spillede online med sin storesøster. Jeg kom ind, og så kiggede hun ikke på mig, og hun svarede ikke på mit spørgsmål, så jeg kunne godt regne ud, at hun var i gang med noget. Så jeg gik igen.

Og så kom hun selv op og fandt mig halvanden time efter, og det er altså store sager, for det er ikke meget kontakt, hun ellers har med sin familie, så det er store sager, jeg skulle styre min begejstring. Og så gik jeg så med hende ned, da hun fandt mig efter halvanden time, og så sad jeg ned med hende, og så spurgte jeg:

‘Hvem spillede du med?’

‘Det var bare min storesøster’, sagde hun.

Og så gik jeg ind i det der med: ‘Nå, men skrev du først eller skrev hun først?’ Og det var faktisk hende, der havde skrevet først.

‘Nå, men hvor skrev du? Skrev du på sms eller...’ Jeg prøvede virkelig at være sådan helt detaljeret.

[...]

Jamen, så er der jo faktisk endnu mere, der er gået fint, ikke, fordi så spurgte jeg lidt ind til det, hvor lang tid, hvornår og sådan. Og der kunne hun godt svare på de der meget konkrete spørgsmål, og så vidste jeg godt, at vi skulle lidt op ad stigen, ikke.

Og så tror jeg, jeg sagde noget i stil med: 'Hvad, Elin, var det, du kunne der'-agtigt, ikke? Jeg var meget begejstret.

Og så rystede hun på skuldrene, og så var det så, jeg sagde det der: 'Der tog du godt nok initiativ', sagde jeg. Jeg tilbød noget.

Og så varede det lidt, så spurgte hun: 'Hvad er initiativ?'

Og så forklarede jeg, hvad det var. Og så gav jeg et eksempel på, hvad jeg har gjort, når jeg har taget initiativ: 'Jeg er kommet ned med pandekager til dig en dag, og du har ikke selv spurgt. Så jeg har taget et initiativ. Og jeg tænker måske...' Og så stoppede vi. Så kunne jeg godt mærke, vi havde snakket for lang tid."

Som det ses af fortællingen, medfører Elins konkrete tankegang, at det ikke er muligt for hende at forstå ordet *initiativ*, som medarbejderen tilbyder som benævnelse for hendes færdighed, jf. *4-tallet*. Medarbejderen søger at forklare hende ordet, men må opgive at komme videre i spørgeprocessen ud fra *4-tallet*. Medarbejderen kommenterer dette således:

*"Måske det er o.k., at det er et nyt ord, for det er jo en ny færdighed. Og nu har hun fået et nyt ord. Måske det er o.k., og hvis jeg bruger det nogle flere gange så..."*

Med den narrative metode, hvor sproget er centralt til at begrebsliggøre relationer, må medarbejderne forholde sig særligt til de unges vanskeligheder med at forstå abstrakte ord. Det kan som i fortællingen om Elins onlinespil indebære en oversættelsesopgave, især når en færdighed skal begrebsliggøres som et udtryk for et tema i den unges liv. I fortællingen vælger medarbejderen at give den unge eksempler på, hvad ordet kan betyde, og hvordan det kan anvendes.

De unges konkrete tankegang, som ofte er bundet til øjeblikket og situationen, er et tilbagevendende tema i alle refleksionsrum. Medarbejderen Annemarie giver et eksempel herpå i femte refleksionsrum:

*"Der var engang, hvor [medarbejder] kom til at sige: Aj, bolden går efter mig, og så gakkede [den unge] helt ud, fordi sådan en bold kan ikke gå efter nogen. Den har jo ikke nogen følelser. Og det er det spil, vi er i. Så for hende skal det være noget realistisk, det handler om. Så for hende er det sådan noget med, at kroppen er træt, fordi den har været ude og gå en lang tur, eller 'du har fået noget godt aftensmad, så din krop har fordøjet godt' eller noget i den stil."*

Billedsprog, sproglige vendinger og anvendelsen af metaforer, som man anvender i den narrative metode bl.a. ved eksternalisering, når man adskiller problem fra person, kan virke angstprovokerende, hvis de unge opfatter billedsproget bogstaveligt. Så bliver vendingen 'bolden går efter mig' pludselig faretruende.

#### *Koncentrationsvanskeligheder*

Også det at fastholde de unges koncentration i en længere samtale kan være en udfordring i forhold til den narrative metode. Ifølge medarbejderne kan de unge kun fastholde deres koncentration kortvarigt, hvilket gør det vanskeligt at gennemføre lange samtaler, der når rundt om alle fire trin i 4-tallet. Oftest kan medarbejderne kun nå til spørgsmål på andet trin, som i *Fortællingen om Elins onlinespil med storesøster* som Andrea præsenterede i første refleksionsrum:

*"Jeg tror, vi er udfordret med det der med længden af samtaler; hvad er det, du kan nå igennem? Jeg nåede... nu snakker jeg altså bare... jeg nåede med Elin igennem snak... hun havde spillet online med sin storesøster, og det var ret stort, og så fik jeg sådan spurgt ind til, 'hvad var det, du gjorde?', og sådan helt konkret, så gik hun ind på Skype og skrev til sin søster, og så gjorde de sådan og sådan, og så nåede jeg så til at sige, 'så det du faktisk kunne der, det var initiativ', eller et eller andet, ikke, og så kunne vi ikke snakke mere, så var den for lang, samtalen, så stoppede jeg [...] Problemet er jo også det der med, at man faktisk kun kommer to trin op ad 4-tallet, og så dør den bare helt, fordi... ja, så er det som om, så kan de ikke helt mere, vel."*

Som det ses, stopper samtalen ifølge medarbejderen, dels fordi hun anvender ordet *initiativ* som en benævnelse for den unges færdighed, dels fordi den unge mister koncentrationen. Den narrative metodes sproglige fokus i kommunikationen og detaljeringsgraden i redskaberne for-

drer, at de unge både kan udfolde detaljerne sprogligt og koncentrere sig i tilstrækkelig lang tid til det. Koncentration kan være en udfordring som i dette uddrag af medarbejderen Andreas refleksioner i første refleksionsrum efter *Fortællingen om Elin's onlinespil med storesøster*:

*"Jeg sidder og tænker, der er en udfordring med detaljegraden i den her i forhold til, hvor lang tid vores børn kan være i en samtale, men det er jo rigtigt, det der med, at man kan gå til og fra den [...] Og så sad jeg og tænkte på det der med at spørge barnet: Hvad synes du om det, du kunne? Det er egentlig på mange måder et rigtig interessant spørgsmål at stille vores børn, fordi jeg spurgte Elin om det, da jeg sad med hende, og hun blev sådan, helt sådan: 'Hvad er det for et spørgsmål?' Jeg tror, hun syntes, det var så mærkeligt et spørgsmål. Hun stod bare og gjorde sådan med skuldrene: [medarbejderen siger en lyd] Fint nok. Altså, det kunne hun slet ikke forholde sig til, det spørgsmål."*

Som det fremgår, har Elin tydeligvis problemer med at forstå formålet med og indholdet i spørgsmålet. Medarbejderen mener, at hendes skuldertræk er udtryk for, at spørgsmålet om, hvad hun synes om det, hun kunne, forekommer mærkeligt for hende.

#### *Kropslig kommunikation – taktile forstyrrelser*

Nogle af de unge har særligt svært ved at anvende og afkode sprog samt at forstå og tilegne sig nye begreber. Medarbejderne nævner flere gange, at det ville være en styrke, hvis man kunne supplere den verbale kommunikation med kropslige tegn som gestik, mimik eller andet, som det fremgår i følgende ordveksling mellem underviser, ankerperson og medarbejder fra første refleksionsrum:

*Medarbejder: "[Med] ... sådan en som Ellen, der heller ikke kan styre sine ord så meget, vil det måske være rart, at det var noget med, at man kunne gøre sådan med hånden, eller..."*

*U: At hun fik et tegn?*

*Medarbejder: Ja, at hun fik et tegn eller sige, 'hvis du går hen og trykker på den røde farve, så betyder det pause' eller sådan noget, ikke, fordi hun tit ikke kan styre det, og hun kan også blive meget irriteret, hvis hun nu ikke kan huske det, eller sådan."*

For nogle unge understøtter eller erstatter en let berøring på skulderen eller lignende den sproglige kommunikation, mens det for andre unge, der ligesom Erik ikke kan acceptere eller tåle fysisk berøring, er vanskeligere. Det fremgår af dette uddrag af Aastas fortælling fra fjerde refleksionsrum:

*"[...] Sidste gang vi var sammen, blev han vred på mig, og der gik han ud af lokalet, fordi han syntes, det var irriterende, at jeg ikke gjorde det rigtigt. Men det, der var rigtig flot, det var, at han kom tilbage igen. Han blev ikke ovre på værelset [Jeg kommer så til at] røre ved ham lidt tit, fordi jeg gerne vil vise ham, at jeg vil ham, og det kan man jo med nogle elever, men det kan man ikke særlig godt ved Erik. Og jeg kommer til at røre ham på skulderen. Og han isner fuldstændig i kroppen og trækker sig, og så siger han: 'Asta, ved du, hvad du har gjort? Du har gjort mig rigtig bange.' Og jeg kan nærmest sådan se alle bakterierne fra min hånd myldre udover Erik og han er fuldstændig panisk."*

Medarbejderen søger at berolige og genskabe kontakt med Erik, der har haft et vredesudbrud, ved en let berøring. Men han kan ikke tåle fysisk berøring. Generelt må medarbejderne medtænke disse individuelle, meget varierende vanskeligheder i kommunikationen og kontakten med de unge ved anvendelsen af den narrative metode.

#### *Angst og søvnproblemer*

Nogle af de unge kan i perioder eller i særlige situationer være så skrøbelige, at udfordringer må begrænses. Det betyder, at nogle af medarbejderne har været nødt til at overveje, om de kunne anvende et narrativt redskab, jf. nedenstående uddrag af Annemaries fortælling om Elise fra femte refleksionsrum. I uddraget overvejer medarbejderen, hvorvidt hun i en situation kan anvende 4-tallet overfor Elise.

*"Elise [har] igen haft en periode, som hun også havde der i starten af december, hvor hun ikke kan sove, og hvor hun får enormt meget angst, og det har gjort, at hun faktisk har været enormt skrøbelig, og jeg har ikke villet prikke i noget. Det er så nu begyndt at bedres. Og hun har haft en rigtig god nat i nat, og derfor så prøvede jeg lige at lukke lidt op for, om jeg kunne lave et 4-tal med hende på, hvad det så*



*var, at hun havde gjort selv, og om hun selv kunne beskrive nogle af de ting, hun havde gjort for at komme til at sove nemmere og ikke være så angst og sådan nogle ting. Men hun lukkede meget hurtigt i over for det. Og eftersom det ikke var noget, jeg havde planlagt, men jeg bare lige stak en fælder ud, så lod jeg være med at holde fast i den.*

*[...] Men så sagde jeg til hende, at jeg havde tænkt lidt over det der med, at hun havde sovet godt i nat, og det var jeg jo rigtig glad for. Og så spurgte jeg hende, om hun vidste, hvordan det kunne være, at hun sov godt i nat, men det vidste hun ikke. 'Jamen, gjorde du noget anderledes', spurgte jeg så om, men det gjorde hun ikke. 'Jeg sov bare', sagde hun så... 'Men kan du huske, om du tænkte på noget andet?', spurgte jeg så. Men nej, det kunne hun ikke huske. Hun sov bare. Og så prøvede jeg to og tre gange igen, og så var det bare: 'Nej, jeg sov bare'. Så hun kan ikke på den måde sætte ord på det bare lige, når vi står ved siden af hinanden, og hun egentlig kommer for at vise mig noget andet. Altså, hendes tanker var jo et andet sted [...]. Jeg ville gerne have startet et 4-tal med hende, hvor jeg kunne have lavet en god fortælling for hende inde i sit hoved omkring, hvad det var, hun havde mestret i forhold til at evne at falde i søvn den her gang. Så både hvad hun ikke havde gjort, men også hvad hun havde gjort, som havde gjort det muligt for hende. Så vi kom jo kun lige til, at jeg benævnede, hvad det handlede om, og så kom vi ikke videre."*

Som det fremgår af citatet, overvejer denne medarbejder, om anvendelsen af 4-tallet muligvis vil kunne fremkalde utilsigtede vanskeligheder for en beboer, og hun vælger derfor ikke at fortsætte.

#### *Manglende fleksibilitet*

En udfordring er ligeledes, at mange af de unge har svært ved at være fleksible i deres samspil med og forståelse af omverdenen og sig selv, jf. de refleksioner, medarbejderen Agnes gør sig over Egon i syvende refleksionsrum:

*"Egon, fordi lige så snart man får øje på noget, han har lykkedes med og prøver at forstørre det, så kan han bare med det samme få øje på alt det, der ikke duede, det er så svært at holde ham i det der med noget, der er lykkedes, altså det er så svært."*

Da formålet med *4-tallet* er at fremhæve den færdighed, som den unge lykkes med, fordrer det således vedholdenhed fra medarbejderen og gentagne alternative fortællinger, fordi den unge fastholder en identitet som en, der ikke lykkes med noget.

Der er mange medarbejderudsagn i refleksionsrummene om unge, som de i en periode ikke har kunnet anvende de narrative metoder overfor. Det kan være pga. en dårlig periode, fordi de har vendt om på døgnrytmen eller at de ikke ønsker at samarbejde med medarbejderne.

De unges vanskeligheder gør det nødvendigt for medarbejderne at anvende forskellige handicapkompenserende teknikker. Samtidigt med at medarbejderne udvikler og anvender de narrative redskaber, må de således også anvende elementer fra andre metoder, for at kunne komme til at arbejde med de narrative redskaber.

Medarbejdernes refleksioner over de unges vanskeligheder i forhold til at anvende den narrative metode synes aftagende i løbet af øveperioden. Måske som resultat af, at redskaber og guidelines er blevet så forfinede, at de bedre kan anvendes, at medarbejderne er blevet fortrolige med redskaberne og/eller at medarbejdernes erfaring med at anvende de narrative redskaber sammen med de øvrige metoder bliver større.

### **Udfordringer med tid og hverdagsstruktur**

Et vilkår i socialpædagogisk praksis er, at situationer og handlinger altid er rammesat af *klokketid*. Særligt i begyndelsen af afprøvningsforløbet giver medarbejderne udtryk for, at det er vanskeligt at nå at forberede og afprøve de narrative redskaber på trods af deres opmærksomhed herpå. Det er en udfordring at finde tid i hverdagen til at forberede afprøvningsforløbet, hvilket medarbejderne i starten ser som nødvendigt for at kunne anvende redskaberne. Det er tidsmæssigt krævende både at tilegne sig de narrative redskaber og at bringe dem i spil i hverdagen.

*Tiden som ramme* for pædagogiske handlinger opleves som en begrænsning for at kunne anvende de narrative redskaber. Medarbejderne giver udtryk for, at mange pædagogiske handlinger pga. de unges vanskeligheder alene kan strække sig over et begrænset tidsrum. Inden for dette må medarbejderne hurtigt kunne foreslå temaer, stille uddybende spørgsmål og/eller finde konkrete ord at oversætte de abstrakte begreber med.

Tiden er pga. de unges lave koncentrationsevne en udfordring i forhold til at gennemføre en hel spørgeguide. Medarbejderne anvender i begyndelsen af perioden mest de første trin af 4-tallet og redskabet *sproglige vip*, som synes nemt at huske og hurtigt at bruge i situationen uden forberedelse, jf. nedenstående udsagn fra medarbejderen Andrea i første refleksionsrum:

*"... når jeg har været på arbejde, hvor jeg faktisk slet ikke har haft tid til at proppe noget som helst narrativt ind i mit hoved, desværre, så de der eksternaliseringer [dvs. sproglige vip] ... det er sådan noget... det er nemt at huske og forsøge at prøve at gøre, så det har jeg godt kunnet gøre."*

Ankerpersonen – her underviseren i den narrative metode – søger at gøre anvendelsen af de øvrige redskaber overskuelig ved at dele spørgeguides og forløb op i mindre sekvenser og argumentere for, at redskabet kan anvendes over flere situationer i løbet af nogle dage jf. denne dialog mellem ankerpersonen og en medarbejder i relation til anvendelsen af 4-tallet:

Anita: *"Ja, jeg tror simpelthen ikke, at man kan holde hende længere."*

U: *Men Anita, tror du, man kan dele den op, sådan så man måske den ene gang tager her op til, og næste gang kan man sige, 'sidste gang vi snakkede om det her...' og så kan man prøve at gå videre i flere [utydeligt] i 4-tallet, ligesom vi har snakket om ved de andre interviews, de kan opdeles i flere omgange, så kan det her også opdeles, så du kan gå ind og ud af det, tænker jeg."*

Den sproglige opmærksomhed og det at skulle finde et relevant ord, som den unge forstår, er en udfordring i situationen. Medarbejderen må ofte gætte, om ordet er dækkende for den unges færdighed, og om det giver mening for den unge, som det fremgår i Agnes' refleksioner fra tredje refleksionsrum:

*"Det tænker jeg bare er så mega svært ikke, fordi så skal vi godt nok tænke hurtigt i forhold til lige at nå at regne ud, hvad var det, der gjorde, at hun lykkedes med det. Altså, det ved jeg saftsusme da ikke, hvad det var, der gjorde, at hun lykkedes med det. Og det er noget, hun lige har opdaget, da hun står derinde og taler med hende spontant om noget, ikke. Altså, så skal vi godt nok øve os meget, hvis vi lige skal kunne... [...] Jeg tænker også, at vi skal være heldige, hvis vi lige skal ramme hendes tankegang i det, altså fordi det er vi næsten dødsdømt til, er det ikke rigtigt, at vi lige kan ramme. Hun vil synes, vi er irriterende måske med de der forslag, vi kunne finde på."*

Flere af medarbejderne nævner, at det er vanskeligt spontant at foreslå den unge et ord til at benævne dennes færdighed ved anvendelsen af 4-tallet, jf. dette udsagn fra en ankerperson [her: skoleleder] i tredje refleksionsrum:

*"Ja, og vi har før snakket om det her med, at vi skal give dem valgmuligheder, men en ting er at vide, at det skal jeg, og så stå spontant i en situation, og så skal jeg lige komme op med to valgmuligheder. Altså, det sker bare ikke i virkeligheden, altså, så bliver det bare sådan en: 'Nå, o.k., du kunne noget andet', altså så bliver det for svært."*

Generelt oplever medarbejderne det udfordrende at finde tid til at arbejde med de narrative redskaber, fordi de gerne vil have tid til at forberede det forinden. Under anvendelsen bliver de presset af tid pga. de unges koncentrationsvanskeligheder. Periodisk får organisatoriske forandringer i medarbejdersituationen med f.eks. jobskifte og sygemeldinger indflydelse på de deltagende medarbejdere i projektet, jf. følgende medarbejderudsagn i andet refleksionsrum:

*"Jeg kan godt få svært ved at se, hvor jeg skal få tid til... med mindre at jeg skal legalt have trukket nogle timer væk fra det, jeg ellers skal, eller lagt nogle timer oven i dem, jeg har i forvejen, så har jeg svært ved at se, hvordan jeg skal nå at forberede det, fordi det skal forberedes, og det skal forberedes ordentligt, så ikke det bliver sådan noget halvhjertet."*

Og i femte refleksionsrum:

*...”jeg tror også, at jeg har været på arbejde nogle dage, hvor der ikke har været plads til andet end bare at være på arbejde.”*

Der er for medarbejderne visse udfordringer ved at udøve metoden i den praktiske hverdag. Metoden synes især i begyndelsen af forløbet, hvor den skal indlæres, at kræve tid til medarbejdernes forberedelse, hvilket ofte ikke er muligt i hverdagen.

### **Udviklingen i afprøvningsforløbet**

Idéen med et ni måneder langt afprøvningsforløb med øverum og refleksionsrum er, at tid er en vigtig faktor for såvel udvikling som implementering af en metode. Det følgende afsnit handler om, hvordan perioden forløb både i forhold til refleksionsrum og øverum. Hvordan udviklede anvendelsen af redskaber sig?

#### *Refleksionsrum*

De månedlige refleksionsrum muliggør, at medarbejderne kan udveksle erfaringer og støtte hinanden i at anvende de narrative redskaber og guidelines i forhold til de unge. Af dialogen i refleksionsrum ses, at disse ofte handler om at planlægge og gennemtænke, hvordan man kan anvende redskaberne som i nedenstående uddrag fra en dialog mellem medarbejderen Annemarie og ankerpersonen fra femte refleksionsrum:

*Annemarie: ”Jeg tænkte lidt at prøve igen i morgen, alt efter hvordan natten er gået, fordi, i morgen har jeg også øverum med hende, og hvis ikke jeg kan komme til at lave et 4-tal med hende, så prøver jeg at lave noget eksternalisering af det der, så tage en lille snak omkring det.*

*A: Hvad kunne du forestille dig, når du siger eksternalisering, hvad kunne være noget, du sagde til hende der?*

*Annemarie: Jamen, det kunne jo være noget med, i stedet for at sige, at hun ikke kan sove, så kalde det ’søvnløsheden’ for eksempel, eller noget i den stil.*

*A: Ja, så give hende nogle forslag til, hvad der ellers kan være fordelagtigt.*

*Annemarie: Ja, det kan være, hvis jeg fornemmer... det kommer også an på, hvad [X] skriver til mig i morgen tidlig.*

*A: [X] ?*

*Annemarie: [...] Så jeg har faktisk ikke besluttet mig.*

*A: Nej, hvilken tilgang det skal være, eller hvilken måde du skal starte op med det på. Men hvad kunne du håbe på at få ud af den snak og den metode med hende?*

*Annemarie: Jeg kunne jo godt håbe, at hun kunne indse, at hun selv kan give sig noget ro. Det er jo hendes angst, der kører hende op. Så det er noget med at være i ro med, at det er o.k., at hun er faldet i søvn, og det er o.k., at hun er nervøs over det, men at det nok skal gå alligevel, ikke, og når jeg så har et godt eksempel, altså hvor det er gået godt, så håber jeg, at jeg ligesom kan få lavet en historie i hende om, at 'det kan jo godt lykkes mig at falde i søvn, når jeg bare...' eller hvad det nu er, hun kommer frem til.*

*A: Fordi, 'det gjorde jeg jo i går'.*

*Annemarie: Ja, lige præcis, men det kommer jo også an på, hvad hun selv kommer frem til er årsagen til, at hun kunne falde i søvn."*

Som det fremgår af ovenstående, kommer identificeringen af de unges færdigheder, og dermed grundlaget for at skabe en alternativ fortælling, sjældent fra de unge selv, men må støttes af medarbejdernes forslag. De unges vanskeligheder gør det sjældent muligt for dem at tage initiativ til en alternativ fortælling. Desuden er nogle færdigheder sværere at identificere end andre, som her færdigheden i at falde i søvn, som ikke er underlagt viljens magt, ligesom det at styre sin angst kan være vanskeligt. I medarbejderens udsagn synes den kognitive metodes teknikker og forståelser at spille ind.

Refleksionsrummene er tænkt som et kollektivt forum til at tilpasse redskaberne til de enkelte unge og de konkrete pædagogiske situationer, og de kommer også til at fungere sådan. Medarbejderne deler erfaringer om anvendelsen af redskaberne og virkningen heraf, så de øvrige medarbejdere kan bygge videre på eksempelvis anvend-

te benævnelser for færdigheder eller de udviklede sproglige vip for forskellige unge. Det gælder f.eks. færdigheden *at klare det* og færdigheden *get angry without hurting anyone* samt det sproglige vip *skiftet*.

#### *Udfordringer med at anvende hele 4-tallet i situationen*

Det er en udfordring for medarbejderne i praksis at gennemføre alle spørgsmål til de fire trin i *4-tallet* i en enkelt situation. *Fortællingen om Egon i ILVA* giver her et detaljeret billede af denne udfordring.

Baggrunden er, at Egon oplever nye situationer uoverskuelige, utrygge og med for mange indtryk. Han reagerer med negativ adfærd samt upassende og nedsættende sprogbrug om medarbejderne. I fortællingen lykkes det medarbejderen Agnes at anvende det første trin i *4-tallet* med et positivt resultat, men hun når ikke længere, som det fremgår af følgende fortælling fra tredje refleksionsrum:

#### *Fortællingen om Egon i ILVA*

##### *Agnes fortæller:*

"Jeg var i ILVA med Egon i går, og det gik helt i hårdknude for ham, han kunne slet ikke... Vi skulle have købt alt muligt til hans værelse, og det kunne han overhovedet ikke alligevel. Så jeg måtte ende med at sige til ham, at vi ikke køber noget i dag, og det er o.k., at det er sådan. Og nu kører vi ud og finder noget mad i stedet for. Han kunne slet ikke være i det, og der blev sagt rigtig mange grimme ting; og der var ikke nogle voksne, der forstod noget overhovedet.

[...] jeg gik også fra ham i ILVA på et tidspunkt. Der skal han lige fortælle, at de voksne er nogle røvhuller, og Andrea er også en luder og det hele er noget værre noget. Og så siger jeg også bare til ham: 'Nu går jeg lige et øjeblik, så du lige får et øjeblik med dig selv, og så kommer jeg tilbage', og så gik jeg bare ud og kiggede på ting og kom tilbage.

[...] Jeg kunne mærke, at jeg også kunne bruge fem minutter selv, så ikke jeg skulle blive hidsig over at høre på det der sprogbrug [...] det var også rart for mig selv lige at gå væk [...] ...lige at kunne tælle til ti og tænke, at det skal bare ind ad det ene øre og ud ad det andet, han synes slet ikke de der ting, det er bare hans måde at sige det på lige nu [...] Og så komme tilbage og så sige, at enten gør vi det, eller også gør vi det, og det kan han ikke beslutte, siger han: 'Jeg ved det ikke!', og så siger jeg, at så bestemmer jeg, at vi gør det, og det er helt o.k., at det er det, vi gør. Plim, så forsvandt alt det der, og så var det bare o.k. Så går vi ud af ILVA.

[...] så jeg besluttede ligesom, at det er ikke i dag, at vi skal det, og det er o.k., at det er sådan. Så jeg tænkte, nu går vi ud, og så går vi på McDonald's i stedet for.

[...] Og så gjorde vi det. Og så kørte vi tilbage til Himmelev og kommer ned på hans værelse, og så starter han faktisk forfra på sådan en... får øje på alt det, der er negativt og kommer ind i sådan en spiral, hvor så er dét for galt, og dét er også for galt, og den der voksne fatter ikke, og den der voksne fatter heller ikke, og du ved... får rullet sig op i det der, og så var det jo søndag. Så jeg sagde bare til ham: Der er jo ikke nogen, der siger, at vi skal være her. Vi kan jo bare køre igen. Og så endte vi med at køre i biografen og sådan noget, så vi har lavet rigtig mange andre hyggelige ting.

Det er det jo også at gå i ILVA og få købt ting ind. [...] Det kan også være hyggeligt. Men det kunne han simpelthen ikke, men da vi så kører hjem, så får jeg sagt noget til ham i retning af, at han fik faktisk klaret at komme ud af en lidt hård ILVA-tur, tror jeg, at jeg fik sagt til ham, og så sagde han bare 'hm', og så sagde jeg, fordi jeg kunne ikke selv komme på, hvad det var, at han lige kunne, så jeg fik bare sagt noget i retning af, at det kunne vi lige tænke lidt over, hvad det var, at han lige kunne der [...]

Og så sagde han 'hm', og så skyndte han sig at snakke om noget andet. Så kunne jeg også mærke, at så blev det lidt svært for ham at skulle snakke om noget, som han var lykkedes med, ikke. Det var faktisk en meget god dag, selv om det jo kunne have været en rigtig kedelig dag.



Og det har jeg jo berettet videre til Andrea, og vi har prøvet at snakke lidt om, kunne vi få øje på, hvad det var, han kunne? Og noget af det, vi i hvert fald tænker, at han kunne, det var at få kommunikeret til mig, at det var for svært at være der, altså... han fik jo alligevel kommunikeret, så jeg forstod, at det var for svært lige nu at være i ILVA og skulle købe noget. Og det var ligesom det, der var det vigtige, det var intentionen, så det kan godt være, at det ikke lige var den bedste måde, han fik gjort det på, men han fik i hvert fald gjort det, så jeg forstod det, og intentionen var der... [...] og så jo også en lille smule 4-tal i forhold til at bemærke noget, som jo på en eller anden måde lykkedes. Der er i hvert fald noget, han kan [...]

Jeg tænker, at han havde sagt nej, eller 'det forstår du ikke', hvis jeg havde ramt forkert. Jeg tænker egentlig, at jeg har ramt meget rigtigt i, at han godt kunne se, at der gjorde han faktisk noget der, og også at han tog imod, at det kunne vi lige tænke over, hvad var det egentlig, at du kunne lige der, når han siger 'hm', så tænker jeg, at han accepterer, at 'det kan vi godt tænke over, hvad det var, jeg kunne'. Men det var i går aftes, så det er for tidligt at sige, om der er nogen effekt i det i dag."

Af fortællingen fremgår det, at medarbejderen ser Egons reaktion i ILVA som et forsøg på at kommunikere, at han ikke kan magte en indkøbstur. Medarbejderen håndterer i situationen udfordrende sprogbrug ved at fjerne sig og senere ved at forbigå hans vrede og i stedet fremhæve, at han viser den færdighed, at han ikke kan udholde at være i situationen. Agnes fortæller, at hun vender oplevelsen med sin kollega, Andrea, for at finde frem til, hvad Egon faktisk kunne. Sammen med ankerpersonen kommer medarbejderen Agnes frem til, at Egon kan vise sit behov for et *sceneskift*, hvilket er hjælpsomt for ham at anvende i andre situationer, og de udvikler en måde, hvorpå man eventuelt kan fortsætte med at opbygge en alternativ fortælling med hele 4-tallet sammen med Egon på et senere tidspunkt:

A: *"Ja, i sit eget liv at kunne sige, at 'jeg går lige ud af ILVA nu, fordi jeg kan faktisk ikke være her, og så går jeg lige hen og gør noget nu, jeg kan klare', og så kan man vende tilbage til det, det er jo et godt redskab for ham i livet at have [...] Ja, og det er jo vældig hjælpsomt for Egon resten af livet at kunne det sceneskift.*

- A: *Ja, hvis man kunne give ham den. Det er jo sådan set den, du er ved at give ham, ikke [...]*
- Agnes: *Ja, det var faktisk en meget god dag, selv om det jo kunne have været en rigtig kedelig dag.*
- A: *[...] Er der nogle ting i den her metode, altså kunne man have gjort noget anderledes, tænker du?*
- Agnes: *Ja, altså jeg kunne godt have været meget mere... jeg kunne godt have givet ham nogle flere eksempler i går, hvis jeg havde haft dem liggende.*
- A: *Ja, hvad kunne du for eksempel have sagt til ham?*
- Agnes: *Jamen, jeg kunne godt have kommet med et eksempel på, hvad det var, jeg tænkte, at han kunne, hvis jeg selv lige kunne være kommet på det [...] 'Nej, det kan man gøre', det er det, vi snakker om, at det kunne være en måde at få den rundet af sammen med Egon, det er 4-tallet på den, og 'jeg har lagt mærke til, at du kunne det i ILVA' og så få den samlet sammen på den måde, hvad var intentionen egentlig, og kunne man bruge det til en strategi til en anden gang, fordi det er svært for ham, fordi det er så nærværende for ham, fordi han har selv lige været der i sin oplevelse, ikke.*
- A: *Tror du, du vil kunne gå ind med Egon og sidde med et stykke papir og lave den? Om ikke andet, så bare prøve for at...*
- Agnes: *Måske på en god dag, hvor han synes, at jeg er rigtig sød. Det synes han altid...*
- A: *Men kunne man ikke gå ind og sige: 'Sådan en god dag, vi havde i går, den har jeg lige brug for, at vi lige får rundet den af på en ordentlig måde, altså på sådan en måde; Jeg har brug for at få en god historie om dig'?*
- Agnes: *Så vil han gerne vide noget om, hvad det der er for noget. Hvorfor vil jeg det? Og det kan jeg nok godt forklare til Egon på en dag, hvor han synes, at jeg er den sødeste voksne i verden."*

Fortællingen viser udfordringerne med at skabe en alternativ fortælling ved hjælp af *4-tallet* i en kaotisk situation. Fra at opleve en ung, der reagerede udfordrende i en aktivitet, som var etableret til glæde for ham, får medarbejderen distance til situationen ved at reflektere over den unges færdighed i situationen. Herved skabes pædagogiske handlemuligheder. Medarbejderen vil sammen med en kollega finde andre situationer, hvor den unge har vist færdigheder til at overkomme en udfordrende situation og give udtryk for behov for sceneskift for at tykne den alternative fortælling, sådan at den unge på sigt på en anden måde vil kunne foretage et sceneskift. Evnen til at vise behov for sceneskift som indtryksregulering ser ankerpersonen som anvendeligt for Egon i fremtiden.

Udformningen af de enkelte redskaber justeres i forhold til eksisterende metoder. I dette eksempel fremgår det, at medarbejderne anvender Marte meo-betegnelserne *bemærke* og *benævne*, ligesom det fremgår, at det ikke er muligt at gennemføre hele *4-tallet*.

Forløbet med øve- og refleksionsrum synes at gøre det muligt for medarbejderne at støtte hinanden i at udvikle de narrative redskaber og at følge op på anvendelsen i den akutte, pædagogiske situation ved efterfølgende samspil mellem den enkelte medarbejder og den unge.

#### *Udfordringer med at skelne mellem redskaberne*

Af medarbejdernes indbyrdes dialog i refleksionsrummene fremgår det, at det i begyndelsen af afprøvningsperioden er svært at skelne de enkelte narrative redskabers formål og anvendelsesmuligheder fra hinanden og at undgå at blande de forskellige guidelines. Det kan være forstærket af, at medarbejderne også inddrager elementer fra andre metoder, som tilpasses de narrative redskaber. Det ses for eksempel i *Fortællingen om Ellen og skiftet* (p. 74), hvor medarbejderen Anita er ved at lave en alternativ fortælling med *4-tallet* og finde flere situationer, hvor ordet *skiftet* har gjort det muligt for den unge at håndtere overgangen fra en situation til en anden, for at tykne den alternative fortælling. Medarbejderen har imidlertid lidt svært ved at anvende spørgsmålene til *4-tallet* i situationen. I den efterfølgende dialog mellem medarbejderen og ankerpersonen – her underviseren – nævner ankerpersonen, at medarbejderens spørgsmål snarere er rettet mod at eksternalisere end mod at opbygge en alternativ fortælling, jf. følgende uddrag fra første refleksionsrum:

U: *"Det kan godt være, det er derfor, der sker lidt bøvl, fordi du er jo egentlig i gang med at eksternalisere noget omkring utrygheden og bøvet med de der skift, skiftebøvet, hvor at det, du kunne have lavet et 4-tal på lige der, det var det, at hun selv kan give udtryk for, at hun har brug for en pause.*

*Ja, for der er ikke noget at sige til, at du kløjs i 4-tallet, hvis du gik den her vej.*

Anita: *Nej lige præcis, men det kan godt være, at det er fordi, man har haft tre forskellige metoder, og så har man simpelthen bare fået blandet dem helt sammen.*

U: *Ja, og sådan vil det blive, tror jeg også, fordi nogle af dem trækker på de samme skridt, man går, så der er ikke noget at sige til det.*

*Hvis du rammer forkert, så skal du nok få en reaktion, det er helt stensikkert."*

#### *Erfaringer med at tilpasse redskaberne*

Medarbejdernes refleksioner over afprøvningen af de narrative redskaber medfører, at nogle guidelines præciseres, forkortes og bliver mere mundrette for de deltagende medarbejdere. Desuden udveksles idéer til, hvordan man kan inddrage andre støttende kommunikative redskaber i disse samtaler med de unge. Dette finder sted i hele perioden.

En medarbejder får eksempelvis den idé, at man kan udvikle en teknik til at gennemføre *4-tallet*, som kan kompensere for en af de unges vanskeligheder med at få greb om småting som blyant og papir. Medarbejderen Anita forestiller sig, at den unge kan tegne et 4-tal på et stort stykke papir, som hun og den unge kan anvende som en spilleplade, jf. dette uddrag mellem medarbejder (Anita) og underviser (U) fra første refleksionsrum:

Anita: *"Jeg sidder og får sådan en tanke med Ellen, altså også for at det bliver tydeliggjort over for hende eller sådan, fordi hun kan jo ikke sidde med en kuglepen og blyant eller noget, men hvor man simpelthen skal prøve at få det ned på et større papir med sådan nogle felter, altså, så det er lidt spilagtigt for hende, altså nu hopper vi her op, og så kan vi lige snakke om det her.*

U: *Aj, det er en god idé.*

Anita: *Altså, jeg kunne godt være lidt nysgerrig på at prøve det lidt af på hende.*

U: *Som et brætspil, simpelthen.*

Anita: *Ja, altså bare lave det lidt stort, så der er nogle felter, så hun kan se, at vi nåede her til...*

U: *Aj, hvor skægt, I kan også slå en terning!"*

Medarbejderne afklarer i fællesskab, om et redskab kan anvendes overfor en af de unge i en specifik situation. Den kollektive refleksion og erfaringsdeling medfører en fælles tilegnelse af redskaberne. Redskaberne tilrettes til den enkelte unge, den unges vanskeligheder og de specifikke situationer.

#### *Spontan anvendelse af redskaber og guidelines*

I løbet af afprøvningsperioden anvender medarbejderne stadig hyppigere de narrative redskaber uden at have forberedt eller planlagt det. De virker mindre bundne af de 'præfabrikerede' guidelines og anvender i højere grad egne ord og formuleringer og grundtanken i det narrative perspektiv. I flere refleksionsrum fremgår det, at de anvender *sproglige vip* spontant, jf. her i uddrag af dialog mellem medarbejderen Anita og ankerperson i syvende refleksionsrum:

Anita: *"Jeg tror, at jeg skal blive bedre til at tænke på, at man faktisk går og gør det rigtig tit, fordi, jeg havde jo ikke tænkt den anden historie ind i noget narrativt overhovedet.*

A: *Nej, det havde du ikke.*

Anita: *Jeg havde bare tænkt, 'jamen, det er jo bare det, jeg render og gør, det er jo bare sådan, jeg er.'*

A: *Ja, så du gør det måske mange, mange flere gange.*

Anita: *Ja, men jeg får ikke selv øje på dem, jeg sad og tænkte, 'jeg har slet ikke lavet noget', men det har jeg jo så alligevel."*

Øveperiodens længde på ni måneder understøtter spontan anvendelse af redskaberne, som det ses i fortællingerne om Ellen. Medarbejderen har allerede i andet refleksionsrum formidlet sin udvikling af et sprogligt vip, *skiftet* (se *Fortællingen om Ellen og skiftet*, p. 74). I fjerde refleksionsrum fortæles, hvordan hun senere har anvendt dette sproglige vip spontant overfor samme beboer i *Fortællingen om Ellen og trækfærgen* (p. 120). *Skiftet* bliver en boks, hvori den unge kan parkere sin uro og modvilje mod overgange og gøre det muligt for sig selv at klare nye situationer. Den spontane anvendelse af det sproglige vip medfører, at den unge kan overvinde den akutte angst, og at det også siden kan anvendes til at overkomme problematiske situationer som i dette udsagn fra syvende refleksionsrum:

Anita: *"Klokken 12.15, og der skal jeg jo ind til hende [Ellen]. Og nogle gange har hun stor modstand på, at det er mig, hun skal være sammen med, fordi, vi gør jo tingene forskelligt fra voksen til voksen. Og der havde hun rigtig meget modstand på at være sammen med mig, fordi, hun ville hellere være sammen med den nye vikar, fordi det var meget sjovere. Så da jeg kommer ind, så starter hun med at råbe og skribe, og det vil hun ikke, og hun hadede mig, og jeg var jo det værste, hun overhovedet kunne tænke sig."*

A: *Var der andre til stede i rummet på det tidspunkt?*

Anita: *Ja, der står hende vikaren også i rummet. Og hun var sådan lidt, 'det skal nok blive godt...'. Og så siger jeg til Ellen: 'Jeg tror slet ikke, det her, det handler om mig. Jeg tænker bare, at vi er ved at møde skiftet lige nu, og det er jo nogle gange det, der godt kan drille lidt.' Og det blev jeg egentlig bare ved med at italesætte over for hende, for jeg ved godt, at vi kan godt lide hinanden."*

A: *Det bliver du ved med at sige til hende?*

Anita: *Ja, men det er 'skiftet', vi ikke kan lide, og det bliver jeg ved med at italesætte over for hende, og jeg kan ikke huske nu, hvad det er, hun siger, fordi det går rigtig stærkt inde hos hende, men hun*

*råber da ikke af mig mere, da jeg bliver ved med at benævne, at det ikke handler om mig, det handler om skiftet. 'Det kan vi godt klare sammen, det har vi gjort masser af gange', siger jeg så.*

A: *Ja, så du laver den der alliance med hende: 'Det klarer vi sammen.'*

Anita: *Ja, og jeg har haft rigtig god effekt med at sige sådan. Og det accepterer hun, og det tager jo 30 sekunder nærmest, og der vil hun gerne have, at jeg skal komme ned og sidde ved siden af hende, så det er i det der, et minut, eller hvor lang tid det nu end tager.*

A: *Men hvis nu du ikke havde benævnt det 'skiftet', gad vide hvad der så ville være sket?*

Anita: *Så var hun nok kørt endnu mere op, altså det tror jeg, jeg tror, hun var blevet ved med at fare op og finde på alt muligt, måske løbet ud ad døren og skreget af mig. Det kunne jeg godt forestille mig, hun ville gøre. Hun er begyndt at have lidt modstand på mig."*

Den lange øveperiode giver mulighed for at træne anvendelse af de narrative redskaber og spontant følge op på det, der har vist sig virksomt.

Medarbejderne anvender hyppigere de narrative redskaber spontant og uden forberedelse i slutningen af øveperioden. Eksempelvis anvendes også den eksternaliserende samtale spontant i en situation med Ellen. Situationen, der fortælles i sjette refleksionsrum af medarbejderen Anita, handler om, at hun skal være sammen med Ellen i nogle timer. Da hun går ind til Ellen, er denne meget urolig, sandsynligvis fordi hun forinden har været sammen med nye voksne, og Anita spørger hende:

*"Vil du fortælle, hvad der sker, når du møder nye mennesker?" Ellen svarer: "Tossede ting, når der er nye."*

Medarbejderen fastholder den eksternaliserende samtale, selv om Ellen bliver tiltagende urolig og verbalt udfordrende. Medarbejderen fortæller i refleksionsrummet, at hun er i tvivl om, hvordan hun kan berolige Ellen. Hun fortsætter samtalen på trods af, at Ellen skriger, at hun ikke duer til noget. Medarbejderen griber hendes udtalelse og

peger som svar på den færdighed, som de har benævnt *pigen der kan klare alt*. Denne udtalelse tager Ellen imod og den gør hende så rolig, at hun efterfølgende kan indgå i en aktivitet med medarbejderen. Selv om medarbejderen ikke kom igennem med anvendelse af den eksternaliserende samtale, resulterede den spontane anvendelse af en alternativ fortælling i, at den unge kunne falde til ro. Den narrative metode anvendes her i en situation, som trækker på medarbejderens erfaring med håndtering af tilspidsede situationer. Medarbejderen siger herom:

*"[...] altså, jeg var bagefter rigtig glad for, at jeg gjorde det, selv om det var helt deroppe, hvor jeg tænkte, at jeg går bare igen, men at hun virkelig får landet og kommer ud med hænderne over hovedet. Altså, hun var virkelig glad. [...] Jeg blev så positiv over, at det lykkedes, fordi jeg tænkte, det her det ender fuldstændig galt, men det endte bare med en rolig pige."*

De deltagende medarbejdere giver i flere refleksionsrum udtryk for, at deres viden om de narrative redskaber bevirker, at de oftest kan stå på skuldrene af hinandens brug af redskaberne, som her medarbejderen Annemarie i dialog med ankerpersonen i syvende refleksionsrum:

A: *"Og i det ligger der jo også det der dilemma mellem, hvornår er der noget, som alle kan bruge, man kunne næsten kalde det et signalord, det der med 'skiftet', ikke, altså for mig lyder det jo fuldstændig oplagt, uden at jeg kender Ellen overhovedet, og så kan der være andre, hvor mange af de ting med Elin, hvor det er no go, der taber man noget undervejs."*

Annemarie: *Ja, der var også den der med [...] hesten... det afføder jo også, at nogen kan komme til at bruge det [skiftet] på en anderledes måde, end den måde, vi bruger det på."*

A: *Det er rigtigt, det bliver man opmærksom på i hvert fald, hvordan man ikke kan styre det, når det kommer ud af vores hænder."*

Mere tvivlsomt er det, om redskaberne kan bredes ud til medarbejdere uden forudsætninger i den narrative metode. Flere gange refereres



til situationer, hvor medarbejdere uden særlige forudsætninger afprøver den narrative metode, som de finder interessant. Eksempelvis forsøger en medarbejder at lave en eksternalisering med en metafor, hvilket har en u hensigtsmæssig effekt på den unge, ifølge medarbejderen Anja i sjette refleksionsrum:

*...”det der med hesten er blevet meget besværligt for os, men jeg synes også, at det er meget fedt, at der er nogen, der ikke er med, som har mod på at prøve det af, så det der kaos, det afføder, tænker jeg lidt, at det må vi bare tage med, fordi det skal vi jo indstille os på, hvis vi gerne vil have, at mange flere tager det til sig.”*

At de øvrige medarbejdere i organisationen er nysgerrige og ønsker at tilegne sig de narrative redskaber, er ifølge de deltagende medarbejdere ønskeligt, selv om det kan give problemer.

#### *Kritiske refleksioner over de nye narrative redskaber og andre metodeelementer*

Som tidligere beskrevet (p. 20) arbejder man på Himmelev behandlingstilbud ud fra en behandlingsmodel, der omfatter en række elementer fra forskellige socialpædagogiske metoder, som hver for sig bidrager til, at medarbejderne kan skabe forandringer for de unge.

Som det fremgår i metodeudviklingsdelen, blev udformningen af de enkelte narrative redskaber justeret i forhold til eksisterende metoder. Under udviklingsarbejdet vælger medarbejderne f.eks. at bringe betegnelserne fra *Marte meo* i spil ved de indledende trin i *4-tallet*. Det er ikke muligt i analyserne af den eksisterende empiri at afgøre, om medarbejderne herved primært orienterer sig mod tænkningen i *Marte meo*, eller om de kan fastholde fokus i den narrative idé. Det synes at være en hjælp for dem i tilegnelsen af den nye metode at knytte an til noget erfaret og kendt.

I afprøvningen af de narrative redskaber giver de unges kommunikative vanskeligheder, som følge af autismen, nødvendigvis samme udfordringer, som ved anvendelsen af andre metoder. Medarbejderne må ofte støtte anvendelsen af et narrativt redskab ved at foreslå en benævnelse eller en tolkning af en situation således, at den unge får et begreb eller en mulig tolkning, som kan være en støtte til at *kunne* etablere og fremkalde en alternativ fortælling. Fortællingerne kommer sjældent af sig selv. At medarbejderne således må give

forslag til et begreb eller fortolkning kan medføre en styring, som ikke ligger i den narrative metode.

I den kognitive metode tænkes mere partikulært. Målet med den kognitive metode er at igangsætte bestemte forandringer, hvilket er grundlæggende forskelligt fra den narrative metode, hvor medarbejderen ikke har et bestemt projekt på den andens vegne. Der er dermed også magt på spil, når medarbejderen benævner og kommer med forslag til fortolkninger. Medarbejderne påtager sig arbejdet med at identificere færdigheder som grundlag for senere alternative fortællinger, foreslå sproglige vip og fremkalde intentioner. Herved forbliver medarbejderne i en pædagogisk fagkultur, som dem, der ved bedst. Det er en nødvendig håndtering af et dilemma. Hvis medarbejderne ikke er aktive og foreslår ord og fortolkninger, kommer der ingen fortælling. Muligvis er det i forhold til målgruppen et vilkår, at medarbejderne kombinerer elementer fra den kognitive metode, Marte meo-elementer samt TEACCH-elementer med den narrative metodes elementer.

I de analyserede fortællinger opnår medarbejderne ofte et ønsket mål, eksempelvis at give de unge mulighed for at overkomme en situation. Hvorvidt disse resultater kun skyldes anvendelse af den narrative metode kan diskuteres, i og med at medarbejderne også anvender metodeelementer fra Himmelevs øvrige metodepalet, f.eks. fra Marte meo og handicapkompenserende elementer fra TEACCH. Ligesom det kan diskuteres, om den udviklede metode kan kaldes narrativ, når ikke benævnelser mv. kommer fra de unge selv, men medarbejderne gætter og foreslår benævnelser for de unge.

Det er et vilkår for en socialpædagogisk praksis som Himmelevs, at denne altid vil være metodemæssigt eklektisk eller multiteoretisk pga. typen af de problemer, der skal håndteres. Det vil derfor forekomme, at der bringes metoder i spil, som har rødder i forskellige teoritraditioner, som kan være modstridende i deres grundlag. Men ved at tage afsæt i enkeltstående elementer fra kendte metoder har man på Himmelev kunnet implementere og anvende de narrative redskaber med et godt resultat.

### **Sammenfatning**

I ovenstående analyse har vi især haft fokus på de udfordringer, de unges vanskeligheder udgør for medarbejdernes anvendelse af de narrative redskaber samt de udfordringer, den socialpædagogiske

hverdagsstruktur udgør i forhold til afprøvningen. Dertil kommer den udfordring, det har været at adskille de narrative redskaber fra hinanden og anvende dem i og sammen med elementer fra andre metoder i den samlede metodepalet på Himmelev.

Medarbejderne har bl.a. anvendt benævnelser fra *Marte meo* for at styrke anvendelsen af *4-tallet*. Af analyserne fremgår det desuden, at medarbejderne har gjort brug af handicapkompenserende teknikker, elementer fra den kognitive metodetradition med f.eks. at begrebsliggøre og udvælge for at kunne støtte de unge i en alternativ fortælling. Der er udviklet et velfungerende samspil mellem de narrative redskaber og de eksisterende metoder, især de handicapkompenserende, som tager højde for de unges vanskeligheder. Medarbejderne har inddraget deres viden om og erfaring med de unges vanskeligheder som følge af deres diagnoser indenfor autismespektret for at kunne tilpasse og anvende de narrative redskaber og guidelines. De sprogligt dominerende redskaber er tilpasset de enkelte unges forskellige kommunikative vanskeligheder, f.eks. ved at man anvender enkle sætninger og gentagelser samt visuelt støtter det sproglige udtryk med genstande eller tegninger.

Fra afprøvningsforløbets start til slut tegner der sig en progression i medarbejdernes måde at anvende de narrative redskaber og guidelines på. Fra at de i starten af forløbet har vanskeligt ved at finde tid til at forberede og anvende de enkelte redskaber, til at de senere i perioden kan anvende de udviklede narrative redskaber og guidelines mere utvungent, spontant og uden forberedelse. Og fra at det i starten er nødvendigt at følge disse guidelines slavisk, til at de i højere grad kan anvendes som inspiration til mere mundrette spørgsmål tilpasset situationen.

Afprøvningen var rammesat med øverum og udvalgte unge. Det viser sig hurtigt vanskeligt at fastholde de valgte tidsrum, da der for ofte opstår uforudsete hændelser, der medfører, at de planlagte øverum må opgives. Det kan være hændelser som ændringer af vagtplaner, aktiviteter og de unges ønsker eller forværring af de unges vanskeligheder og dagsform. Derfor anvender medarbejderne de narrative redskaber mere fleksibelt i forhold til de aftalte situationer og tidsrum, og slet og ret i de situationer, hvor der er mulighed herfor.

Refleksionsrummene har fungeret som rum for erfaringsdeling på grundlag af de individuelle fortællinger samt efterfølgende kollekti-

ve refleksioner over, hvorvidt der var valgt det rigtige redskab i situationen, om anvendelsen var produktiv samt om situationen kunne have udviklet sig anderledes. Fortællingerne har gjort det muligt at dele erfaringer, som der kollektivt kan arbejdes videre med.

## 7 Analyse af forandringer

Analysen i det følgende handler om de forandringer, anvendelsen af den narrativt inspirerede metode har medført i forholdet mellem de unge og medarbejderne, dvs. det andet forskningsspørgsmåls tema (p. xx).

Formålet med den socialpædagogiske indsats på Himmelev er at hjælpe de unge, der er diagnosticeret indenfor autismespektret, til at kunne fungere og overkomme de vanskeligheder, som er visitationsårsagen. Derfor er de unges vanskeligheder oftest i centrum for den pædagogiske indsats og i fortællingerne om de unge. Fortællinger skaber identitet. Med udviklingen af de narrative redskaber er hensigten at gøre det muligt for medarbejderne at få øje på alternative og foretrukne fortællinger om de unge, adskille problemet fra personen, se intentionerne bag uønskede handlinger og ikke fastholde blikket på udfordringerne, med henblik på at hjælpe de unge til et andet syn på sig selv, egne færdigheder og dermed en anden identitet.

Ifølge den narrative teori skabes identitet gennem de fortællinger, som mennesker fortæller om sig selv og hinanden. Når der fortælles alternative fortællinger, skabes der mulighed for forandring.

Også den her anvendte empiri består af fortællinger. Den følgende analyse vil undersøge såvel de unges forandringer som medarbejdernes forandringer, som er tæt forbundne kar, da de unges forandringer analyseres via medarbejdernes fortællinger om praksis. De unges forandringer er derfor udtryk for medarbejdernes syn på forandringerne. De unges forandringer kan 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.

Heller ikke medarbejdernes forandringer kan betragtes som isole-rede, objektive fænomener. Med tilegnelsen af den narrative tilgangs menneskesyn bliver medarbejderne øvet i at få øje på færdigheder hos de unge, som de ikke tidligere så, eller i at lede efter de unges intentioner med deres f.eks. udfordrende adfærd, og dermed få andre pædagogiske handlemuligheder end tidligere. Tilegnelsen af den narrative tilgang kommer til udtryk i måden, man betragter de unge på. Medarbejdernes linse er forandret. Fortællingerne udtrykker dermed også medarbejdernes egne forandringer, som kommer til syne i, hvordan og hvad de fortæller om de unge. Således hænger de unges forandringer uløseligt sammen med medarbejdernes forandringer. Dette vil også fremgå af følgende analyse, selv om fremstillingen er struktureret i hhv. *medarbejdernes forandringer* og *de unges forandringer*.

### **Medarbejdernes forandringer**

Analysen indledes med et blik på medarbejderforandringer qua *Fortællingen om Eriks vrede, når nogen brænder sig*. I fortællingen ses, hvordan medarbejderen med en narrativ tilgang flytter fokus fra den unges udfordrende adfærd til at få øje på alternative, foretrukne fortællinger og hjælpe den unge til at se alternativer til en problematisk adfærd. Fortællingen er fortalt af medarbejderen Asta i det syvende refleksionsrum.

Baggrunden er, at Asta sammen med Erik bager i skolens køkken, som de plejer at gøre en dag om ugen. Det sker ofte under denne aktivitet, at Erik enten går i vrede eller skælder ud, hvis han f.eks. får æg på fingrene, spilder noget eller der sker andet uforudset. Dengang medarbejderen var nyansat, blev Erik vred, blot medarbejderen trådte ind ad døren. Med tiden er hans adfærd blevet roligere ved, at medarbejderen har forholdt sig afventende i de situationer og ikke betragtet vreden som rettet mod hende.

*Fortællingen om Eriks vrede, når nogen brænder sig*

Asta: Ja, i starten udvandrede han rasende, som: 'Ih, jeg kommer aldrig her tilbage igen'. Så det er ikke lykkedes til at starte med. Og nu lykkes det fint. Vi står og laver noget. Og der står i den opskrift, at man skal bruge en deciliter kogende vand. Jeg vil lige gelinde tage det der lille decilitermål, som jeg har fået hældt for meget kogt vand op i og stille det hen på bordet, så det er klar til ham, når han skal bage. Og han står og ordner noget andet ved komfuret. [...] Man skal passe lidt på med at gøre to ting på én gang, fordi Erik kun kan forholde sig til én ting ad gangen. Men jeg vil lige gøre det der. Og det brænder jeg mig på. Og jeg får sagt: 'Av, for fanden!' eller et eller andet. I hvert fald gav jeg udtryk for, at det gjorde ondt, hvilket det også gjorde [...] Og så bliver han rasende på mig over, at jeg gør det. Og han skælder mig ud og kalder mig en idiot og amatør og sådan noget. Og nogle gange plejer jeg bare at køre det lidt ned, men i stedet for venter jeg lidt, til jeg kan sige noget. Og så siger jeg: 'Tak, fordi du bekymrer dig for mig!' Og så bliver der stille på sådan en mærkelig måde, fordi nu stod han jo lige og sagde, at jeg var sådan... Og så siger jeg bagefter, at når man bliver forskrækket over noget, så kan man godt komme til at skælde ud. Og så vender hele historien sig ligesom for ham. Og så siger han ligesom: 'Det er rigtigt.' Og det var fordi... så det var ligesom spot on. Og det var ligesom det, der var på spil i det. Og det var lidt et sats, jeg tog.

A: Forskrækketheden?

Asta: Ja, forskrækketheden og egentlig også bekymringen for mig. Nu står jeg der og brænder mig, og så siger han, at sådan er det også og fortæller så en helt sammenlignelig historie med sine forældre, hvor moren har stået ude i køkkenet og lavet mad og brændt sig lidt, hvor faren så siger: 'Aj, dit fjols! Nu skal du tage dig sammen!' Og han forklarer også, at 'jeg vil jo ikke have, at du kommer til skade, og derfor bliver jeg bekymret og vred.'

A: Så han har virkelig forstået, hvad du har sagt?

Asta: Ja, og godtog den. Og så får vi jo vendt det hele og snakker om det. Og der er han jo slet ikke vred eller noget. Så det er sådan set det, der er historien. Så fortæller han jo ting rigtig, rigtig mange gange, altså hvis der først er en historie, der er blevet godtaget af ham i hans hjerne, så fortæller han den jo hver gang, til hvem som helst.

A: Og mere end en gang?

Asta: Ja, den samme joke. Den samme historie om, hvad han har fået til middag hos mor og far. Så hvis man også kan få opereret en ny historie ind i Eriks hoved, så bliver den jo også genfortalt rigtig mange gange. Og så bliver det jo også lavet om. Og det gør han med det samme, han ser noget og genfortæller det. Og så kommer der en kollega ind, fordi der kommer tit lige nogen ind i køkkenet og skal hente noget. Og så genfortæller han hele historien, men ikke så meget, at jeg er et kæmpe fjols, men mere historien om, at jeg har brændt mig, og det var dumt, det er vi enige om, men han blev forskrækket, og det er ligesom mor og far, og de kan blive vrede og så videre ... [...]

A: Kan du huske, hvad der fik dig til at sige det der på det tidspunkt, hvor du sagde det, som ligesom gjorde forskellen lige der?

Asta: Altså, dels at jeg har øvet mig i, at hver gang han bliver så vred ... fordi det er virkelig frustrerende at stå med Erik, når han er vred, og mest af alt har jeg lyst til at sige: 'Nu holder du op! Nu skal vi videre!' Det er det, man har mest lyst til. Og jeg bliver sådan lidt kørt op, når han begynder at blive vred, fordi så ved jeg, at nu går det i gang. Så nu har jeg bare øvet mig i at tie stille og lige stå og tænke og vende det og lige finde på noget andet, fordi det hjælper ikke noget, at man kører med på det.



Af fortællingen fremgår det, hvordan medarbejderen ved at undersøge intentionen med Eriks vredesudbrud, som medarbejderen ofte oplever som en pædagogisk udfordring, får øje på, at Eriks intention er at vise omsorg for medarbejderen. Ved at sige til Erik: *Tak, fordi du bekymrer dig for mig!* gætter medarbejderen, at Eriks intention med vredesudbruddet er at vise omsorg. Eriks fortælling om en lignende situation med sine forældre viser, at medarbejderen har ramt rigtigt. Erik opbygger selv en fortælling, henter stof fra en tidligere episode i sit liv og forbinder den med en aktuel handling. Han giver også perspektiv fremadrettet ved at pointere, at det er dumt at brænde sig, man skal passe på. Medarbejderen har tidligere reageret på den unges vredesudbrud ved at forsøge at stoppe dem. Men her lykkes det medarbejderen at forholde sig afventende og stoppe vredesudbruddet ved at gætte Eriks intention. Begivenheden tillægges en ny betydning og der identificeres et tema i Eriks liv. Såvel medarbejderen som den unge får et nyt perspektiv på vredesudbruddet, som åbner for en ny fortælling om den unges følelser, adfærd og handlemuligheder. Med den narrative metode synes medarbejderen at have forandret sit syn på den unge. Den unge oplever sig forstået og ændrer syn på sig selv og får mulighed for at opbygge en anden identitet.

Medarbejderne har mange fortællinger fra situationer, som viser, at afprøvningen af de narrative redskaber har udvidet eller forandret deres perspektiv på de unges adfærd og handlinger. Fra en situation, hvor de eksempelvis ser på de unge som hidsige, sprogligt krænkende eller udfordrende, kan de i stedet få øje på de unges intentioner, som handler om at ville bekæmpe ensomhed, forlade en stresset situation eller undgå nye, angstprovokerende situationer. Medarbejderne giver udtryk for, at de har fået nye handlemuligheder i forhold til at hjælpe og støtte de unge med udfordringerne. Det gælder f.eks. i *Fortællingen om Egon i Berlin*, hvor medarbejderen fremkalder den unges intention med hans vredesudbrud ved at anvende redskabet *fra er til vil*. Denne medarbejder går fra at se en ung med et ukontrollabelt vredesudbrud til en ung, der har behov for et *sceneskift* og komme ud af en utålelig situation. Medarbejderen formidler sin tolkning til den unge, som finder hvile heri og ser ud til at føle sig forstået. I andet refleksionsrum fortælles en parallel episode med samme beboer, som får et vredesudbrud under en shoppetur, *Fortællingen*

om Egon i ILVA (p. 99). I den fortælling ser medarbejderen også den unges intention som et behov for scenskift. Medarbejderens overvejelser er, at det vil være en hjælp for den unge i fremtiden, hvis hun kan støtte ham i at forstå hans behov for scenskift.

At identificere og afdække intentionen synes at have givet medarbejderne en anden forståelse af tilspidsede situationer med de unge end tidligere. I flere fortællinger fremgår det, at medarbejderne i disse situationer bedre kan stille sig skulder ved skulder med de unge end tidligere. I fortællingerne ses, at de møder de unges udfordringer med det perspektiv, at de ikke blot skal bremse, tåle eller korrigere den udfordrende adfærd, men at de bedre kan støtte de unge ved at se efter intentionerne bag adfærd.

Redskabet *fra er til vil* synes at være blevet en del af den socialpædagogiske praksis, som både medarbejderne og de unge profiterer af. Redskabet bidrager til at tolke en situation, hvor de unge udviser problematisk adfærd, på en måde så medarbejderne kan fastholde sympati for dem. De unge hjælpes til at forstå baggrunden for deres uhensigtsmæssige adfærd i en given situation. Der er eksempler på, at redskabet *fra er til vil* også anvendes af andre medarbejdere på Himmelev end de involverede i forskningsprojektet, jf. medarbejderen Andreas udsagn fra femte refleksionsrum, hvor hun søger at se på den unges intention:

*"Jeg har da set, at den bliver brugt. Elin spiser aftensmad sammen med nogle af de andre børn. Den der, når de så sidder og snakker sammen, og der kan særligt nogle gange være en af de andre unge, der kan finde på at løfte hånden mod Elin eller tage en pude og ville kaste på hende, og det kan der være forskellige grunde til, de gør, men der er der flere voksne, der siger: 'Hov-hov, læg lige den ned. Jeg tror, du gerne vil gøre det her i stedet for' eller 'jeg tror, du oplever det her, men du kan gøre sådan her i stedet for'. Altså, der er lidt 'fra er til vil', som man så lægger ud for alle børnene."*

Også af eksempler, hvor medarbejderne har anvendt 4-tallet til alternative fortællinger, ses, at medarbejderne herved synes at have forandret syn på de unge og at have fået nye handlemuligheder. Det ses bl.a. af fortællingerne om Ellen, at færdigheden *pigen, der kan klare det* (p. 74 og p. 120) har givet medarbejderen mulighed

for at hjælpe Ellen i tilspidsede situationer og gjort det muligt for hende at magte mere end tidligere. Herved har medarbejderen fået et andet syn på Ellen. Det samme gælder medarbejderen i *Fortællingen om Elise og hvilerummet* (p. 68), som sammen med Elise identificerer hendes usædvanlige færdighed med at trække sig for at undgå udfordrende adfærd. Og det gælder medarbejderen i *Fortællingen om Elins onlinespil* (p. 88), hvor den unge mod sædvanne tager initiativ til kontakt med sin storesøster; en færdighed, der synliggøres ved hjælp af *4-tallet*. I disse og lignende fortællinger får medarbejderne identificeret de unges færdigheder, påbegyndt en alternativ fortælling og lagt kimen til at styrke alternative, foretrukne handlinger. Medarbejderne synes i disse fortællinger at have fået et andet syn på de unges evner. Ved at identificere de unges færdigheder i situationer, hvor de handler usædvanligt, ved hjælp af *4-tallet*, kan de unge forblive i udfordrende situationer.

Også anvendelsen af redskaber og guidelines til *eksternalisering* medfører forandringer af medarbejdernes syn på de unge. Særligt tydeligt er det i *Fortællingen om Ellen og skiftet* (p. 74), hvor det lykkes medarbejderen at hjælpe Ellen til at mestre overgangen fra en situation til en anden, uden at hun udviser udfordrende adfærd. Det sker ved at eksternalisere problemet som *skiftet*. Ellens overgang i hverdagen bliver lettere at overkomme for både medarbejderen og Ellen selv. Den enkle benævnelse gør det muligt for Ellen at tilegne sig den. Det gør det også muligt for de andre medarbejdere at anvende betegnelsen overfor Ellen. I *Fortællingen om Elins vredesudbrud om natten* (p. 77) får medarbejderen ved at anvende *spørgeguide til en eksternaliserende samtale* fremkaldt, at den unges vredesudbrud dækker over ensomhed. Den unge bekræfter denne tolkning. Eksternaliseringen hjælper både den unge til at forstå og måske håndtere sine vredesudbrud og medarbejderen til at håndtere dem.

Disse fortællinger viser, at medarbejderne i flere situationer får et andet perspektiv på årsagerne til de unges udfordrende adfærd og dermed mulighed for at hjælpe dem med at håndtere situationerne på mere hensigtsmæssig vis. I fortællingerne ses gennemgående, at medarbejderne har indoptaget det narrative perspektiv på de unge ved at skabe alternative fortællinger, at se på intentioner og at adskille problem fra person. Præmissen i den narrative metode er, at dette netop har en afsmittende virkning på de unge.

## De unges forandringer

Som det ses af ovenstående, kan beboerforandringer ikke klart skilles fra medarbejderforandringer, hvilket også er tilfældet i det følgende, der primært handler om de unges forandringer som følge af den narrative metodes anvendelse.

Et overordnet mål med den narrative metode er at skabe alternativer til de fortællinger, der handler om de unges vanskeligheder som følge af autismen, for at muliggøre et nyt fokus på de foretrukne handlinger snarere end de problematiske. Det sker ved, at medarbejderne får øje på situationer, hvor de unge udviser handlinger, hvor de lykkes med at klare udfordringer. I disse usædvanlige handlinger ligger kimen til alternative, foretrukne fortællinger. Fortællinger under samme tema gør det muligt at tykne de alternative fortællinger. Identificeringen af de unges færdigheder kan danne grundlag for at opbygge en alternativ fortælling, som kan igangsætte en positiv proces, hvor den unge får mulighed for at se sig selv i et nyt lys og opbygge en anden identitet end 'ham/hende med den udfordrende adfærd'. Der er i empirien flere fortællinger, hvor det lykkes at tykne en alternativ foretrukken fortælling. Det gælder fortællingerne om pigen Ellen, der er angst for alt, hvad der er nyt og ukendt. I det følgende anvender vi *Fortællingen om Ellen og trækfærgen* til at vise, hvordan den narrative metode skaber forandringer for hende ved, at hun kan anvende en tidligere alternativ fortælling om sin færdighed som *pigen der kan klare det*.

Fortællingens afsæt er, at en medarbejder skal på en endagsudflugt sammen med Ellen til en mindre ø, hvor der er forskelligt dyreliv. Undervejs skal de med en lille trækfærge.

### *Fortællingen om Ellen og trækfærgen*

*Anita fortæller:*

"Ellen og jeg skulle på tur sammen med en anden voksen og et andet barn. Og da Ellen får det her at vide, at hun skal på tur, så bliver hun meget, meget vred og råber ad mig. Og hun ville ikke afsted, og hun blev virkelig nærmest lidt angstagtig, hun ville bare ikke afsted ud af huset. Og jeg startede med at sige, at det skal vi. Det er jo en aftale og det bliver smadderhyggeligt, at vi skal på tur. Og hun ville bare ikke, hun blev virkelig, virkelig bekymret og bange og sådan noget.

Og så sætter jeg mig ned foran hende og siger: 'Ellen, kan du huske, at vi har snakket om, at du er *pigen, der kan klare det*? Kan du huske, at det har du selv sagt om dig selv, for det har vi jo snakket om, da du skulle hente det her smør?' Nå ja, det kunne hun faktisk godt huske. Så siger jeg: 'Så lige nu, der kan du også klare det her, det ved jeg. Jeg beder dig ikke om at gøre noget, jeg ved du ikke kan klare. Og jeg ved, du kan klare det her.' 'O.k.', siger hun så, 'er du sikker på det?' Så siger jeg: 'Jeg er fuldstændig sikker på, at det kan du godt klare.' Og så får hun den der ro over sig, for hun kan godt, og det var meget tydeligt, at hun kunne godt huske den episode, jeg refererede til.

[...]

Og på vej over, så bliver hun rigtig bekymret, fordi vi skal med en trækfærge: Hvad er det her for en færge, og larmer den nu og sådan noget? Og det her andet barn vælger så at gå udenfor sammen med den anden voksne og kigge. Og det ville hun overhovedet ikke. Og der kørte hun igen op og blev meget, meget vred på mig. Så sagde jeg: 'Husk nu, at *du er pigen, der kan klare det*. Det har vi selv fundet ud af, da vi har lavet den her opgave.' 'Det er lige meget', siger hun så, 'jeg skal ikke derud'. Og så siger jeg, at det er helt fint.

[...]

*Du er pigen, der kan klare det*. Og vi tager over og ser dyr. Og hun er meget glad. Og da vi så skal tilbage igen, så skal vi jo igen på den her færge, og så siger vi så: 'Skal du med ud nu? Er du klar til det? Fordi jeg ved, du kan klare det, *du er pigen, der kan klare det*.' Og jeg bliver ved med at sige den sætning, hun selv har sagt. Og hun ender med at tage sin sele af, åbne døren og gå med ud på færgen og gå og kigge, og det var 'verdens bedste tur', hun havde haft, fordi der var en masse ting, hun havde overvundet, altså den der angst, hun havde haft for både at skulle på tur og hvad er det for en tur, og hvad er det for en færge.

[...] hun siger det selv, da hun kommer ind i bilen: 'Jeg kunne godt klare det!'

[...]

Ja, siger jeg så, og det bliver meget sådan: '*Du er jo pigen, der kan klare det. Det har du jo selv fundet ud af, at du kan.*'"

Det lykkes medarbejderen at berolige Ellen ved at anvende færdigheden *pigen, der kan klare det* fra en tidligere opbygget alternativ fortælling. I ovenstående fortælling tyknes den alternative fortælling. Som det fremgår af Ellens udsagn: "*Jeg kunne godt klare det*", har Ellen tilegnet sig forståelsen af egen færdighed fra den tidligere opbyggede alternative fortælling, hvilket giver hende mere mod til at møde det ukendte og holde angsten nede. Ellen støttes herved til i situationen at fastholde den alternative, foretrukne fortælling om sig selv. Den muliggør, at hun tør begive sig ud i nye oplevelser. Hun påtager sig i nuet identiteten som *pigen, der kan klare det*, som det ses af hendes udsagn. Herom siger medarbejderen:

*"Men det giver hende en ro, og det giver hende det der med, at hun selv har været en del af det. Hun kan tage ejerskab i, at det er sådan, det er. Hun har jo prøvet det. Og hun kan jo godt klare det."*

Medarbejderen tykner fortællingen og gør den til en foretrukken fortælling for Ellen, som herved kan opbygge en ny identitet, jf. medarbejderens udsagn fra refleksionsrummet:

*"Og det er alle de der små historier, som man begynder at samle på hos hende, som gør, at hendes bog bare bliver tykkere og tykkere, fordi hun kan faktisk klare rigtig meget, ikke. [...] Hun får en masse succes historier og oplevelser, som hun tit begrænser, fordi der er mange ting, hun vælger fra, fordi hun faktisk er enormt bekymret for... altså hendes handicap generelt, som gør det er svært at kunne orientere sig [...] Så jeg blev så glad, da jeg ligesom kunne trække den op igen og sige det. Det fungerer bare rigtig godt for hende."*

Fortællingen viser, at medarbejderen kan berolige den unge ved at anvende den tidligere identificerede færdighed. Den unge klarer derfor den ny situation, hvilket kan være med til at tykne den alternative fortælling. Anvendelsen af det narrative greb lykkes så godt, at den unge har overtaget denne fortælling om sig selv. Anvendelsen af 4-tallet og ikke mindst tykningen af den alternative fortælling sker spontant i situationen, hvilket gør, at den opleves autentisk i handlingen. Fortællingen viser, hvordan nogle unge ved hjælp af de narrative redskaber kan tilegne sig alternative fortællinger, som kan hjælpe dem med at overkomme nye vanskelige situationer. *Pigen, der kan klare det* bliver en begyndelse på en foretrukket alternativ fortælling, som den unge og medarbejderen kan anvende til at overkomme utrygge situationer, jf. medarbejderens udsagn fra fjerde refleksionsrum:

Anita: *"Jeg kunne sagtens prøve at lave en 4-talsmodel igen over færgeturen [...] Jeg sætter mig ned foran hende, da vi er her på skolen og holder hende i hånden. Altså, det der med at man er lidt fysisk med dem, det fungerer bare rigtig godt, fordi man får sådan en ro på dem, ikke. Så det gjorde jeg egentlig. Og i bilen kunne jeg ikke gøre noget, fordi hun sad foran mig.*

A: *[...] Selv om du presser hende, så starter du jo også med at tage ansvar for det, i og med at du siger, at 'jeg vil ikke gøre noget, som du ikke kunne klare', så du har jo givet hende en hjælp på den måde, et sikkerhedsnet, og sagt, at 'jeg har styr på situationen, du skal gå nogle ekstra skridt, men jeg er her.'"*

Med denne alternative fortælling og identificeringen af Ellens færdighed, som hun selv tidligere har navngivet, får Ellen muligheder for at håndtere sin angst i situationen. I fortællingen er der skabt forbindelse mellem fortid og nutid.

Af fortællingerne og de fælles refleksioner blandt deltagerne i refleksionsrummene ses flere eksempler på, hvordan de unge tilegner sig forståelser som følge af de narrative redskaber og opnår flere handlemuligheder. I *Fortællingen om Elise i hvilerummet* (p. 68), hvor den unge vælger at trække sig til det særlige afslapningsrum for at undgå et vredesudbrud, fremhæver medarbejderen denne træk-

ke-sig-fra-konflikten-færdighed sammen med den unge ved hjælp af 4-tallet.

Medarbejderen Annemarie beskriver i andet refleksionsrum, hvordan det narrative redskab har bidraget til at forandre Elises muligheder, og at det ofte er tilstrækkeligt for Elise at vide, at hun kan trække sig ud af situationen:

*" [...] det har da helt sikkert været med til at skærpe hendes fokus på, at den her ting lykkedes, så det også er noget, hun benytter sig af efterfølgende, det er ikke sikkert, hun havde haft benyttet sig af at gå i hvilerummet igen, hvis ikke vi havde gjort det her. [...] Vi havde jo ligesom været inde og sætte nogle positive afkast af, at hun vælger at gå derned i stedet for at stå og være vred i klassen. Og det vil hun rigtig gerne. Hun vil rigtig gerne gøre det rigtige. Og hun vil rigtig gerne være i en rivende udvikling, og derfor så gør hun alt, hvad hun kan for at komme i den kategori, hvis man kan sige det sådan."*

Der er enkelte af de unge, som har opdaget, at den narrative metodes samtaleform er en særlig pædagogisk form. Således fortæller medarbejderen Andrea i tredje refleksionsrum om en af de unge, at hun har forstået, at medarbejderne afprøver en særlig metode, men også at hun har profiteret heraf ved at kunne gennemføre situationer, som hun tidligere ville have reageret imod. Baggrunden for nedenstående udsagn fra medarbejderen Andrea er et lægebesøg på psykiatrisk sygehus med den unge, Elin:

*"Altså, lige på vej hjem med Elin i dag fra børnepsyk, sagde jeg til hende: 'Det var svært for dig at komme afsted i dag. Men du klarede det. Og det så jeg også sidste gang, vi skulle afsted. Der var det også svært, men du gjorde det alligevel.' Og så siger hun: 'Ja-ja, og det var bare rigtig flot.' Så hun har jo luret den der. Og hun syntes, at det var lidt noget pædagogpjat. [Det er] også gået meget op for mig, at særligt Elin, for eksempel, har luret den og vil gerne egentlig være med på den, når det sådan lige bliver gjort på den rigtige måde."*

Som det er set i fortællingerne om Egon (p. 80 og 99), opnår han sammen med medarbejderen en forståelse af, at hans vredesudbrud bl.a. hænger sammen med situationer med for mange indtryk, hvor han har behov for scenskift. Denne indsigt vil på sigt kunne give mulig-



hed for at opbygge alternative handlemuligheder i situationer med uoverskuelighed, uro og mange indtryk. For den unge kan forståelsen af sammenhængen mellem stress og egne reaktioner medvirke til fremover at tydeliggøre et behov for en pause eller et sceneskift på andre, foretrukne måder.

### **Sammenfatning**

Analysen af fortællingerne viser, at medarbejderne i deres fortællinger har indoptaget det narrative perspektiv og ændret syn på de unge. Medarbejderne har især fået greb om at opbygge starten på en alternativ fortælling ved hjælp af *4-tallet*. Nogle eksempler viser også, at de alternative foretrukne fortællinger er blevet tyknet. Medarbejderne har desuden tilegnet sig eksternalisering, især *det sproglige vip*. Og de har ligeledes kunnet anvende redskabet *fra er til vil* til at se intentionerne bag de unges udfordrende adfærd.

Hvad angår de unges forandringer, er der flere fortællinger om unge, der ved hjælp af identificeringen af deres færdigheder har kunnet overkomme vanskelige situationer, som tidligere har ført til adfærd, der var uønsket af såvel medarbejderne som dem selv. Også *det sproglige vip* og *fra er til vil* ser ud til at være produktive i forhold til at skabe forandringer for de unge. Der er flere fortællinger om unge, der har fået en anden forståelse af egne reaktioner og redskaber til at kunne håndtere uønsket adfærd. De har generelt fået måder, hvorpå de kan henholdsvis forblive i vanskelige situationer, forlade dem eller møde dem med mere ro. Den narrativt inspirerede metode har således hjulpet flere af de unge til et andet syn på sig selv, deres adfærd og reaktionsmønstre samt givet dem hjælp til at forebygge eller overkomme vanskeligheder. Det har bidraget til forandringer, som, skønt de er små, peger i den rigtige retning.



# Sammenfatning af følgeforskningsdel

I denne anden del af rapporten har vi analyseret afprøvningsforløbet med anvendelsen og videreudviklingen af de narrative redskaber og guidelines samt effekten heraf på medarbejderne og de unge.

Samlet set viser analysen af metodeudvikling i kapitel 5 og 6, at medarbejderne har tilegnet sig de narrative redskaber og guidelines i den socialpædagogiske praksis. Analysen i kapitel 5 af medarbejdernes anvendelse af de udviklede narrative redskaber og guidelines viser, at komplekse spørgeguides var vanskelige at anvende, men ved at omformulere dem til et mundret sprog i en konkret situation blev de nemmere at bruge i løbet af afprøvningsperioden. *4-tallet* blev bragt i spil fra starten af afprøvningsperioden, selv om det primært blev anvendt delvist, nemlig til at identificere og benævne de unges færdigheder og påbegynde alternative fortællinger om de unge. At gennemføre et helt *4-tal* forblev vanskeligt og kun muligt i et enkelt tilfælde. Redskaber til eksternalisering, primært de *sproglige vip*, blev en integreret del af indsatsen. Også redskabet til afdækning af intention, *fra er til vil*, anvendes af medarbejderne, ses det af fortællingerne.

Analysen i kapitel 6 af udfordringer og erfaringer i afprøvningsforløbet viser, at de unges vanskeligheder som følge af deres autisme opfattes af medarbejderne som et vilkår, som de overkommer ved at forenkle redskaberne, anvende gentagelser og konkrete ord, som de unge kan forstå, evt. understøttet med fysisk kontakt samt ved at undlade metaforer og begrænse abstrakt sprogbrug. De anvendte handicapkompenserende teknikker overfor målgruppen kombineres altså i afprøvningsperioden med de narrative redskaber. Med opmærksomhed på de unges vanskeligheder lykkes det at udvikle

narrative redskaber, som kan fungere i praksis overfor den gruppe unge<sup>12</sup>, der indgik i metodeudviklingsprojektet. Hvis det narrative perspektiv var implementeret i sin radikale udformning, måtte de unges autismevanskeligheder i sig selv ses som et narrativ. Men en så vidtgående udformning af metoden har aldrig været påtænkt i dette metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt, da en sådan ikke er anvendelig i den socialpædagogiske praksis, men nok snarere har rent filosofisk interesse.

Tidsaspektet har en central plads, viser fortællinger og refleksioner. Analysen peger på, at det opleves vanskeligt i begyndelsen af afprøvningsperioden at nå at forberede og afprøve de narrative redskaber i hverdagen. Især er det tidsmæssigt krævende for medarbejderne både at tilegne sig de narrative redskaber og dernæst at bringe dem i spil.

Det synes også i starten af forløbet svært at skelne de enkelte narrative redskabers formål og anvendelsesmuligheder fra hinanden og at undgå at blande de forskellige guidelines sammen. At skulle kombinere eksisterende metodeelementer med de narrative redskaber kan være med til at gøre denne skelnen vanskeligere.

Samme udfordringer fylder ikke i fortællingerne i slutningen af perioden. Analyserne viser, at medarbejderne har støtte i de kollektive øve- og refleksionsrum og den erfaringsdeling, der finder sted heri. Refleksionsrummene medfører en fælles tilegnelse af redskaberne og idéer til deres anvendelse. Redskaberne tilrettes den enkelte unge, den unges vanskeligheder og de specifikke situationer.

Den viden om de unges forandringer, som beskrives i kapitel 7, fremstår ikke som en objektiv, målbar viden men fremgår af medarbejdernes fortællinger, som er sociale konstruktioner. Analysen af fortællingerne peger på, at mange af de deltagende unge tilsyneladende glimtvis tilegner sig et andet blik på sig selv, og at nogle unge får redskaber til at udholde udfordrende situationer på måder, som både de selv og medarbejderne foretrækker. De unge får hjælp til at forstå egne handlinger anderledes, og herved får de mulighed for fremover at overkomme udfordringer. Af fortællingerne kan udledes, at nogle unge måske påbegynder alternative selv-fortællinger, som kan danne basis for en anden identitet, men det ses også, at det kun sker ved et langt, vedholdende træk fra medarbejderne.

---

12 Én måtte udgå af gruppen pga. særlige periodiske vanskeligheder.

Analysen af medarbejdernes fortællinger viser, at tilegnelsen af den narrative tilgangs menneskesyn giver medarbejderne et andet syn på de unge samt nye pædagogiske handlemuligheder gennem påbegyndelsen af alternative og foretrukne fortællinger, ved små adskillelser af problem fra person samt ved at se efter intentionerne bag uønskede handlinger. Flere fortællinger viser et narrativt perspektiv på de unges udfordrende adfærd og årsagerne hertil, og at medarbejderne ser nye muligheder for at hjælpe med at håndtere de unges udfordringer.



## 8 Narrativt inspireret socialpædagogik

Det beskrevne metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt kan betragtes som et system af kinesiske æsker bestående af fortællinger i fortællinger i fortællinger. Den narrative ånd binder dem sammen; medarbejdere på Himmelev behandlingstilbud har lavet alternative fortællinger sammen med og om de unge. Disse situationer har medarbejderne formidlet som fortællinger i kollektive refleksionsrum. Og disse fortællinger danner igen grundlag for denne rapports fortælling om udvikling og afprøvning af en narrativt inspireret socialpædagogisk metode overfor en gruppe unge med autisme på et behandlingstilbud på det specialiserede socialområde i en bestemt periode.

\*

Det er en grundliggende forståelse i det narrative perspektiv, at identitet opbygges af fortællinger om os selv og hinanden, og at menneskers forståelse af virkeligheden og egen identitet er et resultat af vedvarende konstruktions- og forhandlingsprocesser, som er indlejrede i kulturelle betydningssystemer (Bruner 1990; 1999). Sprogbrug og fortællinger former forståelser af den sociale virkelighed. Identitet er ikke en fast størrelse men konstrueres gennem fortællinger. Ifølge den narrative terapeutiske tilgang udviklet af Michael White vil der altid kunne fortælles mere. Eller, som White udtrykker det, der vil altid kunne fortælles *alternative fortællinger* til den dominerende fortælling om mennesker og deres færdigheder. Mennesker besidder nemlig langt flere færdigheder, som kan hjælpes frem og støttes ved alternative fortællinger. Alternative fortællinger giver mulighed for

alternative handlinger og dermed mulighed for at skabe en anden identitet. Vores identitet er ikke givet én gang for alle og er ikke en objektiv størrelse. Identitet skabes gennem sproget i fortællinger, som vi fortæller om os selv og hinanden. Identiteter kan dermed både forankres og forandres gennem fortællinger (White 2006a; 2006b; 2008).

\*

Med en narrativt inspireret socialpædagogisk praksis overfor unge med autisme og udfordrende adfærd må den professionelle forholde sig undersøgende til den unges intentioner med handlinger og udsagn samt søge efter usædvanlige handlinger, som kan danne kimen til alternative fortællinger til de ofte mere negative og stigmatiserende fortællinger, som har en tendens til at følge målgruppen. Den professionelle må være åben for at se den unge som 'et menneske med særlige vanskeligheder' og ikke blot 'et vanskeligt menneske' i kraft af dennes autisme. Det fordrer alternative fortællinger. Denne forståelse ses også udtrykt i de involverede medarbejders forventninger til metoden før projektstart, nemlig forventningerne om, at metoden både kunne udvide medarbejdernes syn på de unge og udvide de unges egne forestillinger om sig selv.

\*

For at give de bedste betingelser for at udvikle en narrativ socialpædagogisk metode var der udvalgt en mindre gruppe medarbejdere samt en gruppe unge, der var egnede til at indgå i projektet. Der var fastlagt bestemte øverum og tilrettelagt et forløb gennem ni måneder støttet af månedlige, kollektive refleksionsrum. Seks medarbejdere og en ankerperson deltog i undervisningsforløbet om den narrative tilgang. Som synliggjort i rapportens *Metodeudviklingsdel* udformede de med afsæt i de tre centrale narrative begreber i Michael Whites tilgang – *eksternalisering*, *alternative historier* og *intentioner* – sammen med underviseren narrative redskaber og guidelines, som kan anvendes i den pædagogiske praksis over for unge med autisme på Himmelev. For at udvikle og implementere en narrativ socialpædagogisk metode må organisationen have vilje og stille rammer og ressourcer til rådighed. Medarbejderne skal have ønske om at tilegne sig viden om det narrative perspektiv og turde ændre på deres må-



ske vante syn på de unge. På Himmelev behandlingstilbud har dette være tilfældet.

\*

Metodeudviklings- og følgeforskningsprojektet kan karakteriseres som praksisforskning, hvor praksis og forskning har samarbejdet om at udvikle, organisere og gennemføre projektet. Forskerne har bidraget til såvel metodeudviklingsprocessen som til følgeforskningen. Metodeudvikling og følgeforskning er knyttet tæt sammen. I projektet har fokus været på udvikling og implementering af de narrative redskaber og deres betydning for medarbejdere og de unge. De samfundsmæssige rammer, den lokale kontekst, har fået begrænset opmærksomhed, hvorfor der eksempelvis ikke er analyser af betydningen af socialpolitiske forhold, den aktuelle lovgivning eller de organisatoriske rammer.

\*

Følgeforskningen skulle analysere metodeudviklingsprocessen samt undersøge, hvilke forandringer anvendelse af den narrative metode har betydet for de unge og medarbejderne. Den forskningsmæssige viden om dette baserer sig primært på medarbejdernes fortællinger fra praksis igennem ni måneders afprøvning af narrative redskaber og guidelines. I et månedligt, kollektivt refleksionsrum delte medarbejderne fortællinger, erfaringer og refleksioner om og over praksis med hinanden, støttet af en ankerperson. Indblikket heri er sket via lydfiler tilsendt forskerne. Grundlaget for forskningen udgøres derfor i bedste 'narrative ånd' primært af fortællinger. Analyserne er bundet op om medarbejdernes fortællinger om situationer i praksis, hvor de har anvendt de udviklede narrative redskaber og guidelines.

\*

Som det fremgår af *rapportens følgeforskningsdel* har medarbejderne i afprøvningsforløbet anvendt og tilpasset redskaberne i en hverdag præget af pludseligt opståede situationer med krav og handletvang. Organisatorisk har man måttet justere gruppen af deltagende medarbejdere og unge undervejs. Således var der under afprøvningsperi-

oden enkelte udskiftninger både blandt medarbejderne og de valgte unge, ligesom øvetidsrum blev gjort mere fleksible. I refleksionsrummene deltog et varierende antal medarbejdere, hvor der foregik erfaringsudveksling, kollektiv læring samt justering og udvikling af den narrative metode på baggrund af medarbejdernes fortællinger. Dette blev støttet af ankerpersonen.

\*

Af medarbejdernes fortællinger ses, at de narrative redskaber under afprøvningen gradvist blev mere forenkledede og tilpasset praksis, ligesom guidelines blev anvendt mere frit i forhold til de oprindelige oplæg. Af fortællingerne og refleksioner herover fremgår det, at medarbejderne i arbejdet med de narrative redskaber overkommer de unges autismerelaterede problemer ved at anvende handicap-kompenserende teknikker fra TEACCH. Medarbejdernes viden og erfaring med de unges vanskeligheder er afsætt for afprøvnin-gerne. De unges vanskeligheder, f.eks. svag abstraktionsevne, konkret tænkning, kort koncentrationsperiode eller forståelsesvanskeligheder ved metaforer fylder begrænset i medarbejdernes fortællinger og refleksioner. Medarbejderne imødekom vanskelighederne ved f.eks. at være opmærksomme på ordvalg, støtte den sproglige kommunikation med handling, visualisere samt undgå metaforer. Medarbejderne samtænker dermed de narrative redskaber med elementer fra de eksisterende socialpædagogiske metoder på Himmelev. De narrative redskaber bliver altså forenklet, tilpasset og gjort anvendelige i praksis. I begyndelsen var både de korte og de lange interviewguides vanskelige at anvende i de konkrete situationer. Større fortrolighed med den narrative metode betød, at medarbejderne over tid anvendte de udviklede interviewguides mere vejledende, hvilket også var intentionen.

\*

At udvikle og anvende den narrative metode overfor unge med kommunikative vanskeligheder synes ikke at have været den største udfordring for medarbejderne. I begyndelsen af øveperioden efterlyste medarbejderne tid til at forberede afprøvningen af et narrativt redskab, ligesom de gav udtryk for, at de manglede tid i den specifik-

ke situation til at kunne nå at gennemføre afprøvningen. Længden af selve afprøvningsperioden synes at have fjernet denne udfordring. Måske er det et udtryk for en større fortrolighed med redskaberne og for at tilegnelse sker gennem øvelse over tid. Således ses af medarbejdernes fortællinger, at de gradvist tilegner sig den narrative metodes idégrundlag, videreudvikler redskaberne og anvender dem uden forberedelse, mere utvungent og mere automatiseret. De skriftlige guidelines omformuleres til mundrette, relevante og situationsbundne spørgsmål. Særligt *de sproglige vip* til eksternalisering, identificering af de unges færdigheder ved hjælp af *4-tallet* som start på alternative fortællinger, der kan tyknes, samt redskabet *fra er til vil*, som synliggør f.eks. de unges intention med en udfordrende adfærd, anvendes ofte. Den lange øveperiode har også muliggjort, at medarbejderne har kunnet kombinere anvendelse af de allerede anvendte metoder med de narrative redskaber. Medarbejdernes tilkendegivelser af, at de manglede tid til at afprøve de narrative redskaber, kan dække over, at det var tidskrævende at indarbejde en ny metode med et nyt perspektiv i de eksisterende metoder. Behovet for et langvarigt øvetidsrum til at indoptage de narrative redskaber er formodentlig ikke udtryk for, at de narrative redskaber er vanskeligere at tilegne sig end andre socialpædagogiske metoder. Det er snarere et udtryk for, at det er tidskrævende at skulle indføre en ny metode i en etableret socialpædagogisk praksis. At lære en ny metode og ikke mindst at anvende og implementere den i praksis er altid svært. Muligheden for at følge denne proces har blot være til stede i dette projekt, hvorved udfordringerne er blevet synlige.

\*

Der er en stigende hyppighed i medarbejdernes anvendelse af og succes med at anvende de narrative redskaber igennem perioden. Af fortællingerne ses, hvordan medarbejderne tilegner sig det narrative perspektiv. Af medarbejdernes fortællinger og refleksioner ses stadigt flere eksempler på, at de kan anvende den narrative metodes tanker til f.eks. at forblive i eller ændre en situation med udfordrende adfærd. Det er situationer, som er så udfordrende, at det ville være nærliggende at forlade situationen, hvor medarbejderne i stedet ved at anvende et narrativt redskab opnår et mere positivt syn på den unges adfærd og muligheder for at håndtere disse situationer. Også

ved at undersøge de unges intentioner får de et andet syn på de unges udfordrende adfærd og kan bedre selv afgrænse sig fra denne. Ved eksternalisering afpersonaliserer medarbejderne sammen med de unge de sidstnævntes problemer og synes dermed lettere at finde konstruktive løsninger. At identificere de unges færdigheder og tykne disse via alternative fortællinger synes at give medarbejderne mulighed for at se og styrke de unges fortrukne handlinger og adfærd. Medarbejderne har forandret deres syn på vanskelighedernes karakter og på handlemuligheder i situationerne. Kort sagt, de synes at have fået et andet syn på de unge og på behandlingsmulighederne i løbet af øveperioden.

\*

Af fortællingerne ses også, at nogle af de unge tilegner sig et andet blik på sig selv. Der er flere af de unge, der sammen med medarbejderne kan identificere egne færdigheder, hvilket er et skridt på vejen til at skabe foretrukne, alternative fortællinger. Der ses fortællinger om unge, der kan berolige sig selv ved at minde sig selv om egne færdigheder i lignende situationer og dermed magte ellers vanskelige situationer. Af nogle fortællinger fremgår det, at den unge har fået en forståelse af, at den udfordrende adfærd er udtryk for ønsker og behov, som han/hun skal lære at give udtryk for. I andre fortællinger ses unge med en begyndende forståelse af, at de ikke selv *er* problemet, men at de *møder* problemer, som de kan lære at mestre. Denne håndfuld unge har fået adgang til at se nye, mere positive sider af sig selv og har fået nye handlemuligheder. Det er et lille skridt i retning af en mere positiv identitet – nemlig at være en ung med særlige vanskeligheder og ikke en særligt vanskelig ung. Hvad de unge selv mener kunne være interessant at undersøge, udgør i sig selv et relevant studie, men det ligger udenfor dette projekts muligheder og rammer.

\*

Rammerne og det organisatoriske set up for metodeudvikling resulterede i udvikling af tre narrative redskaber, der kunne anvendes med positive resultater. Den narrative metode støttes *ikke* af præfabrikerede manualer til udførelsen, men forlader sig på de professionelle viden, nysgerrighed og indsigt i den narrative teori og teori-

ens menneskesyn. Gennem metodeudviklingen er Michael Whites narrative terapi omsat til en socialpædagogisk indsats overfor en specifik målgruppe gennem udformningen af specifikke redskaber til udførelsen. Desuden udvikledes guidelines som en støtte til i situationen med de unge at huske grundtanken i det enkelte redskab. Disse anvendtes især i begyndelsen af afprøvningen, men over tid blev disse netop kun vejledende og medarbejderne anvendte i stedet egne ord og kropssprog, som passede med den konkrete situation og med den enkelte unge beboer.

Den udformede metode er narrativ, men ikke narrativ i den radikale betydning, hvor de unges autisme kunne betragtes som én gyldig fortælling blandt andre, i egen ret og med egne logikker. En så radikal udformning er ikke forenelig med praksis på et specialiseret behandlingstilbud. Men den anvendte narrative tilgang stiller krav til udøverne om at forholde sig mere undersøgende til de fortællinger, vi fortæller om os selv og hinanden. Desuden er der i udviklingen af redskaber og guidelines indoptaget elementer fra andre metoder fra Himmelevs metodepalet, f.eks. Marte meo. De udformede guidelines giver også medarbejderne en mere styrende rolle end det narrative perspektiv egentlig lægger op til. I udførelsen af den narrative metode ses således, at medarbejderne integrerer deres viden fra andre metoder, som f.eks. Marte meo-benævnelser, tydelig struktur samt handicapkompenserende teknikker fra TEACCH såsom forenkling, gentagelse, visualisering og til dels også den professionelle styring, som ses i den kognitive tradition, med at foreslå ord samt aktivt bearbejde sammenhængen mellem tanke, følelse og handling.

Den narrative metode udvikles ikke 'ind i' en 'tom praksis' men integreres med eksisterende viden, erfaring og metodeelementer, jf. Himmelevs behandlingsmodel. Dette ligger også som en del af den enkelte medarbejders videns- og erfaringsgrundlag sammen med deres professionelle fagkultur, hverdagsstrukturen og de organisatoriske forhold. Alt dette spiller ind, selv om der ikke har været særlig fokus herpå i analysen.

Afsættet for metodeudvikling er aldrig et tabula rasa. Betyder dette, at den på Himmelev udviklede metode ikke er narrativ? Afsættet er og bliver det narrative, men tilført andre metodeelementer fra den specifikke praksis på Himmelev. Der er således udviklet en narrativt inspireret socialpædagogisk metode med udgangspunkt i et konkret behandlingstilbuds behov og virkelighed.

\*

I løbet af afprøvningsperioden får de narrative redskaber en mere central plads i de deltagende medarbejderes socialpædagogiske indsats i hverdagen. Når medarbejderne tilpasser redskaber og guidelines til de konkrete situationer og de unges vanskeligheder og når de narrative redskaber indoptager elementer fra de anvendte handicap-kompenserende teknikker, ser den udviklede narrative metode ud til at være virksom for både medarbejderne og de unge. De unges vanskeligheder er ikke en barriere men et vilkår, som medarbejderne håndterer og medtænker i deres tilpasning af de narrative redskaber. I et af refleksionsrummene nævnes et eksempel med en medarbejder udenfor projektgruppen, som har anvendt den narrative metode, uden særlig forkendskab hertil. Resultatet var, at den unge i den pågældende situation blev dårligere og mere forvirret. Det peger på, at indsigt i den narrative teori og brugen af de udviklede narrative redskaber og guidelines er en forudsætning for at kunne anvende metoden.

# Litteratur

- Bo, Christensen og Thomsen (2016): 'Narrativ forskning: tilgange og metoder' i: Bo, Inger Glavind, Ann-Dorthe Christensen og Trine Lund Thomsen (red.): *Narrativ forskning. Tilgange og metoder*. 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 (2001b): *Sindslidendes udvikling gennem læring og erindring*: Forlaget Klim.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts in Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Aarhus: Forlaget 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 (p. 9-29) i Holmgren, Allan, Anette Holmgren (2015) (red.): *Narrativ supervision og vejledning*. Dispuks Forlag.
- Kongsgaard, Leif Tøfting (2017): *Multiteoretisk praksis i socialt arbejde*. Samfundslitteratur, 2. udgave.
- Løgstrup, K. E. (1995): *Den etiske fordring*. 2. udgave, 5. oplag. København: Gyldendal.
- Russel, Shona, Maggie Carey (2007): *Narrativ terapi – spørgsmål og svar*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Stokholm, Helle Lund (2016): 'Narrativ tilgang til mennesker med erhvervet hjerneskade' (p. 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*. 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](http://vbn.aau.dk/files/16485228/Brasilien_opl_g.pdf) eller: [http://www.konference2008.forsa.dk/abstracts/LUG\\_powerpoint.pdf](http://www.konference2008.forsa.dk/abstracts/LUG_powerpoint.pdf)
- [www.sundhedslex.dk](http://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 forløber 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 må 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 efter-

følgende 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 praksis 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 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 fortæl-

les '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).

For yderligere forståelse af den narrative tilgang i socialpædagogisk arbejde se Helle Lund: *Teori og metodeinput til undervisning i den narrative tilgang* i rummet *Rammer for projektet* på Wikispaces.

### **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 autismspektrumforstyrrelser. 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. Synscentret er det eneste landsdækkende tilbud til børn og unge med synshandicap mellem 0 og 25 år.
- *Else Hus* er et bo- og dagtilbud til voksne fra 18 år med gennemgribende autismspektrumforstyrrelse 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 wikispaces).

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 implementeringen 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

<b>Hvad</b>	Udvælgelse af relevante begreber/indsigter
<b>Hvem</b>	Forskere/ekstern psykolog

I projektet har vi valgt at fokusere på en mindre del af Michel Whites begreber og ikke udrulle alle begreber i den narr'ative 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 Wikispaces).

## 2. Fra socialpædagogisk metode til redskaber/modeller for praksis

<b>Hvad</b>	Omsætning af begreber til socialpædagogisk kontekst
<b>Hvem</b>	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

<i>Himmelev – et behandlingstilbud for børn og unge</i>		2×6 timer
<i>Synscenter Refsnæs</i>	1×3 timer	
		2×6 timer
<i>Else Hus</i>	1×3 timer	
		2×6 timer

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

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

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

På alle tre tilbud tilbydes 3×3 timers undervisning 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

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

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

#### Refleksionsrum

Gennem det indledende undervisningsforløb i narrativ tilgang og gennem litteraturlæsning har medarbejderne en basisforståelse for den narrative tilgang og dermed også for 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

- 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 implementeringen af metoden i praksis
- Forbinde metodeudvikling og følgeforskning ved lydoptagelser fra forløbene i rummene. 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/ankerperson fungerer som mødeleder. Helle Lund deltager to gange på hvert botilbud. Forskerne deltager ikke heri.

**Indhold:** Medarbejdernes fortællinger fra praksis fra afprøvningsperioden. Antallet af fortællinger kan variere, men vil forventelig være 2-4.

Refleksioner over styrker og svagheder i anvendelsen af narrativ metode i socialpædagogisk praksis i forhold til målgruppe og medarbejderne i praksis.

**Lokal psykolog/ankerpersons rolle**

Psykolog/ankerperson 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 mødeleder 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 afprøvningsperioden. Mødeleder har ansvaret for at optage forløbet og sende lydfilerne 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 Wikispaces 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/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**

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/ankerpersone 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 på 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, have potentialer 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 ankerperson/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:

<b>Botilbud</b>	<b>Periode</b>
<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, Christensen og Thomsen (2016): 'Narrativ forskning: tilgange og metoder' i: Bo, Inger Glavind, Ann-Dorte Christensen og Trine Lund Thomsen (red.): *Narrativ forskning. Tilgange og metoder*. 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 tilgang<sup>13</sup> 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 udsagn 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 personalemøde, 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

---

<sup>13</sup> 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.

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. 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 objektiv sandhed. Når jeg f.eks. kikker ned i fryseren og ikke kan finde pizzasnaglene 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 meget 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 udenfor 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 udpegelsen 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 sidenhen 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 gav en fornemmelse af, at sætte min ideproduktion i et andet og dårligere lys: begivenheder, som ikke tidligere havde været fortolket på denne måde, nogle var vel nærmest glemt, 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: ideer, 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, 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. Men 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 som 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 på 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 internaliserende 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 lave 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 ringeagter 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 udenfor 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 udenfor 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 bruge det, Thilde Westmark kalder 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
  - -let

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 udenfor 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

Allan Holmgren og Anette Holmgren (red.) *Narrativ supervision og vejledning* Dispuks forlag 2015

Anette Holmgren *Terapifortællinger. Narrativ terapi i praksis* Dansk psykologisk forlag 2008

Anette Holmgren (red.) *Fra terapi til pædagogik* Hans Reitzels forlag 2010

Anette Holmgren og Martin Nevers (red.) *Narrativ praksis i skolen* Hans Reitzels forlag 2012

Jerome Bruner *At fortælle historier. I juraen, i litteraturen, i livet* Akademisk forlag 2004

Marianne Horsdal *Livets fortællinger* Borgen 2013



Shona Russell og Maggie Carey *Narrativ terapi – spørgsmål og svar* Hans Reitzels forlag 2007

Thilde Westmark et al *Narrativ konsulent – men hvordan?* Akademisk forlag 2012

Michael White *Kort over narrative landskaber* Hans Reitzels forlag 2008

John Winslade og Gerald Monk *Narrativ vejledning i skolen* Dansk psykologisk forlag 2007

Teksten er inspireret af ovenstående titler. Enkelte af eksemplerne i teksten er tidligere udgivet i bogen: Helle Lund Stokholm og Lone Grønnegaard Wachner (red.) *Skaden fortæller ikke alt* Specialpædagogisk forlag 2016.



## 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

- 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 implementeringen af metoden i praksis
- Forbinde metodeudvikling og følgeforskning ved lydoptagelser fra forløbene i rummene. 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/ankerperson 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 forventelig være 3.

### **Lydoptagelser af refleksionsrum**

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

- botilbuddets navn
- dato
- deltagers navne

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

Når forskerne tilkendegiver, at de har modtaget lydfiletne, sletter ankerpersonen lydfilet, både af hensyn til forskningsetik/anonymitet og for at skabe plads til næste lydoptagelse.

### **Styring af refleksionsrum**

Ankerpersonen styrer refleksionsrummet, dvs. er tovholder og interviewer.

Ankerpersonen vælger, hvem der skal fortælle og tilstræber, at alle får ligelig mulighed herfor i løbet af de 9 gange. Forventeligt kan man nå 3 fortællinger pr. gang. Tiden i refleksionsrummet opdeles i 30 minutters sekvenser, som omfatter:

- 20 minutter pr. fortælling fra en medarbejder
- 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 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 pædagogisk 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

- 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 implementeringen 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 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/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 afprøvningen. Antallet af fortællinger kan variere, men vil forventelig være mellem 3 og 5.

### Noter som forberedelse til refleksionsrum

Medarbejdere tager løbende notater fra metodeafprøvningen i praksis ("*øverum*") for at støtte hukommelsen, sådan at de efterfølgende i refleksionsrummene kan fortælle om situationer mellem medarbejder og borgere 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 6-8 *øverum* siden sidste *refleksionsrum* og udvælger 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 interviewer.

Ankerpersonen vælger, hvem der skal fortælle og tilstræber at alle får ligelig mulighed herfor i løbet af de 9 gange. Forventeligt kan man nå 3 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.

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 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 pædagogisk 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, ved hjælp af f.eks. 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' (p. 11-33) i: Russel, Shona og Maggie Carey: *Narrativ terapi – spørgsmål og svar*. Hans Reitzels forlag.
- Holmgren, Allan (2014): '10 huskeregler' (p. 264-270) i: *Narrativ pædagogik i praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Hovland, Margit, Bente Marie Larsen, Helle Lund og Jacob Folke Rasmussen (2010): 'Pædagogik i et narrativt perspektiv' (p. 99-124) i: Holmgren, Anette (2010) (red.): *Fra terapi til pædagogik – en brugsbog i narrativ praksis*. Hans Reitzels forlag.
- Lund, Helle Stokholm (2016): 'Narrativ tilgang til mennesker med erhvervet hjerneskade' (p. 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*. Specialpædagogisk forlag.

### Supplerende workshoplitteratur

- Holmgren, Anette (2008): 'Fra begivenhed til fortælling – om at skabe fortællinger' (p. 127 – 148) i *Terapifortællinger – narrativ terapi i praksis*. Dansk psykologisk forlag.
- Holmgren, Anette: 'Narrative perspektiver på supervision og vejledning' (p. 9-29) i: Holmgren, Allan og Anette Holmgren (2015) (red.): *Narrativ supervision og vejledning*. Dispuks forlag.
- White, Michael (2007): 'Eksternaliserende samtaler' (p. 29-76) i: *Kort over narrative landskaber*. Hans Reitzels forlag. 1. udgave.
- Winslade, John (2008): Uddrag fra *Narrativ vejledning i skolen*. Dansk psykologisk forlag.

Denne bog handler om et forløb, som en gruppe medarbejdere og en gruppe unge med autisme på *Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge*, var en del af. Formålet var at udvikle og afprøve en narrativ socialpædagogisk metode.

Metodeudviklingen tager afsæt i tre begreber fra Michael White's narrative terapi, som medarbejdere i dialog med en underviser udviklede til narrative redskaber og guidelines for deres socialpædagogiske praksis. Disse blev afprøvet i ni måneder.

Forskningsresultaterne viser, at medarbejderne forandrer syn på egne handlemuligheder og de unge ved at skabe alternative fortællinger om og med de unge, have fokus på de unges intentioner og ved at eksternalisere deres vanskeligheder. Det ses gennem medarbejdernes fortællinger fra praksis, fastholdt i lydoptagelser fra deres fælles refleksionsrum. Bogen formidler disse fortællinger fra praksis.

Fortællingerne giver desuden et indblik ind i de pædagogiske udfordringer i hverdagen, som udvikling og implementering af en ny narrativt inspireret socialpædagogisk metode møder.

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.