

Aalborg Universitet



Narrativ pædagogik – med fokus på virkning ved Himmelev Behandlingstilbud

*Socialforskning 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). Narrativ pædagogik – med fokus på virkning ved Himmelev Behandlingstilbud: Socialforskning i Region Sjælland. 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.



# **Narrativ pædagogik – med fokus på virkning ved Himmelev Behandlingstilbud**

**Socialforskning i Region Sjælland**

**Anne Breumlund & Inger Bruun Hansen**



Anne Breumlund og Inger Bruun Hansen

# Narrativ pædagogik – med fokus på virkning ved Himmelev Behandlingstilbud

Socialforskning i Region Sjælland

*Narrativ pædagogik – med fokus på virkning ved Himmelev Behandlingstilbud.  
Socialforskning i Region Sjælland*

Af Anne Breumlund og Inger Bruun Hansen

1. Open Access udgave – formidlingspublikation

© Forfatterne 2021

Layout af omslag: Toptryk Grafisk ApS v/ Grethe Lassen

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

ISBN: 978-87-7210-764-6

Udgivet af Aalborg Universitetsforlag | [forlag.aau.dk](http://forlag.aau.dk)



# Indhold

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| 1. Baggrund for og formål med en virkningsevaluering          | 5  |
| 2. Virkningsevalueringens programteori                        | 13 |
| 3. Undersøgelsesmetoder                                       | 23 |
| 4. Analysens opbygning                                        | 27 |
| 5. Implementeringsanalyse                                     | 29 |
| 6. Strategi for virkningsanalyse                              | 33 |
| 7. Virkningsanalyse for Anna                                  | 35 |
| 8. Virkningsanalyse for Anders                                | 49 |
| 9. Virkningsanalyse for Asta                                  | 61 |
| 10. Sammenfattende resultater                                 | 73 |
| 11. Afsluttende refleksioner                                  | 75 |
| Litteratur                                                    | 81 |
| BILAG 1<br>Projektets overholdelse af GDPR                    | 83 |
| BILAG 2<br>Narrativ socialpædagogik: Alternative fortællinger | 85 |
| BILAG 3<br>Narrativ socialpædagogik: Intention                | 87 |
| BILAG 4<br>Narrativ socialpædagogik: Eksternalisering         | 89 |



# 1. Baggrund for og formål med en virkningsevaluering

Denne rapport formidler resultaterne fra en virkningsevaluering: *Narrativ pædagogik – med fokus på virkning ved Himmelev Behandlingsstilbud*. Projektet er udført i perioden 2020 – 2021 af forskere på Institut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet i samarbejde med medarbejdere på *Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme*. Formålet er at evaluere virkningen af en narrativt inspireret socialpædagogisk metode over for en gruppe unge med autisme på Himmelev behandlingstilbud. Evalueringen er finansieret af Region Sjælland.

\*

Himmelev behandlingstilbud er et dag- og døgntilbud med intern skole<sup>1</sup> til børn og unge mellem fem og atten<sup>2</sup> med udviklingsforstyrrelser inden for autismspektret. Der er 22 døgnpladser, seks pladser i et klubtilbud til hjemmeboende børn og unge og 22 undervisningspladser. Målgruppen er karakteriseret ved udviklingsforstyrrelser inden for autismspektret (ASF). Det kan være Aspergers syndrom, svære opmærksomhedsforstyrrelser, kommunikationsnedsættelser, ADHD mv. Dertil kommer forskellige psykiske lidelser. Nogle børn og unge har en problemskabende adfærd, der betyder, at de ikke kan

---

1 Døgnophold efter servicelovens § 66, stk. 1, nr. 6, undervisning efter folkeskolelovens § 20, stk. 2, jf. stk. 4 og særligt klubtilbud foregår efter servicelovens § 36. Der er indgået overenskomst med Lejre Kommune.

2 Der er enkelte pladser til unge over 18 år.

rummes i ordinære tilbud og kræver en særlig tilrettelagt og skærmet indsats.<sup>3</sup>

Kerneopgaven for Himmelev behandlingstilbud er at ruste børnene og de unge til at kunne tage aktivt del i eget liv og i samfundslivet. Den pædagogiske indsats er tilrettelagt med en forudsigelig og fast struktur i hverdagen jf. TEACCH-tilgangen. Behandlingstilgangen, som præsenteres som *Himmelev-modellen*, er derudover sammensat af elementer fra forskellige metoder som Marte Meo, den kognitive metode og narrativ terapi.

Den narrative socialpædagogiske metode er efter et nyligt afsluttet metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt, *Narrativ tilgang i socialpædagogisk arbejde* (2017-2019), implementeret som en del af de øvrige metoder i *Himmelev-modellen*. Den narrative metode fremstår i dag central i behandlingstilbuddets indsats. Ved ansættelsessamtaler orienteres der om tilbuddets anvendelse af metoden, ligesom nyansatte modtager et kort kursus heri, og forandringsmål i de unges handleplaner er formuleret ud fra en narrativ forståelse. Desuden arbejdes der med *narrativ ledelse* på ledelsesniveau.

\*

Region Sjællands ønske om at evaluere virkningen af en narrativ socialpædagogisk metode skal ses på baggrund af resultaterne fra det flerårige metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt. Det omfattede foruden *Himmelev behandlingstilbud* også *Synscenter Refsnæs* og *Else Hus*. I dette projekt udviklede og afprøvede forskere fra Aalborg Universitet sammen med en narrativ terapeut og medarbejdere på de tre tilbud på det specialiserede socialområde i Region Sjælland en narrativ socialpædagogisk metode på baggrund af Michael Whites narrative terapeutiske tilgang (Breumlund og Hansen 2019a; 2019b). På hvert tilbud udviklede og afprøvede en lille gruppe medarbejdere narrative redskaber overfor fem til otte unge med forskellige typer af funktionsnedsættelser. I løbet af det ni måneder lange afprøv-

---

3 Beskrivelsen baserer sig på oplysninger fra Regions Sjællands hjemmeside om tilbuddet.

<https://www.regionsjaelland.dk/Social/Sociale%20tilbud/Boernogunge/Sider/Himmelev.aspx> lokaliseret den 18.2. 2020 samt oplysninger fra tilbuddets velkomstpjecer til nye børn og unge og til nye medarbejdere.

ningsforløb mødtes medarbejderne hver måned i kollektive refleksionsrum styret af lokale ankerpersoner. Her delte medarbejderne fortællinger fra situationer i hverdagen med de unge, hvor de havde afprøvet metoden. Medarbejdernes fortællinger og refleksioner blev optaget på lydfiler og fremsendt til forskerne. Det resulterede i et fyldigt materiale på omkring 750 sider, henholdsvis 314 sider fra Himmelev behandlingstilbud og 427 sider fra Synscenter Refsnæs, som dannede grundlag for forskernes analyser, dels af udviklingen af metoden, dels af forandringer for medarbejderne og de unge.<sup>4</sup> En opsummering af resultaterne herfra – især de resultater, som vedrører forandringer for medarbejdere og unge på Himmelev behandlingstilbud - er relevante at fremhæve som grundlag for denne virkningsevaluering:

*"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." (Breumlund og Hansen 2019a: 136).*

Det er hensigten i nærværende projekt at understøtte disse resultater ved at undersøge den narrative metodes virkning i relation til yderligere en gruppe unge med autisme på Himmelev behandlingstilbud. Den valgte metode hertil er den såkaldte *virkningsevaluering* (Krogstrup 2016).

\*

---

4 Else Hus udgik undervejs i forløbet pga. interne omorganiseringer.

Nærværende virkningsevaluering omfattede ved projektstart otte medarbejdere og syv unge i alderen ti til sytten år fra to forskellige boafsnit samt fra den interne skoledel. I løbet af projektperioden skete der af forskellige årsager ændringer i gruppen af deltagende medarbejdere og gruppen af unge. En medarbejder fik andet arbejde i forår 2020, og den unge, som var tilknyttet denne medarbejder, udgik dermed også af projektet, mens en anden af de unge i efteråret 2020 overgik til kun at benytte behandlingstilbuddet i weekenden med henblik på en planlagt fraflytning ved årsskiftet.

Ved evalueringsperiodens start bestod undersøgelsesgruppen således af syv medarbejdere og fem unge. Antallet blev yderligere indskrænket pga. to langtidssygemeldte medarbejdere, hvilket også førte til yderligere indskrænkninger af ungegruppen.

Inkluderet i nærværende virkningsevaluering er derfor kun fem medarbejdere og tre unge. Disse tre unge har alle individuelt forskellige diagnoser inden for autismespektret samt komplekse problemstillinger som beskrevet i omtalen af målgruppen for Himmelev behandlingstilbud. De beskrevne ændringer i undersøgelsesgruppen og årsagerne hertil skal imidlertid ikke betragtes som enestående for Himmelev behandlingstilbud, men de tegner et realistisk billede af hverdag og vilkår for den pædagogiske indsats på det specialiserede socialområde generelt.

Desuden blev behandlingstilbuddets indsats over for de unge yderligere udfordret af de gentagne forandringer, ekstraordinære forhold og forskellige restriktioner, der var en følge af den landsdækkende Covid-19-situation, som også betød en nedlukning af nogle dele af tilbuddet og forandringer af andre dele i omkring et halvt år. Dette betød en tilsvarende tidsmæssig forskydning af den planlagte periode for medarbejdernes anvendelse af den narrative metode, som derfor blev fra september 2020 til maj 2021.<sup>5</sup>

\*

En narrativ uddannet psykolog gav indledningsvist medarbejderne tre dages undervisning i grundlaget for det narrative perspektiv og forståelsen af tre narrative redskaber udviklet til den socialpædagogiske praksis. Da perioden for medarbejdernes anvendelse af den

---

<sup>5</sup> Den oprindelige evalueringsperiode var fra marts til december 2020.

narrative metode blev udskudt, modtog medarbejderne yderligere en undervisningsdag i den narrative metode for at genopfriske kundskaberne inden den nye afprøvningsperiode.

Medarbejderne har anvendt de narrative redskaber i relation til gruppen af unge i ni måneder. Sideløbende hermed har medarbejderne deltaget i kollektive faglige refleksionsrum med en intern psykolog som ankerperson. I disse rum delte de fortællinger fra praksis om situationer, hvor de har anvendt den narrative metode i indsatsen over for de unge. Der blev afholdt to refleksionsrum i efteråret 2020 og fire refleksionsrum i foråret 2021, alle af to timers varighed.

\*

Lydoptagelser fra refleksionsrum udgør det empiriske grundlag for forskernes analyser i virkningsevalueringen. Fortællinger fra det første refleksionsrum danner grundlag for en implementeringsanalyse, der skal udelukke fejl i implementeringen, og fortællinger fra de sidste fem refleksionsrum danner afsæt for selve virkningsevalueringen, som er gennemført efter afprøvningsperiodens slutning.

\*

De anvendte narrative redskaber er udviklet på baggrund af den narrative terapeutiske retning, som den australske socialrådgiver og familierapeut Michael White har udviklet sammen med den canadiske terapeut, sociolog og antropolog David Epston (se White 2006a; 2006b; 2008). Michael Whites narrative tilgang trækker bl.a. på den amerikanske kulturpsykolog Jerome Bruner. Bruner 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). Identitet er ikke en fast størrelse, men den skabes eller konstrueres gennem individets egne samt omverdenens fortællinger om individet. Helt centralt i Whites narrative terapi er, at der altid kan fortælles *alternative fortællinger* som modvægt til de problemhistorier eller diagnoser, som er i centrum, når man arbejder med mennesker med psykiske, fysiske eller sociale problemer.

\*

Med afsæt i Whites narrative terapeutiske tradition blev der i det flerårige metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt udviklet narrative redskaber og guidelines til en socialpædagogisk praksis. En socialpædagogisk praksis er – i modsætning til en terapeutisk praksis – oftest karakteriseret ved, at der er flere mennesker til stede i kortere samtalesekvenser, og at der anvendes flere forskellige kommunikationsmidler (Breumlund og Hansen 2019a og 2019b). Kommunikative dynamikker og handlinger giver dermed anderledes betingelser i den socialpædagogiske praksis end i det terapeutiske rum, som Michael White etablerer. Den narrativt inspirerede metode, som anvendes på Himmelev behandlingstilbud, er baseret på tre af Whites kernebegreber: *Eksternalisering*, *alternative fortællinger* og *intentioner*. Disse tre begreber dannede afsæt for udvikling af konkrete narrative redskaber og guidelines i metodeudviklings- og følgeforskningsprojektet (Breumlund og Hansen 2019a 2019b).

Det er virkningen af disse narrative redskaber og den metodiske grundidé på Himmelev behandlingstilbud, her anvendt over for en gruppe unge med autisme, som evalueres i nærværende projekt.

\*

Tak til de deltagende medarbejdere for at holde ud trods ændringer og tak til psykolog og ankerperson på Himmelev behandlingstilbud, som har haft mange ekstra opgaver med at organisere og muliggøre evalueringen.

\*

Rapporten indledes med at udfolde virkningsevalueringens idé samt den konkrete handlingsteori og forandringsteori med de antagelser, som ligger til grund for denne evaluering. Derefter følger en præsentation af de valgte metoder til indhentning af empiri, som kan bekræfte eller afkræfte programteoriens antagelse. Den efterfølgende analyse omfatter en kort implementeringsanalyse samt en længere virkningsanalyse udformet for hver af de tre unge. Virkningsanalysen afsluttes med en tværgående opsamling og afsluttende refleksioner.

\*

For at overholde reglerne i databeskyttelsesloven er alle deltagere i projektet anonymiseret. Alle medarbejdere fremstår under fællesbetegnelsen *medarbejder* og de unge optræder under andre navne og køn. Enkelte særligt genkendelige stednavne eller personkarakteristika er fjernet eller forandret.



## 2. Virkningsevalueringens programteori

I det følgende udfoldes idéen med en virkningsevaluering, og derefter præsenteres den opbyggede programteori, bestående af en specifik handlingsteori og en konkret forandringsteori

At forske i praksis på det specialiserede område med børn og unge med komplekse vanskeligheder som autisme fordrer et tæt samspil mellem forskere og praktikere. Den overordnede forskningstilgang er inspireret af en tilgang fra praksisforskning, som er karakteriseret ved nærhed, fokus på detaljen og forskernes orientering mod praksis og lokale problemstillinger (Uggerhøj 2008; 2014).

Centralt i praksisforskning er vidensproduktion og læreprocesser i socialt arbejdes praksis (Uggerhøj 2014). I virkningsevalueringen her kommer samspillet mellem forskere og praktikere til udtryk ved opbygningen af programteorien, hvis handlingsteori og forandringsteori er udformet i tæt samspil med medarbejdere på Himmelev behandlingstilbud. Forskernes bidrag er især viden om den narrative metode til handlingsteorien, og medarbejdernes bidrag omfatter specifik viden til forandringsteorien om den enkelte unges individuelle problemer, som metoden skal håndtere, samt individuelle delmål for de unges forandringer. Programteoriens handlingsteori og forandringsteori er således en blanding af forskningsbaseret viden fra teorier og undersøgelser samt faglig og erfaringsbaseret viden fra praksis.

### **Virkningsevaluering**

Til at undersøge virkningen af den narrative socialpædagogiske metode er anvendt en teoribaseret evalueringsmodel – her benævnt '*virkningsevaluering*'. En virkningsevaluering er læringsorienteret i den kontekst, hvor den gennemføres (Krogstrup 2016: 122). Udover at give viden om den narrative metodes mulighed for at skabe forandringer hos de unge bidrager evalueringen i denne sammenhæng

dermed til, at der i praksis sker en fortsat udvikling og implementering af den narrative metode.

I virkningsevalueringen søger man at åbne for 'black box' i praksis, hvilket er velegnet i denne sammenhæng (Krogstrup 2016: 120).

Virkningsevaluering kan skabe viden om virkningen af indsatser på det sociale område over for borgere med komplekse problemer, som der ikke findes en enkel og entydig løsning på. Indsatserne vil rette sig mod at skabe forandringer af problemer, der har '*de vilde problemers*' karakter. *Vilde problemer* kan ikke klart defineres og adskilles fra andre problemer, ligesom man ikke kan opstille tydelige kriterier for, hvornår den bedste løsning er opnået (Krogstrup 2003: 17ff).

Denne karakteristik er dækkende for de unges vanskeligheder på Himmelev behandlingstilbud. Der eksisterer netop ikke en enkel og entydig indsats, som kan løse deres vanskeligheder. Vilde problemer kan sjældent - modsat tamme problemer - afgrænses og defineres præcist eller løses via en særlig teknisk indsats, og det betyder, at der ingen kriterier er for den optimale løsning (Krogstrup 1997: 24). Derfor vil vurderingen af den bedste løsning på vilde problemer ofte fremstå normativ, dvs. afhængig af hvem, der foretager vurderingen (Harmon og Mayer 1986: 9 i Krogstrup 2003: 17). Målet med en virkningsevaluering er at undersøge, om de indsatser, der igangsættes, medfører de ønskede forandringer (Dahler-Larsen og Krogstrup 2003: 51ff; Krogstrup 2016: 109).

Virkningsevalueringen her er tilpasset Himmelev behandlingstilbuds socialpædagogiske praksis, den involverede medarbejdergruppe samt gruppen af unge med autisme. Ved gennemførelsen er der søgt at tage højde for, at der kan være flere forhold, der påvirker indsatsen.

### **Programteori**

I en virkningsevaluering evaluerer man med afsæt i en programteori, der udtrykker hypoteser om, hvad der antages at virke: "*Hvad virker for hvem og under hvilke omstændigheder?*" En programteori består af et sæt af sammenhængende antagelser, som forklarer, hvad der sker fra en intervention til et outcome og hvilke mekanismer, der udløser forandringen (Krogstrup 2016: 111). I virkningsevalueringen undersøges, om noget virker, som man tror, det gør, med afsæt i en række opstillede antagelser (Krogstrup 2016).

En programteori kan bestå af *en handlingsteori* og *en forandringsteori* (Krogstrup 2016: 113). Handlingsteorien skal beskrive, det vi gør og forandringsteorien skal beskrive, hvordan vi forventer, at det, vi gør, virker på kort, lidt længere og lang sigts (Krogstrup 2016: 113). Den konkrete programteori for denne evaluering udfoldes i det følgende.

### **Handlingsteori**

Generelt må en *handlingsteori* så detaljeret som muligt beskrive, hvordan en indsats er tilrettelagt. I evalueringen af den narrative metodes virkning må handlingsteorien beskrive, hvordan den narrativt inspirerede socialpædagogiske metode praktiseres for at kunne styrke evalueringens mulighed for at kunne udsige noget om, hvorvidt indsatsen har ført til de antagne forandringsmål. Handlingsteorien omfatter således den pædagogiske indsats, der skal muliggøre, at de opstillede mål for en indsats kan opnås.

Den konkrete handlingsteori består af viden om den narrative socialpædagogiske metode og de udviklede narrative redskaber fra det omtalte metodeudviklings- og følgeforskningsprojekt (Breumlund og Hansen 2019a; 2019b). Metodeudviklingen og udviklingen af narrative redskaber foregik i samarbejde med praksis på tre specialiserede tilbud, hvoraf Himmelev behandlingstilbud var det ene (Breumlund og Hansen 2019a).

I nærværende evaluering er den overordnede antagelse, at en pædagogisk indsats ved hjælp af den narrative pædagogiske metode og dens redskaber vil have en positiv virkning i forhold til gruppen af unge med autisme på Himmelev behandlingstilbud. Indsatsen omfatter tre af de udviklede narrative redskaber, som er yderligere forenklet af den narrative underviser i samarbejde med medarbejderne på Himmelev behandlingstilbud, således at de kan anvendes i praksis over for målgruppen - unge med autisme.

## De narrative redskaber

De tre narrative redskaber og deres forbindelse til tre narrative begreber i Michael Whites narrative terapi ses i nedenstående model:

### Narrative redskaber – narrative begreber

|                     |                                   |
|---------------------|-----------------------------------|
| Narrative redskaber | Michael Whites narrative begreber |
| Sproglige vip       | Eksternalisering                  |
| 4-talsmodellen      | Alternative fortællinger          |
| Fra er til vil      | Intention                         |

Redskaberne, således som de er udleveret til medarbejderne af den narrative psykolog, ses i bilag 2, 3 og 4. I de følgende tre bokse beskrives de tre udviklede narrative redskaber og forståelsen af de tre narrative begreber.

#### Redskab for eksternalisering: Sproglige vip

En grundtanke i den narrative socialpædagogiske tilgang er, at det ikke er *personen, der er problemet, men problemet, der er problemet*. Dette betyder i praksis, at man sprogligt søger at adskille problemet fra personen, dvs. laver en eksternalisering. Herved kan medarbejderen og den unge bedre arbejde sammen om at afhjælpe problemet. Filosofien er, at der bag alle problemer ligger et ønske eller en drøm for den unge. Den sproglige adskillelse af problem fra person håndteres ved *sproglige vip*. Et sprogligt vip betyder, at man ændrer omtalen af den unges problem fra eksempelvis "*den unge er hidsig*" til "*hidsigheden kom til den unge*" eller "*den unge er støjende*" til "*støjen kom til den unge*." Ved et sprogligt vip ændres adjektiver til substantiver, hvorved problemet sprogligt flyttes uden for personen. Herved muliggøres, at en medarbejder og en ung kan stå skulder ved skulder og arbejde med problemerne, som i eksemplerne er *hidsighed/støjende adfærd*.

### **Redskab til alternative historier: 4-talsmodellen**

De unge på Himmelev behandlingshjem har komplekse vanskeligheder som følge af deres autisme. Medarbejdernes indsats består i at muliggøre et fremtidigt liv for de unge, hvor disse vanskeligheder bedre kan håndteres. Følgeforskningen i det afsluttede projekt indeholder mange fortællinger, som viser problemer, der skal håndteres (jf. Breumlund og Hansen 2019a). For børn og unge med en diagnose kan indsatsens fokus nemt blive det problematiske. I den narrative tilgang er den grundlæggende filosofi, at der altid vil kunne findes *alternative fortællinger til de problematiske fortællinger*. For at få øje på de alternative fortællinger må man identificere den unges færdigheder i de situationer, hvor det lykkes den unge at overkomme vanskelighederne. Disse færdigheder kan fremhæves gennem alternative fortællinger, som opbygges ved hjælp af *4-talsmodellen*. 4-talsmodellen består af fire trin. Først identificerer medarbejderne sammen med den unge dennes færdighed i en given situation. Dernæst navngiver de færdigheden. Tredje trin er at undersøge, om denne færdighed er udtryk for en særlig værdi eller et særligt tema i den unges liv. Endeligt undersøges om der findes tilsvarende positive fortællinger om den unge, og om disse fortællinger kan fremmes, således at dette tema/denne værdi kan styrkes i fremtiden. Det handler ikke om at undlade at forholde sig til problemer, men om at opbygge alternative og foretrukne fortællinger, som gør det muligt for den unge at skabe en anden identitet.

### **Redskab for intention: Fra er til vil**

Det sidste narrative redskab benævnes: *Fra er til vil*. Baggrunden for dette er, at mennesker ofte omtaler hinanden på en måde, som internaliserer forskellige former for adfærd/udsagn som iboende egenskaber hos den enkelte frem for at se på, hvad intentionen hos den enkelte kunne være med vedkommendes adfærd eller udsagn. Eksempelvis kan unge med autisme blive omtalt som at den unge *er* irriterende eller udadreagerende. *Fra er til vil* handler om at flytte fokus fra en sådan omtale til i en situation at afdække, hvad der mon var den unges positive intention med en adfærd eller et udsagn, dvs. undersøge hvad den unge gerne *ville* udtrykke. Herved bliver det muligt for medarbejderen at arbejde pædagogisk med disse situationer.

Disse tre narrative redskaber samt grundfilosofien i den narrative tilgang, som udgør handlingsteorien, antages at kunne skabe forandringer for de unge jf. de opstillede mål i *forandringsteorien*.

### **Forandringsteorien**

Generelt skal programteoriens forandringsteori belyse sammenhængen mellem intervention og effekter, dvs. hvilke typer problemer interverneres der for, og hvilke effekter forventes der?

I nærværende virkningsevaluering må forandringsteorien kunne udsige, om de narrative redskaber skaber forandringer i forhold til de unges problemer på de områder, som medarbejderne har en antagelse om. Herigennem udtrykkes en forståelse for sammenhængen mellem intervention og effekt i forhold til konkrete forandringsmål for den enkelte unge. Forandringsteorien består her af en konkretisering af de tre overordnede forandringsmål, som fremgår af Region Sjællands oprindelige udbudsmateriale for virkningsevalueringen:

- At udvikle et mere refleksivt og fleksibelt syn på sig selv.
- At opnå øgede færdigheder til at regulere sig selv.
- At udvikle kompetencer i forhold til handlemuligheder.

Disse tre forandringsmål berører nogle generelle, centrale vanskeligheder i de funktionsnedsættelser, de unge har som følge af deres autisme, og de må derfor ses som abstrakte, langsigtede forandringsmål for børn og unge med autisme, hvis forandringer i hverdagen oftest ses på mikro-niveau. For at det er muligt at se forandringer i den korte periode, evalueringen foregår i, og dermed vurdere om der er en virkning af indsatsen, må de tre abstrakte og langsigtede mål omsættes til konkrete, individuelle og afgrænsede mål i hverdagen, der kan sandsynliggøres som små skridt på vejen til at nå de overordnede mål.

### **Medarbejderinput til konkrete forandringsmål**

Inden evalueringen bad forskerne medarbejderne om i et skema<sup>6</sup> for hver af de unge at opstille de konkrete problemer, som de forventede den narrative metode skulle afhjælpe, samt de konkrete forandringsdelmål, som virkningen af indsatsen skulle kunne måles ud fra. Des-

---

6 Skemaet er: *Medarbejderinput til programteori vedr. forandringsmål pr. ung.*

uden blev medarbejderne bedt om at udvælge de handleplansmål, som forandringsdelmålene var udledt af. Disse medarbejderinput til individuelle forandringsteorier for hver af de deltagende unge blev udarbejdet sammen med den interne psykolog på Himmelev behandlingstilbud, som efterfølgende videreformidlede arbejdet til forskerne. For at sikre en fælles forståelse heraf gennemførte forskerne korte, informative interview med hver enkelte medarbejder herom. Efterfølgende præciserede medarbejderne sammen med psykologen disse individuelle forandringsteorier yderligere og videreformidlede dette arbejde til forskerne. De individuelle forandringsteorier for de unge er dermed udtryk for en længere arbejdsproces igennem et halvt år.

Viden er således indhentet på individniveau for hver af de unge.<sup>7</sup> Denne viden præsenteres samlet i: *Oversigt over medarbejderinput om problemer og forandringsmål pr. ung.*

### **Oversigt over medarbejderinput om problemer og forandringsmål pr. ung**

| Navn           | Problembeskrivelse                                                                                                                                | Handleplansmål                                        | Forandringsdelmål                                                                                                                                                                                                     |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Andrea</b>  | Kan ikke udholde forstyrrelser.<br>Har modstand mod skift.<br>Afviser næsten alt.<br>Når medarbejderne banker på døren, mødes de af råb og vrede. | At Andrea accepterer, at hun flytter hjemmefra.       | 1.Andrea udtrykker nuancerede ytringer over egne handlinger.<br>2.Andrea tillader, at den voksne tager service og mad ud fra værelset.<br>3.Andrea tillader sig at tage imod støtte til at børste tænder og gå i bad. |
| <b>Alberte</b> | Begrænset samspil med andre mennesker.                                                                                                            | At Alberte kan indgå i samspil med børn på tilbuddet. | 1.At Alberte vælger at deltage i madlavningen og spise af maden, støttet af medarbejder.<br>2. At Alberte bidrager til samtaler i fællesrum med andre unge.                                                           |

<sup>7</sup> For at overholde databeskyttelsesregler blev viden om de unge i denne proces indhentet via forkortelser af de unges fornavne.

|                          |                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anders - skoledel</b> | Overkommer ikke udfordringer i hverdagen.<br>Kan ikke tåle at lave fejl/bliver vred når han laver fejl.<br>Usikker på egen kunnen. | At Anders bliver i stand til at kunne modtage undervisning i skolen.                                                                                                   | 1.At Anders vælger at genoptage en opgave, han er gået fra.<br>2.At Anders tillader sin samtalepartner at tale færdig.<br>3.At Anders anvender egne handlestrategier (f.eks. "pyt") for at håndtere uventede oplevelser.                                                                                                                      |
| <b>Asta</b>              | Vanskeligt ved at indgå i fællesskaber med andre børn.<br>Vanskeligt ved at udtrykke følelser og behov.                            | 1.At Asta har samspil med andre børn i skoletiden.<br>2.At Aastas stressniveau nedsættes.<br>3.At Asta kan fortælle om sine følelser og koble positive handlinger til. | 1.At Asta får erfaringer med at henvende sig til et andet barn.<br>2.At Asta tilegner sig erfaringer med at henvende sig til andre unge.<br>3.At Asta, når hun er i situationer med høj arousal, benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for.                                                                    |
| <b>Anders - bodel</b>    | Svært ved at indgå i sociale sammenhænge.<br>Vanskeligt ved at overkomme udfordringer i hverdagen - mange vredesudbrud.            | At Anders har socialt samspil med andre.                                                                                                                               | 1.At Anders får erfaringer med at deltage i sociale sammenhænge med andre unge (f.eks. fællesrum, film og bilkørsel).<br>2. At Anders anvender egne handlestrategier (f.eks. verbal beroligelse af sig selv) for at håndtere uventede oplevelser.<br>3.At Anders får erfaringer med at regulere egen uro i relation til andres indtag af mad. |

|             |                                                                                                                 |                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Anna</b> | Følelsen af ensomhed.                                                                                           | At Anna får større selvindsigt.<br>At Anna ved behov kan bruge de voksne omkring sig. | 1.At Anna beder om hjælp hos den voksne.<br>2.At Anna udtrykker oplevelse af at blive hørt og set i sociale rum (f.eks. i boligen) af de voksne/ andre unge (f.eks. gåture og svømmehal).<br>3.At Anna tilegner sig erfaringer med at registrere, benævne og handle på egne følelser.                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Alma</b> | Grænseoverskridende sprogbrug og handlinger.<br>Voldsom reaktion når noget bliver svært. Højtråbende sprogbrug. | Nedbringelse af udadreagerende adfærd.                                                | 1.At Alma får erfaringer med at anvende egne meststringsstrategier. (f.eks. at hun går på sit værelse, når hun føler, hun overloades. At hun f.eks. siger: <i>Det har ikke noget med mig at gøre</i> , når hun er sammen med andre unge/voksne.<br>2.At Alma kan bede om hjælp til anvisende støtte (fra den voksne) til regulering af sig selv i offentlige rum (verbaliseringerne kan være stødende for andre mennesker).<br>3.At Alma tillader sig at modtage den voksnes omsorg ved putning. |

Ud for hver af de unge er der medarbejderinput til de valgte problemer, handleplansmål og forandringsdelmål, som evalueringen skal fokusere på. *Problemer* er de unges problemer, som medarbejderne specifikt vil have i fokus i indsatsen med den narrative metode. Input til *Handleplansmål* kommer fra de individuelle planer, som skal udarbejdes for alle unge på Himmelev behandlingstilbud, og som derfor ikke er målrettet denne evaluering. *Forandringsdelmål* er de forandringer, som antages at være virkningen af den narrative metode i evalueringsperioden. Disse skulle gerne tematisere hand-

leplansmålene, således at evalueringen giver mening i praksis. Både en medarbejder fra skoledel og en fra bodel indgår i arbejdet med den narrative metode med den samme unge, nemlig *Anders*. Derfor fremstår to input til forandringsteori om denne unge.

For alle de unge gælder, at *de konkrete problemer*, som medarbejderne ønsker håndteret med den narrative metode, handler om adfærdsmæssige vanskeligheder som følge af de unges autisme. Det kan f.eks. være vanskeligheder ved at indgå i samspil med medarbejdere og andre unge eller vanskeligheder ved at kende egne følelser og regulere egne reaktioner.

*Forandringsdelmålene* kan efter medarbejdernes input ses som konkretiserede variationer over de tre overordnede forandringsmål, som Region Sjælland ønskede evalueret:

- At udvikle et mere refleksivt og fleksibelt syn på sig selv.
- At opnå øgede færdigheder til at regulere sig selv.
- At udvikle kompetencer i forhold til handlemuligheder.

Alle konkretiseringerne handler om, at de unge skal opnå større indsigt i og kendskab til egne følelser, blive bedre til at forstå og give udtryk for egne behov samt kunne indgå i samspil med andre.

### 3. Undersøgelsesmetoder

I dette afsnit beskrives metodevalg i forhold til at indhente den empiri, der skal anvendes til at evaluere, hvorvidt programteoriens antagelser om virkning kan bekræftes/afkræftes jf. de konkrete forandringsdelmål.

Metoden hertil er fortællinger fortalt af medarbejderen om situationer, hvor de har anvendt den narrative metode over for den unge. Disse fortællinger fremkom i kollektive faglige refleksionsrum, hvor medarbejdergruppen indbyrdes delte fortællinger. Medarbejderne medbragte stikord om relevante situationer fra praksis og gengav disse som mundtlige fortællinger under guidning af den interne psykolog og ankerperson. For at kunne identificere forandringer for den enkelte unge måtte fortællingerne fremstå som detaljerede fortællinger fra situationer i praksis, hvor de narrative redskaber blev anvendt. Fortællinger kan inkludere konteksten for en situation, hvilket i højere grad muliggør, at man får materiale til en analyse af, hvorvidt metoden skaber de forandringsdelmål for de unge, som var antaget. Fortællingerne blev fortalt af medarbejdergruppen i seks kollektive refleksionsrum fordelt med to i efteråret 2020 og fire i foråret 2021. Forløb af ca. to timers varighed blev optaget og efterfølgende tilsendt forskerne som lydfiler. De udskrevne lydoptagelser danner baggrund for analyserne.

Denne metode er valgt som den bedst egnede til at opnå den ønskede viden og samtidig imødegå ungegruppens komplekse vanskeligheder som følge af autismen. Tidligere refleksioner over mulige undersøgelsesmetoder af praksis på Himmelev behandlingstilbud er, at målgruppens vanskeligheder ikke muliggør forskernes direkte kontakt til målgruppen via observation eller interview (Breumlund og Hansen 2019 a). Således var vurderingen i et tidligere forskningsprojekt på Himmelev behandlingstilbud, at en kontakt til ukendte

forskere gennem interview, samtaler eller observation ville skabe angst, uro og utryghed og påvirke de unge negativt. Det er desuden ikke muligt inden for tidsrammerne at lave et set-up med et længere feltarbejde, som måske ville kunne modvirke de unges utryghed.<sup>8</sup> Forskernes erfaringer fra tidligere forskningsprojekter med voksne med ASF+ er, at det kræver et længerevarende, intensivt feltarbejde at opnå målgruppens tillid og tryghed, og selv da er forskernes mulighed for tilstedeværelse og/eller gennemførelse af korte interview med målgruppen usikker og påvirket af den enkeltes borgers svingende tilstand og dagsform (Breumlund og Hansen 2013a; 2013b; 2015: 37-45). På baggrund af viden om og erfaringer med forskningsmetoder anvendt over for en målgruppe med lignende vanskeligheder som de unge på Himmelev behandlingstilbud samt medarbejdernes udsagn på Himmelev behandlingstilbud, var konklusionen, at observation af praksis eller interview med de unge, som kunne give de unges perspektiv på egne forandringer, ikke synes mulig på Himmelev behandlingstilbud inden for forskningsprojektets rammer.

Empiri, der kan give viden til at evaluere virkningen af den narrative metode, må derfor indhentes via de medarbejdere, som i evalueringsperioden anvendte de udviklede narrative redskaber og guidelines over for de unge i undersøgelsesgruppen. Empirien baserer sig dermed på medarbejdernes perspektiv på de unges forandringer.

### **Evalueringens kvalitet**

Evalueringens kvalitet afhænger af medarbejdernes evne til og mulighed for at bringe den narrative metode i spil i relation til de valgte problemer og forandringsdelmål samt deres evne til at formidle disse situationer i fortællingerne. Medarbejderne skal *ikke* registrere de unges forandringer i evalueringsperioden eller forbinde de enkelte fortællinger med problemer, forandringsdelmål mv. i skemaer. Medarbejdernes arbejde med den konkrete forandringsteoris skemaer kan – forhåbentligt - fungere som et indre kompas, de kan navigere efter i deres metodiske indsats i praksis. Medarbejdernes opgave har været at anvende den narrative metode over for de valgte unge, huske situationerne og efterfølgende fortælle herom.

---

8 Dette blev desuden umuliggjort pga. COVID-19.

Fortællinger vil *ikke* kunne dokumentere den narrative metodens virkning i forhold til de opstillede antagelser uden en analytisk, fortolkende tilgang. Det har været forskernes opgave. Analyse- og fortolkningsproces har været rettet mod den narrative metode generelt, dens tankegang og den specifikke anvendelse af de enkelte narrative redskaber. Hvorvidt fortællingerne afspejler situationer, hvor de udvalgte problemer for den enkelte unge indgår, og væsentligst: Hvorvidt fortællingerne kan sandsynliggøre en virkning af medarbejderens anvendelse af de narrative redskaber i forhold til de opstillede forandringsmål, har været en løbende overvejelse.



## 4. Analysens opbygning

Fokus i analysen er at få viden om, hvorvidt den narrative socialpædagogiske metode har medført forandringer for de unge, som det er antaget i forandringsteorien (jf. *Oversigt over medarbejderinput om problemer og forandringsmål pr. ung* p. 19ff. Analysen er opdelt i en *implementeringsanalyse* og en *virkningsanalyse*.

### **Implementeringsanalyse**

Analysen i en virkningsevaluering indledes med en implementeringsanalyse (jf. Krogstrup 2016: 115). Formålet med denne er at eliminere fejl i implementeringen af metoden, f.eks. at medarbejderne ikke har tilegnet sig eller ikke har anvendt den narrative metode. Implementeringsfejl vil nemlig indebære, at det ikke er muligt at gennemføre virkningsevalueringen og af- eller bekræfte antagelsen om, at den narrative metode virker med hensyn til at skabe forandringer for de unge. Derfor må eventuelle fejl i implementeringen udbedres af medarbejderne og forskerne, inden analysen af virkningen gennemføres. I den proces må forskerne også reflektere over eget metodevalg, dvs.: kan fortællinger bidrage med relevant empiri i en virkningsevaluering?

### **Virkningsanalyse**

Den efterfølgende analyse har fokus på virkningen af metoden jf. de opstillede antagelser i forandringsteorien. Analysen af virkning baserer sig på de fortællinger, som medarbejderne har delt i de kollektive refleksionsrum. Fortællinger er nedslag i praksis og udtryk for situationer, hvor der altid vil gå handlinger forud for og efter situationen, ligesom de er udtryk for medarbejdernes perspektiv på situationerne.

Således vil der altid kunne fortælles andre fortællinger. Usikkerheden om, hvorvidt disse fortællinger er dækkende for situationerne

i praksis, og om de indholdsmæssigt fokuserer på situationer, der tematiserer antagelserne vedr. forandringsdelmål for den enkelte unge, er et vilkår for nærværende evaluering. Valget af medarbejdernes fortællinger om praksis i refleksionsrum er som nævnt den metode, som på dette praksisfelt og med denne målgruppe giver den bedste mulighed for et indblik i praksis, når observation af praksis og/eller interview med de unge ikke er mulig. Fortællingerne er således udtryk for medarbejdernes fortolkninger af situationerne.

### **Det empiriske materiale**

Analysen baserer sig på fem medarbejders fortællinger fra situationer i praksis, hvor de har anvendt narrative redskaber i indsatsen for at skabe forandringer af primært tre unges problemer. Indskrænkningen i løbet af evalueringsperioden i antallet af medarbejdere til fem og antal af unge til tre betyder, at analyse af virkningen af den narrative metode bygger på et spinkelt empirisk grundlag.

Analysegrundlaget omfatter fortællinger om de unge, som er fremkommet i seks refleksionsrum af ca. to timers varighed afholdt i perioden september 2020 til maj 2021. De første to refleksionsrum foregik i efteråret 2020 og de sidste fire i foråret 2021. Indholdet af disse blev optaget og tilsendt forskerne på lydfiler. Udskrifter af disse har givet et samlet materiale på 165 sider. Antallet af fortællinger pr. gang varierer, ligesom længden af de enkelte fortællinger.

Hver enkelt fortælling er centreret om en af de unge i undersøgelsesgruppen. Det er forskelligt, hvor mange fortællinger, der er om hver enkelt unge. To unge indgår i to medarbejders fortællinger, hvilket betyder, at der helt naturligt vil blive flere fortællinger om disse to unge end om den tredje unge. Længde og detaljegrad varierer, ligesom det varierer, hvorvidt medarbejderne fortæller på basis af nedskrevne stikord, dokumentation fra det socialfaglige it-system *Sensum* eller om de baserer fortællingerne på erindringer.

Ankerpersonen, som styrede refleksionsrummene, har systematisk guidet og støttet medarbejderne i at udfolde fortællingerne med afsæt i forskernes anvisninger, hvilket har medvirket til en indholdsmæssig ensartethed og så stor udfoldelsesgrad som muligt.

## 5. Implementeringsanalyse

Formålet med implementeringsanalysen er som nævnt at imødegå implementeringsfejl, som vil umuliggøre en analyse af metodens virkning. Derfor måtte det forinden sikres, at de narrative metoder var tilegnet og anvendt af medarbejderne, og at de unge kunne indgå i indsatsen, som det var tænkt i handlingsteorien. Derudover giver analysen også lejlighed til forskernes selvkritiske refleksion over metodevalg, dvs.: Kan undersøgelsesmetoden give relevant empiri af en kvalitet, som gør den velegnet til en analyse af virkningen af den narrative metode?

Implementeringsanalysen bygger på gennemlytning af lydfiler og læsning af udskrifter fra første og andet refleksionsrum. Fortællinger fra det første refleksionsrum danner grundlag for en analyse af implementeringen af metoden med fokus på:

- Har medarbejderne tilegnet sig den narrative metodes filosofiske grundlag, herunder dens menneskesyn, dens afsæt i sproglige kommunikative elementer og fortolkninger?
- Anvender medarbejderne den narrative metode i hverdagssituationer i relation til de valgte unge?
- Anvender medarbejderne alle udviklede narrative redskaber og anvendes de i deres helhed?

Samtidig blev der foretaget en metodekritisk refleksion over, hvorvidt den valgte undersøgelsesmetode muliggør empiri, som er velegnet til den efterfølgende virkningsanalyse:

- Er fortællingerne tilstrækkeligt detaljerede og udfoldede til at udgøre brugbar empiri til analysen?
- Omfatter fortællingerne alle punkter fra den individuelt opbyggede forandringsteori, dvs. fremgår de unges problemer,

de narrative redskaber samt effekten af metoden i forhold til forandringsdelmål?

Fortællinger fra andet refleksionsrum er primært anvendt til at tjekke om eventuelle implementeringsfejl er rettet.

### **Implementeringsanalyse af de to første refleksionsrum**

I det første refleksionsrum deltog seks medarbejdere med tre fortællinger, som blev udfoldet gennem ankerpersonens guidning. Disse fortællinger centrerede sig om de unges problemer, forandringsdelmål og om hvordan medarbejderne inkluderede problemer og mål i det pædagogiske arbejde. Hvordan den narrative metode eller de narrative redskaber indgik heri, blev i mindre grad udfoldet. I to fortællinger berøres anvendelsen lidt, mens metoden i den tredje fortælling ikke blev fremstillet. Fortællingerne gav derfor ikke forskerne mulighed for at udlede, hvorvidt de narrative redskaber var tilegnet eller blev anvendt i praksis. En analyse af virkningen af den narrative metode i forhold til de unges forandringsdelmål ville derfor *ikke* kunne gennemføres.

Implementeringsanalysen på grundlag af fortællinger fra det første refleksionsrum viser, at empiriens udsigelseskraft om metodens virkning i forhold til de unges forandringsdelmål måtte styrkes. Det måtte ske ved at udvide ankerpersonens støttende spørgsmål med spørgsmål, der gav medarbejderne mulighed for at udfolde detaljerne i situationerne og anvendelsen af de narrative redskaber. Forskerne har medvirket til at lave rammer for refleksionsrum, herunder den guidning, som ankerpersonen anvendte. For at sikre relevant empirisk viden til virkningsevalueringen samt viden om metodens implementering i praksis justerede forskerne sammen med ankerpersonen indholdet i guidningen i refleksionsrummene.

I det andet refleksionsrum deltog seks medarbejdere med fortællinger. Analysen af disse viste, at fortællingernes udsigelseskraft nu var forbedret. Den narrative metode og de anvendte narrative redskaber fremgik tydeligt. Fortællingerne fra det andet refleksionsrum indgår derfor i evalueringen af virkning af metoden.

### **Feedback på implementeringsanalyse**

Forskerne gav feedback om implementeringsanalysen til medarbejdere og ankerperson for sikre en fælles forståelse af indholdet i fortæ-

ællingerne og en gennemsigtighed i forskningsprocessen. Dette var planlagt som et virtuelt møde, men pga. omlægning af vagtplaner, ferietid og en forværret Corona-situation blev det erstattet af individuelle telefonsamtaler med fem af de syv medarbejdere samt med ankerperson.

Indholdet i de individuelle samtaler handlede om implementeringsanalysens resultater, de efterfølgende justeringer af ankerpersonens interviewguide samt meldingen, at fortællingernes kvalitet i det andet refleksionsrum nu muliggjorde den efterfølgende virkningsanalyse. Samtalerne handlede desuden om, hvordan medarbejderne anvendte og forstod den narrative metode og de narrative redskaber. Dette underbyggede indtrykket af, at metoden og dens redskaber var implementeret, selv om muligheden for anvendelsen af den narrative metode kunne variere fra ung til ung og fra situation til situation.



## 6. Strategi for virkningsanalyse

Virkningsanalysen har fokus på virkningen af den narrative metode, dvs. *"Hvad virker for hvem og under hvilke omstændigheder?"* Hensigten er at evaluere, hvorvidt de opstillede antagelser om forandringer pr. ung. kan afkræftes eller bekræftes. Virkningsanalysen bygger på fortællinger om situationer fra praksis om de unge fra i alt fem refleksionsrum. Analysen må ligesom antagelser om forandringer være individbunden. Forandringsteorien, fremstillet i oversigtform (p. 19ff), bygger på input fra alle medarbejdere om hver enkelt af de unge ud fra fire punkter:<sup>9</sup>

1. Problembeskrivelse.
2. Handleplansmål.
3. Forandringsdelmål.
4. Evt. delmål i forhold til tre overordnede forandringsmål:
  - At opnå øgede færdigheder til at regulere sig selv.
  - At udvikle kompetencer i forhold til handlemuligheder.
  - At udvikle et mere refleksivt og fleksibelt syn på sig selv.

### Fortløbende delanalyser

Arbejdsprocessen har bestået i fortløbende delanalyser efter hvert refleksionsrum af hver enkelt fortælling pr. ung med afsæt i medarbejderinput til forandringsteori til ovennævnte fire punkter. Delanalyserne er struktureret efter følgende spørgsmål:

- Hvad er situationen?
- Hvilket problem tematiserer fortællingen?
- Hvilket forandringsdelmål arbejdes der med?

---

<sup>9</sup> Dette skema omfatter fire punkter, hvoraf kun de tre første er gengivet i oversigten, da der ingen input fra medarbejdere er til det fjerde punkt.

- Hvilket narrativt redskab er anvendt og hvordan?
- Hvilken effekt på den unge?
- Evt. hvilken effekt på medarbejderen selv?
- Evt. tematisere et af de tre overordnede forandringsmål?

Delanalyser danner baggrund for udformningen af de individuelle virkningsanalyser.

### **Individuelle virkningsanalyser**

Virkningsanalysen består i analyser for hver af de tre unge på baggrund af delanalyser. De bygger på samtlige fortællinger og udsagn om den enkelte unge fra fem refleksionsrum. I formidlingen her er der udvalgt fortællinger, som er særligt anvendelige til at illustrere virkningen og til at dokumentere analytiske pointer.

Analyserne har fokus på, hvorvidt antagelser om forandringsdelmål kan bekræftes eller afkræftes. I enkelte analyser vises også skridt i processen mod opnåelse af forandringsdelmålet. Analysen omhandler kun de forandringsdelmål, som det har været muligt at identificere empirisk. Enkelte forandringsdelmål kan således være udeladt eller have mindre fylde, hvilket dog ikke udelukker, at medarbejderne kan have arbejdet med at opnå disse forandringsdelmål i undersøgelsesperioden.

Alle analyseresultater har været fremlagt for de deltagende medarbejdere til validering og diskussion på et møde. Medarbejderne tilkendegav på mødet, at analyseresultaterne afspejlede deres egne indtryk af de unges forandringer. Ligesom de gav udtryk for, at den narrative metode havde forandret deres eget syn på de unge.

I de følgende tre afsnit præsenteres virkningsanalyser for Anna, Anders og Asta.

## 7. Virkningsanalyse for Anna

En medarbejder fortæller, at Anna som følge af anvendelsen af den narrative metode på børne- og ungemøder i de sidste to-tre måneder er begyndt at kunne bruge samtalerne indhold til at skabe forandringer:

*"Jamen, jeg tænker, vi har været i gang over de sidste seks-syv måneder med de her møder. Og det er først de sidste to, eller to en halv måned måske, at hun begynder at bruge dem og få noget godt ud af dem."*

Denne forandring analyseres med afsæt i syv fortællinger om Anna af varierende længde fordelt på tre refleksionsrum: To fortællinger i andet refleksionsrum, fire fortællinger i fjerde refleksionsrum og en fortælling i femte refleksionsrum. Analysen tager afsæt i den forandringsteori, medarbejdere har givet input til (*Medarbejderinput til programteori vedr. forandringsmål pr. ung*).

### Forandringsteori for Anna

Af forandringsteorien fremgår, at det problem, som de to medarbejdere, der arbejder med Anna, ønsker håndteret med narrative metoder i relation til Anna, er: *Følelsen af ensomhed*.

De ønskede forandringer, som den narrative metode skal skabe, er jf. handleplansmål på Himmelev behandlingstilbud:

- *At Anna får større selvindsigt.*
- *At Anna kan bruge de voksne omkring sig ved behov.*

Virkingen af den narrative socialpædagogiske metode, når den anvendes i aktiviteter og situationer med den unge, antages at være et eller flere af tre forandringsdelmål:

- *At Anna beder om hjælp hos den voksne.*
- *At Anna udtrykker oplevelse af at blive hørt og set i sociale rum (f.eks. i boligen), af de voksne/andre unge (f.eks. via gåture, svømmehal).*

- *At Anna tilegner sig erfaringer med at registrere, benævne og handle på egne følelser.*

Disse tre forandringsdelmål strukturerer og styrer analysen. Der er udvalgt to fortællinger, som med deres fremstillingsform er særligt anvendelige til at dokumentere virkningen af den narrative metode: *Fortællingen om Annas computerspil* og *Fortællingen om Anna og rollespil*. Uddrag af de øvrige fortællinger inddrages til at understøtte analysen.

### **Forandringsdelmålet: At bede om hjælp hos de voksne**

I analysen af hvorvidt det antagne forandringsdelmål: *At Anna beder om hjælp hos den voksne* kan bekræftes/afkræftes, inddrages særligt en enkelt fortælling: *Fortællingen om Annas computerspil* fra andet refleksionsrum. Andre fortællinger indgår med uddrag.

#### ***Fortællingen om Annas computerspil***

Situationen er, at Anna spiller computerspil på sit værelse med deltagere fra USA, da en medarbejder kommer ind for at forberede hende på, at der er husmøde om en halv time. Medarbejderen gentager beskeden fem minutter før mødet, men Anna viser med kropssprog og udsagn, at hun har svært ved at løsrive sig fra spillet. Medarbejderen giver udtryk for, at det er i orden, at hun forbliver i spillet og vil give hende et referat fra husmødet senere.

*Medarbejderen fortæller:*

"Jamen, jeg har oplevet en dag, hvor jeg går ned til Anna på hendes værelse, hvor hun er i gang med at spille noget computerspil. Og vi skal have husmøde, så jeg kommer egentlig ned for at give hende et forvarsel om, at der om 30 minutter er husmøde. Hun er meget fordybet i det her spil og har egentlig ikke den store lyst til at melde ind, om hun kommer til husmødet eller ej. Jeg italesætter bare, at der er møde om 30 minutter, og jeg kommer ned og giver hende en forvarsel fem minutter før og kan se, at hun er optaget.

[...] Hun nikker sådan: 'Ja, fint'. Det er meget almindeligt fra hende. Da jeg så kommer derned kort før husmødet, så er hun meget... jeg kan se, at hun er i et dilemma.

Så italesætter jeg det faktisk og siger: 'Jeg kan se, der er noget, du prøver at sige til mig. Og så siger hun: 'Ja, det er fordi'... og så sidder hun og trækker, vipper lidt med hovedet frem og tilbage og fortsætter: 'Jeg sidder jo og spiller med dem her fra USA, det er meget, meget vigtigt, og de er på lige nu'. Så siger jeg: 'Så det, du fortæller mig nu, er, at du vil spille fremfor at komme til husmøde. Det er det, du ønsker.'

Og så bliver det, den der 'Er-til-vil': 'Du vil gerne blive siddende her ved computeren, så du ikke skal til husmøde.' Så kommer jeg sådan ned hos hende, når jeg italesætter det. Og glæden viste sig også fra hendes side af. Jeg vælger bare at sige: 'Det er helt okay, så får du bare at vide, hvad husmødet har handlet om senere.'

Og en del af det her er, at Anna faktisk spørger om hjælp. Det er en del af hendes delmål, at hun spørger om hjælp. Hun får ikke italesat: 'Jeg har brug for hjælp', men hun gør det alligevel ved at sidde og fifle, åh og ih."

I fortællingen tager medarbejderen afsæt i Annas ensomhedsproblem. Handleplansmålet er, at hun opnår at bruge voksne i arbejdet med at reducere ensomheden, og at hun kan få selvindsigt. Deltagelse i husmødet med andre unge på Himmelev behandlingstilbud ser hun i situationen ikke som middel til at reducere sin ensomhed. Den unges online-relationer er vigtigere for hende jf. medarbejderen:

*"Altså, det sociale for hende er online. Og at det også kan overrules af et husmøde for eksempel, som er noget, vi plejer. Men vi er klar over, at det er vigtigt for hende at have de her venskaber."*

Adgangen til det sociale er for Anna at game med unge fra USA, og denne kontakt er vigtigere for hende end et husmøde, selv om hun har vanskeligt ved at give udtryk herfor. Medarbejderens pædagogiske indsats tilpasses dette. Fortællingen tematiserer både forandringsdelmålet: *At bede om hjælp hos den voksne* og forandringsdelmålet: *At tilegne sig erfaringer med at registrere, benævne og handle på egne følelser*.

Medarbejderen giver udtryk for at have anvendt redskabet *Fra er til vil* til at undersøge Annas intention. Hendes tolkning er, at hun via sit kropssprog og lyde spørger om hjælp hos medarbejderen:

*"Og en del af det her er, at Anna faktisk spørger om hjælp. Det er en del af hendes delmål, at hun spørger om hjælp. Hun får ikke italesat: 'Jeg har brug for hjælp', men hun gør det alligevel ved at sidde og fifle, åh og ih."*

Hun søger at overkomme sit ensomhedsproblem ved at give udtryk for behov for hjælp hos den voksne på den måde, som hun nu er i stand til. Af fortællingen fremgår det, at Anna smiler, da medarbejderen giver hende lov til at spille, og medarbejderen ser det som tegn på, at tolkning af Annas intention er korrekt. Hun udviser glæde over at blive forstået:

*"Hun italesætter, at det var vigtigt for hende og at det var godt for hende, at hun fik spillet med de her venner her. [...] Hun blev lyttet til. De ord brugte hun faktisk."*

Medarbejderen omtaler et efterfølgende børne- og ungemøde med Anna, hvor medarbejderen ved hjælp af *4-tallet* har søgt at skabe en alternativ fortælling om den unges færdighed til at bede om hjælp. Medarbejderen fortæller, at Anna her igen giver udtryk for glæde over at blive *lyttet til* og at der bliver vist *tillid* til hende, hvilket er ord, hun anvender, når hun oplever sig hørt og forstået:

*"Jeg starter egentlig med at sige, at jeg bemærkede der i mandags, da du skulle til husmøde, at du gjorde sådan, og hvad tænker du? Jeg fik lige*

*spurgt hende ind til, hvordan det var for hende, og det her med, at vi skulle hjælpe hende. En af vores opgaver er jo det her 'sociale' for hende."*

Af en kortere fortælling i andet refleksionsrum fremgår det, at medarbejderen har lært den unge at anvende udtrykket "*Der er noget, der bøvler*" om det, der er problematisk, det hun ikke forstår eller det hun ønsker:

*"Det har hun gjort til nogle børne- og ungesamtaler, hvis der er noget, der driller hende. Så siger hun, at det bøvler. Og det er faktisk mit næste... Der sad hun på børne- og unge[mødet] og sagde, at der er noget, der bøvler, og mor siger, at jeg skal sige det til de voksne. Og det er rigtig svært for hende."*

Anna fortæller, at hun ønsker hjælp til at oprette en 'account' til et spil. Som det fremgår af eksemplerne, arbejder Anna med at bede om hjælp hos de voksne, bl.a. ved at anvende udtrykket '*Der er noget, der bøvler.*'

Ifølge medarbejderen er Anna blevet mere aktiv på børne- og ungemødet. Det kommer til udtryk ved, at hun kan spørge om det, hun ikke forstår, eller kan tilkendegive ønsker:

*"Altså hun får mere frem med, hvad hun har behov for. Hvor hun i starten ikke sagde noget. Så hun kommer lidt mere på banen selv."*

Medarbejderen tilskriver det sin brug af den narrative metode, især redskabet *Fra er til vil* finder hun meget anvendeligt:

*"Jeg synes, det er sjovt at tænke den her tanke, at det er, hvad hun vil, fremfor hvad det er, man ser. For nogle gange ser du én ting, men det er jo ikke sikkert, at det er det, hun vil. Så at spørge om: Er det det, du vil?"*

Medarbejderen oplever at have fået et redskab til at støtte Anna i at føle sig anerkendt og lyttet til.

I endnu en kort fortælling fra fjerde refleksionsrum tolker en medarbejder Annas behov for hjælp. Situationen er, at en medarbejder skal følge Anna til toget. Anna går på en særlig måde ved at spjætte med benene. Medarbejderen søger at finde ud af, hvorfor hun går sådan

ved at lave en humoristisk eksternalisering og spørge hende, om hun har fået 'fjollebenene' med i dag. Hertil svarer Anna:

*"Ja, det har jeg da vidst'. Og så griner hun faktisk lidt af det. Og så retter hun sig ind til at gå normalt, eller hvad man skal kalde det. Hun tager den normale gang, hun plejer at bruge."*

Medarbejderen gætter på, at Anna er bange for at komme for sent til toget, og beroliger hende med, at de har god tid. Anna går derefter på sin almindelige måde. Medarbejderen håber på, at Anna får større tillid til, at de voksne omkring hende kan hjælpe. For medarbejderen giver situationen tiltro til, at hun kan hjælpe Anna, når hun er vred, som f.eks. når hun spiller computer:

*"Jeg føler, at det har givet mig et anderledes mod på, til for eksempel at gå på, når hun sidder ved et spil og er vred. Det prøvede jeg her i sidste uge, tror jeg, hvor spillet drillede, og hun kunne ikke komme ind og se, om hun kunne 'compare', som hun siger, det ene med det andet og om de kunne gå sammen til det, de skulle i spillet. Hvor hun egentlig starter ud med at sige: 'Jamen, du forstår mig jo ikke'. 'Nej' siger jeg, 'Det gør jeg ikke lige nu, men du bliver nødt til at prøve at fortælle mig, hvad det er der er galt'. Og der kunne jeg se, at det kunne ikke hjælpe hende. Så jeg siger: 'Så prøver jeg at finde en, der kan hjælpe dig, som har bedre styr på de indstillinger i spillet', og der fandt jeg faktisk én, der kunne hjælpe hende. Og det giver noget andet ... Hun får troen på, at jeg egentlig også kan hjælpe hende, og hvis ikke jeg kan, så finder jeg en løsning."*

Som det ses af fortællingerne, er det svingende, hvorvidt og hvordan Anna kan bede om hjælp hos de voksne. Fra direkte spørgsmål om hjælp over til indirekte udtryk herfor gennem krop og lyd. Overordnet ses det, at Anna er i en positiv udvikling i forhold til at bede om hjælp hos de voksne, og at den narrative metode kan støtte denne proces. Således kan opnåelsen af forandringsdelmålet ikke helt bekræftes.

### **Forandringsdelmålet: Oplevelsen af at blive hørt og set i sociale rum af andre**

Fortællingen om Anna og rollespil fra fjerde refleksionsrum dokumenterer, at Anna oplever sig hørt og set af andre i sociale rum, hvilket

var et forandringsdelmål, der blev antaget at være en virkning af den narrative metode.

### ***Fortællingen om Anna og rollespil***

En medarbejders fortælling fra fjerde refleksionsrum omhandler en børne- og ungesamtale. Situationen er, at Anna i samtalen pludselig foreslår, at hun kunne tænke sig at deltage i et rollespil sammen med andre unge, hvor de fægter med sværd og anvender en stuntdukke.

#### *Medarbejderen fortæller:*

"Vi sidder i et [...] mødelokale, hvor vi har en børne- og ungesamtale. Og vi har haft en helt almindelig børne- og ungesamtale i gang, hvor jeg så til sidst benævner, at jeg har lagt mærke til, at hun forleden dag i en spisesituation har nævnt, at hun meget gerne vil med over i salen sammen med de andre unge. Så snakker vi lidt om, hvad jeg tænker, hendes intention har været i det [...] Jeg siger faktisk til hende, at jeg bemærkede forleden dag, da vi sad og spiste og var ved at slutte med maden, så siger du sådan her: 'At det [rolleleg] kunne du også tænke dig at være med til.' Og så vælger jeg egentlig at sige: 'Var det tanken, at du gerne ville være med til at lege med den her stuntdukke, Ahmed, eller var det at blive filmet sammen med de andre, altså lave en film?' Og det var egentlig for at finde ud af, hvad det var, Annas intention med at tage kontakt til de unge og sige, at det vil jeg også være med til. Så fortæller Anna, at hun har fået at vide af en voksen, at et andet barn har kigget på, at hun er dygtig til at kæmpe og fægte med rollespilssværd. Og det tænkte Anna, at det kunne hun gøre med den her dukke og det her unge menneske. Hun har kunnet se, at hun var dygtig og fået ros for, at hun var dygtig til at kæmpe og så vil hun egentlig gerne vise den anden, at hun også gerne ville ham og måske lære noget fra sig. Så det er Annas intention. Og så spørger jeg: 'Hvis det her er vigtigt for dig, er det så noget, vi skal minde dig om?' Så går jeg ind og spørger hende, om hun har brug for, at vi etablerer en aftale for, at det lykkes eller om [...] hun hellere selv vil tage den en dag, hvor hun tænker: 'I dag er jeg klar'. Der føler Anna så også, at hun har brug for at få støtte til at få planlagt ting, ellers tør hun nok ikke at gå i krig med det. [...] Og så aftaler vi, at hvis jeg ser en mulighed for det, så vil jeg prøve at arrangere det - uanset hvordan og hvorledes. Også hvis jeg ser en mulighed, der

åbner sig til at få hende ind i det, så det både bliver en planlagt ting med hende, men også - hvis hun er på stedet med sværdene, og de skal over for at filme - at få hende ind i det, hvis de andre også er klar på det. [...] Først bliver hun forundret over, at jeg lagde mærke til, at hun sådan... og så spørger hende om hendes intention [...]. Og der smiler hun faktisk. Hun bliver glad for, at hun er blevet forstået og set. Det er også noget, vi arbejder med omkring Anna det her med, at hun får tillid til, at vi har en idé om, at vi faktisk kan forstå hende. [...] Det, jeg siger, efterfølgende er: 'Det minder mig om, at det er vigtigt for dig med venskaberne og fællesskabet, men det er også vigtigt for dig, at det giver mening.' Og det gjorde det, fordi hun kunne bruge sit sværdfægteri. [...] Jeg kan kun fortolke [ud fra hendes ansigtsudtryk]. Og jeg fortolker det til, at hun er stolt, da hun fortæller, at den anden unge har sagt, at hun er dygtig til at fægte, og at det er en voksen, der har fortalt det videre til hende."

Anna kommer i denne fortælling med et konstruktivt forslag om at indgå i samvær og fællesskab med andre unge om at fægte med sværd, hvilket kan ses som et forsøg på at imødegå følelsen af ensomhed. Medarbejderen giver udtryk for, at hun i situationen arbejder med Annas ensomhedsproblem:

*" [Det problem, der arbejdes med, er] altså 'det sociale', som hun savner. Hun har jo et savn om at have et venskab. Hun har lidt nemmere ved det, hvor det ikke er person til person. Det er nemmere for hende, når det er online med venskaber eller noget. [...] Hendes historie er, at hun savner det her fællesskab. Og hun bygger rigtig meget af sin følelsesmæssige trivsel, altså hvordan hun har det, på, at være sammen med nogen, og have noget fællesskab omkring det. [...] Min intention, mit ønske og håb for Anna var, at hun sagde ja til at deltageovre i salen og have noget socialt med nogen, men også at finde ud af at hun faktisk kan bruge de unge mennesker, som er omkring hende til noget af det, som hun går og savner."*

Som det ses, har Anna lettere ved at etablere kontakter via onlinespil og sværere ved at knytte relationer til unge i sin hverdag på Himmelev behandlingstilbud. Ifølge medarbejderen trækker hun sig fra en del unge. Her rækker hun på eget initiativ ud efter at deltage i et specifikt socialt fællesskab i den fysiske verden. Medarbejderen

anvender 4-tallet til at skabe en alternativ fortælling til den dominerende fortælling om, at Anna altid trækker sig fra andre unge:

*" [...] at hun ikke er så afvisende; at historien ikke skal være, at hun er afvisende overfor alle, men at der er nogle unge, som hun føler sig presset over, og hvor hun så lukker sig inde på værelset. Det kan man have en tanke om, at hun gør overfor alle, men faktisk er der et håb forude. Det er kun en brøkdel af de unge i boligen, som hun gerne vil undgå."*

Ved at anvende den narrative metode kan medarbejderen fremhæve Annas initiativ og opnå flere nuancerer i den vanlige fortælling om, at hun trækker sig. Medarbejderen afprøver, om Annas initiativ til at deltage i fællesskabet er knyttet til meningstilskrivning gennem særlige interesser:

*"'Det minder mig om, at det er vigtigt for dig med venskaberne og fællesskabet, men det er også vigtigt for dig, at det giver mening'. Og det gjorde det, fordi hun kunne bruge sit sværdfægteri."*

I fortællingen undersøger medarbejderen den unges intention med at deltage. Hun fortolker Annas smil og kropssprog som et udtryk for, at hun er glad over at blive forstået, og over at en anden ung har sagt, at hun er dygtig til at fægte:

*"Ja, hun er meget positiv. Jeg kan kun fortolke, og jeg fortolker det til, at hun er stolt, da hun fortæller, at den anden unge har sagt, at hun er dygtig til at fægte. Og at det er en voksen, der har fortalt det videre til hende."*

Situationen har samtidig en positiv effekt for medarbejderen, som ser, at Annas afvisninger ikke gælder alle unge. Medarbejderen mener, at fortællingen tematiserer forandringsdelmålet: At bede om hjælp hos de voksne:

*"Anna og jeg har reflekteret det hen til det her med at bede en voksen om hjælp, at hun kan spørge om hjælp. Det er svært for hende at spørge om hjælp, og derfor er det også svært at byde ind med noget, hun måske har lyst til."*

Igen ses flere forandringsdelmål involveret i de enkelte fortællinger.

### **Forandringsdelmålet: At registrere, benævne og handle på egne følelser**

Flere korte fortællinger viser, at den unge synes at opnå begyndende kompetencer i forhold til forandringsdelmålet: *At Anna tilegner sig erfaringer med at registrere, benævne og handle på egne følelser*

I en fortælling om et lægebesøg, der går galt, ses, hvordan Anna registrerer egne følelser, benævner dem, men også at hendes handlinger rettes indad til selvbefejdelser. En medarbejder fortæller, at hun kom for at hente Anna til en børne- og ungesamtale. Anna virker trist og indelukket. Hun vil ikke til samtale, men indvilliger, hvis den kan foregå på hendes værelse. Medarbejderen har en idé om, at hendes tristhed skyldes gårsdagens lægebesøg for smerter i skulderen. Her var Anna kommet ud i 'en talestrøm' om, hvad hun plejer at gøre i sin hverdag. Hun oplevede lægebesøget som rodet og et udtryk for, at de ikke kendte hende. Hun gav sig selv skylden herfor og fik sine vanlige depressive tanker om alt det negative i sit liv. Medarbejderen læser på *Sensum*, hvad der var skrevet om besøget og fortæller Anna, at såvel læge som pædagog også oplevede besøget som rodet:

*"For at gøre en lang, lang historie meget kort, så føler hun, at hun ikke er blevet set eller hørt under lægebesøget. Jeg har egentlig bare lyttet under hele hendes fortælling og lader hende snakke ud. Så spørger jeg hende, efter hun er færdig: 'Så energien er væk nu, fordi du ikke føler, at du blev lyttet til?' 'Det siger hun egentlig ja til, det var det. Altså, hun slog sig selv i hovedet, når det var, at hun blev misforstået."*

Misforståelsen bunder for Anna i, at lægen anviser træning i forhold til skulderproblemet, hvilket Anna ikke har energi til. Medarbejderen søger at finde Annas intention i samtalen med lægen:

*"Hun har villet fortælle, at hun pga. sin depression ikke havde energi til det her. Hvor lægen så bare har sagt - det er i hvert fald sådan, Anna har hørt det - at hun bare skal tage sig sammen og begynde at lave noget træning."*

Anna mener, at misforståelsen kan være opstået pga. hendes talestrøm, hvilket hun bebrejder sig selv. Af fortællingen fremgår ikke klart, hvorvidt medarbejderens samtale med Anna har en effekt, eller om det blot er medarbejderens håb:

*"[Effekten] tænker jeg har været positiv, fordi hun faktisk italesætter, at det var dejligt, og at hun egentlig fornemmede, at der blev lyttet til hende. Jeg vælger at bruge tillid [...] Det er tillid, når jeg lytter, og når kolleger lytter, og det siger hun ja til. Det er et af de her ord, som hun selv bruger, at hun ikke har tillid. Så jeg tænker, at det er positivt, at hun har sagt ja to gange inden for samme historie, at hun har tillid til."*

En tydeligere effekt ses derimod i en lille fortælling fra fjerde refleksionsrum. Situationen foregår ved morgenbordet, hvor Anna sidder med to andre unge. Den ene larmer meget, hvilket påvirker Anna negativt. Medarbejderen ser, at Anna sidder vred og nedlukket og ser ud, som om hun har lyst til at gå. Medarbejderen signalerer til hende, at hun skal blive. Efter at den larmende unge har forladt bordet, vælger medarbejderen at tale med Anna om situationen og hendes nedlukkethed, for at oplevelsen ikke skal sidde i kroppen, når hun fortsætter i skolen. Ifølge medarbejderen arbejdes med forandringsdelmålet: *"At Anna tilegner sig erfaringer med at registrere, benævne og handle på egne følelser"*. Medarbejderen fortæller:

*"Jeg lagde mærke til, at vreden, jeg så vreden. Du lukkede øjnene og kneb øjnene sammen. Munden blev stram. Jeg tænker, at du blev vred', så spørger jeg lidt: 'Hvad kan vi kalde det her?' Og der siger hun faktisk bare: 'Jeg er vred på, og jeg synes', og så kommer der en lang historie fra hende om, at den her unge ingen respekt har over for hende, og ingen forståelse for andre mennesker har. Der vælger jeg at stoppe hende og sige, stille og roligt, at jeg tror, det er, fordi du føler, at han ikke talte pænt til mig og andre. Det siger hun egentlig ja til: 'Ja, sådan skal man ikke snakke. Det er ikke rigtigt'. Der er hun meget sådan rigtig og forkert i sit udtryk. Det bryder hun sig ikke om. [...] Hun italesætter, at hun har haft lyst til at slå den her unge og råbe ham i hovedet."*

I fortællingen synes Anna at reagere på en anden unges støj og ordvalg ved at trække sig ind i sig selv. Anna giver udtryk for, at hun bliver vred. Medarbejderen ser, at hun har lyst til at gå, men stopper hende. I fortællingen synes Anna både at registrere egne følelser og også forsøge at handle på dem ved at gå. Hun fortæller, at hun blev vred, havde lyst til at slå og råbe ad den anden unge. Medarbejderen fortæller hende, at hun en anden gang kan sige, at han går over Anas grænse.

I en fortælling fra femte refleksionsrum, hvor Anna overværer en magtanvendelse i boligen, giver hun direkte udtryk for sin frustration:

*"Altså jeg har en mindre, positiv oplevelse for Annas vedkommende, hvor jeg også vælger at gå ind og bruge 4-tallet på hende. Det er i en episode, hvor der har foregået en magtanvendelse, som Anna er vidne til. Man forsøger at skærme hende for det, hvor hun faktisk går ind og vælger at gå med ind i dialog. Mens det foregår, går hun faktisk ind og italesætter sin egen frustration over, hvad det er, der foregår her. Hun får italesat, at det her bryder hun sig ikke om. Hun synes, at det er ubehageligt, det der foregår."*

Medarbejderen anvender senere 4-tallet for at fremhæve Annas færdighed til at give udtryk for sine følelser og sige fra i situationen:

*"Det er to timer efter eller sådan noget lignende, at jeg går ned til hende på hendes værelse, hvor hun er tryk og i ro. Så italesætter jeg, at jeg lagde mærke til, da det her foregik, at så gjorde du sådan her. Så går jeg videre med at benævne, at jeg tænker, at det er fordi, det betyder meget for dig. Så nævner jeg det her med, at der er ro, og at de fælles områder er rare at være på, og at hun selv kan føle sin tryk ved at være der. Det er noget af det, hun selv har italesat tidligere, så derfor bruger jeg de her ord igen. Så snakker vi lidt om det her med, hvad vi gør en anden gang, hvis det er, at det her sker, hvad kunne det minde om. Der henviser [...] hun [...] til et tidligere bosted, hun har boet på, at der var så meget uro og at der turde hun ikke sige fra. Så springer vi ud ad tangenten og snakker om, hvad det gjorde ved hende, at hun ikke agerede og hvad der gjorde, at hun agerede nu her over for den her unge, da det her skete. Der siger hun det her med 'agentheden' i hendes eget liv. Det bruger jeg rigtig meget til de her børne- og ungesamtaler med hende, at hun skal styre sit eget liv."*

I ovenstående fortælling evner Anna at sige fra, hvilket må ses om et udtryk for, at der er sket en forandring for Anna i forhold til at registrere, benævne og handle på egne følelser. Hvorvidt denne virkning udelukkende kan forbindes med anvendelsen af den narrative metode, er vanskeligere at dokumentere. Men tydeligvis tager hun udtryk fra børne- og ungesamtalerne til sig, som f.eks. 'at styre sit eget liv'.

### Analyseresultater for Anna

Hvordan virkede den narrative metode i forhold til Annas følelse af ensomhed, som var det problem, metoden skulle håndtere? Analysen synes overvejende at kunne bekræfte antagelsen om metodens virkningen set i forhold til de tre forandringsdelmål:

- At Anna beder om hjælp hos den voksne.
- At Anna udtrykker oplevelse af at blive hørt og set i sociale rum (f.eks. i boligen), af de voksne/andre unge (f.eks. via gåture, svømmehal).
- At Anna tilegner sig erfaringer med at registrere, benævne og handle på egne følelser.

Således ses i flere af de seks fortællinger eksempler på, at Anna i højere grad spørger de voksne om hjælp. Hun giver udtryk for, at hun føler sig hørt og set i de sociale rum. Dette er især tydeligt i *Fortællingen om Anna og rollespil*, hvor hun udtrykker ønske om at mødes med andre unge om at fægte med sværd. Hvorvidt dette ønske bliver omsat til virkelighed, understøttet af medarbejderne, fremgår ikke. Der er også eksempler på situationer, hvor hun kan registrere, benævne og ikke mindst handle på egne følelser. Hvorvidt disse forandringer udelukkende er en følge af den narrative metode, er vanskeligt at vurdere og må ses som et vilkår ved evalueringen. Af fortællingerne fremgår imidlertid en udbredt anvendelse af den narrative metode.



## 8. Virkningsanalyse for Anders

Både en medarbejder fra skoledel og en medarbejder fra bodel arbejder med Anders i dette projekt. Der er i alt seks fortællinger om Anders fordelt på de fem refleksionsrum. De fleste og mest udfoldede fortællinger vedrører bodel, hvorfor disse fortællinger får en fremtrædende plads i analysen. Analysen tager afsæt i forandringsteorien, som begge medarbejdere har givet input til (*Medarbejderinput til programteori vedr. forandringsmål pr. ung*).

### Forandringsteori for Anders

I forandringsteorien udarbejdet for Anders i *bodel* ses, at de problemer, som ønskes håndteret med narrative metode for Anders, er:

- *Svært ved at indgå i sociale sammenhænge og vanskeligt ved at overkomme udfordringer i hverdagen – mange vredesudbrud.*

Medarbejderen ønsker at anvende den narrative metode for at skabe forandringer jf. handleplansmål på Himmelev behandlingstilbud:

- *At Anders har socialt samvær med andre.*

Virkingen af den narrative socialpædagogiske metode, når den anvendes i aktiviteter og situationer med den unge, antages at være disse tre forandringsdelmål:

- *At Anders får erfaringer med at deltage i sociale sammenhænge med andre unge (f.eks. fællesrum, film, bilkørsel).*
- *At Anders anvender egne handlestrategier (f.eks. verbal beroligelse af sig selv) for at håndtere uventede oplevelser.*

- *At Anders får erfaringer med at regulere egen uro i relation til andres indtag af mad.*

I Medarbejderinput til programteori vedr. forandringsmål pr. ung udarbejdet for Anders for skoledel beskrives Anders' problemer således:

- *Overkommer ikke udfordringer i hverdagen.*
- *Kan ikke tåle at lave fejl/bliver vred, når han laver fejl.*
- *Usikker på egen kunnen.*

Det overordnede handleplansmål er, at *Anders bliver i stand til at kunne modtage undervisning i skolen.* Til denne undersøgelse opstilles tre forandringsdelmål for skoledel:

- *At Anders vælger at genoptage en opgave, han er gået fra.*
- *At Anders tillader sin samtalepartner at tale færdig.*
- *At Anders anvender egne handlestrategier (f.eks. 'pyt') for at håndtere uventede oplevelser.*

I og med at empirien fra skoledel vedrørende Anders er sparsom, er det vanskeligere at bekræfte/afkræfte antagelser om forandringer for Anders i skoledel. Forandringsdelmål for bodel bliver derfor strukturerende for analysen. I analysen inddrages kun de forandringsdelmål, der omtales i fortællingerne. Således er der f.eks. ingen fortællinger fra bodel, der kan vise, *at Anders får erfaringer med at regulere egen uro i relation til andres indtag af mad.* To fortællinger er særligt anvendelige til at dokumentere virkningen af den narrative metode: *Fortællingen om Anders' gåtur i skoven* og *Fortællingen om Anders' mor på besøg.* I analysen indgår uddrag fra øvrige fortællinger.

### **Erfaringer med at deltage i sociale sammenhænge med andre unge**

I analysen af den narrative metodes virkning i forhold til forandringsdelmål: *at Anders får erfaringer med at deltage i sociale sammenhænge med andre unge* (f.eks. fællesrum, film, bilkørsel) inddrages *Fortællingen om Anders' gåtur i skoven.*

### *Fortællingen om Anders' gåtur i skoven*

Fortællingen om Anders' gåtur i skoven er fra femte refleksionsrum. Situation er, at der er flyttet en ny ind i naboværelset til Anders. Anders har vist interesse for pigen og har dagen forinden været henne og hilse på pigen. Medarbejderen har aftalt gåtur i skoven med den nye pige og foreslår, at de inviterer Anders med. Anders takker ja, vil gerne have gåturen udsat lidt. Den nye pige er gangbesværet og derfor bliver de kørt i bil op til skoven. Fortællingen viser, at Anders overkommer at tilpasse sit tempo til den nye piges, føre en meningsfuld samtale med hende samt overvinde flere af egne udfordringer. Fortællingen tilbageviser dermed nogle af de dominerende, negative fortællinger, der ellers er om Anders.

#### *Medarbejderen fortæller:*

"Jeg får hentet bilen sammen med X. Vi kørte ned foran boligen, så Anders nemmere bare ville kunne træde ind i bilen. [...] Der er en fortælling om, at når han skal i en bil, skal den være ren. Der skal ikke ligge papir, støv, sten, madkrummer eller sådan noget. Det kan han ikke være i grundet sin OCD. [...] Han skal jo sidde på bagsædet [og ikke på forsædet som han plejer]. Jeg åbner døren for ham. Når han kommer ud, kigger han sådan lidt bekymret ind i den her bil, for den er faktisk ikke så ren. Og så kigger han og så siger han: 'Kan du feje sædet af?' Og så gør jeg det bare med fingrene. Så sætter han sig ind, selen på og så kan vi køre. Da vi så kommer op i skoven, får bilen parkeret og skal til at gå, så er der også den her historie om Anders, at han går simpelthen så hurtigt, at man nærmest må småløbe ved siden af ham. Det er jeg jo godt klar over, at sådan en pige som X ikke vil kunne. Men det, jeg observerer, er, at Anders sætter tempoet så langsomt, kigger på X og det tempo hun går i, og går så i det samme tempo som hende. Jeg italesætter det ikke på den tur, men jeg bemærker det og tænker: 'Wauw, det var lige godt sørens! Det er at vise empati. [...] Det var imponerende.' [...]

Så siger Anders til X: 'Hvor kommer du fra?' Og så siger hun: 'Jeg kommer fra Samsø.' Og så siger Anders: 'Nå, det var godt nok langt væk.' [...] Og så spørger jeg ind, for jeg tænker, jeg skal have lidt stof, de kan snakke om. Så spørger jeg Anders: 'Har du været på Samsø nogensinde?' Og det har han. Så kan han jo fortælle om skoleudflugt og ture med forældre.

Han kan godt spørge, så svarer X, eller jeg kan spørge og han kan lytte. Der er nemlig også en historie om Anders, at han kun selv kan snakke og ikke rigtig høre på, hvad andre siger. Hans interesse ligger i, at han gerne vil fortælle. Men det er så fint. Og vi møder det her dådyr på turen. Anders siger, at man så skal være stille, for ellers bliver de skræmt væk, og at de jo er bange for mennesker [...]. Og vi står stille og Anders tager initiativ til en stilleleg på vej hjem. Det har han også gjort med mig nogle gange i bilen, hvis vi har været ude og køre tur. Det har været superskønt, for så har der været ro og ikke skæld ud i bilen. Det har været gode erfaringer, den her stilleleg. [...] Jeg tror måske, at det bliver afledt af, at han fortæller om det her dådyr, at man skal være stille [...]. Det kan også være, fordi han synes, at den her stilleleg er en rigtig sjov leg. Han får meget succes på den her stilleleg, for han er rigtig god til at være stille. [...] Så vi fik en god tur og vi kom godt hjem.

Og det var så den første historie. For så tænker jeg, okay, det er rigtig meget i forhold til alternative historie [...] Ja, jeg tænkte på *4-tallet*."

Overordnet viser fortællingen, at Anders kan indgå i sociale sammenhænge. Det kan imidlertid ikke sættes i sammenhæng med en anvendt narrativ metode i situationen, men det narrative perspektiv kan have været med til at forstærke medarbejderens fokus på Anders færdighed i situationen. Medarbejderen anvender efterfølgende *4-tallet* i en samtale med Anders ugen efter for at rose ham for at tilpasse sit tempo til den nye piges og skabe en alternativ fortælling:

*Medarbejder fortæller:*

"Anders står ved døren [til kontoret] og jeg sidder på en stol. Så siger jeg til ham: 'Kan du huske dengang, hvor vi kørte med X op til skoven og så gik vi en lille tur i skoven?' Så nikker han. Det kan han godt huske. Så siger jeg til ham: 'Jeg lagde mærke til, at selv om du normalt går stærkt, så [...] kunne du sætte farten ned, så du gik lige så langsomt, som X gjorde.' Så siger jeg: 'Det var jeg bare imponeret over, du kunne.' Så kigger han overrasket på mig, og så efteraber han mig og siger: 'Og det blev jeg bare imponeret over, du kunne' med et smil på læben. Så siger jeg igen: 'Ja, det synes jeg, var flot af dig.' Så siger han igen: 'Ja, det synes jeg, var flot af dig.' Altså, han gentager simpelthen det, jeg siger, på en lidt sjov måde. Jeg fortsætter og siger, at det vil jeg gerne fortælle dig og

rose dig for. Det gentager han så også. Så siger han: 'Men du har ikke sagt det til mig før.' Så siger jeg: 'Nej, men jeg siger det til dig nu.' Han virker både forlegen over, at jeg roser ham så meget, men også glad for at høre det, kan man sige. Jeg ville gerne have spurgt ind til, hvad det var, der gjorde, at han gjorde det den dag. Altså dykke lidt mere ned i det der 4-tal og hele den smøre. Jeg havde forberedt, jeg ville sige det, men inden jeg når til det, så begynder Anders bare at snakke om noget andet. Så kommer han til at snakke om sin far, der ikke har tålmodighed til snøvlere, altså, hvis nogen er langsomme eller går for langsomt, så går han bare videre. Så derfra virkede det ikke naturligt, at jeg skulle sige: 'Forresten hvad fik dig til at gå langsomt,' så den endte egentlig der [...]. Men uanset hvad, har jeg jo sagt ordene [...]: 'Normalt går du så stærkt og nu kunne du gå langsomt.' Så på den måde har han en historie om sig selv, at det kan han godt."

Ifølge medarbejderen er hun blevet mere opmærksom på de situationer, hvor Anders udfører handlinger, der afviger fra de vanlige negative fortællinger og dermed også opmærksom på, at de som medarbejdere kan medvirke til at skabe alternative, positive fortællinger, som kan styrke hans identitet.

Ifølge medarbejderen opnår hun i situationen kun at anvende de første trin i 4-tallet (se trin i 4-tallet i bilag 2), dvs. at benævne Anders' færdighed – at tilpasse sin hastighed til andre. I fortællingen ses, at Anders selv forbinder situationen med tidligere situationer med sin far, som har 'utålmodighed med snøvlere'. Hermed skaber Anders en kobling til oplevelser i sin fortid, hvilket er tredje trin i 4-tallet. Det fremgår, at Anders bliver positivt påvirket af den alternative fortælling. Han bliver glad, stolt og lidt forlegen. Anders har efterfølgende været venlig overfor og har opsøgt medarbejderen, hvilket medarbejderen ser som et tegn på, at Anders har taget fortællingen til sig, selv om han stadig ofte har vredesudbrud.

Isoleret set synes fortællingen at bekræfte, at forandringsdelmålet: *At få erfaringer med at deltage i sociale sammenhænge med andre unge*, opnås med den narrative metode.

I andre fortællinger om Anders, især fra skoledel, er den narrative metodes virkning mindre overbevisende set i forhold til forandringsdelmål. Hvorvidt det blot skyldes for få fortællinger fra skoledel, el-

ler om fortællingerne er få, fordi Anders er inde i en ustabil periode, kan ikke afgøres.

### **Anvender egne handlestrategier for at håndtere uventede oplevelser**

Forandringsdelmålet om, at Anders anvender egne handlestrategier for at håndtere uventede oplevelser, er fælles for bodel og skoledel. Et problem er, at Anders ved uventede situationer hurtigt kommer i høj arousal og får vredesudbrud. I fortællingerne ses, at der arbejdes med at udvikle Anders' handlestrategier, og at han er på vej til at opnå dette, selv om det ikke synes fuldt opnået. I analysen inddrages en længere fortælling, som viser, hvordan der arbejdes med at udvikle hans handlestrategier: *Fortællingen om Anders' mor på besøg*.

### ***Fortællingen om Anders' mor på besøg***

Fortællingen er fra tredje refleksionsrum. Situationen er, at Anders' forældre har valgt, at han skal have tidlig juleferie pga. Covid-19 situationen. Anders venter på at blive hentet af sin mor, som er til et forældremøde på behandlingstilbuddet. Efter mødet ringer moren til medarbejderen og beder hende åbne Anders' terrassedør, så hun kan hente sin søn ad den vej.

#### *Medarbejderen fortæller:*

"Jeg går hen og banker på Anders' dør, og han siger: kom ind. Jeg kommer ind og fortæller, hvad mor har sagt. Anders ligger og ser en film. Så siger han: 'Nå okay, så vil jeg slukke for det.' Så rejser han sig op og slukker fjernsynet. Så står vi og venter. Jeg går hen og gør klar til at åbne terrassedøren. Den må ikke åbnes helt, før mor kommer, for der kan komme alverdens insekter og kryb ind til Anders. Vi står og venter et stykke tid...

[...] Og så begynder han med at sige: 'Aj, måske jeg bare kan se videre på den her film.' [...] Han har næsten lige fået tændt for fjernsynet og lagt sig, så kan vi se, at mor kommer oppe fra græsplænen. Så kommer mor hen, jeg åbner døren. Anders får så lukket for det [fjernsynet] og går sin mor i møde. Og så er det, han siger til hende - jeg har skrevet det ned - med en skrap, belærende mine: 'Det var også på tide!' Moren træder ind og siger: 'Nå, nå, du skælder ud.' Jeg havde stået henne ved gangen og set det her samspil, og jeg tænker, nu prøver jeg lige noget sjovt. Så jeg siger højt:

'Jeg vil gerne oversætte, hvad Anders sagde.' Og så påtager jeg mig den her rolle og leger, at vi spiller et rollespil. [...] Jeg ved faktisk ikke, hvordan nogen af dem vil reagere på det. For jeg bryder egentlig ind i det samspil, de har. Det er også, fordi jeg kender det her skæld ud. Så jeg tænker, at han skælder ikke ud, fordi han er sur. Han skælder ud, fordi han måske har glædet sig og synes, at han har ventet lidt for længe. Der er bekymringer og alt muligt andet i det. Så siger jeg: 'Hej mor, hvor har jeg glædet mig til at se dig.' Og da jeg siger det, griner de faktisk begge to. Anders stopper op og kigger på mig. Og så griner han. Mor hun spiller så med på den her og siger: 'Tak Anders. Det har jeg længtes efter at høre.' Og så forvandles den her stemning af lidt skæld ud og irritation til at være fuldstændig afslappet. Yes! Og så har moren plastikkasser med til de her film - Anders har en masse dvd-film på gulvet - som han kan pakke dem ned i. Det vil de gøre og sætte dem under hans seng, inden de skal afsted. Da de skal til at gøre det, kigger Anders spontant på sin mor og siger: 'Og nu er det tid til dit juleknus!' Højt og overraskende, i hvert fald for mig. Og mor kiggede også [...] For det, de egentlig har gang i, er at få pakket, så de kan komme afsted. Jeg tror, Anders er kommet i så godt humør efter, at vi ligesom har grinet, og han er blevet lidt lettet. Men så går han hen og giver sin mor et knus, og mor gengælder. Så står de der og holder om hinanden længe og smiler. Jeg står der på sidelinjen. [...]

Altså de står og krammer, og Anders kan også kigge lidt på mig. Men det er mest det der kram, og jeg kan se, der er smil på. [...]

'Så vil jeg gerne give dig det her virtuelle kram' siger jeg til ham og rækker armene ud sådan i en joke á la 'vi må jo ikke røre ved hinanden', hvilket passer Anders meget godt, for han er ikke en person, der har lyst til at røre nogen eller blive rørt ved. Men her smiler han igen og løfter selv armene, som om han også giver mig det virtuelle kram."

Medarbejderen anvender det narrative redskab for intention. Ved at gætte Anders' positive intention bag vreden i situationen, giver hun Anders mulighed for at vise andre handlestrategier. I situationen demonstrerer Anders ikke af egen kraft strategier til at håndtere uventede oplevelser, men han griber muligheden, da medarbejderen anviser ham en vej til at vende stemningen ved at give sin moder et

kram. Medarbejderen giver udtryk for, at Anders er blevet bedre til at forklare sin egen vrede og/eller sige undskyld:

*"Når han har været oppe [...] jeg hørte også medarbejder X forklare det med at: 'Det er også fordi, jeg er stresset', en dårlig morgen eller at han er træt. Så kan han godt efterfølgende. Han har også haft [...] det med at komme og sige undskyld, hvis han har været meget højt oppe. Så kan han komme og sige undskyld. Og så siger han: 'Det er jo også fordi...' Og det er også noget, vi har lært ham."*

Hvorvidt ovenstående er en virkning af den narrative metode, kan ikke dokumenteres empirisk. For medarbejderen gav det mod til at fortsætte med at gætte Anders' positive intentioner med hans vredesudbrud:

*"Det gav mig helt klart inspiration til at prøve sådan noget en anden gang. Hvis man lige har... altså det kræver også at man lige har, altså at det lige kan lykkes. Det var en rigtig fed oplevelse, men jeg kunne ligeså have stået og sagt ingenting."*

I skoledelen fylder Anders' vredesudbrud meget. Det skyldes måske, at Anders bliver frustreret over at lave fejl. At lave fejl er en uundgåelig del i en læreproces. I et eksempel anvender medarbejderen med god virkning eksternalisering i form af metaforen 'sky' som et billede på frustrationer og vrede, som kan viftes bort. Det har en positiv virkning på Anders i situationen. Denne virkning ses dog ifølge medarbejderen langt fra hver gang.

Også en fortælling fra fjerde refleksionsrum viser, at Anders er blevet bedre til at modtage støtte til at håndtere uventede oplevelser, så han ikke forbliver i sine vredesudbrud. Men det fordrer støtte og anvisninger, gerne med et humoristisk tvist, for at han kan anvende handlestrategier.

Situationen er, at imens medarbejderen er ved at hjælpe Anders med morgenmad, klager Anders over, at det trækker fra vinduer og døre på hans værelse, at der ikke er varme på gulvet i badeværelset og at vandet er iskoldt. Selv om han har fremsat dette til personalet i søndags, er problemet ikke løst. Medarbejderen ved, at pedellen netop er i boligen, og beder Anders selv fortælle pedellen det. Anders siger højt 'Nej' og siger, at det er medarbejderen, der skal sige det. Medarbejderen fastholder, at Anders skal sige det, og åbner døren til køkkenet, hvor pedellen står. Anders kommer op i arousal

og fastholder sit nej. Medarbejderen fremstår upåvirket og siger, at Anders kan tale med pedellen, mens medarbejderen henter Anders' morgenmad i køkkenet. Pedellen går ham i møde, og Anders får nu fremsat sit ærinde på en rolig måde. Og pedellen svarer, at han vil kigge på det samme dag. Bagefter siger medarbejderen til Anders, at det gik godt, men Anders beder hende tie stille. Da en anden pædagog kommer forbi, klager Anders til denne over, at medarbejderen har ødelagt hans dag:

*"Og så sker der det sjove, at medarbejder x [skoledel] kommer forbi. Hun er på vej ned til et andet barn i boligen, og da hun ligesom kommer forbi Anders, så kigger Anders på hende og siger: 'Ja, nu har medarbejder y [bodel] allerede ødelagt min dag'. Og så vælger jeg at spille med på den her, og så siger jeg til x, at jeg faktisk tror, at middagen også er ødelagt og måske også aftenen, sådan rimelig ironisk. Et forsøg på at være lidt sjov i det, få det løsnet lidt op. Og Anders lytter, men han kigger strengt på mig. Og så siger han, at nu holder jeg min mund, for ellers... Og så med tegn. Så både x og jeg laver den her zip med lynlåsen over munden for at fortælle, at nu bliver der så ikke sagt mere."*

Ved at presse Anders lidt og anvende humor undgår medarbejderen, at Anders kører højere op i arousal og ryger ind i en rille. Fortællingen tematiserer Anders' vanskeligheder med at overkomme udfordringer i hverdagen, som kommer til udtryk i mange vredesudbrud:

*"[...] jeg går ind og arbejder med hans vrede, altså måde at kommunikere på, som jo tit er i vredesudbrud, hvor han kan komme helt op og står og råber og bliver meget vred. Ja qua både hans autisme og retardering, altså at der er grænser for, hvor meget han kan få ind i situationen, kan man sige. Så prøve at arbejde med, fra denne her enorme vrede til, at han måske kan bruge det konstruktivt. Hvis han mærker, at det her vil han gerne lave om på, eller her har han brug for hjælp, så hvordan han kan gøre det, så han faktisk får hjælpen."*

Som det ses, tager Anders imod hjælpen og støtten til at udvikle egne handlestrategier. Medarbejderen tænker, at hun kan anvende situationen til efterfølgende at påbegynde en alternativ fortælling om Anders' evner i situationer, hvor han er presset:

*"Noget, jeg kunne sige til ham ved en passende lejlighed, kunne for eksempel være i dag, hvor der er ungesamtale. Jeg har det med ham i dag. Så ville jeg kunne sige til ham, at jeg lagde mærke til, at selv om jeg presede ham, og han var i arousal eller vred, så kunne han fortælle pedellen, hvad der ikke fungerede."*

Medarbejderen mener, at hun ved at presse Anders får ham til at se sine egne evner. Og at han kan handle, når han får lagt ordene næsten i munden - som i fortællingen om klagen til pedellen: Medarbejderen mener, at Anders har rykket sig på det punkt med at klage - eller i det mindste har tænkt over det. Medarbejderen begrundet det med, at hun overværer, at Anders fortæller en tredje medarbejder, at han vil fortælle lederen om oplevelsen, når han deler kager ud den kommende onsdag. Medarbejderen oplever at have fundet en pædagogisk strategi, som virker over for Anders, når han klager over en situation.

### **Analyseresultater for Anders**

Hvordan virker den narrative metode på problemerne med, at Anders har svært ved at indgå i sociale sammenhænge, at han har vanskeligt ved at overkomme udfordringer i hverdagen og at han har mange vredesudbrud?

Analysen af virkningen af metoden har haft fokus på fortællinger om Anders i bodel. For skoledelen gør den sparsomme empiri det vanskeligt at bekræfte/afkræfte virkningen af metoden i forhold til opsatte forandringsdelmål for skoledel. Der nævnes i flere refleksionsrum, at Anders i skolen er i en ustabil periode, hvor forskellige forhold belaster ham, således at det er vanskeligt at sætte den narrative metode i spil.

For bodel har især to af de opsatte forandringsdelmål kunnet inddrages i analysen:

- At Anders får erfaringer med at deltage i sociale sammenhænge med andre unge (f.eks. fællesrum, film, bilkørsel).
- At Anders anvender egne handlestrategier (f.eks. verbal beroligelse af sig selv) for at håndtere uventede oplevelser.

Fortællingerne tematiserer især Anders' deltagelse i sociale sammenhænge og Anders' anvendelse af egne handlestrategier. Således synes *Fortællingen om Anders' gåtur i skoven* at kunne bekræfte opnåelse af deltagelse i sociale sammenhænge. Hvorvidt forandringen kan sættes i sammenhæng med anvendelsen af de narrative redskaber, er vanskeligere at dokumentere. Men medarbejderens overordnede narrative perspektiv synes at have medvirket til, at medarbejderen ser anderledes på Anders' færdigheder og dermed sætter gang i en positiv forandring. Ligeledes synes *Fortællingen om Anders' mor på besøg* også at dokumentere, at Anders kan anvende andre handlestrategier end de vanlige, understøttet af medarbejderens anvisninger og evne til at forstå Anders' positive intention i situationen. Samlet set synes den narrative metode at have understøttet en positiv forandringsproces i forhold til at opnå forandringsdelmål for bodel, også selv om dette tydeligvis fordrer en længere proces.



## 9. Virkningsanalyse for Asta

Der er fem længere fortællinger om Asta samt flere korte, fortalt af en medarbejder fra skoledel. Det er udvalgt tre af disse fortællinger til at dokumentere virkningen af den narrative metode: *Fortællingen om Asta og mandlerne*, *Fortællingen om Asta og blået* samt *Fortællingen om Asta og paratheden*. Dertil kommer uddrag af øvrige. Analysen tager afsæt i forandringsteorien jf. *Medarbejderinput til programteori vedr. forandringsmål pr. ung.*

### Forandringsteori for Asta

I forandringsteorien opstilles følgende problemer for Asta:

- *Vanskeligt ved at indgå i fællesskaber med andre børn.*
- *Vanskeligt ved at udtrykke følelser og behov.*

Medarbejderen ønsker at anvende den narrative metode for at skabe forandringer jf. Himmelev behandlingstilbuds handleplansmål:

*Delmål: At Asta har samspil med andre børn i skoletiden.*

*Mål: At Aastas stressniveau nedsættes.*

*Delmål: At Asta kan fortælle om sine følelser og koble positive handlinger til.*

Virkningen af den narrative metode, når den anvendes i aktiviteter og situationer med den unge, antages at være et eller flere af tre forandringsdelmål:

- *At Asta får erfaringer med at henvende sig til et andet barn.*
- *At Asta tilegner sig erfaringer med at henvende sig til andre unge.*
- *At Asta, når hun er i situationer med høj arousal, benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for.*

Det, der adskiller første og andet forandringsdelmål, er dybden i læreprocessen. Hvor det første handler om overhovedet at få erfaringer, handler det andet om, at erfaringerne er tilegnet og dermed kan bringes i spil i en anden situation. Disse er svære at adskille empirisk og fremstår derfor samlet i analysen under overskriften: *At Asta får/tilegner sig erfaringer med at henvende sig til andre børn/unge*. Generelt tematiserer fortællingerne især disse to forandringsdelmål, som derfor får mest fylde i analysen. Forandringsdelmålet: *At Asta, når hun er i situationer med høj arousal, benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for* tematiseres ikke hvad angår høj arousal, men der ses dog elementer af delmålet, f.eks. at kunne benævne sine følelser/kropslige uro og udtrykke, hvad hun har brug for. Analysen struktureres efter forandringsdelmål.

#### **At Asta får/tilegner sig erfaringer med at henvende sig til andre børn/unge**

Medarbejderen ser *Fortællingen om Asta og mandlerne* fra fjerde refleksionsrum som et skridt på vejen til at opnå forandringsdelmålet: *At Asta får/tilegner sig erfaringer med at henvende sig til andre børn/unge*. Fortællingen handler dog ikke om at henvende sig til en anden ung, men om at henvende sig til en voksen.

#### ***Fortællingen om Asta og mandlerne***

Situationen er, medarbejderen og Asta arbejder i skolekøkkenet. Resten af ingredienserne skal retur til boligens køkken, hvilket medarbejderen har forberedt den unge på. Asta vil imidlertid ikke henvende sig kokken, da de skal aflevere varerne. Medarbejderen minder Asta om, at hun godt kan henvende sig til andre, hvilket hun har set hende gøre samme morgen, da hun fandt rengøringsdamens nøgler.

*Medarbejderen fortæller:*

Vi er nede i skolekøkkenet. Vi har brugt nogle varer. Kun en lille del af dem. [Resten] skal returneres til kokken i boligen. Så tager vi de her varer og går over med dem sammen. Det har vi talt om forinden. 'Hvad gør vi så med resten? Det er vigtigt for hende at få placeret alting. Altså, vi bruger så mange gram af de her mandler, og resten skal tilbage til kokken i boligen.

Da vi kommer over i køkkenet, gør Asta mig opmærksom på, at kokken også ankommer i samme øjeblik, ind ad den anden dør. Så siger Asta til mig: 'Der er kokken, så kan du jo sige det til ham'. Og så vender jeg mig om mod Asta [...]: 'Jeg synes, at du skal sige det, for det kan du godt.' Og Asta siger: 'Nej, det skal du.' Og så vælger jeg at spille lidt dum og sige: 'Jeg kan ikke huske, hvad jeg skulle sige, Asta.' 'Ej, du skulle jo sige, at vi har sat mandlerne på køkkenbordet.' 'Nå ja.' Og så vender jeg mig om til kokken og siger: 'Vi har sat mandlerne på køkkenbordet.' Og så siger Asta til mig: 'Ej, hvor er du fjollet. Du kunne jo godt huske det. Hvorfor ville du have, at jeg skulle sige det?' Så svarer jeg hende: 'Det er fordi, det er godt for dig at øve dig på at tale med andre mennesker'. 'Baaah!' siger hun så. Det er sådan en lyd, hun har, når hun egentlig føler sig lidt utilpas i en eller anden situation og ikke ved, hvad hun skal gøre af sig selv. Så siger hun sådan: 'Baah'.

Så siger jeg til hende: 'Jeg ved, at du kan nogle gange. I morges talte du med rengøringsdamen, da du fandt hendes nøgler.' Hun fandt rengøringsdamens nøgler i en dør. Hun havde glemt dem. Asta tog dem og gik hen til hende og sagde: 'Værsgo, her er dine nøgler!' Så den henviser jeg hende til. Og så siger hun: 'Øh, ja...' som om hun er med, men ikke alligevel. Så siger jeg: 'Det var da godt klaret. Der talte du med én, du ikke plejer at tale med og det er fint at øve sig på det.' Og så svarer hun mig bare: 'Ja, ja fjollehoved.' Hun ved ikke, hvad hun skal sige til det. Det er svært for hende at være i de der situationer."

Forandringsdelmålet handler om, at Asta skal få erfaringer med at henvende sig til andre børn, hvilket hun finder utrygt. Medarbejderen vurderer, at det at henvende sig til en anden voksen kan ses som et skridt på vejen:

*"Men jeg har egentlig valgt at starte det allerede på et niveau, hvor det er at henvende sig til én anden, fordi det stadigvæk er utrygt for hende at henvende sig til et af de andre børn. Så hun kan øve sig på nogen, som hun kender lidt perifert måske, men alligevel trods alt kender lidt og kender deres rolle og funktion. [...] Så se, om man kan køre det hen til, at hun øver sig med et barn også."*

For at opnå dette arbejder medarbejderen på, at Asta får tillid til, at hun kan lære nyt, herunder også at kunne henvende sig til mennesker, som hun ikke plejer at tale med. Medarbejderen søger ved hjælp af 4-tallets første trin at fremhæve situationer, hvor Asta har vist, at hun kan henvende sig til andre, og dermed forsøger medarbejderen at skabe en alternativ fortælling om hende:

*"Jeg har jo brugt en del af et 4-tal. Jeg tænker ikke, at den sådan er nået hele vejen rundt, og den er ikke så frygteligt detaljeret egentlig. Vi når ikke at tale om temaer eller 'Hvad er det for noget?' Der er hun ikke. Men hun kan godt få highlightet det der, hun gør nu her: 'Åh, der var du lige...' eller 'Der kunne du lige...' og 'Det så jeg også, at du kunne den-gang' [...]. Så de der meget 'simple 4-taller' er hun faktisk ret god til."*

Den narrative metodes virkning, i form af det, som her benævnes *de simple 4-taller*, synes at muliggøre, at opnåelse af forandringsdelmålet bliver realistisk. Vejen dertil må ses som en proces, der inkluderer mange små trin, herunder at Asta forstår, at det er muligt at lære og at forandre sig:

*"Der har hun fået en eller anden ny fornemmelse for, at hun er modellerbar. Altså, der er nogle ting, hun faktisk godt kan lære. Hun er ikke bare sådan, som hun er. Hun kan ændres. Det er nyt for Asta at stille spørgsmål som: 'Hvorfor vil du have, at jeg skal sige det?' [...] Hun plejer jo, hvis jeg beder hende om at sige et eller andet, så siger hun det bare eller også holder hun fast i, at det vil hun ikke. Så denne her undren: 'Hvorfor er det vigtigt, at det er mig, der gør det?' Den er ret ny; at spørge ind til min baggrund for at stille det her krav."*

Medarbejderen ser en tydelig effekt af de simple 4-taller på den unges selvtillid i forhold til at lære nyt, at kunne noget og se, at forandringer er mulige:

*"Asta kan selv se, at hun har tilegnet sig nye muligheder: 'Er du stolt af mig?' Og så siger man selvfølgelig: 'Ja, det er jeg.' Og så bliver hun glad og reagerer med smil og klap på lårene.... 'Se, jeg turde godt' Det er blevet mere tydeligt inden for den sidste måned, at hun har fået denne selvindsigt."*

I femte refleksionsrum er en lille fortælling, *Fortællingen om Asta og bålet*, hvor Asta henvender sig til et andet barn, hvilket betegnes som et "gennembrud" i forhold til Asta. Denne fortælling inddrages i analysen det følgende.

### ***Fortællingen om Asta og bålet***

Fortællingen handler om en situation ved bålstedet. Medarbejderen laver ugentligt bål sammen med Asta, som i den forbindelse deler lidt godt ud til de børn, der deltager. Asta er ifølge medarbejderen generelt blevet tryggere ved at henvende sig til de andre børn og unge på Himmelev behandlingstilbud. Men den omtalte dag tager hun initiativ til at indgå i en lille ordveksling med en anden elev.

#### *Medarbejderen fortæller:*

"Jeg havde jo en skøn succes oplevelse nede ved bålet faktisk forleden. [...] Asta og jeg laver jo bål hver torsdag i skolen, som et socialt projekt egentlig. Asta tilgodeses ved ikke at skulle lave noget fagligt, men til gengæld arbejder vi på det sociale, hvor hun har et eller andet, nogle godter, kiks eller knækbrød og noget juice, som hun så er vært med for de andre elever. Nu er vi nået til, at hvis ikke lige der kommer nogen, så går hun selv ud i verden og finder nogen, dvs. i skolen eller boligen. Så går hun selv ind og spørger, om der er nogen, der vil have kiks eller juice. Hun kan banke på inde på klasserne og spørge, om de ikke vil ud til bålet. Hun går sådan lidt op i, at der kommer nogen, altså hun glæder sig til det og hun synes, at det er rigtig hyggeligt. [...] Vi har jo gjort det sammen mange gange. Hun ved, hvad hun skal gøre. Jeg tror bare også, det - at hun generelt er mere i fællesrummet - gør, at hun har mere tryghed både i skolen og i boligen og kan opsøge nogen. Og så har jeg arbejdet meget på, at hun selv - det har været et forandringsdelmål faktisk - skulle henvende sig, altså have samspil med et andet barn eller flere andre børn. Og egentlig så var fokus jo lagt på frokostsituationen, hvor hun sidder på bænken og venter. Det

er lidt som om, der sker lidt for meget. Det er ikke så ofte, at det er lykkedes at være der sammen med nogen. Men med den her bål-situation, er der altid nogen. Der har jeg virkelig prøvet at lægge meget over til hende og få hende til at henvende sig til de andre. Jeg har givet hende ord, så hun kan sige: 'Hej og velkommen' og spørge om de vil have noget at drikke eller noget at spise. [...] Og når de går igen, så siger man: 'Tak fordi I kom.' Så det har hun godt styr på. Asta er jo som Asta er med indsigt i sig selv og andre. Hvis hun kan lide noget, så er det klart for hende, at det kan andre også godt lide. Sidste torsdag undrede det hende meget, at en anden elev takkede nej til kanelknækbrød. Så hun spørger selvfølgelig, om han vil have en juice. Det vil han gerne. Og om han vil have en kanelknækbrød. Der siger den anden elev: 'Nej tak.' Og så spørger Asta elevens lærer: 'Hvorfor vil han ikke have en?'. Hun får så svaret, at det jo kan være, at han ikke er så vild med dem. Så siger jeg til Asta, at jeg synes, at du skal spørge ham selv. Og det gør hun så: 'Kan du ikke lide dem?' spørger hun så. 'Nej, jeg bryder mig ikke rigtig om dem.' svarer han så. 'Nå okay'. Så bare det lille bitte der, det var jo..."

Fortællingen omtaler en af de første gange, hvor medarbejderen har hørt Asta spørge undersøgende ind til en anden elev. Et lille replikskifte synes at være et gennembrud i forhold til forandringer for Asta. Fortællingen viser den tålmodighed, der fordres i indsatsen med målgruppen. Bålsituationen, forløbets struktur og rammer er faciliteret af medarbejderen, ligesom medarbejderen har lært den unge nogle indgangs- og udgangsreplikker som vært i situationen. Situationen er således genkendelig og tryk for den unge. På Himmelev behandlingstilbud arbejdes med andre pædagogiske tilgange end den narrative jf. *Himmelevmodellen* (Breumlund og Hansen 2019a: 20ff). I denne situation synes også at indgå anvendelsen af elementer fra TEACCH-tilgangen (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*), som er en struktureret pædagogisk tilgang med fokus på genkendelighed samt at skabe afgrænsede pædagogiske situationer og overskuelighed for barnet. Denne tilgang må formodes også at have inspireret til at skabe den overskuelige situation. Alligevel tilskriver medarbejderen forandringen hos Asta anvendelsen af den narrative metode generelt. Set i det lys synes fortællingen at bekræfte virkningen af den narrative metode i forhold til forandringsdelmålet: *At Asta får/tilegner sig erfaringer*

med at henvende sig til andre børn/unge. Men den opnåede forandring kan dog ikke udelukkes at være en effekt af andre metodetilgange, herunder TEACCH.

I små eksempler i sjette refleksionsrum omtales, at Asta siden har taget selvstændigt initiativ til at føre små samtaler med andre unge for at spørge, om de kom til bål og popcornservering. Dette dokumenterer yderligere, at forandringsdelmålet synes opnået.

**At Asta, når hun er i situationer med høj arousal, benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for**

Der er ingen åbenlyse fortællinger om situationer med høj arousal, som omtalt i forandringsdelmålet: *At Asta, når hun er i situationer med høj arousal, benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for.* Der er en enkelt længere fortælling fra tredje refleksionsrum, der handler om at udtrykke og overvinde egne følelser ved skift i aktiviteter: *Fortællingen om Asta og paratheden.* Denne fortællings indhold bliver referenceramme i flere efterfølgende fortællinger. Desuden er der flere korte eksempler om at kunne genkende egne/andres følelser, at udtrykke egne følelser og behov samt lære relevante handlestrategier. Der er især mange medarbejderudsagn om, hvilken virkning den narrative metode - især de sproglige vip - generelt har haft i forhold til Astas vanskeligheder:

*"Altså den virkning, det egentlig har i forhold til at bruge de narrative redskaber. Der tænker jeg, i hvert fald min erfaring i forhold til Asta, at det faktisk er tydeligt i situationer, hvor hun er psykisk presset, altså hvis hun ikke synes, at hun kan eller vil lave dansk for eksempel. Men også i de modsatte situationer, hvor hun vil udtrykke glæde eller noget tilpashed. Der synes jeg, at de sproglige vip gør noget rigtig godt for de situationer. Jeg synes særligt i de pressede situationer, at de fjerner fokus fra krav."*

Dette eksemplificeres af medarbejderen ved at referere til tidligere situationer, hvor medarbejderen har anvendt sproglige vip, f.eks. '*paratheden*' samt metaforen '*de fjollede ben*', som hun omtaler hendes måde at gå på, når hun er glad.

I det følgende analyseres *Fortællingen om Asta og paratheden*. '*Paratheden*', der er et sprogligt vip, som medarbejder finder kan lette overgangen mellem aktiviteter og forhindre høj arousal og gøre Asta mere bevidst om det, hun faktisk kan klare.

### *Fortællingen om Asta og paratheden*

*Fortællingen om Asta og paratheden* er fra tredje refleksionsrum. Asta holder pause i sit skolelokale, hvor hun sidder med iPad'en, inden næste aktivitet, som denne dag er skriftligt dansk. Hun plejer at have svært ved at løsrive sig fra iPad'en og gå til skrivebordet med skolebøgerne. Oftest foregår der en forhandling om, hvor længe hun skal lave skolearbejde, eller hvor mange sider, hun skal arbejde med i bøgerne. Denne dag er det anderledes. Asta løsriver sig med det samme og uden konflikt fra iPad'en.

#### *Medarbejderen fortæller:*

"Asta har pause i sit skolelokale, hvor hun sidder med iPad'en. Som afslutning på pausen sidder vi altid sammen i 10 minutters tid for at lette overgangen til næste aktivitet. Det, vi skal i gang med, er skriftligt dansk. De sidste mange gange, hvor det har været dansk på skemaet eller bare generelt bøger, så har det været rigtig svært for hende at komme videre fra iPad'en og op til arbejdsbordet. Det har krævet tålmodighed og tid at få hende videre. Når jeg har været vedholdende, og det har været okay, har det ikke forstørret konflikten. [...] Det har kunne løses verbalt og i ro. Jeg har bare ventet og har fastholdt mit krav stille og roligt. Vi har snakket om dit og dat. Så begynder hun at forhandle lidt: 'Ej, men jeg vil kun lave to sider'. Og så siger jeg: 'Men det er jo ikke hvor mange sider. Det er 30 minutter, vi skal lave.' 'Jamen, så vil jeg kun lave til 20 minutter', og så siger jeg: 'Ej det er 30 minutter. Det er, ligesom det plejer at være' helt stille og roligt. Til sidst giver hun sig. Hun forhandler mere og mere. Hun rykker sig mere og mere over mod mig. [...] Altså 20 minutter, så 25 minutter og så 30 minutter. Hendes krav kommer tættere og tættere på det, jeg siger. Hun plejer at ligge på sofaen med puden over hovedet og sige: 'Ej, men jeg gider ikke. Jeg er for træt. Jeg kan ikke i dag.' Og 'Åh, det er kedeligt.' Men så kommer hun alligevel og er meget stolt, når hun får lavet sine opgaver. Men i dag, [...] da uret ringer og hun skal have lukket iPad'en og vi skal videre, så gik hun bare op og satte sig. Og hun greb ud efter bogen, fandt den rigtige side og gik i gang. Jeg fik faktisk ikke sagt noget om det. Og så et par minutter efter så siger hun selv: 'Så du det slet ikke? Så du slet ikke, at jeg

bare satte mig op?' 'Nå, jo, det så jeg egentlig godt', siger jeg. 'Er du ikke stolt af mig? Synes du ikke, det var flot?' siger hun så. 'Jo, det synes jeg. Det var flot. Det var sejt klaret!' Og så får hun lov at arbejde lidt, og så taler vi lidt sammen. Så siger jeg: 'Jeg synes faktisk, at det er rigtig sejt, Asta. Det havde jeg slet ikke tænkt over. Det er faktisk rigtig godt klaret af dig.'

'Jeg har det nogle gange svært, men ikke i dag. I dag gjorde jeg det bare.' og så prøver jeg at spørge ind til, hvordan det kan være, at hun kunne i dag. 'Det ved jeg ikke', siger hun så. Hun har rigtig svært ved at sætte flere ord på. [...]

Jeg prøver at spørge hende mere ind, men det er svært for hende at byde ind med nogle ord eller sætninger eller ting, der er på spil. Og så får jeg sagt: 'Måske var du bare rigtig klar i dag til at lave dansk.' [...] Måske var hun bare parat. Og så snakkede vi om, hvad parat betyder. Sådan: Klar, parat, start. Hun er med på, hvad parat betyder, så: 'Måske var der bare noget parathed i dig i dag.' 'Nå, ja.' Og så er hun egentlig med på den. Det får vi talt om i nogle forskellige situationer bagefter: 'Kan du huske dengang, der var du også parat?' 'Sidste gang vi skulle lave dansk, der var du i hvert fald ikke parat. Der var der ikke meget parathed.' Det klarede hun faktisk rigtig fint. [...] Det er nogle små sekvenser på et halvt eller et helt minut. Nogle gange i løbet af den halve time og efter også, faktisk. Så alt i alt er emnet on and off i en halv time eller tre kvarter, hvor vi sidder og tilføjer små kommentarer som: 'Nå, ja der var også den der gang.'"

Medarbejderen vurderer, at det sproglige vip *parathed* er virksomt, fordi det bliver en kraft, som er uden for Asta:

*"Det er ikke hende, som ikke er parat eller er parat. Det er heller ikke mig, eller det er ikke så tydeligt, at det er mit krav. Det er mere afhængigt af, hvor stor paratheden er i den gældende situation. Det bliver mere ufarligt. Det er nemmere at tale om. [...] Og ikke konfronterende. Og det er en stor hjælp for Asta, at hun ikke fornemmer en situation som konfronterende."*

Medarbejderen ser potentialer i ordet 'parathed' fremadrettet, som kan anvendes, når Asta kommer op i høj arousal:

*"Men man kan finde ud af, hvad det kan komme til...at det kan ramme et mål i forhold til at kunne meddele. Så når hun er i øget arousal, kan man sige: 'Jeg er ikke parat lige nu, og jeg har ikke parathed lige nu', altså bruge paratheden som et udtryk for, at jeg ikke er klar lige nu, jeg har brug for noget andet, hvis der er noget, der bøvlør for hende."*

Også i flere mindre fortællinger fra fjerde refleksionsrum ses, at medarbejderen har anvendt eksternaliseringen - 'parathed' - med succes over for den unge. Asta synes at have tilegnet sig forståelsen heraf og fået et udtryk, hun kan anvende i forhold til egne behov. Samtidig opfinder Asta selv et udtryk for situationer, hvor paratheden ikke er der. Situationen udspiller sig i slutningen af skoledagen, hvor Asta bliver liggende efter pausen og tydeligvis ingen parathed har til skolearbejde. Dagen afsluttes altid med 15 minutters spil. Medarbejderen fortæller:

*"Så der sker det meget klassiske, at Asta lægger sig på sofaen med puden over hovedet og siger, at hun ikke vil lave det der tema. Så kigger hun frem for at se min reaktion. Hun siger ikke noget, men kigger bare lidt frem. Så bruger jeg den her parathed igen og siger: 'Nå, Asta, hvordan er det med paratheden lige nu?' Hun refererer så til en Legofilm, vi har set, en tankmåler blandt andet, og så siger hun: 'Tanken den er helt tom'. 'Okay, ingen parathed, nå, hvad søren gør vi ved det, hvordan får vi den fyldt op igen?' siger jeg. 'Hmm', tænker hun så og siger: 'Hvis vi nu finder det der spil først, så er der parathed bagefter'. Så det er det, vi gør. Jeg tager lidt en chance her. Jeg lader hende jo egentlig bestemme dagsorden og rækkefølgen. Vi får så fundet et spil, og så er hun lige i gang med det her tema bagefter. Det får hun også ros og anerkendelse for. Det synes jeg faktisk var ret sejt, at hun så hurtigt kan det. Og at hun siger, at tanken er tom. Det synes jeg er sejt."*

Det virker, som om de narrative redskaber har været virksomme i forhold til at opnå, at Asta lærer at udtrykke egne følelser og behov og koble handlestrategier hertil. Her opfinder den unge selv et udtryk for sin egen tilstand og følelse: *Tanken den er helt tom*.

En mindre fortælling fra femte refleksionsrum relaterer sig også til det omtalte forandringsdelmål vedrørende følelser. Fortællingen viser dog ikke direkte, at Asta med den narrative metode opnår det ønskede forandringsdelmål, men snarere at den pædagogiske indsat

må ses som et langt forløb med mange små skridt, før forandringsdelmålet kan siges at være opnået:

*"Asta og jeg sidder og spiller skak. Så kommer en anden ung forbi og får lige slået med næven på muren eller kanten af døren, så det giver et brag. Og Asta spørger, om han er vred, og det taler vi lidt om. Så bliver det til en snak om, hvordan man kan vise, at man er vred på en god måde. Hvordan man kan have lov til at være vred på en hensigtsmæssig måde. Det er jo nemmest for hende at tale om de ting, man ikke skal gøre. Man skal ikke kaste ting efter folk. Man må ikke slå eller sparke nogen. Det er lidt det, hun kan bidrage med, men vi havde nogle gode snakke om det, man kan gøre. Alle følelser er okay. Man må gerne være vred, men man kan bare prøve at være det på en hensigtsmæssig måde. Refleksioner omkring sig selv, det åbner hun lige så stille op for. I hvert fald at kunne tale om det. [...] Jeg synes, at de narrative redskaber faktisk giver nogen rigtig gode muligheder. Netop at tage gassen af ballonen i de svære situationer."*

Selv om ingen af fortællingerne måske ved første øjekast kan afkræfte eller bekræfte forandringsdelmålet: At Asta benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for i situationer med høj arousal med den narrative metode, så viser analysen, at Asta er inde i en positiv forandringsproces i forhold til at udtrykke følelser og behov, hvilket var en af de overordnede problemer, som den narrative metode skulle håndtere, og som forandringsdelmålet må tematisere.

Forandringer hos disse unge synes at være en lang proces. Ifølge medarbejderens udsagn kan nogle af de positive forandringer hos Asta ses som virkninger af den narrative metode. Tydeligt er, at medarbejderen med den narrative metode mener, at hun selv har fået redskaber til bedre at kunne arbejde med den langstrakte proces.

### **Analyseresultater for Asta**

Hvordan virker den narrative metode på problemerne med, at Asta har vanskeligt ved at indgå i fællesskaber med andre børn og vanskeligt ved at udtrykke følelser og behov?

Analysen af virkningen har forholdt sig til disse tre forandringsdelmål, hvoraf de to øverste er slået sammen til et:

- At Asta får erfaringer med at henvende sig til et andet barn.
- At Asta tilegner sig erfaringer med at henvende sig til andre unge.
- At Asta, når hun er i situationer med høj arousal, benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for.

Flere fortællinger handler om, hvorvidt *Asta får/tilegner sig erfaringer med at henvende sig til et andet barn/andre unge*. I en fortælling ses, at Asta af sig selv henvender sig til en voksen, hvilket medarbejderen ser som et skridt på vejen til at opnå at henvende sig til andre børn. At henvende sig til andre børn, er der et eksempel på i *Fortællingen om Asta og bålet*, hvor Asta dels er rundt og invitere andre børn/unge, dels har et lille replikskifte med et andet barn, hvilket betegnes som et gennembrud i forhold til forandringer for hende. Ud over den anvendte narrative metode synes også andre metodeelementer fra TEACCH at være anvendt over for Asta i f.eks. bål-situationen. Forandringerne synes dog overordnet at kunne tilskrives den narrative metode.

Der fremstår ingen fortællinger, hvor høj arousal indgår tydeligt i situationen, men muligvis situationer, der kunne ende heri, hvis de ikke blev håndteret forinden. Forandringsdelmålet, *At Asta, når hun er i situationer med høj arousal, benævner sine følelser/kropslige uro og udtrykker, hvad hun har brug for*, kan derfor vanskeligt anvendes i sin helhed til at bekræfte/afkræfte virkningen af metoden. Der er imidlertid mange eksempler på, at Asta er i en forandringsproces i forhold til at *udtrykke egne følelser og behov*, hvilket var et af de overordnede problemer, som den narrative metode skulle håndtere. Således synes Asta at være på vej til at opnå dette forandringsdelmål. Det vurderes derfor, at metodens virkning i forhold til forandringsdelmålene kan bekræftes.

## 10. Sammenfattende resultater

I det følgende opsummeres analyseresultater for de tre unge i evalueringen.

### **Anna**

Den narrative metode skulle især sættes i spil over for problemet: Annas følelse af ensomhed. På baggrund af analysen synes antagelsen om den narrative metodes virkning jf. forandringsteorien for Annas vedkommende overvejende at kunne bekræftes. Således ses:

- At Anna i højere grad spørger de voksne om hjælp.
- At Anna giver udtryk for, at hun føler sig hørt og set i de sociale rum.
- At der er situationer, hvor Anna kan registrere, benævne og ikke mindst handle på egne følelser.

Det er vanskeligere at afgøre, om disse forandringer udelukkende er en følge af den narrative metode, men den udbredte anvendelse af den narrative metode jf. fortællinger sandsynliggør det.

### **Anders**

Den narrative metode skulle især sættes i spil i forhold til Anders' problemer med at indgå i sociale sammenhænge, vanskeligheder ved at overkomme udfordringer i hverdagen samt hans mange vredesudbrud.

Analysen viser, at antagelsen om den narrative metodes virkning set i forhold til forandringsteorien for Anders i bodel overvejende kan bekræftes. Sparsom empiri for skoledel, sandsynligvis pga. en ustabil periode for Anders, muliggør ikke en vurdering af metodens virkning i forhold til forandringsteori for Anders i skoledel. For bodel ses:

- At Anders til en vis grad kan indgå i socialt samvær og sociale sammenhænge.
- At Anders kan anvende andre handlestrategier end de vanlige i uventede situationer.

Imidlertid er det vanskeligere at dokumentere, om forandringerne udelukkende kan tilskrives anvendelsen af de narrative redskaber. Men sandsynligvis har medarbejderens overordnede narrative perspektiv understøttet en positiv forandringsproces i forhold til at opnå nogle af forandringsdelmålene.

### **Asta**

Den narrative metode skulle for Asta især anvendes i forhold til hendes problemer med at indgå i fællesskaber med andre børn/unge og vanskeligheder ved at udtrykke følelser og behov.

Analysen af virkningen af den narrative metode med afsæt i forandringsteoriens antagelser synes at bekræfte metodens virkning. Selv om forandringsdelmål ikke til fulde er indfrie for Astas vedkommende, synes processen at være godt på vej hertil. Således ses:

- At Asta er begyndt at henvende sig til andre børn/unge i afgrænsede situationer og sammenhænge.
- At Asta er blevet bedre til at udtrykke egne følelser og behov.

Asta synes overordnet at være i en positiv forandringsproces, som understøttes af medarbejderens udbredte anvendelse af det narrative perspektiv og de narrative redskaber.

# 11. Afsluttende refleksjoner

Nærværende virkningsevaluering: *Narrativ pædagogik – med fokus på virkning ved Himmelev Behandlingstilbud* er gennemført i perioden september 2020 til maj 2021. Projektet blev påbegyndt i januar 2020 - et par måneder før den landsdækkende Corona-nedlukning. Selv om et specialiseret tilbud som Himmelev behandlingstilbud ikke var lukket, påvirkede restriktioner og krav tilbuddets hverdag og pædagogiske indsats. Der skulle indføres nye vaner og rutiner. De unges aktiviteter skulle tilpasses og forandres, ligesom mødeaktiviteter skulle omlægges og foregå online.

Også nærværende projekt blev påvirket. Evalueringsperioden måtte udskydes et halvt år, da afprøvning af den narrative metode og afholdelse af refleksionsrum havde for vanskelige vilkår indtil da. Da projektet blev genoptaget, måtte forskellige forhold justeres. Medarbejdergruppen måtte have et genopfriskningskursus i den narrative metode og de kollektive refleksionsrum måtte omlægges til online-møder, ligesom ankerperson måtte indhente fornyede forældresamtykker til de unges deltagelse i projektet. Evalueringsprojektet har således været længere tid undervejs end oprindeligt planlagt, hvilket kan være en del af forklaringen på forandringen i antallet af deltagende medarbejdere og unge i evalueringen. Jobskifte og et par langtidssygemeldinger blandt medarbejderne samt udskrivning af en af de unge har betydet, at undersøgelsesgruppen endte med at udgøre fem medarbejdere og tre unge. Dette er unægtelig en noget mindre undersøgelsesgruppe end planlagt og derfor et spinkelt grundlag for virkningsevalueringens udsigelseskraft. Men sådan blev vilkårene. Virkningsevalueringens resultater må læses på den baggrund.

\*

I Region Sjællands udbudsmateriale for projektet opstilles tre overordnede forandringsmål, som metodens virkning på de unge ønskes evalueret ud fra:

- At udvikle et mere refleksivt og fleksibelt syn på sig selv.
- At opnå øgede færdigheder til at regulere sig selv.
- At udvikle kompetencer i forhold til handlemuligheder.

Da disse mål fremstod som abstrakte, langsigtede forandringsmål og udtryk for de generelle vanskeligheder for unge med en autismediagnose, blev der udarbejdet individuelle, konkrete og mere kort-sigtede forandringsdelmål for hver af de deltagende unge. Medarbejdere forestod sammen med psykolog/ankerperson dette arbejde. Nu ved evalueringens afslutning er det på sin plads at sammenholde analyseresultaterne af de unges opnående forandringer med de tre overordnede forandringsmål. Her synes resultaterne at pege på, at de tre unge er på rette vej i forhold til disse.

\*

Analyserne viser imidlertid også, at det er vanskeligt at vurdere, om de unges forandringer er konstante. De unges færdigheder kan variere afhængigt af dagsformen, ligesom billedet kan se anderledes ud for den samme unge i henholdsvis skoledel og bodel. Under alle omstændigheder vil forandringsprocesser for målgruppen være langstrakte, og forandringer må ses på mikroniveau. For eksempel peger analysen af fortællingerne om Asta på, at selv de konkrete forandringsdelmål måske er for ambitiøse i forhold til at se forandringer inden for så kort evalueringsperiode. Noget tilsvarende kan siges i forhold til Anna, hvor indsatsen i praksis må opdeles i små trin, for at forandringer kan opnås og synliggøres. Måske fordrer det endnu mere detaljerede forandringsdelmål for at få øje på og kunne dokumentere så små skridt i de unges forandringer. Også konteksten spiller en rolle for forandringsprocessen, viser analysen af fortællinger om Anders i skoledel og bodel. Opnåelse af forandringer for Anders i skoledelen synes at skabe større frustration end opnåelse af forandringer i hverdagen i bodelen for Anders. Måske forstærkes det af, at denne unge synes at have særlige kognitive udfordringer i forhold til det boglige.

\*

Denne karakteristisk af målgruppens forandringsprocesser rejser spørgsmålet om, hvorvidt virkningsevaluering er den rette metode til at indfange en socialpædagogisk metodes virkning jf. forandringsteoriens antagelser herom. Kan der udformes en relevant forandringsteori, hvis antagelser om forandringer er små nok, og som indfanger målgruppens forandringer på mikroniveau? Og kan der fastsættes en tidshorisont, inden for hvilken de antagne virkninger af den narrative metode forventeligt kan ses og afprøves? Det kan der ikke svares entydigt på.

Det er et alment kendetegn ved forandrings- og læreprocesser, at forandringer ikke foregår som en lineær fremadskridende proces, men foregår i ryk med frem- og tilbageskridt. Et tidligere forskningsprojekt på et tilbud for unge med autisme viser, at udviklingen kan gå i stå eller gå tilbage, at tillærte færdigheder kan mistes, også uden at det direkte kan tilskrives den socialpædagogiske indsats eller metode (Breumlund og Hansen 2015: 35). Fortællingerne om de tre unge på Himmelev behandlingstilbud viser også eksempler herpå.

\*

I en pædagogisk sammenhæng kan virkningsevalueringen fremstå lidt firkantet i sin tænkning om kausalsammenhæng mellem intervention og effekt, dvs. mellem metode og forandringsdelmål. Det fordrer, at de pædagogiske situationer er så detaljerede og udfoldede, at konteksten for forandringer, de opnåede forandringer samt den anvendte metode fremstår tydelig. Dette er også tilfældet i mange af fortællingerne. Alligevel ses i enkelte analyser, at opnåelsen af et forandringsdelmål ikke udelukkende kan tilskrives den narrative metode - andre forhold kan også spille ind.

\*

I denne virkningsevaluering har fortællinger været det bedste bud på at opnå viden om de pædagogiske situationer. Fortællingerne har som sådan været anvendelige. Fortællinger skal imidlertid ses som udtryk for fortolkninger af situationer, dels af medarbejderen og siden også af forskerne. Generelt viser fortællingerne den omfattende

pædagogiske indsats, som fordres af medarbejderne for at opnå selv små forandringer for målgruppen.

\*

Denne virkningsevaluering har også givet anledning til refleksioner over tænkningen i den socialpædagogiske metode, som den skal evaluere virkningen af. Den narrative metode er ikke, som f.eks. mere adfærdsterapeutiske eller kognitive metoder, kendetegnet ved en ydrestyret forandringsproces på baggrund af omgivelsernes opsatte mål. For at være tro mod den narrative metodes filosofiske grundlag må medarbejderne i højere grad være fødselshjælpere for de unges egne ønsker om forandringer og værdier i deres liv. Medarbejderne må være villige til at arbejde med og forandre egne fortællinger om de unge. Medarbejderne må kunne tage den unges perspektiv og støtte den unge i at blive den foretrukne version af sig selv, dvs. opbygge en identitet, som er i overensstemmelse med den unges værdier og temaer i sit liv. Det handler om:

- At skabe alternative foretrukne fortællinger, som stemmer overens med den unges temaer/værdier i sit liv, og gør den unge i stand til at se flere muligheder.
- At forandre sin egen og evt. den unges tolkning af en situation og forstå den unges intention. Medarbejderen må stille sig skulder ved skulder med den unge og tage den unges perspektiv.
- At adskille problemet fra personen i situationer med problematisk(e) adfærd/udsagn.

Det pædagogiske fokus i den narrative metode er således ikke at opnå samfundsmæssige, organisatoriske eller andre ydre mål, men at muliggøre forandringer for den unge ved at understøtte opbygningen af ny(e) identit(er), som harmonerer med den unges værdier og i tråd med den unges foretrukne version af sig selv.

\*

Flere medarbejdere giver udtryk for, at de med den narrative metode har fået redskaber til bedre at kunne håndtere de unges vanskeligheder. Analysen af fortællingerne afspejler dette. Her ses netop, at

medarbejderne får øje på færdigheder og andre sider hos de unge, som giver grundlag for at skabe alternative fortællinger, der er mere positive end de vanlige. Forandringerne hos medarbejderne kan ind i mellem fremstå mere åbenlyse i fortællingerne end forandringerne hos de unge. At anvendelsen af den narrative metode kan skabe forandringer hos medarbejderne må ses som en sidegevinst ved metoden, der kan medvirke til håb om, at de unge via den pædagogiske indsats får større tiltro til egne færdigheder og muligheder for forandring.



# Litteratur

- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2015): *Forskningsmetoder til at se forandringer i hverdagslivet hos voksne med kognitive, mentale og kommunikative funktionsnedsættelser*. Aalborg Universitet.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2019a): *Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde. Udvikling af en narrative metode på Himmelev – et behandlingstilbud til børn og unge med autisme i Region Sjælland*. Aalborg Universitetsforlag.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2019b): *Narrativt inspireret socialpædagogik på det specialiserede socialområde. Udvikling af en narrativ metode på Synscenter Refsnæs – Det nationale specialpædagogiske ressource- og videnscenter for børn og unge med synsnedsættelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2013): *Planer for den andens liv I. Den socialpædagogiske indsats på et botilbud for unge med ASF+*. Aalborg Universitet.
- Breumlund, Anne og Inger Bruun Hansen (2013): *Planer for den andens liv II. Forandringer af hverdagslivet på et botilbud for unge med ASF+*. Aalborg Universitet.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts in meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Dahler-Larsen, Peter og Hanne Kathrine Krogstrup (2003): *Nye veje i evaluering*. Viborg: Systime.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (1997): *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den offentlige sektor*. Århus: Systime.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2003): *Evalueringsmodeller*. Viborg: Systime.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2016): *Evalueringsmodeller*. København: Hans Reitzels forlag. 3. udgave.

- Uggerhøj, Lars (2014) 'Learning from each other: collaboration processes in practice research' i: Pösö Tarja (red.): *Nordic Social Work Research*. Volume 4.
- 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)
- White, Michael (2008): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006): *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- White, Michael (2006): *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

## BILAG 1

# Projektets overholdelse af GDPR

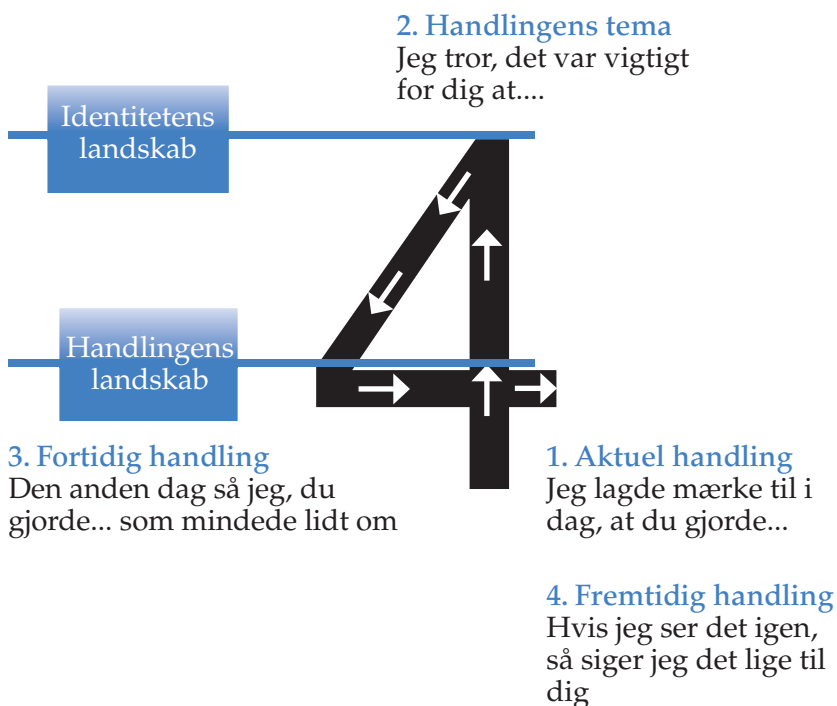
For at overholde reglerne om beskyttelse af persondata i forskningsprojektet, *General Data Protection Regulation* (GDPR) er forskningsprojektet anmeldt til kontraktenheden på AAU, ligesom der er udsendt et oplysningsbrev om forskernes datahåndtering til de involverede medarbejdere i projektet. Årsagen til, at oplysningen vedrørende datahåndtering skal gives til medarbejderne, er, at alle data i forskningsprojektet formidles via medarbejderne. Forskerne har ikke haft direkte kontakt til de implicerede børn og unge på Himmelev behandlingstilbud.

Da de børn og unge, som indgår i afprøvningen af den narrative metode, er under 18 år, har forskerne udformet et oplysningsbrev til forældrene om forskningsprojektet. Dette skal supplere den orientering, som de har modtaget af Himmelev behandlingstilbud i forbindelse med deres skriftlige samtykke til, at deres barn medvirker i medarbejdernes metodeafprøvning og dermed også indirekte indgår i forskningsprojektet. Pga. den samfundsmæssige nedlukning som følge af Covid-19 og udskydelsen af evalueringsperioden, har Himmelev behandlingstilbud udformet en fornyet samtykkeerklæring, som omfatter den nye forskningsperiode.



# Narrativ socialpædagogik: *Alternative fortællinger*

Af: Helle Lund





## BILAG 3

# Narrativ socialpædagogik: *Intention*

*Af: Helle Lund*

### **Fokus på intentioner - ER til VIL**

Bruges når barnet, jeg selv eller kollega gør/tænker noget uhen-sigtsmæssigt

### **Her lægger vi op til at anvende to redskaber**

Sammen med barnet vil vi bruge:

Jeg har lagt mærke til, når noget bliver svært, så gør du nogen gange ...

Når du gør sådan, tror jeg, du gerne vil...

### **Sammen med en kollega vil vi bruge:**

Hvad kan være barnets gode grund?

Hvad mon det er, han gerne vil vise os med det, han gør, som er vigtigt for ham?



## BILAG 4

# Narrativ socialpædagogik: *Eksternalisering*

*Af: Helle Lund*

### **Eksternalisering ved hjælp af sproglige vip**

Bruges når, noget er problematisk for barnet, en kollega.

Når der anvendes internaliserende sprogbrug om en person, kan der introduceres en eksternaliserende tankegang, blot ved at pædagogerne anvender et sprogligt vip.

I denne proces omdannes det internaliserende tillægsord til et navneord, som kan indgå i den videre samtale med og om personen.

Man kan producere navneord ved at sætte forskellige endelser efter den internaliserende beskrivelse:

- - hed
- - en/et
- - iet
- - skab
- - følelse
- - problemet

Denne rapport omhandler resultaterne af en virkningsevaluering gennemført på det specialiserede tilbud: Himmelev - et behandlingstilbud til børn og unge med autisme.

Virkningsevalueringen undersøger om en narrativ socialpædagogisk metode virker i indsatsen for at afhjælpe problemer for en mindre gruppe unge med autisme og komplekse vanskeligheder.

Resultaterne sandsynliggør, at en narrativ socialpædagogisk metode kan understøtte de unges forandringer. En del af de unges forandringer er mindre end antaget, men fremstår dog som små skridt i en positiv retning. Resultaterne viser også, at medarbejderne får nye pædagogiske handlemuligheder med den narrative metode. Metoden hjælper dem til at få et andet perspektiv på de unge, hvilket i sig selv giver håb for de unges muligheder for forandringer.

Resultaterne bygger på medarbejdernes fortællinger fra praksis, som er fastholdt i lydoptagelser fra fælles faglige refleksionsrum. Rapporten formidler disse fortællinger fra praksis.

Bogen henvender sig til praktikere, studerende og undervisere på det socialfaglige og socialpædagogiske område og andre med interesse i det specialiserede område og narrative metoder.

