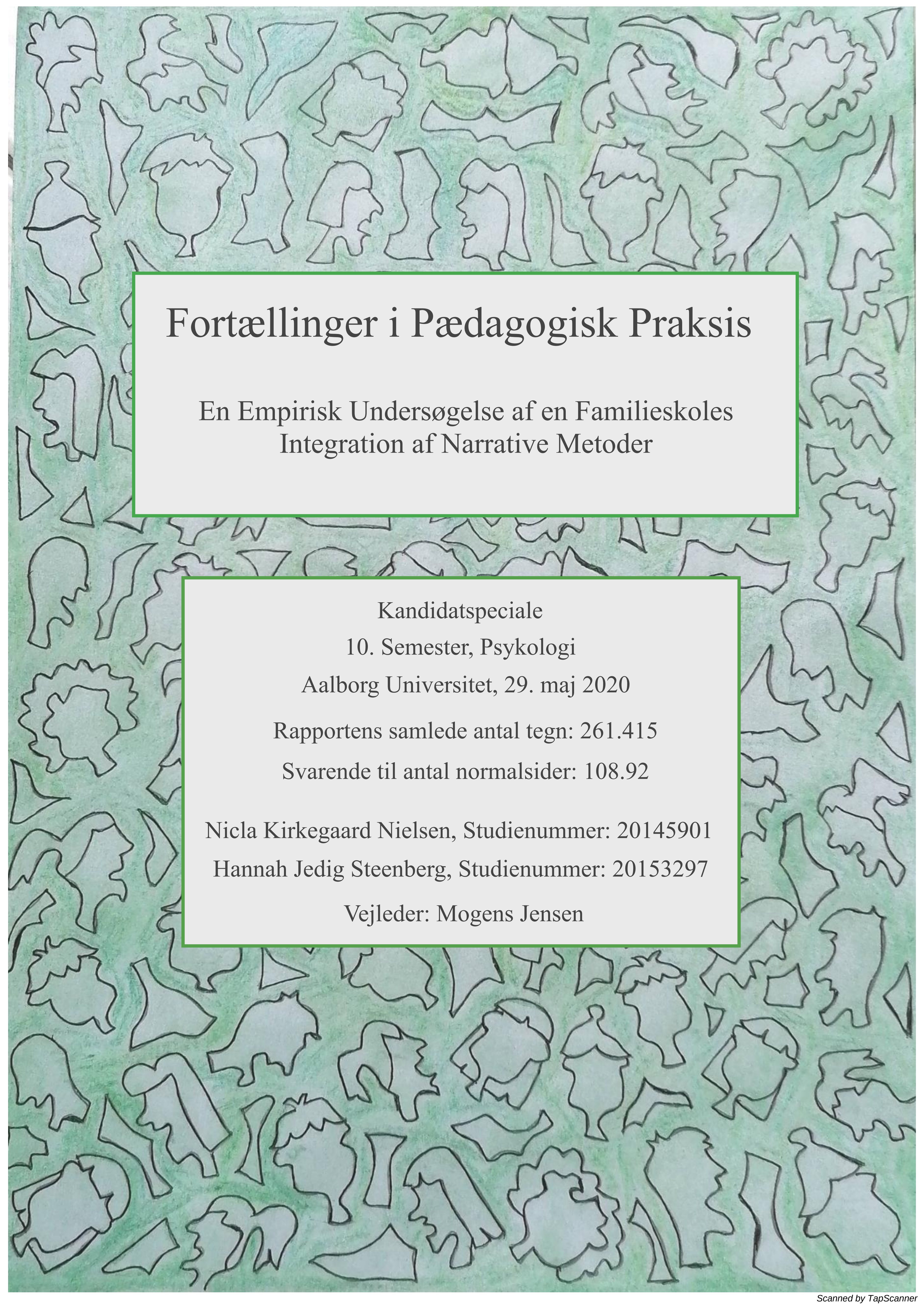




Fortællinger i Pædagogisk Praksis

En Empirisk Undersøgelse af en Familieskoles
Integration af Narrative Metoder

Kandidatspeciale

10. Semester, Psykologi

Aalborg Universitet, 29. maj 2020

Rapportens samlede antal tegn: 261.415

Svarende til antal normalsider: 108.92

Nicla Kirkegaard Nielsen, Studienummer: 20145901

Hannah Jedig Steenberg, Studienummer: 20153297

Vejleder: Mogens Jensen

Abstract

The aim of this master thesis is to explore how narrative theory and methods is being integrated and utilised in a Danish family school. This research is carried out by an empirical qualitative case study, which aims to explore how the social and pedagogical practice unfolds in a Danish family school inspired by the Marlborough model (Hjordt & Wilson, 2010). The empirical data is collected through one day of observations and audio recordings at the school. The observations focus was centered around two specific families and followed these both during structured gatherings with all the 4 present families and at unstructured individual family work time.

The thesis is concerned with how theory and methods especially inspired by Michael White is being integrated (2006a, 2006b, 2007). To gratify this curiosity, 9 episodes have been selected, transcribed, analysed, and then categorised into 3 themes. The themes are *home-school cooperation*, *linguistic response* and *involvement and balancing of stories*. The analysis of the 9 episodes focuses specifically on how narratives are being constructed and negotiated in the social interaction as part of the individuals' identity work (Bamberg, 2006, 2011, 2012a, 2012b). The thesis also focuses on how narratives position the individual in different subject positions and how these either restrict or create new options for the individual (Davies & Harré, 2014; Harré, 2012).

As a result of the analysis, it reveals how the employees adapt and incorporate a sense of awareness of narrative thinking and how some of the practices at the family school can be interpreted as related to specific narrative methods and theories. Through the analysis of the 9 episodes it appears that the employees do work accordingly to the narrative theory as **demonstrated** by their attention on the construction of positive narratives about the **family members**. However, the analysis reveals that the practice seems to primarily focus on the

parents' construction of narratives and that the kids' involvement in storytelling and setting of goals for them self is limited. This is just one of the apparent shortcomings in several tension fields in the pedagogical work. The analysis also shows dilemmas related to the difference between the therapeutic context and the pedagogical context, and a more general dilemma related to eclectic practice in the family school. We also discuss the theoretical potentials and pitfalls in integrating the narrative theory and methods in the current schooling system. This also revealed a tension field related to on the one side the school's aim to educate and mould children according to general normative discourses and on the other side, the aim of the narrative perspectives to be neutral and follow the individuals wish for development.

Nonetheless, we see a great potential in working towards further integration of narrative pedagogic both in the family school and in the schooling system. However, the dilemmas we have come across put a certain amount of responsibility on the employees' ability to identify, reflect and act on these accordingly to the theory. For instance, it is pivotal for the employees to be aware of the power of their position and use this to guide the individuals to be aware of the general normative discourses and their impact on the individual's life and narratives. Also, it demands of employees to focus their attention not on normative beliefs about what a child should become, but instead on the child's stories and act on the intentions, values and wishes for personal growth expressed in these stories.

Indholdsfortegnelse

1. Introduktion.....	3
Problemfelt.....	3
Afhandlingens Fokus og Afgrænsning	5
Afhandlingens Sprogbrug	6
Læsevejledning	7
Introduktion til Familieskolen.....	8
Videnskabsteoretisk Afsæt.....	11
2. Metode	15
At Bedrive God Forskning.....	15
Undersøgelsesdesign.....	16
Undersøgelsesfelt og Lokation	16
Deltagere	17
Narrativ Analyse	18
Procedure	20
Indledende Undersøgelsesfase	20
Indledende Plan for Dataindsamling.....	21
Indsamling af Empiri	24
Bearbejdning og Analyse af Empiri.....	26
Udvælgelse af Episoder	26
Transskription	28
Analysestrategi.....	30
Formidling af Empiri	31
Etiske Refleksioner	33
Bias ved Deltagerobservation	34
3. Narrativ Teori.....	36
“Livet som et Narrativ”	36
Grundlæggende Identitetsforståelse	37
Bambergs Identitetsdilemmaer og Positioneringsteori	38
Positioneringsteori	40
Narrativ Teori i Pædagogisk Praksis.....	40
Dominerende Narrativer og Alternative Fortællinger.....	41
Den Pædagogiske Medarbejders Position og Ageren.....	43
4. Narrativ Analyse af Familieskolens Pædagogiske Praksis	48
Medinddragelse og Balancering af Fortællinger.....	49
Episode 1: At Starte på Familieskolen.....	50
Episode 2: Mine eller Dine Målsætninger?	54
Episode 3: Matematikbogen	59
Episode 4: Lytte til Hinanden	65
Skole-hjem-samarbejdet	73
Episode 5: Klasselæreren.....	73
Episode 6: Det Lille Kontor.....	76
Episode 7: Læsebogen	81

Sproglig Respons	86
Episode 8: Noahs Udvikling	87
Episode 9: At Gøre som de Voksne Siger	91
Refleksion om Kvalitet	95
5. Diskussion.....	99
Spændingsfelter Mellem den Pædagogiske Praksis og det Terapeutiske Rum	99
At Lytte og Forene Værdier i Pædagogisk Praksis.....	100
Narrativ Pædagogik i en Eklektisk Praksis.....	104
Pædagogiske Konflikter i Anerkendelse og Belønning.....	106
Barnets Fortælling i Praksis.....	111
Ansvarliggørelse og Agens.....	115
Skolesystemet	117
Integrering af Narrativ Praksis i Folkeskolen	118
Moderne magt i uddannelsessystemet	123
Afrunding og Refleksion.....	127
6. Konklusion.....	128
Referencer	132

Bilagsliste

Bilag A: Oversigt over lokale og opstillinger under observationen

Bilag B: Samtykkeerklæring

Bilag C: Transskription af episode 1

Bilag D: Transskription af episode 2

Bilag E: Transskription af episode 3

Bilag F: Transskription af episode 4

Bilag G: Transskription af episode 5

Bilag H: Transskription af episode 6

Bilag I: Transskription af episode 7

Bilag J: Transskription af episode 8

Bilag K: Transskription af episode 9

1. Introduktion

Problemfelt

Danske børn tilbringer store dele af deres hverdag i skolen, og dermed bliver skolen en vigtig social arena, som er forbundet med både social og faglig læring og udvikling. Siden 2013 er der dog set en stigende mistrivsel blandt eleverne i folkeskolen. Flere børn oplever konflikter, er kede af det og har koncentrationsbesvær (Ottosen, 2018). Samtidig arbejder folkeskolen for, at flest mulige børn skal kunne indgå i faglige og sociale fællesskaber, og at alle børn skal have lige adgang til de læringsmuligheder, som folkeskolen faciliterer, uden at det forringer deres trivsel (Ændringslov til folkeskoleloven, 2012). Selvom spørgsmålet om hvordan dette mål opnås er svært at besvare, står ønsket om inklusion stadig politisk klart (Baviskar et al., 2015; Bjerril, 2020). Målsætningen om inklusion sætter store krav til en folkeskole, som allerede er under pres, og som i kraft af lovgivningen skal tage højde for og tilpasse sig mange forskellige problematikker og målgrupper i almenundervisningen. Således er det blevet et centralt tema for både lærere, pædagoger, skoleledere og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) at arbejde med at sikre både trivsel og inklusion af flest mulige børn i folkeskolen (Baviskar et al., 2015).

Forskellige foranstaltninger har været sat i spil for at imødekomme de udfordringer, der opstår, når nogle elever alligevel mistrives i folkeskolen og af forskellige årsager kan være vanskelige at inkludere i fællesskabet på de eksisterende præmisser. Problematikkerne, som skolerne står overfor at varetage og løse, er mangeartede. For blot at nævne nogle, spænder de vidt fra indlæringsproblemer, skolevægning, uro i klassen, emotionelle- og/eller adfærdsmæssige vanskeligheder og problemer i hjemmet (Baviskar et al., 2015; Ottosen et al., 2018; Holstein et al., 2012). I nogle kommuner er familieskoler- og klasser et af de tilbud, der forsøger at imødekomme de nævnte problematikker og hjælpe de børn, der mistrives i deres folkeskoleklasse (Hjordt & Wilson, 2010). Formålet med tilbuddet er at skabe de

forandringer, som igen muliggør barnets fulde deltagelse og inklusion i egen klasse, og tilbuddet er således ikke rettet mod elever, der har behov for et permanent specialpædagogisk skoletilbud. I familieskolens arbejde fokuseres der særligt på forholdet mellem forældre og barn og miljøet omkring barnet (Asen et al., 2001; Hjordt & Wilson, 2010).

Interessen for netop dette felt er opstået på baggrund af en introduktion til familieskolerne som koncept i undervisningssammenhænge på Aalborg Universitet. Vi blev introduceret for deres flerfamiliearbejde og fokus på blandt andet narrative metoder, hvilket vækkede en interesse for at undersøge nærmere, hvordan disse narrative tankegange kommer til udtryk i den pædagogiske praksis. I forberedelserne til denne afhandling var vi derfor på besøg på den familieskole, som også anvendes som undersøgelsens case. Allerede inden besøget var vi bevidste om, at vi fandt særligt den narrative forståelsesramme interessant i kraft af dets fokus på, hvordan sproget gennem fortællinger skaber identitetsforståelser for det enkelte individ (Davies & Harré, 2014; Lundby, 2000; White, 2006b). På baggrund af de indledende observationer fremstod familieskolen som et sted, hvor der skabes rum for nye fortællinger for både børn og deres forældre. Disse nye narrativer kan være åbninger ind i handlemuligheder, der skaber nye betingelser for barnet og dets familie (Harré, 2012; White, 2006b; 2007). Netop derfor er det interessant at anlægge et narrativt perspektiv på den pædagogiske praksis (Holmgren, 2010b; Holmgren, 2012a; Ritchie, 2012b).

De indledende observationer gav en klar fornemmelse af, at teamet i familieskolen lader til at agere intuitivt i den pædagogiske praksis både i strukturerede og ustrukturerede episoder i løbet af dagen men samtidig, at den narrative tilgang integreres i meget forskellig grad i praksis. Vi blev opmærksomme på, at teamets pædagogiske handlinger og interaktioner i høj grad udspringer af den praksisviden, der også kan karakteriseres som viden i handling (Schön, 2001). Netop fordi denne viden ofte er tavs og forekommer upåagtet og spontan, kan det være særligt interessant at undersøge, hvordan den former den pædagogiske praksis og

medierer medarbejdernes interaktioner med familierne. Derfor vil vi i denne afhandling undersøge *hvordan narrative teoretiske forståelser og metoder integreres i familieskolens pædagogiske praksis*.

Afhandlingens Fokus og Afgrænsning

Denne afhandling er empirisk funderet og vil forsøge at besvare problemformuleringen på baggrund af en analyse af data indsamlet ved én dags observationer og lydoptagelser på en familieskole. Analysen vil tage udgangspunkt i grundidéer fra narrativ teori samt begreber, som anvendes dels i narrativ terapi, dels i narrativ pædagogisk praksis. Teorien er særligt inspireret af Michael White (2006a, 2006b, 2007) og Michael Bamberg (2006, 2011, 2012a, 2012b). Sidstnævnte præsenterer en positioneringsteori, hvor der suppleres med begreber fra Davies og Harrés (2014) positioneringsteori, der ligeledes anvendes til en bredere og mere dybdegående forståelse af positionering i identitetskonstruktion. Desuden tages der afsæt i teori om narrativ pædagogisk praksis (Holmgren, 2010b). Således kommer analysen til først og fremmest at fokusere på, hvordan narrative metoder og tankegange sættes i spil og anvendes i den pædagogiske praksis af teamet på familieskolen. Derudover kommer positioneringsteori til at bidrage til en forståelse af, hvordan selvet konstrueres og positioneres gennem fortællinger og sproghandlinger i interaktionen, og dermed også hvornår og hvordan teamet er opmærksomme og arbejder med narrativer i sproglige forhandlinger. Fordi afhandlingen fokuserer på teamets pædagogiske praksis og deres måde at integrere narrative metoder og tankegange, vil undersøgelsen kun tage udgangspunkt i samtaler og dialog, som forekommer med teamets deltagelse.

Da familieskolen ikke bekender sig specifikt til den narrative tilgang, er det vigtigt at tydeliggøre, at den pædagogiske praksis i denne afhandling undersøges og analyseres ud fra en teori og en række metoder, som familieskolen ikke specifikt tilstræber at efterleve. Dog arbejder de ud fra Marlboroughmodellen, som trækker på delelementer fra den narrative

tankegang (Hjordt & Wilson, 2010). En bredere indførelse i familieskolens koncept og teoretiske grundlag præsenteres i et senere afsnit.

Det er desuden vigtigt at fremhæve, at det ikke er denne afhandlings formål at vurdere kvaliteten af det pædagogiske arbejde, der udføres på familieskolen men blot at fremstille en empirisk undersøgelse og teoretisk analyse af, hvordan vi kan forstå den pædagogiske praksis ud fra et narrativt perspektiv. Vi tilgår således praksisfeltet med et specifikt teoretisk afsæt, som ligeledes vil influere behandlingen af observationer og lydoptagelser. Som det vil fremgå, trækker familieskolen på en lang række meningsfulde og bredt anvendte pædagogiske tilgange og principper, som mange af deres pædagogiske valg også vil afspejle. Vi vil kun beskæftige os med disse tilgange i det omfang, det er nødvendigt for at reflektere over de pædagogiske praksis i relation til det narrative perspektiv.

Afhandlingens Sprogbrug

Dette afsnit har til formål at præsentere og præcisere det sprogbrug og de enkelte bærende begreber, som ikke hæfter sig til specifik teori, men hvis definering alligevel vil lette forståelsen for den videre læsning og rammesætte de termer, der vil være gennemgående. Ligesom Olesen (2016) og Riessman (i Olesen, 2016) anvender vi begreberne *narrativ* og *fortælling* synonymt i afhandlingen. For læsevenlighedens skyld vil *beretning* eller *historie* også optræde enkelte gange (Olesen, 2016). Vi vil løbende i afhandlingen referere til *teamet*, når vi henviser til familieskolens medarbejdere. Ligeledes vil vi for læsevenlighedens skyld referere til dem som *medarbejdere* eller *pædagogisk personale*. Medarbejderne har forskellig uddannelsesmæssig baggrund, som beskrives nærmere i kapitel 2, men for at være tro mod personalets eget sprogbrug omkring dem selv som medarbejdergruppe, anvender vi de ovenstående fælles termer. Således differentierer vi i afhandlingen ikke på baggrund af deres uddannelse. Vi vil desuden referere til *familierne* eller *familien* velvidende, at familierne på den pågældende dag for observation kun består af ét barn og én voksen og, at alle børnene har

større og mere familie, som ikke deltager på dagen. I relation til den praksis vi observerer, anser vi det dog meningsfuldt at tale om hvert barn med sit familiemedlem som én samlet enhed. Ligeledes anvendes begrebet i overensstemmelse med sprogbrugen i familieskolen. Det sidste begreb, der anvendes, relaterer sig til familieskolens struktur. Som det beskrives senere, forekommer specifikke aktiviteter i løbet af dagen i det, vi betegner *strukturerede settings*. Dette refererer til aktiviteter, der foregår, mens familierne sidder samlet i rundkreds midt i lokalet med et specifikt formål. Modsat anvendes termen *ustrukturerede settings* om tidspunkter i løbet af dagen, hvor familierne arbejder individuelt hver for sig, og hvor det pædagogiske personale ikke har et specifikt italesat mål for de temaer, de taler om eller arbejder ud fra. Se bilag A for en oversigt.

Læsevejledning

Specialets opbygning er som følgende:

I kapitel 2 præsenterer vi den metodologiske teori og narrativ samtaleanalyse som afhandlingens metodiske afsæt. Desuden præsenterer vi proceduren for indsamlingen, behandlingen og den specifikke analyseproces for empiri, samt overvejelser omkring den forskningsmæssige formidling. Kapitlet afrundes ved, at vi forholder os til de etiske implikationer af opgaven, samt reflekterer over potentielle bias, som vi løbende i undersøgelsen har været opmærksomme på.

Kapitel 3 indledes med en redegørelse for de bærende teoretiske idéer, som den narrative tilgang hviler på, samt den narrative identitetsforståelse. Derudover præsenteres narrativ positioneringsanalyse og en mere grundlæggende forståelse af positioneringsteori. I kapitlets anden del fokuseres der på narrativ teori i pædagogisk praksis.

I kapitel 4 analyserer vi ni episoder fordelt på tre forskellige temaer udledt på baggrund af vores observationer af familieskolens pædagogiske praksis, som bidrager til og nuancerer svaret på problemformuleringen. Vi vil således fokusere på episoder, hvor teamets

praksis kan anskues som narrativ og således er i overensstemmelse med den narrative teori. Derudover vil vi også tydeliggøre episoder, hvor dele af praksis trækker på narrativ teori og med få justeringer ville kunne integrere en praksis, som er mere i tråd med den narrative tilgang. I analysen anvendes episoderne ligeledes til at identificere spændingsfelter og dilemmaer, der kan opstå i det narrative pædagogiske arbejde, hvor narrative grundantagelser ikke umiddelbart lader sig forene med den pædagogiske praksis. Som opsamling på analysen vil vi præsentere en kort refleksion over og vurdering af analysens resultater på baggrund af de anvendte metoder, proceduren og mulige bias.

I kapitel 5 diskuteres de pædagogiske dilemmaer og problematikker, som er kommet til udtryk i analysen op på et mere generelt plan. Således diskuterer vi de dilemmaer der kan opstå ved at integrere narrative tilgange, som en del af en eklektisk praksis, samt hvordan disse spændinger kan forstås i relation til forskellen mellem terapeutisk og pædagogisk praksis. Desuden trækker vi diskussionen op på et mere overordnet niveau og stiller os kritiske overfor, om narrativ praksis kan integreres i folkeskolen, samt hvilken rolle familieskolen indtager i skolesystemet.

Diskussionerne i kapitlet skal således ses som et bidrag til, hvordan dilemmaer og problematikker, som ikke udelukkende er hæftet til familieskolens kontekst, kan forstås og gøres til genstand for refleksion. Kapitlet afsluttes med en vurdering af afhandlingens videnskæssige bidrag samt vores potentielle indflydelse på feltet på baggrund af produktionen af denne viden.

I kapitel 6 præsenterer vi undersøgelsens resultater og dilemmaer og de konklusioner vi på baggrund af undersøgelsen kan drage. Kapitlet afrundes med en opfordring til opmærksomhedspunkter for pædagogiske medarbejdere, der ønsker at arbejde narrativt, samt refleksion over implikationer af undersøgelsen.

Introduktion til Familieskolen

Dette afsnit har til formål kort at introducere familieskolen som koncept og de mest væsentlige og overordnede aspekter af det arbejde, der foregår på familieskolerne i Danmark. Denne indføring i deres teoretiske grundlag er af afgørende betydning for at kunne skabe en generel forståelse for de pædagogiske dilemmaer, der illustreres gennem analysen af episoder fra praksis. Familieskolen som koncept opstod i Danmark i begyndelsen af 00'erne og findes i dag både som familieskoler, som er separate enheder, og som familieklasser, hvor klasserne oprettes internt på en folkeskole. Familieskolen er et kommunalt tilbud til elever med adfærds-, kontakt- og trivselsproblemer. Familieskolen beskriver blandt andet målgruppen som børn, der er urolige, har svært ved at koncentrere sig, har svært ved at indordne sig efter fælles regler og normer i skolen og i hjemmet, har svært ved at begå sig med jævnaldrende eller på anden vis kan være både indadvendte eller have lavt selvværd (Pjece fra familieskolen, 12. marts, 2020). Der arbejdes målrettet på at se nye muligheder og skabe forandringer i et tæt samarbejde mellem barnets lærere og pædagoger, familieskolen og barnets forældre. Formålet er altid at integrere børnene i deres oprindelige folkeskoleklasse, når de adfærdsmæssige og følelsesmæssige udtryk er stabiliseret (Asen & Scholz, 2011). Dette afspejles blandt andet i, at børnene med deres forældre deltager på familieskolen 2-3 dage om ugen, mens børnene i ugens resterende dage fortsat deltager i undervisningen i deres oprindelige klasser (Hjordt & Wilson, 2010).

Arbejdet på familieskolen tager afsæt i Marlboroughmodellen, som blev udviklet i 1970'erne på Marlborough Family Education Centre i London af blandt andet Neil Dawson, Brenda McHugh, Ea Asen, Alan Cooklin og stærkt inspireret af familieterapeuten Salvador Minuchin (Asen et al., 2001; Asen, 2002; Asen & Scholz, 2011; Dawson & McHugh, 2000; Hjordt & Wilson, 2010). Metoden, og dermed familieskolen, bekender sig til en systemisk tankegang, hvor familien og de øvrige systemer, barnet indgår i, anses som afgørende for dets trivsel og udvikling. Således er modellen inspireret af systemisk familieterapi, lige så vel som

den er farvet af strømninger fra flerfamilieterapi. Der spiller andre familier i familieskolen en vigtig rolle, idet familierne ud fra en flerfamilieterapeutisk metode i fællesskab arbejder med de problematikker, som er vanskelige for dem (Asen & Scholz, 2011; Dawson & McHugh, 2000; Hjordt & Wilson, 2010). Derudover beskriver familieskolens arbejde sig som anerkendende og ressourceorienteret, og de trækker i deres arbejde på en bred vifte af adfærdsrettede, mentaliseringsbaserede og narrative metoder (Asen, 2002; Asen & Fonagy, 2012; Asen & Scholz, 2011). I den sparsomme litteratur, der forefindes inden for de danske traditioner omkring familieskolerne, bliver der dog ikke lagt skjul på, at praksis lokalt formentlig varierer en hel del (Hjordt & Wilson, 2010).

Teamets opgave er, i kraft af deres uddannelse både som lærere og pædagoger med viden om flerfamilieterapi og systemisk teori, både at forholde sig til barnets problemer i forhold til skolens pensum, deltagelse i undervisning, interaktion med lærerne og kammeraterne, såvel som familiens interaktion og deres relationers betydning for adfærd og problematikker (Asen & Scholz, 2011). Ligeledes er det teamets rolle at være så ubetydelige for de forandringsprocesser, der foregår. Det er en grundsten, at forældrene skal føle sig både ansvarlige og stolte over de forandringer, der sker i arbejdet (Hjordt & Wilson, 2010).

Vores klare indtryk dels fra litteratur om familieskolerne, dels fra vores møde med praksis, er, at skoledagen i vid udstrækning forsøger at ligne en almindelig skoledag med timer, frikvarterer, opgaveløsning og fælles idrætsaktiviteter. Undervisningen udgår ikke fra tavlen på traditionel vis, men familierne er placeret ved borde rundt i lokalet, hvor de sidder med opgaver, som knytter an til det arbejde, børnene skulle have lavet, hvis de var i deres folkeskoleklasse. Her hjælpes barnet og forælderen ad, mens teamet bevæger sig rundt i lokalet og hjælper, opmuntrer og samtaler (Asen & Scholz, 2011).

En væsentlig del af familieskolens praksis tager udgangspunkt i målsætninger for barnets udvikling. De sættes i spil i form af målsætninger og målskemaer, som muliggør

vurdering af daglige adfærdsmæssige mål på en pointskala fra et til fire både i familieskolen og i barnets oprindelige klasse. Forældrene sætter dagligt adfærdsmæssige målsætninger for deres børn, de dage familierne er i familieskolen, og forældrene vurderer ved dagens afslutning i plenum, hvorvidt barnet er lykkedes med målsætningen. Der sættes også overordnede mål for barnet, som det over en periode skal arbejde på at opnå i sin oprindelige klasse, og progressionen af disse vurderes lektion for lektion af læreren i barnets egen klasse, ligesom målskemaerne løbende præsenteres i de strukturerede settings på familieskolen. I den sammenhæng opfordres de andre familier til at involvere sig i udviklingen og italesætte, hvad de har bidt mærke i, og hvad de mener om udviklingen. Både i familieskolen og den oprindelige klasse er målsætningerne og målskemaerne med til at monitorere familieskolens interventioner, og de giver en realistisk og meget konkret ramme for vurderingen af forbedringer ikke kun for barnet, men også for læreren og forældrene (Asen & Scholz, 2011).

Videnskabsteoretisk Afsæt

Vi vender os nu væk fra familieskolens praksis og kaster i stedet blikket på undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt. Vi anser det som ganske afgørende at reflektere over grundlæggende antagelser, der relaterer sig til forståelsen af viden, fordi det influerer forskellige aspekter af undersøgelsen. Derfor ønsker vi med dette afsnit at tydeliggøre hvilket epistemologisk og ontologisk udgangspunkt, der ligger til grund for undersøgelsen, fordi det er afgørende for afhandlingens interne konsistens og sammenhæng at forholde sig til en teori om viden. I denne refleksion og stillingtagen ligger svar på blandt andet hvilke faktorer, der anses som afgørende for kvalitetsmæssig god forskning samt hvilke metoder, der kan sættes i anvendelse (Carter & Little, 2007). Vi indleder derfor nærværende undersøgelse med at forholde os til, hvordan det ontologiske og epistemologiske spørgsmål anskues fra netop vores position, der tager afsæt i et narrativt perspektiv. Afhandlingen centrerer sig bredt

anskuet omkring narrativ teori og identitetskonstruktion, ligesom afhandlingen også vil beskæftige sig med begreber og forståelser fra narrativ terapi anvendt i pædagogisk praksis (Bamberg, 2011; Holmgren, 2010a; Holmgren, 2012a; Lundby, 2000; White, 2006b).

Den narrative tilgang består af vidt forskellige teoretiske forståelser og vægtninger og trækker af den grund også tråde fra en bred vifte af videnskabsteoretiske retninger, lige fra fænomenologien og hermeneutikken til diskurspsykologien, socialkonstruktionismen¹ og poststrukturalismen. Netop på baggrund af denne diversitet i forståelserne er det for os først og fremmest vigtigt at tydeliggøre, at vi er bevidste om, at afhandlingens primære teoretiske afsæt, det narrative perspektiv og den narrative terapi og dets begreber, ikke er to identiske størrelser. Selvom de udspringer af en række af de samme tankegange, har de primært rodfæstet sig i hver deres videnskabsteoretiske retning. Hvor det narrative perspektiv beror på en socialkonstruktionistisk tankegang, er den narrative terapi kraftigt inspireret af poststrukturalismen (Lundby, 2000; White, 2006b). En udbredt forståelse er, at poststrukturalismen anses som en del af socialkonstruktionismen (Esmark et al., 2014b), omend poststrukturalisterne opponerer mod denne udlægning (Esmark et al., 2014a; Wæver, 2012). Retningerne har udformet sig af forskellige udviklingsspor, men optræder i så høj en grad af harmoni, at de kan forveksles med hinanden (Wæver, 2012). Vi vil derfor præsentere traditionernes erkendelsesteoretiske grundlag samlet.

Overordnet set er poststrukturalismen og socialkonstruktionismen enige i deres ontologiske udgangspunkt, hvor begge retninger er inspireret af den relativistiske virkelighedsopfattelse. Indenfor denne position besvares spørgsmålet om, hvad der er virkeligt, med et svar om, at der ikke findes én endegyldig eller grundlæggende sand

¹ I tråd med Gergen (1985) anvender vi betegnelsen socialkonstruktionisme i stedet for den ellers ofte anvendte (social)konstruktivisme for ikke at forveksle med andre store teorier som eksempelvis Piagets konstruktivistiske læringsteori.

virkelighed (Collin, 2012; Crossley, 2007; Freedman & Combs, i Lundby, 2000; Lippert-Rasmussen, 2012; Wæver, 2012). Fra det relativistiske udgangspunkt accepteres muligheden for mange forskellige virkelighedsopfattelser, som er konstrueret i forskellige historiske og kulturelle kontekster fra forskellige perspektiver (Burr, 2015). Det relativistiske ontologiske udgangspunkt gør således op med en dualistisk verdensopfattelse og skelner ikke mellem en intern verden og en ekstern "virkelig" verden. Således anskuer vi i tråd med relativisterne, at virkeligheden er subjektiv snarere end objektiv, og at virkeligheden som følge deraf kun kan fremstå, som den subjektive virkelighed, individet oplever (Edwards et al., 1995; Lippert-Rasmussen, 2012). Vi underkender altså ikke, at der eksisterer en virkelig materiel verden, men fremhæver blot, at den verden altid vil få struktur og betydning igennem vores subjektive opfattelse af den (Burr, 2015). I forlængelse heraf er særligt poststrukturalismen interesseret i at gøre opmærksom på, at der altid er magtinteresser involveret i produktionen af viden (Foucault, i Wæver, 2012). Denne afhandlings syn på magt vil blive yderligere udfoldet i kapitel 3 samt blive behandlet i slutningen af diskussionen i kapitel 5.

Ud fra et narrativt perspektiv anses mennesket som et fortolkende, meningsskabende og meningssøgende væsen ganske i tråd med den hermeneutiske tradition (Bruner, 1999; Jørgensen et al., 2019; White, 2006b). Ud fra den socialkonstruktionistiske epistemologiske antagelse bag narrativ teori er antagelsen, at virkeligheden konstrueres gennem sproget i det sociale samspil (Burr, 2015; Freedman & Combs, i Lundby, 2000). Virkeligheden organiseres og opretholdes gennem narrativer, og meningsskabelsen foregår således via dannelsen af narrativer (Brinkmann & Tanggaard, 2010, Lundby, 2000; White, 2006b). Individet fortolker aktivt og løbende dets erfaringer med udgangspunkt i tidligere erfaringer, værdier og tolkninger, og fortolkningen er således altid omgivet af en fortolkningsramme, som giver kontekst og dermed også en mulighed for at tilskrive mening til nye erfaringer. Samtidig udgøres fortolkningsrammen af vores fortællinger, og derfor er vores

meningstilskrivelse aldrig neutral men altid påvirket af den erfaringsbaserede ramme af fortællinger, vi tolker ind i (White, 2006b).

I denne erkendelsesteoretiske position ligger der et potentiale. Et potentiale, der åbner nye muligheder for at udvikle alternative måder at tale på og dermed nye måder at anskue virkeligheden og sig selv på (Lundby, 2000). Alligevel er der begrænsninger for dette potentiale. Måden, vi opfatter verden og os selv, påvirkes og begrænses af det sprogsystem, vi lever i (Bo et al., 2016; Burr, 2015; Harré, 2012). Det vil sige, at narrativer begrænses af diskurser, og i denne sammenhæng trækkes på Foucaults udlægning af diskursbegrebet som “(...) *praksisser, som systematisk former de objekter, som de omtaler*” (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Kragh, 2012; Wæver, 2012). Hvad der kan siges om verden, herunder om os selv og andre, er således et resultat af de fælles konventioner for meningsudveksling, der ligger i den diskursive forståelse (Gergen, 1985; Wæver, 2012). Positioneringsteorien af Davies og Harré (2014), der uddybes i kapitel 3, indeholder i overensstemmelse med ovenstående et syn på diskurser, som rammesættende for individets positioneringsmuligheder. Ønsket med denne afhandling er dog på ingen måde at gennemføre en gennemgribende diskursanalyse. Snarere er intentionen at tydeliggøre vores bevidsthed om, at disse gennem sproget øver indflydelse på de fælles konventioner for meningsdannelse. Derfor uddybes og anvendes begrebet kun i det omfang, det informerer afhandlingens undersøgelse af narrativer og positionering.

Enkelte pointer fra dette afsnit vil blive uddybet i kapitel 3 i en mere dybdegående teoretisk introduktion til det narrative perspektiv og positioneringsteori. Vi har således introduceret og afgrænset afhandlingens problemfeltet og fokus, præsenteret familieskolen samt redegjort for afhandlingens videnskabsteoretiske afsnit. Vi vil herefter vende blikket mod undersøgelsens metode i kapitel 2.

2. Metode

Dette kapitel præsenterer indledningsvist vores overordnede forståelse af, hvad der udgør god forskning bedrevet i overensstemmelse med afhandlingens epistemologiske udgangspunkt. Desuden præsenteres undersøgelsens design og metoder samt proceduren for den indledende kontakt med undersøgelsesfeltet og deltagerne, samt etiske overvejelser knyttet til undersøgelsen. Kapitlet afsluttes med en kort gennemgang af forskellige bias, der kan være knyttet til afhandlingens undersøgelsesdesign, blandt andet i forhold til dataindsamling og vores tilstedeværelse på familieskolen.

At Bedrive God Forskning

I tråd med ovenstående afsnit om afhandlingens epistemologiske og ontologiske standpunkt anses den viden, afhandlingen resulterer i, som et produkt af en social samskabelsesproces mellem deltagere og forskere. Det betyder også, at den forskningsmæssige viden, der konstrueres, er specifikt knyttet til den tid og det sted, hvor empirien er indsamlet (Carter & Little, 2007). I tråd med særligt poststrukturalismen pointerer vi, at det ikke er videnskabens opgave at finde alment gyldige og objektive sandheder (Foucault, i White, 2006b), og vi argumenterer i tråd med Gergen (1985) for, at anvendelsen af rigide metoder ikke vil bringe os tættere på endegyldige beskrivelser af den praksis, vi observerer. Vi forsøger således ikke fra dette epistemologiske standpunkt at opnå "sand" viden om det felt, vi undersøger, men i stedet at tydeliggøre en ud af mange forskellige versioner af virkeligheden (Burr, 2015). Dette betyder dog ikke, at den viden, der på baggrund af denne undersøgelse produceres, ikke har sin berettigelse. Denne antagelse gør det blot særligt afgørende, at vi reflekterer over vores egen deltagelse som aktive medskabere af viden og er transparente omkring vores egen subjektivitet, så det bliver muligt for læseren at evaluere og vurdere forskningen løbende, som den udfolder sig. Kvaliteten af denne undersøgelse skal således ikke vurderes på baggrund af en vurdering af, om den viden, vi

producerer, afspejler én “sand” virkelighed, men snarere hvorvidt vi forholder os selv-refleksivt og skaber gennemsigtighed omkring alle valg i undersøgelsen og afrapporteringen. Afhandlingens kvalitet og resultaternes gyldighed skal således vurderes på baggrund af, hvorvidt analysen er sammenhængende og foretaget på systematisk vis, samt at fortolkningerne er velargumenterede (Taylor i Burr, 2015). Vi vil i tråd med denne argumentation fortløbende bestræbe os på at gøre os synlige for læseren ved at reflektere over, hvordan vores position har påvirket alle dele af undersøgelsen (Burr, 2015; Carter & Little, 2007; Tanggaard, 2012).

Undersøgelsesdesign

Denne empiriske undersøgelse tager form af et casestudie af den pædagogiske praksis på en familieskole. Undersøgelsen er baseret empiri fra lydoptagelser og observationer fra en enkelt dag på familieskolen. I vores forståelse af et casestudie trækker vi på Yin (1994), som beskriver et casestudie som en empirisk undersøgelse af et fænomen i den naturligt forekommende kontekst, hvor det er svært at skelne klart mellem fænomen og kontekst. Casestudiet er således oplagt som metode, fordi ønsket i denne afhandling er at udforske en pædagogisk praksis som et integreret og naturligt forekommende fænomen, der umuligt lader sig skille fra familieskolen som kontekst (Flyvbjerg, 2010). Denne undersøgelse kan ligeledes karakteriseres som et feltstudie, da vi undersøger en pædagogisk praksis med ønske om at studere de interaktioner og hverdagspraksisser, der forekommer i denne kontekst (Krogstrup & Kristiansen, 2015; Hastrup, 2010).

Undersøgelsesfelt og Lokation

Familieskolen eksisterer som en selvstændig enhed, der modtager og underviser børn fra hele kommunen, for hvem tilbuddet vurderes som passende. Skolen består af et klasselokale, et tilstødende lokale med sofaer og lænestole, et kontor til medarbejderne samt et lille tekøkken. Familierne opholder sig primært i klasselokalet, som præsenterer sig lyst og

indbydende med fem sammensatte borde. Ved bordene sidder de på skamler, som er nemme at flytte rundt. På den ene endevæg hænger et smartboard, som anvendes til at præsentere dagens skema og gennemgå børnenes målskemaer. Udover skærmen anvendes desuden et flipoverstativ med papir til at nedskrive børnenes mål for dagen samt noter om børnenes fremmødestatus. Som en del af det indbydende miljø hænger der billeder, tegninger og forskellige motiverende, tankevækkende eller muntre citater på væggene, ligesom der enkelte steder hænger bogkasser. En oversigt over lokalets indretning og vores placering i lokalet kan ses i bilag A.

Deltagere

Deltagerne på familieskolen bestod på dagen af fire familier og fire medarbejdere fra det faste team. Teamet bestod af Birgitte (B), Hanne (H), Jens (J) og Ole (O). Hanne og Ole, er læreruddannede, og Hanne har i øvrigt en familieterapeutisk uddannelse mens de to øvrige medarbejdere, Birgitte og Jens, er pædagoguddannede. Alle medarbejdere i teamet har deltaget på kurser med forskellige elementer af familieterapeutisk uddannelse og modtager supervision fra en autoriseret psykolog to gange årligt. Teamet arbejder ud fra Marlboroughmodellen, som er introduceret i kapitel 1, og har adskillige års erfaring fra familieskolen.

De fire familier bestod af Sebastian (S) med sin mor Pernille (P), Casper (C) med sin mor Louise (L), Mathias (M) med sin mor Rikke (R) og slutteligt Noah (N) med sin bedstemor Ingrid (I). Eleverne fordelte sig klassemæssigt mellem første og fjerde klasse. Vi valgte at fokusere vores observationer særligt på Casper fra 2. klasse og Sebastian fra 1. klasse og deres mødre på ca. 30 år. Disse familier blev specifikt udvalgt på baggrund af den antagelse, at dataindsamlingen ville forløbe over to dage. Rikke og Mathias påbegyndte et forløb på familieskolen netop den dag, vi skulle observere, og disse forekom derfor ikke som relevante at tage udgangspunkt i. Vi vurderede, at et fokus på denne familie ikke ville give et

repræsentativt indblik i, dels hvordan hverdagen ser ud i familieskolen, dels hvordan teamet almindeligvis interagerer med og taler til familierne. Desuden anså vi det for problematisk rent etisk at gøre en ny familie, der skulle finde sig til rette i en ny skolemæssig kontekst, til primær fokus for vores undersøgelse. Noah deltog sammen med sin bedstemor den pågældende dag, hvorfor vi valgte ikke at observere specifikt på dem, da vores primære interesse gik på interaktionen mellem forælder, barn og team. Vi havde en forventning om, at der skulle være en observationsdag mere dagen efter, hvor vi kunne observere ham i samspillet med hans far og teamet. Da der kun var fire familier til stede på skolen den pågældende dag, valgte vi med udgangspunkt i ovenstående argumentation, at de to tilbageværende familier skulle være udgangspunktet for vores målrettede observationer. Begge familier var også deltagere på familieskolen, da vi var på besøg i november 2019 og var dermed bekendte med familieskolens hverdag og måde at arbejde på, da de har været i forløb på familieskolen i flere måneder.

Narrativ Analyse

Med denne afhandling er formålet at undersøge, hvordan begreber, metoder og tankegange fra narrativ terapi og teori integreres og anvendes i pædagogisk praksis. Ligeledes er formålet at belyse, hvordan den pædagogiske praksis kan understøtte forskellige positioneringer af aktører og dermed identitetsforståelser i de fortællinger, der skabes. Det undersøger vi igennem en analyse af de narrativer, familierne og teamet producerer i hverdagsinteraktioner i familieskolens praksis (Olesen, 2016; Sullivan & Forrester, 2019). Med fokuset på deltagernes hverdagsinteraktion læner denne undersøgelses tilgang sig op af etnometodologien, hvor der ligeledes er fokus på udforskning af sociale interaktioner, og hvordan de medvirker til skabelsen af den sociale virkelighed og orden (Garfinkel, 2002 i Olesen, 2016). Gennem en analyse af de producerede narrativer og sproglige udvekslinger

bliver det muligt at tydeliggøre hvilke udfordringer og potentialer, der ligger i at integrere narrative metoder i pædagogisk praksis.

Forskellige traditioner inden for det narrative felt anlægger forskellige fokus for undersøgelsen. Den humanistiske forgrening er interesseret i strukturen, begivenhederne, temaer, plot og karakterer i fortællingerne, hvorimod postmoderne og poststrukturalistiske forgreninger primært er interesserede i modsætninger og bevægelser i historierne samt i de intentioner, normative opfattelser og magtrelationer, der muliggør skabelsen af visse fortællinger (Andrews et al., 2008; Bamberg, 2012b; Olesen, 2016). Sidstnævnte vinkling er, hvad vi efterstræber i denne afhandling, idet vi i analysen ønsker at lægge særligt vægt på interaktionen og forandringerne i forhandlingerne af identitet samt de begrænsninger og muligheder, der implicit ligger i sproget i form af magt og normative opfattelser (Bamberg et al., 2011; Bamberg, 2011, 2012a, 2012b; Warming, 2016). Det metodiske grundlag for denne undersøgelse er derfor særligt inspireret af narrativ samtaleanalyse, som tager udgangspunkt i analysen af small stories (Bamberg, 2007; Georgakopoulou, 2007; Phoenix, 2016). Hvor tilgangen, der undersøger big stories, fokuserer på store fortællinger om livsbegivenheder og store forandringer og ofte fortælles refererende og reflektivt i interviews, tager undersøgelsen af small stories udgangspunkt i, hvordan små fortællinger opstår og fortælles upåagtet, autentisk og spontant uden ydre anledning til produktion eller refleksion i hverdagsinteraktionen (Bamberg, 2007; Georgakopoulou, 2007; Olesen, 2016; Phoenix, 2016). Her er det analytiske fokus ikke lagt på den narrative struktur og individets refleksion om deres liv eller allerede hændte episoder i selvbiografisk form men nærmere på narrativernes funktion i identitets- og meningsskabelse i interaktionen (Bamberg, 2006, 2011; Bo et al., 2016). Via denne tilgang får vi således mulighed for at undersøge selvet på det niveau, hvor det fortælles, positioneres og konstrueres i øjeblikket af både individet selv og af andre (Bamberg, 2007, 2011; Davies & Harré, 2014; Harré, 2012; Phoenix, 2016).

Nogle forskere vil mene, at disse forskellige teoretiske retninger beror på så forskellige videnskabsteoretiske forudsætninger, at de kun vanskeligt lader sig forene (Bamberg, 2006, 2012; Warming, 2016). Ikke desto mindre argumenterer vi for, at de teoretiske tilgange komplimenterer snarere end modsiger hinanden (Bamberg, 2011). De bidrager begge til forståelsen af, hvordan den sociale konstruktion af selvet og identitet sker på baggrund af små brudstykker af fortællinger i hverdagskommunikation, som over tid udgør større fortællinger om individet. Disse fortællinger samles og vil over tid give individet en følelse af sammenhæng og stabilitet. Teoretiske betragtninger omkring identitetsdannelse uddybes yderligere i kapitel 3. I analysen af de korte narrativer vil vi dog på baggrund af denne antagelse således løbende forsøge at illustrere, hvordan de små fortællinger taler ind i større og mere overordnede fortællinger om individet.

Analysen vil på den baggrund være struktureret omkring analysen af individernes narrativer og forhandlinger af disse, samtidig med at den pædagogiske praksis undersøges med henblik på, hvordan narrative metoder og tankegange sættes i anvendelse i arbejdet i forhold til at arbejde med familiernes fortællinger. Derfor vil teorien særligt være præget af Bambergs forståelse af narrativ analyse, men fordi vi også forholder os til, hvordan individet sprogligt positioneres, trækker vi ligeledes på en række begreber fra Harré (2012) og Davies & Harré (2014). Den overordnede teoretiske forståelse af den narrative tilgang og dets metoder vil primært være inspireret af Michael White (2006a, 2006b, 2007) og en bred vifte af forfattere inspireret af ham. Disse uddybes i kapitel 3. Med viden om den teori, der understøtter undersøgelsens metode, vender vi nu blikket mod undersøgelsen procedure.

Procedure

Indledende Undersøgelsesfase

Vi etablerede kontakt til familieskolen i november 2019 på baggrund af opfordring fra en ekstern forelæser ved AAU. I den forbindelse besøgte vi familieskolen en enkelt dag, hvor

vi fik indblik i hverdagen på en familieskole og deres måde at arbejde på og så, hvordan dele af deres teoretiske udgangspunkt blev sat i spil. Desuden fik vi indblik i de familier, der på daværende tidspunkt deltog i tilbuddet. Vi observerede feltet med stor begejstring over deres måde at arbejde på samtidig med, at vi som observatører oplevede en undren og nysgerrighed på at forstå kompleksiteten af praksis dybere. I forbindelse med den praktiske planlægning har vi siden november haft løbende kontakt til familieskolen frem til dataindsamlingen.

Vi indledte undersøgelsen med et ønske om at anvende vores faglige ressourcer til at undersøge aktuelle problematikker, som personalet oplevede i praksis, men teamet på skolen kunne ikke umiddelbart udpege et eller flere specifikke områder, de særligt gerne ville have belyst ved vores hjælp. Derfor blev vores første møde med skolen og vores umiddelbare interesse for de narrative metoder i pædagogisk praksis udslagsgivende for afhandlingens teoretiske udgangspunkt og fokus.

Indledende Plan for Dataindsamling

Den indledende plan for dataindsamlingen bestod i at foretage observationer over to dage, hvor vi hver især ville observere én familie om dagen og dermed samlet set have empiri fra fire familier i alt. Denne beslutning blev truffet på baggrund af overvejelser om, at vi gerne ville observere én familie ad gangen, samt at fire familier gav mulighed for at vise en variation i teamets pædagogiske tilgang til forskellige familier. Som følge af COVID-19 i Danmark og i den forbindelse lukning af skoler og uddannelsesinstitutioner, blev vi dog forhindrede i at færdiggøre den oprindelige plan for indsamling af empiri. Den aktuelle undersøgelse tager derfor afsæt i empiri indsamlet fra to familier på en enkelt dag på familieskolen. De fornyede omstændigheder og adgangen til begrænset empiri har muliggjort en endnu større grad af grundighed og dybde i analysen af de indsamlede data. Steinar Kvale (2005) og Svend Brinkmann (2013) fremhæver den begrænsede mængde data, som en kvalitet ved kvalitative undersøgelser, der netop ikke bør underlægges samtidens stræben

efter kvantificering. Vi vælger derfor i tråd med at se omstændighederne som en mulighed for at højne kvaliteten af analysen og en anledning til mere dybdegående analyse af empirien og yderligere teoretisk refleksion.

Konkret tog indsamlingen af data afsæt i lydoptagelser og observationer målrettet de to udvalgte familier, samt de fælles klasseaktiviteter, hvor alle familierne deltog på baggrund af den metodologiske tilgang (Olesen, 2016). Rationalet for og refleksioner omkring lydoptagelse og deltagerobservation beskrives i de følgende afsnit.

Lydoptagelse. Ud fra vores interesse i den konkrete sproglige interaktion i hverdagspraksissen er det meningsfuldt at foretage lydoptagelser. Anvendelsen af lydoptagelser muliggør i denne undersøgelse, at vi kan indfange og fastholde store dele af de naturligt forekommende og spontane sproglige interaktioner. Således frigiver metoden vores opmærksomhed, idet vi ikke løbende skal forsøge at transskribere det sagte. Vi kan i højere grad fokusere på omgivelserne samt hvilke samtaler der er særligt interessante, hvilke fortællinger der er på spil, og hvad der ellers foregår i den kontekst, hvori interaktionerne forekommer (Bloor & Wood, 2006).

Deltagerobservation. Deltagerobservation er en etnografisk metode, hvis hensigt det er at træde ind i og observere og beskrive den naturligt forekommende adfærd samt de kulturelle og sociale praksisser, der foregår i den sociale kontekst. Tilgangen er blandt andet velegnet til denne form for narrativ undersøgelse, hvor meningsforhandling og magt udspiller sig, fordi vores tilstedeværelse i feltet giver os mulighed for at bemærke og være følsomme overfor stemninger, som videooptagelser eksempelvis ikke kunne have indfanget (Olesen, 2016; Pedersen et al., 2012; Musaeus, 2012). I denne undersøgelse anvendes deltagerobservation som supplement til lydoptagelser for at bidrage med visuel, kontekstuel og stemningsmæssig information om de situationer, hvori interaktionen foregår, samt for at opnå større forståelse omkring de sproglige udvekslinger, der analyseres (Bamberg, 2011).

Deltagerobservationen er derfor meningsfuld som metode i denne undersøgelse idet beskrivelser af konteksten i form af de handlinger og samtaler, der går forud for udtalelserne, danner en ramme omkring de udtalelser, som analysen vil tage sit primære udgangspunkt i.

I deltagerobservationen er det muligt at positionere sig med forskellig grad af intensitet i praksis og udføre observationer mere eller mindre struktureret (Krogstrup & Kristiansen, 2015). Idet vi som observatører går eksplorativt til værks og forsøger at indfange og beskrive alle de episoder og samtaler, der forekommer i den pædagogiske praksis, forekommer vores observationer primært ustruktureret. Observationerne er dog struktureret på den vis, at vi inden påbegyndelsen havde en plan for hvilken familie, vi hver især skulle fokusere på. På trods af denne indsnævring af fokus, observerede vi alligevel med åbenhed overfor episoder og hændelser, som vækkede vores opmærksomhed andre steder i lokalet, og analysen vil også afsløre, at dette har resulteret i episoder, der foregår andre steder end fokuseret omkring de to udvalgte familier (Krogstrup & Kristiansen, 2015).

I deltagerobservation er det ligeledes muligt at bevæge og positionere sig indenfor et kontinuum mellem aktiv og passiv deltagelse (Krogstrup & Kristiansen, 2015; Pedersen et al., 2012). I denne undersøgelse er vi som observatører på familieskolen primært passivt deltagende, idet vi har forsøgt at arbejde fra en tilbagetrukket position ved hver vores bord. Denne position er valgt, fordi det i familieskolens kontekst er vanskeligt at indtræde på lige vilkår i aktiviteterne som fuldt aktivt deltagende, og den passive form forekommer at være den mindst indgribende (Pedersen, et al., 2012). Samtidig er det for alle deltagere tydeligt, at vores forudsætning for at være til stede er anderledes end deres. Den primært passive deltagelsesform er også valgt ud fra en vurdering af, at vi er i en sårbar kontekst, hvor vi let risikerer at påvirke den naturlige interaktion mellem medarbejdere og familier. Vi har dog under frokosten deltaget aktivt i den sociale praksis, ligesom vi desuden løbende har interageret med personalet, forældrene og børnene, hvis de har henvendt sig til os. Selv med

den mere passive deltagelsesform og primært tilbagetrukne position er der dog stadig mulighed for, at vores tilstedeværelse i familieskolen har øvet indflydelse på den praksis, vi undersøger. Dette forholder vi os til i afsnittet ”Refleksion om Kvalitet” i slutningen af kapitel 4 (Krogstrup & Kristiansen, 2015; Pedersen, et al. 2012).

Indsamling af Empiri

Undersøgelsens empiriindsamling foregik d. 11.03.20 fra kl. 08.00 til 13.00. Vi ankom en halv time inden undervisningen gik i gang for kort at kunne mødes med personalet og klargøre de medbragte samtykkeerklæringer og diktafoner samt sikre vores og familiernes hensigtsmæssige placering i lokalet. Ligeledes tog vi en række billeder af klasselokalet for at have en billedlig gengivelse af konteksten for vores observationer.

Alle familierne og personalet var på forhånd informeret om vores tilstedeværelse på skolen denne dag og havde givet mundtligt samtykke til dette, og vi fik ydermere indsamlet skriftlige samtykkeerklæringer fra personalet og forældrene inden skoledagen startede. Da vi både observerer og lydoptager børn, har forældremyndighedsindehaver givet samtykke til deres deltagelse i projektet (Kristiansen, 2012). Ét barn havde en bedsteforælder med på familieskolen i stedet for sine forældre, hvorfor det skriftlige samtykke efterfølgende blev indhentet pr. mail.

Alle samledes i en rundkreds på skamler midt i rummet til den vanlige morgensamling. Personalet gennemgik dagens forløb, hvorefter vi kort præsenterede os selv og vores projekt og gentog, hvad familierne og personalet havde samtykket til. Vi forklarede i et børnevenligt sprog, hvad vi skulle anvende lydoptagelser og observationer til, og at både børn og voksne var velkomne til at tale med os eller stille spørgsmål i løbet af dagen. Derudover klargjorde vi for familierne, at vi ville tage noter på papirblokke undervejs i løbet af dagen og placere diktafonerne ved de udvalgte familier, samt at vi ved fælles aktiviteter som frokost og samling også ville optage lyd. Vi tydeliggjorde i den forbindelse, at intet af

det, vi noterede, var hemmeligt, og at de var velkomne til at henvende sig, hvis de blev bekymrede eller nysgerrige. Dernæst fortalte vi, at vi havde tænkt os at sidde på afstand af familierne ved andre borde og observere, samt at vores interesse primært var fokuseret mod teamet og den pædagogiske praksis i familieskolen snarere end dem som familie. Dagens forløb er beskrevet i figur 1.

Figur 1

Oversigt over dagens forløb

8.10-9.05	Samling	Positiv fortælling og målsætning for hvert barn
9.05-9.15	Pause	
9.15-10.00	Undervisning	Her har hver forælder til opgave at være opmærksom på et andet barn end deres eget
10.00-10.25	Pause	
10.25-11.10	Undervisning og samling	Her gennemgås målskemaer udfyldt på folkeskolen for to børn
11.10-11.50	Frokostpause	Fælles ved langbord
11.50-12.25	Aktivitet	Leg og boldspil i hal
12.25-12.55	Samling	Her gives point til børnene pba. dagens målsætning

Vi foretager observationer hele dagen, men har ikke nedskrevet notater under frokosten, ligesom kun én af os har nedskrevet observationsnoter fra aktiviteten i hallen. Næsten alle sekvenser fra dagen er lydoptaget. Vi har dog bevidst undladt at optage

aktiviteten i hallen og frikvartererne, da der foregik begrænset sproglig interaktion mellem teamet og familierne, samt at det forekom svært at indfange lyden på bånd.

I løbet af dagen er der to afvigelser fra planen, hvor der ikke er optaget lyd. Dels forekommer en sekvens, hvor en af de observerede familier kort går ind hallen og dels en sekvens hvor en af forældrene rejser sig for at tale med en medarbejder, og der derfor kun optages lyd, mens barnet sidder alene ved sit bord og arbejder. I sidstnævnte sekvens vælger vi at omplacere lydoptageren efter noget tid, så den optager samtalen mellem medarbejder og forælder.

Bearbejdning og Analyse af Empiri

I afsnittet herunder vil vi belyse bearbejdningen og analysen af den indsamlede empiri med det formål at introducere overvejelser og refleksioner, som har været styrende i analyseprocessen. Samtidig vil vi redegøre for måden, hvorpå vi har valgt at transskribere data, idet denne specifikke proces har afgørende betydning for de videre analysemuligheder.

Udvælgelse af Episoder

I umiddelbar forlængelse af observationerne renskrev vi hver vores observationsnotater, og i denne proces erstattede vi de hidtidige forkortelser med anonymiserede navne. Herefter sendte vi dokumentet med vores renskrevne observationer til hinanden til gennemlæsning. Heri noterede vi, hvis der var passager, som var indforståede eller vanskelige at forstå, samt hvis der var episoder, vi vurderede, indeholdt følsomme oplysninger, der ikke skulle indgå i projektet. Desuden markerede vi episoder, vi anså som interessante og relevante i henhold til videre analyse. Med disse kommentarer gennemgik vi derefter egne observationer, og potentielle fejl og indforståede sætninger blev tilrettet. Herefter markerede vi ligeledes interessante episoder i vores egne observationer og nummererede disse. Til hver episode beskrev vi kort, hvad der potentielt kunne være på spil eller hvilke teoretiske begreber, der kunne sættes i anvendelse til en forståelse af episoden.

Det var en bevidst beslutning ikke at markere de teoretiske overvejelser i vores egne observationer, før den anden havde læst dem igennem. Dette blev gjort med henblik på at undgå at påvirke modpartens syn på observationerne med observatørens egen fortolkning af situationen.

Herefter aflyttede vi hver især de lydklip, som knyttede sig til den familie, vi havde fokuseret på. Det betyder, at vi begge har hørt alle optagelser fra samlingerne og til frokosten og derudover grundigt har gennemlyttet lydoptagelser fra den familie, vi hver især observerede. Vi fordelte gennemlytningen af lydoptagelserne således for at give mulighed for, at observatøren under gennemlytningen af lydoptagelserne kunne blive mindet om interessante episoder, der burde inddrages, som endnu ikke var blevet noteret ned i observationsnotaterne. Efterfølgende blev alle episoderne parret med den specifikke tidsangivelse fra lydfilerne. På baggrund af lydfilerne blev det også allerede her muligt at vurdere, at nogle episoder ikke var yderligere relevante for undersøgelsen.

På baggrund af udvælgelsen opstillede vi i fællesskab fem kategorier med udgangspunkt i et narrativt begrebsapparat, der var rammesættende for de valgte episoder. Således blev udvælgelsen af episoder primært styret af, hvad vi havde fremhævet som interessant på baggrund af vores observationer, mens kategoriseringen særligt blev styret af det teoretiske udgangspunkt for afhandlingen. Det blev dog tydeligt, at der i nogle kategorier var en stor overvægt af episoder, som reelt demonstrerede den samme pointe eller handling. Velvidende at ikke alle episoder ville kunne bidrage med noget nyt, blev vores mål at udvælge de to til tre episoder inden for hver kategori, der på bedst vis kunne eksemplificere den del af praksis, vi forsøgte at fremhæve. Indledningsvis var temaerne henholdsvis: skole-hjem-samarbejde, sprogbrug, bevidning, medinddragelse og alternative fortællinger. Disse skulle dog i takt med analysens progression vise sig at blive moduleret og ændret flere gange, i takt med at forståelsen og fortolkningen af episoderne udvidede sig og dermed også kastede

nyt lys over det pædagogiske arbejde. Navngivningen af temaerne har således bevæget sig fra primært at være informeret af teoretiske begreber til i højere grad at være praksisnært og analytisk informeret. Vi er derfor endt med tre temaer, der indbefatter medinddragelse og balancering af fortællinger, skole-hjem-samarbejde og sproglig respons. Samtidig har vi også løbende i processen skåret episoder fra. Vi havde indledningsvist 12 episoder men i takt med den dybdegående analyse og udvidede forståelse af episodernes relevans, inkluderer den endelige analyse samlet set ni episoder.

Transskription

Efter udvælgelsen blev episoderne transskriberet for at muliggøre en dybdegående analyse af den spontane sprogbrug og de narrativer, der produceres i den konkrete pædagogiske praksis. Transskriptionsprocessen er dog behæftet med en lang række overvejelser, som vi her vil introducere, da transskriptionsprocessen i sig selv er en teoretisk proces. Processen er altid informeret af den teoretiske ramme for undersøgelsen, fordi denne afgør hvilke dele af dialogen, det er særligt interessant at fremhæve i transskriptionen (Lapadat & Lindsay, 1999; Jenks, 2011). Således vil den afspejle en selektivitet i forhold til, hvad der transskriberes, hvad der vægtes, og hvad der udelades. Denne tilgang får senere implikationer for hvilke analyser, der kan foretages, og hvilke konklusioner, der kan drages (Gumperz & Berenz, 1993). Selektionen er baseret på viden, erfaringer, overbevisninger og tolkninger, og vi vil derfor i tråd med vores generelle stræben efter at forekomme transparente følge Gumperz og Berenz' (1993) opfordring til også at stræbe efter eksplicite beskrivelser af beslutningerne for udarbejdelsen af vores transskriptionsguide. Først og fremmest må vi tydeliggøre, at vi forstår transskriberingen som en repræsentation af en lydfil, som i sig selv er en repræsentation af en social interaktiv situation (Denzin, 1995; Mishler, 1991). Selvom vi i denne afhandling forsøger at præsentere en rammesættende kontekst på

baggrund af vores observationer, vil de transskriberede episoder altid være trukket ud af en specifik kontekst, som aldrig kan beskrives fyldestgørende (Jenks, 2011).

Allerede tidligere i processen har vi påvirket, at transskriberingen blev selektiv, da vi udelukkende har transskriberet lydoptagelserne fra de udvalgte episoder, som vi anså som særligt relevante med henblik på at besvare afhandlingens problemstilling (Jenks, 2011). Desuden har vi med udgangspunkt i Kvale (i Tanggaard) anvendt en pragmatisk tilgang til transskriberingen og overvejet, hvilken transskriptionsform der ud fra vores forskningsspørgsmål er meningsfuld. Vi har således udformet vores egen transskriptionsguide med inspiration fra teoretikere, der har beskæftiget sig med transskription af naturligt forekommende samtaler mellem mennesker (Bamberg, 2012a; Harbinson, 2007; Holmgren, 2010b; Jenks, 2011; Ritchie, 2012b; Sullivan & Forrester, 2019). I udformningen af vores guide har vi lagt vægt på en moderat detaljegrad for at kunne fremhæve en række karakteristika ved dialogen. Vi har dog også vægtet, at detaljegraden skulle gøre transskriptionerne læsevenlige, så episoderne af dialog kunne præsenteres som små scener fra den pædagogiske praksis. Vi har blandt andet ønsket at fremhæve længere pauser, højlydt tale og individernes toneleje. Derudover har vi fundet det særligt relevant at skabe en overskuelig måde at tydeliggøre afbrydelser og overlappende tale. Baggrunden for disse valg er, at netop disse sproglige handlinger tillægges betydning i det teoretiske fokus, vi anlægger i analysen, da sådanne sproghandlinger har indflydelse på, hvordan vi fortolker og forstår, hvordan narrativer produceres og forhandles. Den anvendte transskriptionsguide ses i nedenstående figur 2.

Figur 2*Transskriptionsguide*

Pause (over 3 sekunder)	...
Uklar udtalelse	(Uklart)
Højlydt tale	ORD
Episode undladt	[...]
Anvendelse af almindelig tegnsætning	Punktum (.), komma (,), spørgsmålstegn (?) og citationstegn (“ ”)
Kommentar knyttet til toneleje/kontekst	(ord)
Indskudt afbrydelser udsagn	[ID: ord]
Overlappende tale mellem to personer	[Igangværende udsagn // ID: Overlappende udsagn]
Afbrydelser ved uafsluttede sætninger	ord- (efterfulgt af linjeskift)

Note: ID referer til den pågældende person og erstattes i transskriptionen af vedkommendes forbogstav.

Analysestrategi

Det er vigtigt at understrege, at en stor del af analysearbejdet er gået forud i udvælgelsen af episoderne, og at en væsentlig del af analysens muligheder afgøres i måden, hvorpå der transskriberes (Lapadat & Lindsay, 1999; Jenks, 2011). Ikke desto mindre redegør vi her for, hvordan de udvalgte episoder inden for hvert tema behandles i den videre analyse. På baggrund af analysen af en enkelt episode vil det ofte ved hjælp af de narrative begreber

være muligt at drage en lang række forskellige konklusioner, hvorfor analysen ikke vil være udtømmende. Fokus vil være orienteret mod, hvordan analysen af episoden kan bidrage med information om den pædagogiske praksis i relation til det pågældende tema. Analysens primære fokus er at fremhæve de episoder, hvor narrative metoder og tankegange anvendes, eller hvor de med få justeringer kunne have været anvendt af teamet i familieskolen. Dernæst er der fokus på at illustrere, hvilke dilemmaer der kan opstå i pædagogisk praksis, når man anlægger et narrativt perspektiv, samt hvor den pædagogiske praksis på familieskolen er i direkte konflikt med den narrative tilgang. Derudover vil der som et sideløbende analytisk fokus være opmærksomhed på, hvordan de sproglige fremstillinger er med til at skabe og forhandle identitet, samt hvordan specifikke sproglige positioneringer medvirker til at åbne og lukke for handlemuligheder. Dette sideløbende fokus vil være gennemgående for flere forskellige episoder uafhængigt af analysetema, idet det bidrager til en overordnet forståelse af, hvordan medarbejderne sætter den narrative pædagogik i anvendelse i forhold til narrativ identitetskonstruktion. En beskrivelse af de anvendte begreber og teorier vil blive præsenteret i kapitel 3.

Formidling af Empiri

Vi har nu redegjort for både den metodiske procedure og bearbejdning af empirien, og i det følgende afsnit vil vi afslutningsvist reflektere over præsentationen af vores empiri i forskningsøjemed med afsæt i Brinkmanns (2012) udlægning af journalist Walt Harringtons teknikker i forhold til formidling af etnografiske data. Et af opmærksomhedspunkterne som er i tydelig overensstemmelse med det narrative fokus er at skrive fortællingerne frem i analysen. Vi har undervejs i analysen af hver episode efterstræbt at fremhæve de forskellige fortællinger, der præsenteres af deltagerne i episoden, samt hvordan deltagerne indgår i en forhandling herom. Ved at integrere transskriptioner fra lydoptagelser har det muliggjort, at vi har kunnet fastholde passager af den forekommende dialog, som sammen med beskrivelser

af den relevante kontekst har medvirket til, at episoderne kunne fremstilles som små scener fra praksis. Ligeledes har vi forsøgt at være tro mod det sagte ord ved at undgå opbrud i transskriptionerne og ved at inddrage den anvendte sprogbrug i episoderne i den videre formidling af fortællingerne i analysen. Dette er gjort med henblik på at undgå, at fortolkningerne ville bevæge sig for langt væk fra den observerede situation og dialog (Brinkmann, 2012; Jenks, 2011).

Vi har desuden tydeliggjort, at der er tale om vores fortolkninger og udlægninger af de observerede situationer og praksisser, og i tråd med afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt anses disse ikke som endegyldigt sande beskrivelser (Collin, 2012; Lundby, 2000). Samtidig er vi bevidste om, at vores skriftlige fremstilling af begivenhederne ikke er en neutral repræsentation, men i høj grad er social og historisk situeret, ligesom den er præget af afhandlingens narrative fokus og vores forståelse af almen psykologiske fænomener (Brinkmann, & Tanggaard, 2010; Tanggaard, 2012)².

Helt konkret er hver episode i analysen nummeret, og i overensstemmelse med formidlingens narrative fokus er hver episode ligeledes tildelt en kort beskrivende titel. Hver episode indledes med en tydeliggørelse af, hvilket analytisk fokus og pointe episoden præsenterer, så det for læseren bliver muligt at indsnævre sit fokus til at følge argumentationen ved gennemlæsning af episoden og videre analyse heraf. Derefter præsenteres kort en indledende beskrivelse af konteksten og de personer, der indgår i episoden. Transskriptionen vil efterfølgende præsenteres samlet, selvom enkelte episoder dog har en længde, der har krævet, at kun en udvalgt passage af det transskriberede materiale præsenteres i brødteksten. De fulde transskriptioner vil være at finde i de vedlagte bilag. I analysens brødtekst vil der for hver episode refereres med linjetal til den netop præsenterede

² En mere dybdegående beskrivelse af afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt beskrives i kapitel 1.

transskription. I tilfælde hvor der refereres til andre episoder end den pågældende, vil der henvises til episodens nummerering.

Etiske Refleksioner

På baggrund af analysens afsæt i en social praksis har vi i forbindelse med både indsamling, analysering samt efterfølgende diskussion af data haft en række etiske overvejelser. Først og fremmest har vi i undersøgelsen været ledet af de etiske principper for nordiske psykologer (Dansk Psykolog Forening, 2013). Derudover har vi før indsamlingen af empiri forholdt os til, hvad der anses som etisk forskningsadfærd og konsulteret en række kilder for at sikre, at vores arbejde er i overensstemmelse med de etiske kodekser for udførelsen af kvalitativ forskning (Brinkmann, 2013; Holmgren, 2010a; Kristiansen, 2012). Vi har behandlet etiske dilemmaer, der er opstået i arbejdet, ud fra det Kristiansen (2012) kalder professionel nærhedsetik. Indenfor den professionelle nærhedsetik tilgås etiske dilemmaer pragmatisk og på baggrund af sund fornuft i forhold til, hvad der forekommer, som det etisk forsvarlige valg i situationen.

Den primære etiske overvejelse har fra begyndelsen været at sikre deltagernes samtykke til deltagelse. Denne blev vi sikret på baggrund af deres udfyldelse af den vedlagte samtykkeerklæring (se bilag B). I udarbejdelsen af denne tog vi udgangspunkt i den skabelon, som Aalborg Universitet stiller til rådighed og har derudover været i korrespondance med vejleder omkring den specifikke ordlyd. Heri tydeliggjorde vi, at deres deltagelse var frivillig, og at de til enhver tid kunne trække deres samtykke tilbage. Ligeledes gjorde vi det klart, at deres information og det data, de indgår på, ville blive behandlet forsvarligt og i overensstemmelse med gældende retningslinjer og lovgivning på området (Databeskyttelsesloven, 2018).

I bearbejdningen af vores feltnoter har vi anonymiseret alle deltagere og navne, der fremgår, ved brug af pseudonymer. I forlængelse heraf har vi forsøgt at beskytte deres

privatliv ved at undlade at behandle, hvad vi anser som følsomme oplysninger i projektet (Kristiansen, 2012). Hvilken familieskole observationerne er foretaget på, er hemmeligholdt for at sikre, at familierne og personalet ikke kan identificeres på baggrund af de personlige karakteristika, der indgår i opgaven. For at opretholde denne anonymitet har vi blandt andet undladt at referere til materiale udleveret af familieskolen. Særligt i afrapportering og analyseprocessen har vi endvidere forholdt os til, at de personer, der indgår i afhandlingen, ikke udleveres, misforstås eller stigmatiseres. Dette har vi forsøgt at imødekomme ved at være så troværdige, gennemsigtige og velargumenterede i rapporteringen og analysen som muligt samt at beskrive den kontekst, som udsagnene er opstået i (Kristiansen, 2012). Der hviler desuden i tråd med Gergen (1985) og Holmgren (2010a) en etisk forpligtelse over at reflektere over den magt, vi udøver ved at bedrive forskning, der kan påvirke individers liv. Forskningen er fra et socialkonstruktionistisk perspektiv ikke moralsk relativistisk. Det vil sige, at så længe en undersøgelses resultater kan yde indflydelse på sit felt, og igennem denne indflydelse kan frembyde og nedbryde særlige typer af adfærd og omgangsformer, så må undersøgelsens resultater vurderes rent moralsk som enten "gode" eller "dårlige" (Gergen, 1985). En sådan refleksion vender vi tilbage til i afslutningen af kapitel 5.

Bias ved Deltagerobservation

Kapitel har indtil nu beskrevet undersøgelsens design, proceduren og bearbejdningen af empirien samt de etiske refleksioner, der har været involveret i undersøgelsen. I dette afsluttende afsnit vil vi henlede opmærksomheden på en række af de bias, der kan være forbundet med vores metode, og som vi har forsøgt at forholde os til i udførelsen af undersøgelsen.

En af de grundlæggende aspekter, som kan være afgørende for undersøgelsens resultater, er måden, vi løbende forholder os til vores subjektive forforståelse.

Observationerne vil uundgåeligt afspejle, at den menneskelige perception er influeret af

forskellig opmærksomhed, tidligere erfaringer og sociale og personlige forhold. Derfor er det nødvendigt at forholde sig kritisk til og udfordre potentielle forforståelser ved at være åbne overfor observationer, der modsiger vores forudindtagede indstilling med henblik på at undgå at gennemtvinge validering af potentielt ukendte hypoteser (Brinkmann, 2012). Samtidig er det ved observation ikke muligt at være opmærksom på alt, og det forekommer nødvendigt at indstille opmærksomheden på bestemte episoder eller fænomener. Dette forsøger vi dog at gøre med størst mulig åbenhed, så bredden i vores observationer ikke mistes (Pedersen et al., 2010).

En anden potentiel bias ved denne form for undersøgelse er ideen om, at forskeren som observatør med sin og sit udstyrs tilstedeværelse indvirker på deltagernes adfærd i det sociale felt. Det er relevant at forholde sig til og løbende være opmærksom på dette i observationen, da ønsket er at arbejde med naturligt forekommende samtaler og interaktioner frem for adfærd, der afspejler vores tilstedeværelse. I forlængelse heraf kan det være relevant at overveje den relativt kortvarige deltagelse i feltet, som ligeledes kan være behæftet med bias grundet den flygtige relation. Det kan grundet informationsbarrierer være svært at få adgang til og trænge ind i den sociale struktur, og analysen kan på den baggrund forekomme overfladisk. Alligevel kan en relativt sporadisk relation øge muligheden for, at vi ikke overidentificerer os med feltet, og den nye viden derfor ikke bliver implicit for os (Krogstrup & Kristiansen, 2015).

Som afrunding på analysen i kapitel 4 vil vi forholde os reflektivt til hvilke potentielle faktorer, der kan have indvirket på analysens resultater. Således vil vi vende tilbage til en række af de ovennævnte bias og forholde os til dem i relation til undersøgelsens analyse og resultater.

Dette kapitel har præsenteret afhandlingens metodiske udgangspunkt og redegjort for dels det videnskabsteoretiske udgangspunkt for god forskning, dels undersøgelsens

procedure. Afslutningsvist har vi været refleksive omkring etik og bias tilknyttet denne type undersøgelse. Vi retter nu opmærksomheden mod de teorier, som anvendes i analysen.

3. Narrativ Teori

Kapitlet vil kort præsentere afhandlingens overordnede narrative position og den forståelse af identitet, som der tages afsæt i. Den teoretiske forståelse trækker på Michael Whites udlægning af narrativ teori (2006a; 2006b; 2007), der i tråd med afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt positionerer sig som poststrukturalistisk og socialkonstruktionistisk (Lundby, 2000; White, 2006b). Ligeledes tager afhandlingen udgangspunkt i Michael Bambergs positioneringsteori og identitetsforståelse (Bamberg, 2006; Bamberg, 2008; Bamberg, 2011) Vi vælger at supplere denne med Davies og Harrés' (2014) og Harrés (2012) forståelse af positionering, idet vi ser væsentlige aspekter, som ikke behandles af Bamberg, eksempelvis nuancering af forskellige former for positionering, samt hvad der anses som rammesættende for en specifik subjektposition. De tre teoretiske perspektiver præsenteres i kapitlets første del, fordi de dels bidrager til en overordnet forståelse af vores teoretiske udgangspunkt, dels bidrager med væsentlige begreber, som vil blive anvendt løbende i analysen. Det primære fokus i kapitlets anden del vil være at fremhæve narrative grundantagelser og redegøre for det narrative begrebsapparat sat i relation til pædagogisk praksis. Afsnittet vil trække på en bred vifte af litteratur, som i høj grad er inspireret af Michael White.

“Livet som et Narrativ”

Når der tales om “livet som et narrativ” henvises der til, hvordan fortællinger former og omslutter individets liv, og at livet forstås gennem organiseringen og fremførslen af fortællinger (Lundby, 2000; White, 2006b). Som fremhævet i kapitel 1 er det ikke kun forståelsen, der udspringer af fortællinger. Fortællingerne er også med til at konstruere kendsgerninger om både selvet og den sociale virkelighed, hvorfor det sociale liv må forstås

gennem disse fortællinger (Bo et al., 2016; White, 2006b). Individets fortælling afgør, hvilke aspekter af dets erfaringer, der kommer til udtryk og ikke mindst hvordan. Således er det de narrativer, hvori vores erfaringer placeres, der bestemmer den mening, som tillægges disse erfaringer. Således er der også mulighed for at ændre disse fremstillinger ved brugen af narrativer. En væsentlig pointe er derfor, at hvad end, der ønskes ændret, så kræver det en forandring af sproget. Både i henhold til ændringer i identitetsopfattelse, følelser, relationer eller tro (Bo et al., 2016) Den sproglige meningsskabelse, der refereres til, forekommer ikke i et vakuum. Narrativerne kan således forstås som et biprodukt af menneskelige relationer, og de formes af den måde, hvorpå de anvendes i den sociale interaktion (Gergen, i Lundby, 2000; Freedman & Combs, i Lundby, 2000). Samtidig får fortællingen betydning for individets handlinger, samt dets mulige og fremtidige skridt gennem livet (Epston & White, 1992; White, 2006b). Arbejdet med individets fortællinger er derfor relevant for at opnå indsigt i individets forståelse af både selvet og dets virkelighed. For at kunne gå i dybden med denne tilgang, forekommer det dog nødvendigt at indlede med at udpensle den grundlæggende identitetsforståelse inden for narrativ teori.

Grundlæggende Identitetsforståelse

Overordnet set forstås identitet indenfor narrativ psykologi, som den overordnede personlige meningsskabelse, der forekommer gennem fortællinger om os selv og vores relationer (White, 2006b). Forståelsen af identitetskonstruktion er inspireret af Bruner (2004), der ser identitetskonstruktion som en sammenkobling af fortid, nutid og fremtid til en meningsskabende helhed, der etablerer en *væren i verden* (i Bo et al., 2016). Bamberg, som også er inspireret af Bruner, bidrager med det perspektiv, at selvet aktivt skabes og konstitueres sprogligt gennem talehandlinger. Identitet er således ifølge Bamberg ikke bare refererende talehandlinger. Talehandlingerne tjener et formål i den enkelte situation, som eksempelvis at fremstå empatisk, sjov eller tillidsfuld (Bamberg, 2012a). Således mener han,

at individet gennem sproglige handlinger konstruerer og positionerer sig selv (og andre) på en bestemt måde, der skaber et øjebliksbillede af individets identitet, der kan forhandles, accepteres eller afvises (Bamberg, 2011; Gergen i Bo, 2016). Således skal identitet eller følelsen af et selv, som Bamberg kalder det, forstås som en konstant igangværende dynamisk social proces snarere end noget essentielt og fastlagt, der bygger på allerede eksisterende eller givne former for træk eller drivkræfter (Bamberg, 2011; Bamberg, 2006; White, 2006b). Der ved ligger der i en narrativ identitetsforståelse, at menneskets selvforståelse både er afhængig af de mennesker, individet omgiver sig med, og de reaktioner og bemærkninger, de bidrager med, idet disse i konteksten har betydning for hvad og hvordan, der kan fortælles om individet (Bo, 2016; Bruner, 1999).

Bambergs Identitetsdilemmaer og Positioneringsteori

Bamberg er i forbindelse med sin teoretisering om og udforskning af identitet, kommet frem til tre grundlæggende identitetsdilemmaer, der rammesætter de processer, der opstår under identitetskonstruktion (Bamberg, 2011). Nedenstående teoretiske gennemgang er således også en psykologisk analytisk tilgang. Bamberg præsenterer dilemmaerne som sin forståelse af en positioneringsteori, hvor individet navigerer og positionerer sig i en dynamisk proces på et kontinuum mellem to modpoler på hver af de tre dilemmaer i sine fortællinger (Bamberg, 2011; Bamberg, 2012b). I kraft af denne positionering bliver det muligt for individet at integrere en form for selvfølelse (*sense of self*) og præsentere og fremføre sin identitet i den sociale interaktion (Bamberg, 2011; Bamberg, 2012b).

Det første dilemma kaldes af Bamberg "*constancy-vs-change*". Dilemmaet relaterer sig til, hvordan individet kan være den samme og samtidig foranderlig over tid. Individet kan i sin fortælling tydeliggøre dynamiske bevægelser eller mere statiske forståelser af sin identitet ved at fremhæve, at der er sket en forandring, eller at individet fortsat er den samme som tidligere. Med dette dilemma giver Bamberg mulighed for at anskue konflikten, der

ligger i, at individets selvfortælling hverken er fastlåst og stabil eller fri og konstant foranderlig. Det er netop denne kompleksitet og modsatrettethed, han forsøger at indkapsle. Den modsatrettethed, individet kan opleve over tid, forankres og holdes sammen i måden, identitet forhandles i den lokale kontekst (Bamberg, 2011).

Det andet identitetsdilemma, han præsenterer, er "*self-vs-other*". Dilemmaet henviser til, hvordan individet differentierer og oplever sig selv som forskellig fra eller lig andre mennesker, det vil sige til hvilke grupper individet oplever et tilhørsforhold. Hvordan individet positioneres i relation til andre er essentielt for, hvordan det fortolker sig selv og sine omgivelser (Bamberg, 2011; Bamberg, 2012b).

Bambergs tredje identitetsdilemma er "*self-vs-world*", som relaterer sig til *agency*. Vi anvender den danske oversættelse af begrebet, agens, og bruger dette løbende i afhandlingen ud fra nedenstående forståelse. Med begrebet refereres der til hvor stor grad af ansvarlighed og mulighed for at agere, individet tilskriver sig selv eller tilskrives af andre i en given situation. Alt afhængigt af om individet positioneres som subjekt eller objekt i en fortælling, har det stor betydning for individets selvforståelse og forståelse af egne handlemuligheder. I de sproglige handlinger kan individet positioneres som subjekt med høj grad af agens, hvor ting sker i kraft af individet, eller som objekt hvor ting sker "for" individet. I sidstnævnte eksempel positioneres den omkringliggende verden, som havende agens i forhold til hændelser og forandringer samtidig med, at individet positioneres med begrænset mulighed for at påvirke en given situation (Bamberg, 2011; Bamberg, 2012b).

Bambergs teoretiske udlægning af identitetskonstruktion og positionering vil være gennemgående i afhandlingens analyse. Som supplement hertil præsenteres i det nedenstående afsnit kort de relevante begreber fra Davies og Harrés (2014) positioneringsteori, som også sættes i anvendelse i analysen.

Positioneringsteori

Davies og Harré (2014) præsenterer med positioneringsbegrebet en diskursiv og dynamisk forståelse af mennesket og verden. Positionering forekommer som en del af den daglige samtale og er til stede i alle kommunikationshandlinger. Bambergs grundlæggende identitetsforståelse er inspireret af samme grundtanker. Ifølge Davies og Harré (2014) veksler den sproglig positionering i den sociale interaktion mellem, at individet positionerer sig selv eller bliver positioneret af andre. *Refleksiv positionering* forekommer, når individet positionerer sig selv, mens *interaktiv positionering* indebærer, at individet positioneres af en anden. Igennem den positionering, der foregår i den sociale interaktion, indtager individet specifikke *subjektpositioner*. Hvilke subjektpositioner, der er tilgængelige i den pågældende situation, og som det enkelte individ har mulighed for at indtage, afhænger af de samfundsmæssige diskurser, der er i spil i den konkrete interaktion. Subjektpositionen, som individet indtager, bliver i kraft af de herskende diskurser rammesættende for individets forståelses-, fortolknings- og handlemuligheder. Til en specifik position følger således både pligter og rettigheder, lige såvel som den indeholder muligheder og begrænsninger for individets måder at handle (Harré, 2012). Af den grund kan positionerne opleves som fastlåste, fordi individets handlemuligheder overfor og holdninger til den anden i interaktionen er begrænset af de restriktioner og forventninger, der hører til den pågældende position (Davies & Harré, 2014).

Narrativ Teori i Pædagogisk Praksis

Hvor det foregående afsnit har fokuseret på en gennemgang af en mere overordnet narrativ teoretisk forståelse af begreber relateret til identitetsforhandling og positionering, vil det fortløbende kapitel fokusere på narrativ teori set i relation til en pædagogisk kontekst. Afsnittet vil beskæftige sig med grundlæggende antagelser hæftet til det narrative pædagogiske arbejde, herunder det konkrete arbejde med fortællingerne, den pædagogiske

medarbejders position og mere overordnede betragtninger omkring sprogbrug og responser i praksis.

Grundtanken i den narrative praksis er, at hvor der er liv, er der altid en *livskraft* til stede (Kaae, 2010). Det er denne livskraft hos det enkelte menneske, som den narrative praktikker beskæftiger sig med at få frem i lyset. Begrebet tager afsæt i en narrativ grundantagelse om, at mennesket ikke er styret af ydre påvirkninger eller indre driftskonflikter, men i højere grad er drevet af indre og kulturelt funderede intentioner, vilje og livskraft. Fokus for det narrative arbejde er i kraft heraf at komme så tæt på menneskers oplevelser som muligt og tage beskrivelserne af disse for pålydende. Denne retning afstår fra at lave fortolkninger og hypoteser på baggrund af børn eller forældres fortællinger, i stedet efterstræbes det at forstå det, der bliver fortalt og se det kun som en brøkdel af det, der kan fortælles om en person eller en episode (Holmgren, 2010a)

Dominerende Narrativer og Alternative Fortællinger

I narrativ praksis, terapeutisk såvel som pædagogisk, handler det om at nuancere fortællinger om individet. Der arbejdes ud fra Batesons antagelse om, at der altid eksisterer og bør fortælles alternative fortællinger (i White, 2006b; Schjørring et al., 2012). Nuanceringerne i alternative fortællinger skaber muligheder for udvikling og nye forståelser, og de kan have stor indflydelse på menneskers selvforståelse, samt have reel indvirkning på det liv, de lever fremadrettet. Disse alternative fortællinger står i kontrast til og udfordrer dominerende narrativer, som, hvis de forekommer problemmættede, kan lede individet til at drage negative identitetskonklusioner på baggrund af tynde beskrivelser, der ikke indeholder tilstrækkelig kompleksitet (White, 2006b). Det handler således om at skabe righoldige fortællinger, som kan udfordre de tynde beskrivelser og dermed åbne individets muligheder for drage nye identitetskonklusioner og forstå verden på ny (White, 2007; Schjørring et al., 2010). Det kan ikke desto mindre være en stor opgave for den enkelte at fastholde den

alternative fortælling, da de dominerende fortællinger ofte er stærkt forankrede og internaliserede (Morgan, 2005). Når de nye fortællinger først er etableret, udgør de en alternativ ramme for tilskrivning af mening til livserfaring, der ellers ville blive negligeret og overset (Lundby, 2000). Målet er at fremhæve individets foretrukne historier om sig selv og gøre det bevidst om, hvilke umiddelbare antagelser selvopfattelsen bygger på. På dekonstruktivistisk vis identificeres således individets negative antagelser om sig selv og sin identitet. På den måde kan der stilles spørgsmål ved, hvor de kommer fra, hvilke holdninger de er udtryk for, samt hvordan det påvirker individets tanker og handlinger.

En måde at være åben for nye forståelser og fortællinger om individet og bemærke de initiativer, som individet tager, er ved at fokusere på *unikke hændelser*. Begrebet låner White fra Irving Goffmans begreb *unique outcomes* (White, 2006b; 2007). I en narrativ praksis henviser begrebet til de hændelser, der anses som undtagelser eller afvigelser fra de dominerende fortællinger (Lundby, 2000; White, 2007). Der ligger således en pædagogisk opgave i at fremhæve det initiativ og den livskraft, individet udviser i disse unikke hændelser og fremhæve det som en refleksion af dets værdier. En af grundpillerne i den narrative tilgang er, at individet er drevet af værdier, og at der i alle hændelser, også problem- og konfliktfyldte oplevelser, kan identificeres værdiladede handlinger og initiativer. Den narrative tilgang ser det som fremdriftsskabende og livskraftinducerende at se sig selv som et værdidrevet menneske. At blive opmærksom på, hvilke værdier ens fortællinger afspejler, kan give individet en oplevelse af at besidde handlekraft og vilje i forhold til at leve i overensstemmelse med dets personlige værdisæt. Den blotte identificering af værdien, der ligger bag en handling, kan danne grobund for en fornemmelse af, hvad der er værdifuldt for den enkelte og kan dermed tale ind i en alternativ fortælling og potentiel ny identitetskonklusion (Brammer, 2010; Schjørring et al. 2010; White, 2007). White introducerer i den forbindelse begrebet *dobbeltlytning*, som netop indkapsler det at fokusere

på den egentlige fortælling samtidig med, at tilhøreren er opmærksom på de bagvedliggende værdier, det vil sige på *“det fraværende, men implicite”* i fortællingen (Morgan, 2007; White, 2006b). Med dette for øje bliver det muligt for både det terapeutiske og pædagogiske arbejde at fokusere på, hvilke skridt individet fremadrettet kan tage for at leve i tråd med egne værdier, ligesom der i pædagogisk arbejde bør være et fokus på at æren for forandring skal placeres der, hvor initiativet og livskraften kommer fra. Anvendes denne tilgang højnes muligheden for, at individet opnår en følelse af ejerskab over de fortællinger, som individet selv foretrækker (Brammer, 2010; Morgan, 2007; Nevers, 2010; White, 2006b).

Den Pædagogiske Medarbejders Position og Ageren

Som det fremgår i afsnittet ovenfor, er der en del antagelser om, hvad der sigtes efter i narrativt pædagogisk arbejde. Det stiller store krav til de pædagogiske medarbejdere i forhold til, hvordan de positionerer sig selv i relationen til de individer, de arbejder med, men også til deres generelle problemforståelse og evne til at italesætte, respondere og verbalisere på en anderledes måde i praksis. Denne sidste del af kapitlet vil derfor beskæftige sig med at tydeliggøre, hvordan et narrativt perspektiv foreslår, at medarbejdere skal stræbe efter at agere i praksis og på baggrund af hvilken læringsteori.

Stilladserende Pædagogisk Arbejde. Overordnet set trækker den narrative praktiker på Lev Vygotskys (i Hammer, 2010) tilgang og syn på læring, herunder begreberne om zonen for nærmeste udvikling og stilladsering, som White ligeledes trækker på (White, 2007). Ud fra denne forståelse skal det pædagogiske personale arbejde stilladserende ved at støtte individet i at udvikle nye tanker i tråd med Vygotskys tanke om, at en kompetent anden støtter barnet i læringsprocessen og hele tiden stræber mod progression i tråd med tanken om barnets zone for nærmeste udvikling. Læring forekommer således som en social aktivitet, hvor nyt sprog, ny italesættelse og nye indsigter leder mod større agenthed for den enkelte (Hammer, 2010; White, 2007). Gennem denne form for dialog opstår nye erkendelser og

mening i takt med, at individet formulerer sig i samspillet med andre (Moltke & Molly, i Kragh, 2012). Der ligger derfor også et pædagogisk arbejde i at styrke barnets evne til at verbalisere sine oplevelser og meninger og sætte dem i en narrativ struktur på baggrund af grundantagelsen om, at mennesket tolker livet, og dermed skaber forståelse af livet, gennem narrativer (Ritchie, 2012a). Som pædagogisk medarbejder tages der aktivt del i livet og de begivenheder, der udfolder sig, og det skaber mulighed for løbende at synliggøre hændelser og sætte dem i en narrativ kontekst (Nevers, 2010).

Magt og Neutralitet. Ud fra det narrative perspektiv er det dog ikke nok at arbejde stilladserende og støtte barnets udvikling. Det anses som helt essentielt at forholde sig til, hvordan den professionelle positionerer sig i mødet med de personer, der arbejdes med. Ud fra Whites poststrukturalistiske tilgang til narrativ terapi er magtforholdet mellem individer et emne, der fylder meget i kraft af inspirationen fra Foucault (Lundby, 2000). Der er dog ikke tale om magt i traditionel hierarkisk forstand, hvor der kan udpeges et magtens centrum. Der er snarere tale om moderne magt, et begreb, som ifølge Foucault kan anvendes til at beskrive de samfundsmæssige processer, hvorigennem normer, regler og standarder for, hvad der er rigtigt og forkert, normalt eller unormalt, kan sætte sig igennem (Kragh, 2012; White, 2006b; Wæver, 2012). Den moderne magt er i modsætning til den traditionelle magt karakteriseret ved, at magtens centrum befinder sig i os alle i form af specifikke diskurser, vi bringer med os i vores sprog. Således er mennesket selv bærere af normer, der dikterer, hvad de kan tænke, sige og gøre. Magten bliver dermed selvregulerende og selvdisciplinerende (Foucault, 1980; Moltke & Molly, i Kragh, 2012). Dertil kommer, at den moderne magt sætter sig igennem i alle samfundsmæssige institutioner i form af institutionel magt. I disse institutioner reproduceres viden og forståelser af fagfolk (som eksempelvis psykologer, lærere og pædagoger), og disse er med til at opretholde normative opfattelser (Heede, i Kragh, 2012). Netop derfor er magtforholdet også noget den professionelle indenfor den narrative

pædagogiske praksis aktivt skal forholde sig til og reflektere over for at kunne imødekomme og udfordre (White, 2006b). Den store udfordring i praksis ligger i at afstå fra at “vide bedre” (Holmgren, 2010a). Ikke desto mindre skal den professionelle på bedste vis bestræbe sig på at undgå at lade egne holdninger, værdier eller intentioner styre arbejdet. Der skal foregå en såkaldt decentrerung, så fokus rettes mod individet og dennes fortælling og meninger frem for medarbejderens egen (Nevers, 2010). For at arbejde narrativt er det afgørende, at der indtages en position, hvor den professionelle forholder sig neutral, nysgerrig og spørgende på en måde, der giver plads til alle holdninger, fortællinger og forskellige oplevelser af sandheden (Kragh, 2012). Særligt i forhold til børn er det vigtigt at være opmærksom på ikke at lægge ord i munden på dem. Selv små børn kan give perspektiver på situationer, men de skal i tråd med den stilladserende tankegang støttes i at konstruere sammenhængende narrativer om deres oplevelser (Bertelsen & Jensen, 2010; Ritchie, 2012a).

Tankegangen bag dette perspektiv på magt er, at individet så vidt muligt skal undgå blindt at konstruere fortællinger, der tager udgangspunkt i normative retningslinjer eller antagelser og dermed ureflekteret lever under indflydelse af den moderne magt (Kragh, 2012; White, 2006b; 2007). Således skal den narrative tilgang ikke forstås som et opdragende projekt. Formålet er ikke at få individerne til at mene noget bestemt, men derimod at støtte dem i at blive klogere på, hvad de ønsker for deres liv (Kragh, 2012). Der er et klart grundlæggende ønske om at sikre, at individet ansvarliggøres for eget liv, så det får en følelse af kontrol og medbestemmelse over egen fortælling og dermed skabelsen af sit liv (White, 2006b). I stedet for at have fokus på det, barnet bør gøre, eller de muligheder pædagogen synes, barnet har, er det pædagogens opgave at rette sit blik på det, barnet vil, gør og har gjort. Det handler således om at have øje for den agenthed eller aktive position, individet tager i sit eget liv (Schjørring et al., 2010).

Narrativ Problemforståelse og Eksternaliserende Sprogbrug. I de foregående afsnit bliver det tydeligt, at der i pædagogisk sammenhæng ønskes medarbejdere, der er i stand til at støtte barnet i verbaliseringen af nye fortællinger fra en neutral position i et ligeværdig samspil. Dette er dog endnu ikke fyldestgørende for en nuanceret forståelse af, hvordan medarbejderen bør stræbe efter at forholde sig. Den professionelle problemforståelse og generelle sprogbrug omkring problemer viser sig ligeledes at være afgørende i det pædagogiske arbejde. Nevers (2010) fremhæver, at de begivenheder pædagoger ofte dvæler ved og gør betydningsfulde ved at udfolde dem i detaljer, er begivenheder, der kunne tematiseres som konflikter eller problemer. Der ligger således en pædagogisk opgave i at verbalisere de begivenheder, som har potentiale til at udvikle anderledes erfaringer for barnet end netop de konfliktfyldte. I denne opgave ligger det implicit, at det må overvejes, om de beskrivelser, der laves af børn og unge, er med til at skabe øget handlekraft. Det pædagogiske arbejde må så at sige forholde sig til, hvilke mulige plots de unge kan udlede i fortællingerne om sig selv, og hvilken indflydelse den professionelle genfortælling af disse historier har (Nevers, 2010). Fortællingerne, der kan udledes, skal derfor blandt andet helst tydeliggøre en af de grundlæggende narrative antagelser om, at individet ikke *er* sine vanskeligheder. For at undgå at reproducere eksempelvis den normative antagelse om, at barnet er problemet, gøres brug af det, der kaldes eksternaliserende sprogbrug. Ved anvendelsen af eksternaliserende sprogbrug laves der rent sprogligt en distinktion mellem individet og problemet (White, 2006a). Eksternaliserende sprogbrug gør det muligt for forældre og børn at opleve en identitet, der er uden forbindelse til problemet, og gennem denne form for italesættelse fratages problemet sin magt over individet. Ligeledes skaber det mulighed for at få et fælles sprog om problemets indflydelse på en families liv og derigennem snakke om hvordan de i fællesskab vil bekæmpe problemet (Lundby, 2000; White, 2006a; 2007).

Respons og Bevidning i Pædagogisk Praksis. En måde, hvorpå både personale og andre deltagere kan hjælpe med at forsøge at fastholde foretrukne og alternative fortællinger, er igennem bevidning. Ved bevidning gøres den alternative historie tykkere, og historiens værdi og berettigelse øges og styrkes ved at den gøres eksplicit i den pædagogiske praksis (Bak, 2010; Holmgren, 2010a; Morgan, 2005; Schjørring et al., 2010; White, 2006a). Således bekræftes individet i, hvem de er, på en ikke-vurderende vis. Bevidningsresponsen i pædagogisk praksis opstår, når den professionelle eller en anden deltager stiller sig til rådighed som vidne og forholder sig til en andens fortælling om sig selv og dele af vedkommendes liv. Helt konkret kan bevidningsresponsen både være sproglige og handlingsorienterede. Det afgørende er blot, at vedkommende, der bevidner, har lyttet og er blevet opmærksom på, hvad der er værdifuldt for den anden (Schjørring et al., 2010). Den sproglige bevidningspraksis kan formes med inspiration fra Whites (2006b) fire spørgsmålskategorier, der tager afsæt i Barbara Myerhoff og Tom Andersens teoretisering (i Bak, 2010; White, 2006b). Den første kategori omhandler, hvad vidnet bemærker ved vedkommendes beretning, hvorimod den anden kategori fokuserer på, hvad vidnet synes, at den konkrete handling eller ytring siger om personens intention. Den tredje kategori beskæftiger sig med, om vidnet kan relatere den andens erfaring til eget liv, mens den fjerde kategori tager udgangspunkt i, hvad vidnet tager med sig fra beretningen i relation til deres eget liv. Sidstnævnte kategorier forholder sig dermed til, hvordan personen i kraft af sine handlinger eller fortællinger skaber resonans, en form for følelsesmæssig genklang, hos medarbejderen og dermed har direkte indflydelse på vedkommendes liv. Med inspiration fra disse spørgsmålskategorier bliver det således muligt at bekræfte individet uden at vurdere hverken fortællingen, individet eller handlingen udelukkende ved at tage udgangspunkt i sig selv som menneske i den pædagogiske praksis (Bak, 2010).

Det kan dog forekomme vanskeligt som pædagogisk medarbejder i en professionel relation at lave bevidning, da der er et naturligt indlejret magtforhold i relationen mellem medarbejderen og de personer, der arbejdes med. Det falder de fleste individer naturligt at rose, men ros indebærer implicit en moraliseren. Ros er således med til skabe et forskudt magtforhold, hvor den, der roser, gør sig til dommer over, hvad der er rigtigt og forkert (Homgren, 2010a; Lundby, 2000). Det er hensigten med bevidning, at denne moraliseren undgås. Men bevidning fra pædagogisk personale vil stadig være i risiko for at blive oplevet som vurderende og dømmende. Det pædagogiske personale kan derfor med fordel facilitere, at familierne bevidner hinandens oplevelser og fortællinger, da der forældrene imellem ikke på samme måde eksisterer asymmetriske magtforhold (Bak, 2010). Det er dog muligt for personalet at bevidne familiernes fortællinger, blot er det vigtigt, at personalet oprigtigt bevidner og fortæller om, hvordan vedkommendes oplevelse vækker følelsesmæssig genklang i deres eget liv og får dem til at tænke eller handle anderledes (Nevers, 2010). Samtidig er det yderst afgørende, at bevidning kun foregår, når det føles autentisk og ikke forceres, da det i sådanne tilfælde kan miste sin effekt (Bak, 2010).

Vi har således med dette kapitel gennemgået væsentlige teoretiske begreber og forståelser. Disse vil blive anvendt i det kommende kapitel 4, hvor vi præsenterer analysen af de ni udvalgte episoder.

4. Narrativ Analyse af Familieskolens Pædagogiske Praksis

I det følgende analyseafsnit vil vi med afsæt i de tre analysetemaer medinddragelse og balancering af fortællinger, skole-hjem-samarbejde og sproglig respons dybdegående analysere udvalgte episoder af den indsamlede empiri ud fra en narrativ analytisk tilgang. Analysearbejdet tager udgangspunkt i en anskuelse af praksis ud fra et fokus på narrativ teori og pædagogik, hvilket derfor vil medføre, at vi vil forholde os kritiske overfor andre alment anerkendte og bredt anvendte pædagogiske praksisser. Med dette teoretiske perspektiv og

analytiske strategi åbner vi for nye og usete perspektiver på, hvordan familieskolens praksis integrerer narrative metoder. Således leder analysen til refleksion over, hvordan både praksisnære metoder og mere overordnede teoretiske forståelser giver sig til udtryk, samt hvilke dilemmaer det skaber i en dynamisk pædagogisk praksis. Analysen vil desuden i tråd med den socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske erkendelsesteori forholde sig til, hvordan sproget forekommer magtfuldt. Derfor vil analysen sideløbende beskæftige sig med, hvordan sproglige formuleringer og fortællinger er afgørende for positionering, dels i forhold til interaktionistisk identitetsforhandling (Bamberg, 2011) og dels i relation til subjektpositioner, der muliggør og begrænser individets fremtidige handlemuligheder (Davies & Harré, 2014; Harré, 2012).

Det første tema, vi præsenterer i analysen, centrerer sig omkring medinddragelse og balancering af fortællinger. Episoderne i temaet sætter fokus på, hvilken plads barnets stemme og fortælling har i den pædagogiske praksis på familieskolen, samt de dilemmaer der relaterer sig hertil. Analysens andet tema forholder sig til, hvordan familieskolens team ud fra et narrativt perspektiv kan ses som facilitatorer og centrale figurer for skole-hjem-samarbejdet. Dette ses eksempelvis i deres arbejde med at udvide mangfoldigheden af fortællinger om blandt andet forældrenes fortællinger om sig selv, deres børn og lærerne på skolen. Det tredje og sidste tema i analysen vil fokusere målrettet mod teamets sprogbrug i interaktionen, idet der fokuseres på sproglige responser og disses betydning for positioneringer og identitetsskabelse. Analysen åbner op for refleksioner omkring sproglig magt, og samtidig illustreres dilemmaer i den pædagogiske praksis, hvad angår eksempelvis brugen af anerkendelse.

Medinddragelse og Balancering af Fortællinger

Temaets fokus er på medinddragelse af barnet i familieskolens praksisser, da det, at barnet involveres og inddrages, er et bærende element i den narrative tilgang (Holmgren,

2010a; White, 2006b). De inkluderede episoder er valgt for at eksemplificere dette i relation til praksis. I et narrativt perspektiv anses det som afgørende, at der arbejdes med afsæt i individets egne narrativer, så arbejdet på den måde styres af individets egne værdier og intentioner. I det følgende vil vi præsentere episoder, der viser, hvordan teamet anvender medinddragelse og implementerer denne del af den narrative tilgang i familieskolen, samt hvordan de balancerer mellem flere forskellige fortællinger. Desuden vil vi inddrage eksempler, hvor medinddragelsespraksissen med få justeringer kunne optimeres.

Episode 1: At Starte på Familieskolen

Det analytiske fokus for denne episode er, hvordan medinddragelseskulturen i de forholdsvist strukturerede rundkredse forekommer. Specifikt viser episoden, hvordan der særligt fokuseres på at lade forældrenes fortællinger stå frem, og hvordan børnene som udgangspunkt ikke inddrages i de præsenterede fortællinger, ligesom de har få muligheder for at opponere mod fortællingerne. Således vil episoden fremstå som eksempel på, hvordan denne praksis ud fra et narrativt perspektiv kan være behæftet med visse risici, hvilket blandt andet tydeliggøres af den måde, hvorpå forældrenes fortællinger kan være med til at definere og positionere børnene.

Episoden forekommer, mens familierne er samlet på skamler i rundkredsen i midten af lokalet. De har netop præsenteret sig og er blevet bedt om at bidrage med en positiv fortælling om deres barn. Jens (J), der er medarbejder på familieskolen, fører ordet til denne morgensamling. Forudgående for denne episode spørges Rikke, der er ny mor i familieskolen ind til en god oplevelse eller historie om hendes søn Mathias. Hun fortæller, at hun har haft en god oplevelse til morgen, da Mathias var klar og oplagt til at skulle starte på familieskolen. Indledningsvis i denne episode spørger Jens de andre familier om deres oplevelse med at starte på familieskolen. I denne samtale bidrager Louise (L) med en fortælling om hendes søn Casper (C), og Pernille (P) fortæller om hendes søns Sebastians første dag.

- 1 J: Hvordan er jeres sådan parallelhistorie dengang i skulle starte? Var det lidt på
2 samme måde, eller hvordan var det? ... Hvis der kan huskes tilbage? ... Var det
3 børn, der gerne ville starte herude [også? // L: Nej]. Nej, Louise, det var ikke lige
4 den samme?
- 5 L: Nej, [J: Nej] jeg havde jo en dreng, der syntes, det her var megairriterende, og
6 det gad han bare ikke [og // J: Okay], men det var mere den der med, at det var
7 nyt [J: Ja], og han kan ikke nye ting [J: Nej, okay], og han vidste ikke, hvad det
8 var [J: Nej], og altså, nu er han jo glad for at gå her [J: Ja] og sådan noget [J: Ja
9 okay], men der den første dag og da jeg fortalte, at vi skulle starte i
10 familieskolen, der var det bare ...
- 11 J: Det var et [no-go // C: Nej].
- 12 L: Totalt.
- 13 J: Det er i orden. Han siger nej også (latter). Det er i orden. Det var lige en anden
14 del her. Pernille?
- 15 P: Øh, jamen jeg tror, det var faktisk sådan en blanding mellem ”ja, det bliver
16 sjovt at komme ud det nye sted”, men “øv, så skal jeg heller ikke være på skole
17 med de andre lige så lang tid [J: Mmh] eller lige så mange dage”. [J: Ja]. Så det
18 var sådan en blanding mellem, jamen det var sjovt [J: ja], at vi skulle et nyt sted
19 hen men også det her med, at så er jeg ikke sammen med kammeraterne lige så
20 mange dage [oppe på skolen // J: Nej, så var der noget dér], så det var sådan [J:
21 Ja].

Den første analytiske pointe, vi vil fremhæve i forhold til denne episode, er, hvordan medinddragelse af børnene overordnet set forekommer i meget begrænset omfang. Både Louises og Pernilles fortællinger bliver præsenteret uden, at hverken Casper eller Sebastian

inddrages, og det forekommer tydeligt, at fremgangsmåden i rundkredsene er, at forældrene udtaler sig om barnet eller på barnets vegne. Dette har ud fra et narrativt teoretisk standpunkt en række ulemper, som blandt andet eksemplificeres i Louises fortælling om Casper. I denne fortælling refererer hun til, hvordan det var for Casper at starte på familieskolen og positionerer ham samtidig ud fra den måde, hun anser ham og hans identitet. I denne korte fortælling forekommer en positionering, der kan forstås ud fra Bambergs identitetsdilemma “constancy-and-change”, dvs. en forståelse af, hvordan Caspers identitet både har ændret sig og er forblevet den samme over tid (Bamberg, 2011). I fortællingen lægger hun vægt på, hvordan Casper tidligere syntes, at det “*var megairriterende*” (l. 5), at det var nyt, og at han ikke vidste, hvad det var (l. 6-7). Hun skifter derefter til nutid for at beskrive, at han nu er glad for det og lægger på den måde vægt på forandringen (l. 8). Alligevel positionerer hun Casper på en bemærkelsesværdig måde som en, der “[*ikke*] *kan nye ting*” (l. 7), idet lige netop denne sætning fremsiges i nutid i den fortælling, der ellers præsenteres i datid. Udtalelsen kan dermed tolkes som afspejlende en mere statisk og essentialistisk opfattelse af, hvordan Casper er, og der lægges særligt vægt på, at netop denne del ikke har forandret sig, selvom der er sket en forandring i hans holdning til familieskolen (l. 5-8).

Fortællekulturen i de strukturerede rundkredse bevirker, at Casper ikke inddrages i sin egen fortælling og samtidig har meget ringe muligheder for at opponere mod eller bidrage til den fortælling, hans mor præsenterer. Rettes blikket mod medarbejderne er det interessant at bemærke, at Jens følger Louises fortælling om Casper. Han kommer med tilkendegivelser i løbet af fortællingen, der legitimerer hendes udsagn, og da hun er færdig med fortællingen, udfordrer han ikke hendes udtalelser. Derimod følger han hendes fortælling ved med egne ord at afslutte hendes fortælling med udsagnet “*det var et no-go*” (l. 11). Ud fra en narrativ tilgang kunne teamet med fordel have været mere nysgerrige på, om der var andre måder at forstå Caspers manglende lyst til at starte på skolen samtidig med at de kunne nuancere

Louises fortælling og positionering af Casper som en, der ikke kan nye ting, så hendes fortælling fremstod mindre statisk og definerende.

I mere overordnede træk kan det undre os, hvorfor Casper og de andre børn ikke inddrages i at skabe fortællinger om sig selv. I en struktureret setting som denne virker det oplagt at inddrage børnenes fortællinger om de følelser og oplevelser, der var forbundet med opstarten på familieskolen, fordi dette ville muliggøre mere rige fortællinger og endnu flere perspektiver. At fremhæve mangfoldigheden af fortællinger om den samme hændelse er en af grundpillerne i den narrative tilgang. Samtidig ville medinddragelse af Caspers perspektiv på sin mors fortælling medvirke til, at hvis han ønskede det, havde han mulighed for at positionere sig selv anderledes og dermed fremhæve andre foretrukne fortællinger og identitetskonklusioner (Nevers, 2010; White, 2006b). Med udgangspunkt i den narrative tilgang ville medinddragelsen af barnets egen fortælling ligeledes give det en følelse af at være én, der er værd at lytte til, og hvis stemme har betydning.

Ligeledes vil vi argumentere for, at der ligger et uudnyttet potentiale i de strukturerede samlinger, som er dagligt tilbagevendende i familieskolens praksis, i forhold til at skabe mangfoldige fortællinger og give barnet og forælderen en følelse af at være blevet bemærket (Schjørring et al., 2010). Da familierne her er samlet, har settingen potentiale til både at bidrage med nuancerede alternative fortællinger samt at anvende forskellige bevidningspraksisser. Teamet og de andre forældre kunne således have inddraget sig selv i deres fortællinger og på den måde forholdt sig til, hvordan eksempelvis Caspers opstart havde gjort indtryk på dem og påvirket deres liv og virke (White, 2006a). Teamet kunne desuden have forsøgt at bringe de andre familier mere i spil rent bevidningsmæssigt ved at bede dem uddybe, hvad de tænker, når de hører fortællingen om Casper eller spørge, hvad de tager med sig fra fortællingen om ham. Således kunne fortællinger fra de andre familier have åbnet op for refleksioner hos Casper, der kunne lede ham til nye forståelser af sit eget liv (Bak, 2010).

Ud fra et narrativt standpunkt kan det kritiseres, at teamet i denne praksis henvender sig primært til forældrene. Vi har i kraft af analysen forsøgt at fremhæve, hvordan praksis med små justeringer i højere grad kunne integrere den narrative tankegang og metoder ved eksempelvis at inddrage børnene og udnytte potentialet i samlingerne. Episoden taler dog ind i to overordnede dilemmaer for pædagogisk praksis, hvoraf det første handler om, hvilke fortællinger der skal frem, og hvem der bør have retten til at fremføre dem, velvidende, at der ligger en magt i sproget. Samtidig ligger der et dilemma og hviler på baggrund af vores viden om, at familieskolen arbejder eklektisk. Vi ved, at familieskolens arbejde er inspireret af Marlboroughmodellen der trækker på flere forskellige teoretiske tilgange i deres arbejde. Den teoretiske model kan bidrage med en række gode forklaringer på, hvorfor de strukturerer samlingerne på en måde, så de centrerer sig omkring forældrenes fortællinger. Ikke desto mindre, forholder vi os i forlængelse heraf fortsat kritiske overfor den begrænsede medinddragelse af barnet. En bredere diskussion af familieskolens eklektiske praksis og medinddragelse af børnene fremføres i kapitel 5.

Episode 2: Mine eller Dine Målsætninger?

Denne episode tydeliggør nogle af de dilemmaer, der er knyttet til, at målsætningerne fastsættes af forældrene uden barnets inddragelse, da det betyder at målsætningerne er domineret af forældrenes fortællinger, problemforståelse og sprogbrug. Analysens fokus er på, at barnets forståelse af den problematik eller adfærd, der ønskes at arbejde med, ikke inddrages, ligesom barnet ikke har indflydelse på den konkrete målsætning eller ordlyden af denne. Denne praksis taler ind i en række konflikter i pædagogisk praksis, der opstår i kraft af, at målsætningerne ikke afspejler barnets egne initiativer og livskraft.

Episoden udspiller sig under morgensamlingen i forlængelse af episode 1, hvor familierne sidder i rundkreds i midten af klasselokalet. I rundkredsen bliver forældrene bedt om at dele en positiv fortælling om deres barn, ligesom de her skal formulere dagens

målsætning for deres barn. I den konkrete episode spørger Jens (J) Pernille (P), der er mor til Sebastian (S), hvad der skal være hans målsætning for dagen. Hun har svært ved at fastsætte og formulere en præcis målsætning og bliver derfor støttet af medarbejderne Jens og Hanne (H).

1 P: Jeg har ikke en bestemt, andet end det her med at man skal, hvordan skal vi sige

2 det, hvordan skal jeg forklare det?

3 J: Hvad handler det om?

4 P: Jamen for eksempel her i, i sidste uge hvor vi lavede nogle lektier hjemme også

5 og sådan noget, der skulle han lave noget matematik, hvor man skulle måle den her

6 side og den her side, også skulle man plusse det [J: Mm] og jeg havde vist det, og

7 han havde egentlig prøvet den første, også kom der pludselig i den næste opgave

8 var der en streg ekstra, man skulle tælle med i, også ramlede det hele jo bare, så

9 kunne han jo, så sad han jo selv og sagde, han kunne ikke finde ud af det, og han

10 var dum til det [J: Okay ja] så den her med at blive ved med at kæmpe-

11 J: Og den ja-

12 P: I stedet for at man bare, nu gider jeg ikke mere [J: Ja]-

13 J: Og så kommer til at sige det negativt om sig selv [P: Ja] tro på jeg kan godt, hov-

14 P: [Ja, og // J: Kigger lige på det igen] især når vi andre sidder øh og der kan hjælpe

15 til [J: Ja] der kan sidde og prøve og forklare ham det [J: Ja] at han så tager den her

16 forklaring ind og prøver at lytte, i stedet for at han [J: Ja] ender med, at jeg kan

17 ikke, så jeg gider slet ikke at lære det overhovedet.

18 J: Det er noget med at øve sig i at tage imod hjælp, eller hvad er det? Er det noget

19 andet? [P: Ja] eller, ja, [nogen, der har en god formulering? // P: Jamen jeg ved det

20 ikke // H: Kæmpe videre?]

- 21 H: Prøve videre, prøve igen selvom det er [svært // P: Jeg skulle til at sige]
- 22 P: Den her med at vi, [prøv selvom det ikke lykkedes // H: Ikke give op] prøv
- 23 selvom det ikke lykkedes første gang [J: Ja] i opgaverne, selvom de er svære, når
- 24 han så fordi [J: Ja] har fået at vide hvordan og hvorledes, så efter noget tid [J: Ja] så
- 25 kan han jo godt.
- 26 J: Du sagde et eller andet øve sig i at prøve igen?
- 27 P: Ja, selvom det fejler [J: Ja, yes] første gang måske
- 28 J: Så giv det lige en skalle igen.
- 29 P: I stedet for han tager det så hårdt negativt [J: Ja, ja]
- 30 H: Ved han selv, hvad det betyder, Sebastian [S: Mm, mmm] øve sig i at prøve
- 31 igen? Ved du hvad det betyder?
- 32 S: Nej.
- 33 H: Nej, hørte du hvad din mor sagde?
- 34 P: Jeg skulle også til at sige, jeg forklarede dig også den dag for eksempel med i
- 35 stedet for, du bare sidder og siger jeg kan ikke, jeg kan ikke, jeg kan ikke [S: Mm]
- 36 så skal man blive ved med at øve sig, indtil man kan [J: Ja] og indtil man er super
- 37 dygtig til det [J: Ja] lige pludselig så er der bare slet ingen problemer så kører det
- 38 bare [J: Ja] [S: Mm]
- 39 J: Man skal lige prøve igen.
- 40 P: ikke også?
- 41 S: Mm.
- 42 J: Du er med på den?
- 43 S: Ja.

I forhandlingen om målsætningens udformning mellem Pernille, Jens og Hanne om skabes der flere forskellige fortællinger om Sebastian. I Pernilles fortælling forekommer en interaktiv positionering, hvor Sebastian positioneres som en dreng, der hurtigt giver op, og som fortæller sig selv, at han ikke kan (l. 9-12) (Davies & Harré, 2014). Ligeledes konstrueres der en fortælling om ham som én, der ikke lytter, og som ikke er samarbejdsvillig i forhold til at få hjælp og derfor også er uvillig til at lære (l. 12, & 15-16). Det fremgår, at Pernille ønsker sig det modsatte af Sebastian i disse situationer, nemlig at han kæmper videre (l. 10).

I forhandlingen lægger Jens tydelig vægt på sprogbruget, idet han fremhæver, at Sebastian *“kommer til at sige det negativt om sig selv”* med henvisning til Pernilles fortælling om, at Sebastian siger til sig selv, at han ikke kan og *“er dum til det”* (l. 10-11, & 13). På den måde betoner Jens samtidig, at det ikke er intentionelt, at Sebastian i situationen taler sådan om sig selv. Samtidig fremlægger Jens også en alternativ fortælling, idet han foreslår, at målsætningen kan være *“at øve sig i at modtage hjælp”* (l. 18). På den måde indgår det implicit i fortællingen, at Sebastian gerne vil lære, og samtidig betones problematikken anderledes, fordi der ikke længere tales om, at Sebastian ikke vil lytte. At øve sig i at modtage hjælp taler ind i en fortælling om en dreng, der ønsker at være selvstændig, og som tillægger det værdi at kunne løse opgaverne selv. Således er Jens i stand til med sin fortælling at være opmærksom på, hvilke værdier en fortælling potentielt indeholder. Denne handling kan tolkes som en måde, hvorpå Whites begreb om dobbeltlytning sættes i spil.

Dobbeltlytningen kan, som det fremgår i kapitel 3, være afgørende for at forstå, hvilke værdier og intentioner en fortælling implicit dækker over, og en opmærksomhed på dette kan samtidig være en stor hjælp i arbejdet med at skabe alternative fortællinger (Brammer, 2010; White, 2006b; White, 2007). Hvis denne fortælling om Sebastian blev forstørret og udvidet, ville det i højere grad tale ind i hans livskraft, og det ville nuancere, hvordan Sebastian selv

og andre ville kunne forstå og fortolke hans adfærd nu og i fremtiden (Holmgren, 2010a; Schjørring et al., 2010).

I store dele af forhandlingen om målsætningen har Sebastian ikke været inddraget. Målsætningen er ved at blive skrevet på tavlen, og selvom Jens styrer ordet i rundkredsen denne morgen, bryder Hanne ind, da hun bliver opmærksom på, at samtalen potentielt har været forvirrende for Sebastian. “*Ved han selv, hvad det betyder, Sebastian [S: Mm, mmm] øve sig i at prøve igen? Ved du hvad det betyder?*” (l. 30-31). Hertil svarer Sebastian nej, hvorefter Hanne spørger, om han hørte, “*hvad [hans] mor sagde?*” (l. 32- 33). En tolkning af Hannes første spørgsmål kan være, at Sebastian kunne have haft udfordringer ved at forstå, hvad målsætningen konkret bestod i. Det næste spørgsmål taler dog snarere ind i en fortælling om, at Sebastian ikke har lyttet til sin mor. Bag udtalelsen kan der ligge et anderledes pædagogisk rationale, eksempelvis et ønske om at få ham til at gentage udtalelsen og dermed bruge sine egne ord til at formulere målsætningen. På trods af denne mulige forklaring positioneres Sebastian gennem spørgsmålene mere som én, der ikke lytter, snarere end én, der i situationen havde svært ved at forstå den abstrakte og noget forvirrende samtale. Således tillægges han i situationen et ansvar for ikke at have forstået det, der blev sagt. Episoden er således et eksempel på, hvordan ganske få sproglige handlinger kan medvirke til positionering (Davies & Harré, 2014; Harré, 2012).

Den måde hvorpå Pernille og Jens kort efter italesætter Sebastians målsætning ved at fremhæve “*så skal man blive ved med at øve sig, indtil man kan*” (l. 36) og “*man skal lige prøve igen*” (l. 39), kan tolkes som, at han igen tillægges ansvar for, at læringssituationen kan foregå på en hensigtsmæssige måde. Målsætningen kan ses som et udtryk for en udpræget normativ forståelse af, at “øvelse gør mester”. Bag sådanne ordsprog og udsagn, er der en antagelse om, at det er op til det enkelte individ at blive ved med at prøve uafhængigt af omstændighederne. I modsætning hertil kan den fortælling, som Jens foreslog om at “*øve sig*

i at tage imod hjælp” (l. 18-19), være medvirkende til at skabe en større balance i en fortælling om, hvem der bærer ansvaret i læringssituationer. Deri ligger en implicit antagelse om, at barnet ikke kan eller skal klare det alene. Således tages der med denne udlægning hensyn til det relationelle og kontekstuelle aspekt i fortællingen i forhold til, at læring forekommer i den sociale interaktion, og barnet derfor ikke bærer ansvaret alene i tråd med Vygotskys teori (i Hammer, 2010).

Ud fra et narrativt pædagogisk synspunkt vil det for barnet forekomme mere meningsfuldt at arbejde hen mod et mål, som er i tråd med barnets livskraft og er styret af barnets egne værdier og intentioner frem for forældrenes (Holmgren, 2010a; Nevers, 2010). Denne episode giver derfor anledning til videre at belyse hvilke muligheder og begrænsninger, der kan være ved at involvere børnene i fastsættelsen af målsætninger, blandt andet med henblik på at øge deres eget ønske om at foretage og vedligeholde adfærdsændringer. Spørgsmålet om, hvad dette kan bidrage med i den pædagogiske praksis, diskuteres yderligere i kapitel 5.

Episode 3: Matematikbogen

Vi har i de to foregående eksempler set, hvordan praksis forholder sig i forhold til at inddrage børnenes egne fortællinger. Den næstkommende episode tydeliggør, at det i pædagogisk praksis kan være vanskeligt at tage hensyn til og balancere forholdet mellem to opponerende fortællinger mellem i dette tilfælde forælder og barn. Desuden viser episoden, hvordan det overordnede fokus på pragmatiske og faglige hensyn kan dominere medarbejderens tilgang til en konflikt, hvor to fortællinger med modstridende værdisæt forhandles. Episoden viser endvidere et relevant dilemma, idet den giver indblik i de naturligt forekommende magtrelationer og dynamikker, der eksisterer mellem forælder og barn, samt hvilke udfordringer det kan give i relation til narrativ pædagogisk praksis.

Episoden udspiller sig, da Sebastian (S) og hans mor Pernille (P) vender tilbage til undervisningslokalet efter at have siddet og læst i et tilstødende lokale. De sidder ved siden af hinanden ved bordet og skal nu blive enige om, hvilken af to forskellige matematikbøger Sebastian skal lave opgaver i. Birgitte (B) fra teamet kommer over og står ved siden af bordet, mens hun indleder en samtale om, hvem der skal afgøre, hvad de skal begynde med. Vi har valgt kun at præsentere et brudstykke af episoden, da dette forekom tilstrækkeligt i forhold til analysen af netop denne episode. Et fuldt overblik over episoden kan hentes i den samlede transskription i bilag E.

- 1 P: Så skal vi bare finde ud af, om det skal være dansk eller matematik.
- 2 B: Er det dig, der skal bestemme det, eller skal han bestemme det?
- 3 P: Altså, jeg har jo sagt, jeg vil jo helst gerne matematikken, fordi der mangler
- 4 han nogle opgaver. De har jo fået en anden matematikbog.
- 5 S: Ja [og den skal jeg lave i // B: Så du vil gerne have, at han skal nå at blive
- 6 færdig i den bog]
- 7 P: Så jeg ville jo gerne at han fik lavet de her sidste, så han er færdig med bogen.
- 8 S: Men mor det vil jeg ikke.
- 9 B: Så, så kan i lave en aftale om, at han i løbet af i dag skal lave måske en opgave
- 10 eller to opgaver-
- 11 P: Ja, men det var lidt det, jeg tænker, om vi lige skal have os sat og snakket
- 12 sammen om, at jeg kunne godt tænke mig, at du lavede to her, og så kunne du
- 13 bestemme de to andre i noget andet.
- 14 B: Ja. [Så han, så, så han // S: Først mig vælger] Så kommer han, så han ligesom
- 15 får det overstået.
- 16 P: Ja, [så han er lidt med i det også (uklart) // S: Først mig vælger]

- 17 B: Hvad skal han, hvad skal han gøre her? [Her skal han og finde omkredsen // S:
18 Jeg vil, jeg vil, jeg vil starte med at vælge-]
19 P: (med irriteret stemme) Jamen lad være med bare at tage bogen, ik os?
20 B: Kan han, hvis han skal lave to opgaver her, kan han så selv vælge [hvad for en
21 // P: Ja så kan han få lov til at vælge] eller måske skal han bare starte med en.
22 Den der kan godt være lidt lang at komme igennem.
23 S: JA
24 B: Medmindre han kan lide at måle. Kan du godt lide at måle med et målebånd?
25 S: Nej, jeg [gider ikke lave sådan // P: Eeeh, altså du har da kunne lide dem
26 heromme med linealer og sådan. Der har du været supergod til det.]
27 S: Men jeg gider ikke det.
28 P: Nej, men det er derfor, jeg siger, at nu skal du lave noget, du ikke gider, og
29 noget du godt gider.
30 S: Det, jeg vil godt gider er at lave i den anden opgave.
31 P: Og hvad er det for en?
32 S: Den vi har fået.
33 P: I den anden matematikbog?
34 S: Ja.
35 P: Men prøv at hør, hvad jeg sagde. Det er fordi, jeg synes, du kan ligeså godt få
36 lavet den her færdig, for så er den færdig slut, og så kan vi få lagt den væk [S:
37 Nej] ikke også? For jeg kan godt se, at det er smart, at du har fået en bog ligesom
38 de andre, men du er bare ikke helt lige så langt fremme som de andre.
39 S: Mor, i skolen så bruger jeg også den anden [P: Ja, og det er fordi] og det
40 gælder også her.

- 41 P: (med irriteret stemme) Vil du være sød at sætte dig ned, når vi snakker? Og
42 ved du hvorfor? Kig på mig. Sæt dig lige op. Sæt dig ordentligt. Sådan der sidder
43 jeg heller ikke, når vi snakker. Sæt dig op ... Prøv at hør. Der er en grund til, at
44 du har fået den bog. Det er jo fordi de andre også har fået den. Men de andre, de
45 er jo blevet færdig med den her. Det er du ikke endnu [S: Nej, men] Jeg snakker
46 stadigvæk. Derfor, når du er oppe i klassen, det er derfor, de siger, du skal bruge
47 den anden. Fordi så resten du mangler her, det laver vi her på familieskolen.
- 48 B: Det var en god forklaring Pernille.
- 49 P: Ikke også? ... Jamen det er også derfor jeg siger nogle gange, nu snakker jeg,
50 [så han ligesom får det hele med, fordi det der med at afbryde, så får han ikke det
51 halve af det med // B: Ja ... Ja, lidt uro i kroppen ... ja ... nej]
- 52 B: Så måske skal han bare vælge en, og så bagefter så kan han lave noget af det
53 han hellere vil lave, så [det ikke er for besværligt? // P: Ja, det synes jeg] For jeg
54 kan se sådan, at hans krop er lidt urolig.
- 55 P: Ja, han er nemlig lidt i dag [B: Ja], han er lidt urolig i dag.
- 56 B: Ja, men nu har han også siddet, han har siddet inde i sofaen–

Episoden eksemplificerer, hvordan det i en pædagogisk praksis kan være vanskeligt at tage hensyn til flere forskellige fortællinger på samme tid, særligt i uoverensstemmelser som denne. I episoden centrerer den fremtrædende fortælling sig om Pernilles ønske om, at Sebastian skal arbejde videre i den gamle matematikbog. Sebastian frembringer adskillige gange kommentarer som “*den [anden matematikbog] skal jeg lave i*” (l. 5) og “*først mig vælger*” (l. 16), hvilket kan tolkes som et forsøg på at opponere mod Pernilles dominerende fortælling og have medindflydelse. Hverken Pernille eller Birgitte reagerer på hans udmeldinger, ligesom der heller ikke tages notits af, når han modsætter sig med sætninger

som *“Nej, jeg gider ikke lave sådan”* (l. 25). Det problematiseres derimod løbende af Pernille i episoden, at Sebastian har en mening om hvilken matematikopgave, han skal lave. I situationen støttes hun ikke af medarbejderen i forhold til at undersøge, hvordan Sebastians udsagn kan tolkes som et forsøg på at præsentere alternative fortællinger samt hvilke værdier, Sebastians ytringer kan ses som udtryk for.

I Pernilles fortælling om Sebastian er der umiddelbart et identitetsdilemma relateret til *“self-vs-other”* på spil, idet Pernille fremhæver *“[...] at det er smart, at du har fået en bog ligesom de andre, men du er bare ikke helt lige så langt fremme som de andre”* (l. 37-38) (Bamberg, 2011). I udsagnet forekommer en tydelig interaktiv positionering, hvor Sebastian af Pernille positioneres både som en af de andre, fordi han også har fået en bog, samtidig med at han positioneres markant forskellig fra de andre ved ikke at være på samme faglige niveau (Bamberg, 2011; Davies & Harré, 2014). Selvom Sebastian opponerer mod fremstillingen, understreger Pernille sin fortælling kort tid efter (l. 43-47). Sebastians udsagn og protester kan ses som et udtryk for ubehag eller usikkerhed ved at blive positioneret som anderledes end sine klassekammerater (l. 39-40). Hans ytringer kan tolkes ind i en fortælling om en dreng, som i forvejen føler sig anderledes og bagud, fordi han går på familieskolen. Den nye matematikbog opnår derved næsten symbolsk værdi i forhold til ikke at skille sig ud fra de andre. Derudover taler Pernilles udtalelser løbende i episoden ind i en problemmættet fortælling om Sebastian som en, der ikke er samarbejdsvillig.

Opmærksomhed fra teamets side på Sebastians intentioner og værdier ville skabe mulighed for at udfolde alternative fortællinger og understøtte en forståelse af Sebastian som en, der værdsætter at være med fagligt samt at være en del af fællesskabet i klassen. Birgitte lader dog til at have rettet sit fokus på mere pragmatiske hensyn, nemlig at få Sebastian i gang med opgaverne (Bilag E, l. 130). Dette hensyn kan forklare, hvorfor Birgitte ikke medierer Pernilles fortælling i denne specifikke situation. Fordi hun har fokus på at skabe

progression i læringssituationen, har hun ikke øje for den positionering af Sebastian, der forekommer i kraft af Pernilles fortælling. Dermed får hun ikke mulighed for at nuancere eller udvide Pernilles fortælling om og forståelse af Sebastian. Episoden illustrerer, at det kan være vanskeligt at balancere hensynet mellem flere fortællinger i den pædagogiske praksis samtidig med, at der ofte er pragmatiske læringsmæssige hensyn, der kan besværliggøre opgaven med samtidig at lytte efter den alternative og værdidrevne fortælling.

I Pernilles videre fortælling ligger en tydelig værdiladning, som nuancerer de fortællinger, der skabes om hende som mor. Hun lægger vægt på, at det for hende er vigtigt, at ting bliver gjort færdige (l. 7 & 35-36). Det taler således ind i en større fortælling omkring, at man ikke blot kan vælge at lave det, man helst vil, fordi der også vil være ting, der skal laves, som man ikke gider (l. 28-29). At hun igennem størstedelen af episoden fastholder, at Sebastian skal lave opgaver i den gamle matematikbog, positionerer hende derved som en engageret forælder, der bekymrer sig om sit barns læring og ønsker, at han skal have de bedste læringsforudsætninger fremadrettet. I fortællingen italesættes hun som en mor, der står ved sine udtalelser, og som fastholder sin egen fortælling baseret på egne værdier og opfattelser af læringsmæssige normer. Det kan tolkes som om, at Pernille ikke er villig til at afgive sin position som den, der har definitionsmagten i situationen omkring hvilke opgaver, der bør prioriteres først. Hvis Sebastians fortælling om, hvorfor det er vigtigt at lave de nye opgaver, i højere grad skal i spil, må medarbejderen i situationer som denne støtte forælderen i at afgive en del af definitionsmagten, så der bliver skabt plads til alternative forståelser, der kan nuancere konflikten og dermed måske medvirke til at løse den. I stedet understøtter Birgitte Pernilles fortælling ved at bekræfte hende i sin autoritet som forælder på flere forskellige måder. Eksempelvis lægger hun op til, at det er Pernille, der bestemmer (l.2), og hun roser ligeledes Pernille for sin gode forklaring og plan (l. 48 & 71). Når Birgitte ikke fremhæver Sebastians stemme i konflikten yderligere, bliver hans medindflydelse i

situationen og på fortællingen begrænset. Samtidig bliver Pernilles fortælling dominerende, og magt-asymmetrien mellem forælder og barn tydeliggøres. Ved på denne måde at støtte Pernilles udlægning forholder Birgitte sig således ikke neutralt og nysgerrigt til, hvad der kunne være på spil i konflikten, sådan som den narrative pædagogik foreskriver. For Sebastian bliver det i disse tilfælde endnu sværere at opponere mod sin mors fortælling, fordi vurderingen kommer fra et medlem af teamet, der har magt og autoritet i kraft af sit professionelle virke (White, 2006b). Selvom udtalelserne har til formål at støtte Pernilles handlinger og beslutninger, kan de i et narrativt perspektiv forekomme evaluerende og vurderende. På denne vis bliver magtdelingen mellem Birgitte og Pernille ligeledes tydelig, da Birgitte er i en position, hvor hun kan vurdere Pernilles indsats. I pædagogisk praksis kan det være vanskeligt at undgå at kommentere eller vurdere personers formåen, da det ofte bliver anset som en naturlig integreret del af praksis. For i højere grad at følge en narrativ præmis om ikke at være vurderende, kunne Birgitte have lagt vægt på, at det var en god måde for Pernille at fremlægge sit syn på sagen. Hermed havde hun bekræftet Pernilles udsagn samtidig med, at hun ville have undladt at tage stilling til dets indhold, og hvordan det eventuelt harmonerede med Sebastians fortælling.

Denne episode taler ind i et større dilemma relateret til de vanskeligheder, der kan opstå ved integreringen af narrative metoder i pædagogisk praksis særligt i forhold til at balancere forskellige fortællinger. Det forekommer særligt vanskeligt, da der samtidig skal vægtes pragmatiske hensyn i den pædagogiske praksis. Denne diskussion vil blive udfoldet yderligere i kapitel 5.

Episode 4: Lytte til Hinanden

Følgende episode indeholder adskillige pointer, der knytter sig til, hvordan teamets pædagogik kan anskues som narrativ. Episoden er blandt andet eksempel på, hvordan specifikke sproglige handlinger kan anses som stilladserende i udviklingsarbejdet. Eksemplet

tydeliggør desuden teamets syn på vigtigheden af at italesætte positive fortællinger og måden, hvorpå der tages afsæt i unikke hændelser for at skabe disse fortællinger. Samtidig forekommer det på baggrund af denne episode, at det er muligt at vende tilbage til fortællinger og genoprette balance imellem dem. Dette fokus på italesættelsen af fortællinger skaber dog en række dilemmaer i det pædagogiske arbejde blandt andet i forhold til at fremstå autentisk, og samtidig peger det på vigtigheden af en refleksion over, hvordan forskellige teoretiske antagelser kan balanceres i det pædagogiske arbejde.

Episoden udspiller sig i umiddelbar forlængelse af episode 3 om matematikbogen, hvor Sebastian (S) og Pernille (P) sidder ved bordet i klasselokalet. Forud for episoden har de været uenige om, hvilken bog Sebastian skal arbejde i. De er endt med et kompromis, hvor Sebastian får lov til at vælge først på den præmis, at han efterfølgende laver en af de opgaver, som Pernille ønsker. Birgitte (B) kommer efter noget tid over og spørger, hvordan det går, og om han er kommet i gang. Pernille fortæller, at de nu er halvvejs i den opgave, som han selv har valgt (l. 5-9, Bilag F).

13 B: Ved du hvad? Jeg vil rose dig. Jeg vil sige, hvor er det godt, at du er kommet i
14 gang.

15 S: Mmh.

16 B: Og hvad med dig Pernille, har du også rost ham?

17 P: Jaja, jeg har sagt, at det er supergodt [B: Jah] og alt muligt.

18 B: Men hvad gjorde han for at komme i gang? Hvad var det, der virkede?

19 P: Jamen først så valgte han jo den der, så siger jeg "jamen det er jo ikke rigtigt en
20 opgave, det er jo faktisk et spil".

21 B: Nå? Det var også lidt interessant med et spil.

- 22 P: Ja, og så sagde jeg, at “den må vi jo prøve en anden gang”, og så sad vi og
23 kiggede lidt og så sagde jeg ”hov, hvad med den der? Den ser da supernem ud”
24 B: Var han, var han god til at lave den så?
25 P: Det synes jeg han har været, det synes jeg han er.
26 B: Hvor er du dygtig Sebastian-
27 P: Du er god til at tælle, ikke os?
28 B: Ja, og ved du hvad? Jeg synes han har været god til at lytte, Pernille.
29 P: Ja.
30 S: Prøv lige, sh! (Læner sig ind over bordet)
31 P: Du [må ikke trykke vel? // B: Du må ikke røre den vel?]
32 B: Jeg synes, han var god-
33 S: Nej, men hvis vi prøver at tie stille fordi prøv at se der.
34 B: Sker der så noget med den der, hvis man tier stille?
35 S: Ja, hvis alle stille, prøv at se.
36 B: Men jeg har noget meget vigtigt jeg godt kunne tænke mig at prøve-
37 P: Den måler, hvor højt du snakker [S: Nåååh, det, OKAY]. Det betyder, jo højere
38 du snakker, så går den helt derhen. (Hviskende) eller hvis du bare snakker lige så
39 lavt.
40 S: (Skriger)
41 B: Nej, men så skal jeg lige prøve at hviske dig noget [S: (skriger)] Nu skal du
42 høre, nu skal jeg hviske dig noget. [S: (skriger)] Hører du? [S: (skriger)]
43 Sebastian, nu skal du høre. Nu skal jeg hviske dig noget. Sebastian, Sebastian, jeg
44 vil gerne sige til dig, at jeg synes, du var rigtig god til at høre efter [S: (stønner)],
45 [P: Ej, nu skal du simpelthen lytte], Sebastian hører du, at du var god til at høre

- 46 efter dengang din mor var ved at forklare, hvordan i skulle komme videre, så i fik
47 lavet noget. Du lyttede rigtig flot til din mor.
- 48 S: Mmh. Vi ses.
- 49 B: Ja, vi ses. Og jeg synes, du var god til at lytte til ham også, [Pernille // P: Ja, det
50 var godt]. For ellers tror jeg måske, at det var endt i en spids, eller hvad?
- 51 P: Jamen igen den her med at stædigheden. Nu har jeg sagt nej, og nu gider jeg
52 ikke, og så sætter jeg mig bare.
- 53 S: (Smasker ned mod diktafonen)
- 54 B: Men det lykkedes at komme videre uden [P: Ej vil du ikke godt være sød at
55 stoppe] uden nogen konflikter.

Overordnet set er der flere forskellige fortællinger i spil om Sebastian og Pernille, og Birgitte forsøger i episoden at balancere hensynet til begges fortællinger. I forhold til Sebastian handler det for Birgitte om at tydeliggøre, at han er lykkedes med at komme i gang, og at hun vil rose ham (l. 13). Samtidig er hun interesseret i at præsentere en fortælling om, dels hvordan Pernille har forholdt sig, dels hvordan det er lykkedes dem i fællesskab at komme i gang. Herunder vil de pågældende fortællinger blive udfoldet i sammenhæng med, hvordan Birgittes ageren kan anskues som narrativt funderet.

Overordnet set fremhæves der i fællesskab mellem Pernille og Birgitte en fortælling om Sebastian, som lægger vægt på, at han er "*dygtig*" og "*god til at tælle*" (l. 26-27). I fortællingen lægges der særligt vægt på det positive i hans præstationer, men Birgitte griber alligevel muligheden for at rette fokus på noget mere essentielt, idet hun specifikt henvender sig til Pernille og fortæller, at hun "*synes, han har været god til at lytte*" (l. 28). Birgittes målrettethed med kommentaren afspejler potentielt en antagelse om, at det er særligt vigtigt at åbne for Pernilles alternative fortolkningsmuligheder og fortællinger om situationen, idet

hun i høj grad som forælder er med til at positionere og skabe fortællinger om Sebastian. Fortællinger, som ifølge den narrative teoretiske forståelse er afgørende for hans identitetsskabelse og handlemuligheder (Holmgren, 2010a; Lundby, 2000; White, 2006b). Ydermere drejes fortællingens fokus fra de primært præstationsrettede kommentarer over mod Sebastians handlinger som en del af deres samspil. Birgitte præsenterer på denne måde en alternativ fortælling om Sebastian, som Pernille ikke lader til at have fokus på i situationen. Han positioneres som én, der også er god til at lytte, og Birgitte udvider dermed diversitet i fortællingen. Denne position står i stærk kontrast til måden, hvorpå han positioneres i episode 3, hvor der flere gange siges "*prøv at hør*" for at få ham til at lytte (Bilag E, l. 35, 43, & 67), og som fortsat afspejles i denne episode med "*nu skal du høre*" (l. 43) og "*Ej, nu skal du simpelthen lytte*" (l. 45). Derfor kan det ses som særligt relevant for Birgitte at anskueliggøre netop denne fortælling, fordi denne og den foregående episodes positionering taler ind i en problem-mættet fortælling om Sebastian som én, der ikke lytter. Disse fortællinger kan komme til at danne mere fastlåste negative identitetskonklusioner for Sebastian (White, 2006b; 2007). Denne specifikke positionering vender vi tilbage til senere i afsnittet.

Birgitte taler ydermere ind i en fortælling om Pernille, der betoner, at hun er god til at lytte til Sebastian, hvilket tilsyneladende var afgørende for, at situationen ikke endte "*i en spids*" (l. 50). Dermed lægges der vægt på, at både Pernille og Sebastian har lyttet, og at de på den måde i fællesskab er lykkedes med at komme i gang. Således synes fortællingen også at tale ind i en mere generel og større fortælling om, at hun i samarbejde med sit barn kan undgå konflikter og bevæge sig fremad. Alligevel indskyder Pernille med henvisning til Sebastian, "*(...) igen den her med at stædigheden. Nu har jeg sagt nej, og nu gider jeg ikke, og så sætter jeg mig bare*" (l. 51). Set med udgangspunkt i Bamberg's begreb "*constancy-vs-change*" positionerer hun dermed Sebastian ved brugen af ordet "*igen*" som en, der tidligere og fortsat

er på en bestemt måde. Sætningen kan i konteksten således tolkes som en opponering mod Birgittes udlægning om, at de begge har lyttet til hinanden og dermed sammen har løst konflikten, idet Pernille fremhæver en beskrivelse af, at Sebastian handler stædigt og ikke er samarbejdsvillig i situationen. Birgitte tillægger dog ikke bemærkningen synderlig opmærksomhed, og hun fastholder den succesfulde og alternative fortælling om, at det lykkedes dem i fællesskab at komme videre uden konflikter (l. 54-55). Således kan episoden ud fra et narrativt perspektiv ses som et tydeligt eksempel på, hvordan Birgitte forsøger at balancere hensynet til flere fortællinger samtidig og både sætte Sebastians, Pernilles og deres fælles fortælling i spil. Episode 3, som er gået forud for denne episode, står som et eksempel på, at det kan være ganske vanskeligt i det pædagogiske arbejde at balancere forholdet mellem flere fortællinger. På baggrund af analysen af denne episode finder vi det dog relevant at fremhæve, at arbejdet her umiddelbart lader til at genoprette den ubalance, som sås i foregående episode 3. Denne mulighed for at genoprette og bringe fortællinger og positioneringer i balance diskuterer vi i kapitel 5.

Vender vi nu blikket mod, hvad Birgitte i episoden gør, kan vi betragte spørgsmålet om, hvad Sebastian har gjort for at komme i gang, og hvad der virkede i situationen, som en måde at åbne for en dybere beskrivelse af den episode, der er gået forud (l. 18). Spørgsmålet kan ud fra et narrativt perspektiv anskues som en fokusering på det unikke i, at han kommer i gang, hvilket kan være afsæt for at skabe en alternativ fortælling, der handler om succes (Lundby, 2000; White, 2007). Birgitte kan med sit spørgsmål bidrage til at synliggøre de elementer, hvor der handles anderledes end sædvanligvis i denne sammenhæng. Samtidig er spørgsmålene med til at lede til en umiddelbar refleksion hos Pernille. Udvidelsen af Pernilles forståelsesramme omkring, hvad der virkede, vil være afgørende for, hvordan hun senere vil tolke nye hændelser på baggrund af erfaringen. Desuden er den sproglige konstruktion af sætningen ikke uvæsentlig, da vi på baggrund af Bambergers forståelse af agens kan se,

hvordan Sebastian netop tillægges dette. Det ses tydeligt, at Birgitte fremhæver Sebastians aktive rolle i forhold til at situationen løste sig "*hvad gjorde han*" (l. 18).

Desuden ses det, at Birgitte i forbindelse med, at hun selv roser Sebastian, spørger Pernille, om hun også har rost ham (l. 16). Hermed betoner hun, at hun finder det vigtigt og relevant, at de positive aspekter i Sebastians præstation tydeliggøres af Pernille. At hun selv roser og aktivt efterlyser Pernilles respons på Sebastian kan ses som et stilladserende greb, hvor der opstilles et scenarie, der giver Pernille mulighed for at få ny viden om vigtigheden af netop denne form for italesættelse. Birgitte understøtter ligeledes Pernille på stilladserende vis ved at stille sig selv til rådighed, idet hun præsenterer et eksempel på relevant ros. Således eksemplificerer hun, hvordan Sebastians adfærd kan anvendes som afsæt for en positiv eller alternativ fortælling (Hammer, 2010; Kaae, 2010).

Birgitte henvender sig efterfølgende til Sebastian for at fremhæve fortællingen om, at han er god til at lytte, hvilket forekommer paradoksalt, da han i situationen ikke lytter til hende. Det forekommer væsentligt for hende at tydeliggøre og forstørre denne fortællingen for Sebastian, selvom det er svært for hende at fange hans opmærksomhed. Han er optaget af diktafonen og forsøger ved at skifte toneleje at skabe udsving i lydsøjlerne på displayet. Birgitte forsøger at få hans opmærksomhed ved at hviske, at hun skal fortælle ham noget, mens han sporadisk skriger ned mod diktafonen (l. 36-47). Hendes hviskende toneleje kan ses som et forsøg på at deltage i samtalen på hans præmisser med hans nuværende interesse for høje og lave lyde, men Sebastian lytter fortsat ikke opmærksomt til hendes fortælling. Hans manglende interesse for fortællingen, som Birgitte insisterende forsøger at trænge igennem med, kan tolkes på forskellige måder. Potentielt lytter han ikke, fordi han er optaget af noget andet i situationen, men Sebastians manglende engagement i fortællingen kan også tolkes som et udtryk for, at fortællingen om ham som en, der er god til at lytte, ikke opleves autentisk for ham. Er formålet at skabe en alternativ fortælling, er det altså vigtigt at være

opmærksom på ikke kun at udfordre den dominerende fortælling, som eksempelvis “du er dårlig til at lytte” med den modsatte fortælling om, at “du er god til at lytte”. Alternative fortællinger, som udspringer direkte fra Sebastians initiativer og handlinger vil potentielt opleves mere autentiske for Sebastian og dermed have større gennemslagskraft. På baggrund af dette kunne Sebastians optagethed af diktafonen alternativt have givet anledning til at italesætte, at han fremstår både nysgerrig og videbegærlig. Perspektiver, der også udfordrer og præsenterer alternative fortællinger i forhold til den dominerende fortælling.

Ud fra en narrativ pædagogisk tilgang må vi dog forholde os kritiske til den insisterende fastholdelse af at videreformidle en alternativ fortælling, som det ses i episoden. Det kan vidne om en vanskelig balancering mellem to vigtige intentioner inspireret af den narrative tilgang. Dels er det vigtigt at verbalisere fortællinger, og dels er det vigtigt at forekomme neutral, ikke-vidende og uden agenda (Lundby, 2000). Med afsæt i denne episode forekommer det at være Birgittes mål og intention at verbalisere en alternativ fortælling om Sebastians evne til at lytte. Ved at have denne meget tydelige umiddelbart pædagogiske intention øger hun risikoen for at bringe sig selv i en position, der modstrider den narrative grundtanke om at forholde sig åbent og neutralt, da hun i stedet lader sig styre af sit eget initiativ. Således taler denne episode ind i et større dilemma relateret til, at medarbejderne må forholde sig refleksivt til, hvordan de balancerer forskellige teoretiske hensyn i deres arbejde.

De ovenstående fire episoder har på forskellig vis givet indblik i, hvordan det pædagogiske arbejde kan forstås ud fra en narrativ fortolkningsramme. Vi har set eksempler på, hvordan der arbejdes stilladserende, hvordan der tages udgangspunkt i unikke fortællinger, og hvordan arbejdet er centreret om fortællinger i den pædagogiske praksis. Der har i særdeleshed været fokus på, hvis fortællinger, der inddrages og gives plads. Dette er blevet analyseret både på baggrund praksis for de strukturerede samlinger, men også i relation til de ustrukturerede settings i forhold til episode 3 og 4. Vi har således på baggrund

af analysen set, at der i det pædagogiske arbejde forekommer at være en række dilemmaer relateret til at arbejde narrativt i en pædagogisk kontekst. Disse forekommer dels at relatere sig måden, hvorpå der arbejdes med udgangspunkt i forskellige tilgange, men dels også i forhold til de forskelle der er på, hvilke hensyn der skal tages i pædagogisk praksis, som eksempelvis ikke skal tages i en terapeutisk kontekst. Episoderne står samtidig også frem med eksempler på, hvor der forekommer potentialer for større grad af integrering af narrative tilgange i familieskolens pædagogiske arbejde.

Skole-hjem-samarbejdet

Dette tema fokuserer på at tydeliggøre den måde, teamet på familieskolen faciliterer et konstruktivt skole-hjem-samarbejde ved at indgå i forhandling med forældrene om fortællinger. I de følgende episoder vil vi se eksempler på, at teamet på familieskolen lader til at være meget opmærksomme på at arbejde med forældrenes sprogbrug og de fortællinger, der er for samarbejdet med skolen. I arbejdet vil vi blandt andet tydeligt se, hvordan medarbejderne udfordrer fortællinger, men også hvordan de er i stand til at identificere og handle på de værdier, forældrenes fortællinger indeholder. Dermed illustreres, hvordan den narrative pædagogiske praksis kan forstås som indeholdende et væsentligt potentiale i styrkelsen af skole-hjem-samarbejdet. Temaet er der dog også behæftet med en række dilemmaer, som vi afrundingsvist vil samle op på.

Episode 5: Klasselæreren

Denne episode eksemplificerer, hvordan en medarbejder i teamet i dialog med en forælder er med til at skabe alternative, mangfoldige og righoldige fortællinger om skolelæreren, som skaber refleksion hos forælderen. Denne tilgang forekommer at have potentiale i forhold til at udvide forælderens forståelsesramme og fortolkningsmuligheder i relation til læreren.

Den pågældende episode foregår i løbet af en undervisningstime, hvor Casper og hans mor Louise (L) ligesom de andre familier arbejder selvstændigt ved hver deres bord. Louise rejser sig og lader Casper arbejde alene, mens hun går over og sætter sig ved et bord i den anden ende af klasselokalet, hvor Ole (O) sidder. Her påbegynder de en samtale om gårsdagens statusmøde, der blev afholdt på Caspers skole, hvor de begge deltog, sammen med blandet andre Caspers klasselærer Lisbeth. Louise har haft en meget positiv oplevelse af mødet, og de taler om nogle af de ting, der har været oppe på mødet, blandt andet Caspers udvikling og i forlængelse heraf diskuterer de samarbejdet med klasselæreren.

- 1 L: Men jeg synes det var et godt møde, og det var dejligt [O: Ja] at hun faktisk altså,
- 2 det var dejligt at høre noget positivt fra [O: Ja] fra dem, at de ser en lille forandring
- 3 O: Ja, det er ikke kun en lille-
- 4 L: [Nej det er det jo ikke // O: De ser en stor forandring med Casper] han forstyrrer
- 5 jo ikke [O: Nej] som han plejer [O: Ej] og det er jo dejligt [O: Ja, ja] altså ... Og jeg
- 6 føler også lidt mere, at de begynder at engagere sig lidt mere, for jeg kan også huske
- 7 dengang, hvor hende og Jacob var på besøg herude, [O: Ja] altså jeg synes bare ikke,
- 8 hun bidrager ikke med så meget.
- 9 O: Ej hun er stille-
- 10 L: Hun er stille [men det var mere Jacob // O: Men men] der sad med Casper og
- 11 lavede opgaver-
- 12 O: Det var det-
- 13 L: [Hun sad jo bare herovre ikke også // O: Det var ham, der gik ombord] hvor jeg
- 14 også tænker, styrk nu jeres relation [O: Ja] ja [for det er også der vi har // O: Ja]-
- 15 O: Man skal ikke tage fejl af Lisbeth, hun har bare styr på klassen, skal jeg sige dig,
- 16 da jeg var på besøg derude [L: Ja]. Det var så tydeligt, at der var himmelvid forskel,

17 der var noget med at til sidst i tredje time, der går hun ud med Rasmus, [L: Ja] fordi
18 han har, der har været et eller andet i pausen, som han ikke kunne komme over så
19 [L: Ja, ja] til sidst, så han forstyrrer både sig selv og de andre, ”DU skal lige med
20 mig”, og så gik hun med ham, også rejste klassen sig bare, også var det en kvindelig
21 støttelærer, der var på, men hun kunne slet ikke styre dem [L: Nej]. Og så sagde jeg,
22 skal jeg ikke lige gå med Casper, så kan han lige vise mig skolen [L: Mm] også gik
23 vi [L: Jaer, ja] ja. Så hun har stor betydning, kan man sige for... klasserumsledelsen
24 [L: Mm] det er hun pissegod til [L: Ja] det er hun bare rigtig god til.

I denne episode bliver det tydeligt, at der er en række forskellige fortællinger på spil både om klasselæreren og lærerteamet på skolen. Louise begynder med at præsentere en lidt tøvende fortælling om, at skolen faktisk ser “*en lille forandring*” hos Casper (l. 2). Ole bemærker hendes tøvende og tilbageholdende fortælling om, hvad de begge har fået at vide til mødet. Han griber muligheden for at udfordre og sætte spørgsmålstejn ved denne fortælling med det formål at få Louise til at reflektere over, om hun unødigt holder fast i en gammel fortælling om, at skolen ikke ser Caspers fremskridt. Hans egen fortælling giver udtryk af, at hans oplevelse af mødet er, at skolen ser “*en stor forandring*” (l. 4-5). Dermed indgår han i forhandling med Louise om, hvordan skolens fortælling om Casper skal tolkes og forstås fremadrettet. Ifølge Louises videre fortælling har hun en oplevelse af, at de er blevet mere optagede af og engagerede i Caspers udvikling samt at understøtte de fremskridt, de ser (l. 6). Denne sproglige italesættelse kan forstås med baggrund i Bambergs identitetsdilemma “constancy-vs-change”. Louise oplever en forandring, som står i tydelig kontrast til hendes tidligere oplevelse af, at Caspers klasselærer generelt ikke involverede sig (l. 6-8). Ole indgår videre i den sproglige forhandling med Louise om forståelsen af klasselæreren og bekræfter blandt andet Louise i sin oplevelse af, at klasselæreren ikke er

enormt frembrusende. I sin fortælling tilbyder han dog en karakteristik af hende som ”*stille*” (l. 9), hvilket positionerer hende anderledes end i Louises fortælling, hvor hun ikke bidrager og er uengageret. Episoden viser, at Louise overtager denne sprogbrug (l. 10), hvilket kan anses som et udtryk for, at hun accepterer Oles udlægning og finder denne alternative karakteristik og fortælling rammende (Davies & Harré, 2014; Harré, 2012).

Ole fortsætter denne forhandling med fokus på at nuancere og udvide Louises repertoire af fortællinger om klasselæreren og fremhæver, at ”*man [ikke] skal tage fejl af Lisbeth*” (l. 15). Han fremstiller hende som en kompetent og dygtig lærer, hvis håndtering af klassen som klasserumsleder er god (l. 15-24). Han tydeliggør i forlængelse heraf, at Lisbeth har ”*stor betydning*” for trivslen i klassen (l. 15-24). Ole tilbyder med denne alternative fortælling en anden forståelse af læreren, som Louise måske ikke har været opmærksom på, og som kan mangfoldiggøre de allerede eksisterende fortællinger om læreren. Hvis disse fortællinger vækker genklang hos Louise, og hun tager den alternative fortælling til sig, kan det føre til genfortolkning af klasselærerens evner og fokus. De nye erfaringer, perspektiver og fortællinger vil dermed danne ramme om fortolkningen af kommende hændelser, og kan således have indflydelse på det videre samarbejde.

I denne episode kan vi således forstå Ole som en repræsentant for familieskolen, der i høj grad medvirker til at italesætte fortællinger på en værdifuld og konstruktiv måde. Således viser eksemplet, at teamet med afsæt i en narrativ tilgang har et stort potentiale for at facilitere skabelsen af fortællinger og forskydning af positioneringer og dermed nye fortolknings- og handlemuligheder. Denne tilgang virker til at kunne bidrage på afgørende vis i forhold til at forstærke et konstruktivt skole-hjem-samarbejde.

Episode 6: Det Lille Kontor

Hvor den tidligere episode fokuserede på at skabe nuancerede fortællinger om klasselæreren, eksemplificerer denne episode værdien af at facilitere og understøtte de

alternative fortællinger om de indsatser, der laves på skolen. Derudover demonstrerer episoden den udfordring, der ligger i at holde overblik over de divergerende og modsatrettede fortællinger, der forekommer i pædagogisk praksis. I forlængelse heraf illustreres et dilemma omkring hvor vanskeligt det kan være at opretholde en ikke-vidende og neutral position i pædagogisk praksis.

I forlængelse af episode 5 fortsætter Louise (L) og Ole (O) deres samtale om statusmødet på skolen. Casper er fortsat ikke til stede, da han arbejder for sig selv ved et andet bord. Samtalen falder nu på den afskærmning, som Casper sidder bag i sin folkeskoleklasse. Han sidder også som den eneste i klassen på en kontorstol med hjul under i det, de kalder ”hans lille kontor”. Louise og Ole diskuterer effekten af denne indsats i forhold til Caspers læringsudbytte og mulighed for at deltage i klassen.

- 1 L: Men jeg synes, det var en god snak, og jeg synes også, at jeg fik spurgt om, altså
- 2 for eksempel det med kontoret og det med hans øh, at der er hjul under hans øh [O:
- 3 Stol] stol-
- 4 O: Det var en god forklaring [L: Ja] hun gav [L: Men ja, det giver mening] ja ja
- 5 L: Og den har jeg måske nogle gange brug for, fordi jeg bare tænker for mig, der
- 6 giver det ikke nogen mening, hvis man har en stol med hjul på, så ville jeg da først
- 7 sidde uroligt [O: Ja] og glide rundt [O: Ja ja]. Men det virker jo så for ham [O: Ja]
- 8 og der går de ind og ser hans behov [O: Ja] og det har jeg heller ikke altid følt, de
- 9 har gjort [O: Nej]
- 10 O: Jeg synes, det er fedt, du lige fik nævnt det der med, at den der afskærmning, at
- 11 den er der selvfølgelig en grund til, men hvor længe skal han blive bag ved den [L:
- 12 Jaer] ja-

- 13 L: Fordi det er jo også der, jeg tænker, at så store fremskridt er der heller ikke, men
14 de skal jo heller ikke være bange for at give ham en chance for at bevise, at han
15 godt kan-
- 16 O: Nej, fordi det var jeg nemlig ved at tænke på, at det skulle have været et mål [L:
17 Jaer] at Casper kunne klare at sidde i klassen uden afskærmning [L: Jaer] men det
18 kan vi tage næste gang [L: Jaer].
- 19 L: Altså måske bare fjerne den ene væg til at starte med [O: Ja]
- 20 O: Ja for det (tydelig udånding) [ja ja // L: Eller] men den der, der vender ud, væk
21 med den [L: Jaer] han sidder jo alligevel sidevendt til klassen for det er jo ikke
22 sådan noget med, at han hele tiden kan holde øje med, hvad det er, der foregår-
- 23 L: Og jeg tænker også, om det kan være en af grundene til, at han måske bliver
24 urolig, han bliver jo nødt til at rejse sig op [O: Ja] og ligesom [få opmærksomhed
25 fordi // O: for at se hvad der sker, hvis der sker noget] [O: Ja] ja-
- 26 L: Og hvis han rækker hånden op, så bliver han ikke set [O: Nej] som den første [O:
27 Nej] fordi de skærme der, og så bliver han jo nødt til at rejse sig op [O: Ja] og så
28 kan det jo godt være [O: Mm] at han står der i lang tid og hænger over skærmen-
- 29 O: Ja, ja, men det der med det mål han har med ikke at fjolle [L: Ja] når nu det,
30 udvikler sig, som vi kan se [L: Ja] så er det, kan man sige, argumentet for, at vi
31 kunne prøve at fjerne den væg [L: Ja] ja...om de vil være med til det [L: Ja] ja.

Louise fremhæver i sin fortælling, at hun er gået ind til mødet med en forståelse af, at lærerne på skolen iværksætter indsatser, der ikke er meningsfulde som eksempelvis, at Casper sidder på en kontorstol med hjul (l. 5-7). I hendes fortælling bliver det tydeligt, at hun tidligere har haft en oplevelse af, at lærerne på skolen modarbejdede Caspers trivsel i klassen ved ikke at imødekomme hans behov (l. 8-9). Hendes holdning ændrer sig efter mødet, og

hendes accept af lærerens fortælling om funktionen af kontorstolen med udsagnet, “*det giver mening*” (l. 4) kan tolkes som, at hun føler sig indviet i intention bag, at han sidder på en stol med hjul. Dette, sammen med hendes udsagn om at de “*går [...] ind og ser hans behov*” (l. 7), giver indtrykket af, at hun får nye fortolkningsmuligheder om lærerne som samarbejdspartnere, der har gode hensigter. Forandringen i hendes syn på lærerne, kan forstås ud fra Bambergs identitetsdilemma “constancy-vs-change”. I forlængelse heraf kan hendes fortælling forstås i relation til identitetsdilemmaet “self-vs-other”, da hun i sin fortælling laver en forskydning i sin identitet, der fokuserer på, at hun nu ikke er lige så forskellig fra og dermed distanceret fra lærerne. Tidligere tilskrev hun lærerne en anden intention eller agenda end sig selv, men nu skabes der en fortælling, der fremhæver, at de deler samme intentioner og værdier (Bamberg, 2011).

Ole understøtter den alternative fortælling ved at bekræfte, at hun har fået en god forklaring på mødet af en værdifuld indsats, som virker for Casper (l. 4). Ole kommer desuden med understøttende udsagn og positive tilkendegivelser undervejs i hendes fortælling om skolen. Med disse sproglige handlinger forsøger han at bekræfte fortællingen om, at lærerne er kompetente og har gode intentioner, ligesom skolen har indviet hende i planerne på en meningsfuld måde (l. 5-9). Det forekommer, at Ole er opmærksom på, at det er af afgørende betydning, at der skabes en fælles fortælling om de indsatser, der laves i klassen og intentionen med disse. Den fælles fortælling er essentiel for samarbejdet med lærerne på skolen, da en fælles fortolkningsramme gør, at aktørerne omkring barnet ikke modarbejder hinanden på grund af misforståelser. Mødet og denne efterfølgende samtale med Ole har potentielt banet vej for en større grad af fleksibilitet i den fortælling, Louise har om skolen. I kraft af den mere alsidige fortolkningsramme, der indeholder en fortælling, hvor lærerne kan indtage nye og anderledes subjektpositioner, får Louise samtidig flere

fortolkningsmuligheder om nye og gamle pædagogiske indsatser på skolen (Davies & Harré, 2014; Harré, 2012).

Til trods for den alternative fortælling om, at lærerne er blevet bedre til at se Caspers fremskridt i episode 5, illustrerer Louise i samtalen med Ole, at hun fortsat er bekymret for, at lærernes fortællingerne om Casper er domineret af problemmættede fortællinger, der begrænser ham. Dette eksemplificeres i følgende udsagn: *”så store fremskridt er der heller ikke, men de skal jo heller ikke være bange for at give ham en chance for at bevise at han godt kan-”*(l. 13-15). Ole er opmærksom på den værdi, hun tillægger, at Casper får nye chancer og muligheder, og at de negative fortællinger ikke kommer til at begrænse ham. Ole forsøger at mediere denne fortælling ved at præsentere en alternativ fortælling om den konkrete pædagogiske indsats. En fortælling, der kun tager begrænset højde for de intentioner, der fra skolens side kan ligge bag afskærmningen (l. 10-11) samtidig med, at han også stiller sig kritisk overfor fortællingen om, at det er nødvendigt at afskærme Casper. Afskærmningen er ifølge Ole unødvendig omfangsrig og bør være midlertidig (l. 16-18 & 20-24). I sin fortælling positionerer han Casper som en dreng, der med hjælp fra familieskolen, folkeskolen og sine forældre kan oparbejde de nødvendige evner for, at han kan være i klassen uden afskærmning (l. 16-18 & 31-33). Dermed tilskrives Casper udviklingspotentiale i Oles fortælling og tillægges derigennem agens i forhold til at kunne udvikle sig i samarbejdet med kompetente voksne.

Med denne fortælling skinner Oles egen personlige og professionelle holdning til afskærmningen dog også igennem. Denne fortælling kan tolkes som en kontrast til Oles budskab med fortællingen om kontorstolen tidligere i episoden, idet denne fortælling fremstiller afskærpningsindsatsen som unødvendigt omfangsrig. Således bliver det på baggrund af episoden tydeligt, hvordan en holdningsdrevet fortælling skaber mindre grad af nysgerrighed og åbenhed og derfor i højere grad er i risiko for at tale ind i lukkede

fortællinger. I dette tilfælde resulterer den manglende neutrale holdning i, at skolen positioneres som mindre kompetente, hvilket kan være uhensigtsmæssigt, hvis intentionen var at skabe mere rige og mangfoldige fortællinger om lærerne og de iværksatte pædagogiske indsatser. Dermed står episoden i modsætning til den foregående episode, hvor Ole havde større succes med at udvide repertoiret af alternative fortællinger og på den måde understøtte samarbejdet mellem forældrene og folkeskolen.

Denne episode viser, at forældres problemmættede narrativer om lærerne kan være hæmmende for, hvordan de fortolker læreren og pædagogiske indsatser, hvilket kan være afgørende for samarbejdet. Ligeledes kan det udledes på baggrund af denne episode at de fortællinger, der tales frem i en pædagogisk og dynamisk praksis, let kan forekomme modsatrettede som i denne episode, hvor lærernes kompetencer først tales frem og dernæst i nogen grad underkendes til fordel for skepsis i forhold til en pædagogisk besluttet foranstaltning. I forbindelse hermed tydeliggøres dilemmaet omkring, hvorvidt det er muligt at forholde sig neutralt i praksis, og hvordan medarbejderes holdningsmæssige stillingtagen kan begrænse nysgerrigheden overfor værdien af en pædagogisk indsats eller øge forældrenes modstand mod en given indsats.

Episode 7: Læsebogen

Denne episode illustrerer betydningen af at lytte til og være nysgerrig omkring hvilke værdier og intentioner, der ligger til grund for spørgsmål og forespørgsler fra forældre. I denne episode bliver det således tydeligt, hvordan en medarbejder formår at lade sig styre af forældrerens initiativ i en fortælling og samtidig er opmærksom på, hvilke værdier den dækker over. Medarbejderen agerer herpå og handler i overensstemmelse hermed i et forsøg på at støtte samarbejdet med barnets folkeskole.

Episoden finder sted, da Sebastian (S) og hans mor Pernille (P) vender tilbage til deres bord efter en pause og er ved at gøre klar til at gå i gang igen. Pernille fanger Jens' (J)

opmærksomhed og spørger ham om, hvordan hun får adgang til læsemateriale, så hun kan hjælpe Sebastian med at øve sig i at læse derhjemme. I samme episode udtrykker hun frustration over ikke at føle sig hørt af Sebastians lærer Kirsten, som ikke har fulgt op på hendes gentagne henvendelser om læsemateriale.

- 1 P: Jeg tænkte for resten på Jens, sådan noget som øhm bøger til at øve, øve ham
2 på, at skal læse
3 J: Med at læse? [P: Ja]
4 P: Ja, for jeg ved og i klassen der oppe, der får de jo hver uge en ny bog, de skal
5 [øve noget i at læse // S: Neeej], de der [J: Ja] hvor de så skal skrive i hæfter, og så
6 noget det har han jo ikke, der er han jo holdt udenfor [på det punkt // J: Vi har lidt
7 herovre] så jeg har ikke rigtig noget, hvor jeg kan lære ham at lære at læse, du ved
8 sådan, (Sebastian hoster højt) øve ham i at læse. Altså fordi nu har jeg nævnt det
9 for Kirsten en tre gange ikke også [M: Ja] og jeg synes ikke rigtigt, der sker noget.
10 Jeg hører ikke rigtigt noget, og der er ikke noget, der bliver lagt i hans taske og
11 altså [J: Nej], og han går jo altså bare i stå på det der med at lære at læse, og det
12 synes jeg er lidt synd-
13 J: Så du er simpelthen har noget, hvor er vi henne, i forhold til hvad han-
14 P: Altså det er jo det, for han har jo slet ikke fået noget [S: Jaa] han har slet ikke
15 haft, fået nogen [J: Nej] [overhovedet // S: Jeg vil læse, jeg vil læse // J: Ja, nej] og
16 jeg ved endda, vi snakkede om det sidste gang, vi var til møde [J: Ja] og der er
17 ikke dumpet noget i hans taske [J: Nej].
18 J: Så vil jeg skrive til hende deroppe (S: Utydelige lyde)
19 P: [Jeg ved, hun har nogle bestemte måder // J: Jeg skal derop i morgen] så har de,
20 så skal de øve det [J: Ja] her også skal de skrive det [J: Ja] og et eller andet, og det

- 21 er han jo slet ikke med i, og så kommer han jo slet ikke op på samme niveau som
22 de andre [J: Nej]
- 23 J: Jeg skal op til møde med Kirsten i morgen, i morgen tidlig [P: Ja] så kan jeg
24 godt lige tage det med [P: Ja, okay]
- 25 P: For altså, det kunne være rart-
- 26 J: Ja, men Pernille du kunne jo også nogle gange tage også simpelthen sidde og
27 læse op for ham, for det giver ham også træning, bare ved at han hører det [hvis nu
28 i læser godnathistorie // P: Ja, ja, det gør jeg også]
- 29 Men jeg kan godt høre, det er den anden del, du godt vil [have fat i // P: Det er
30 mere det der med-]
- 31 P: Ja, fordi [han sidder ikke selv // J: Så han får noget] ja [J: Nej] og bare det her
32 med at øve lyden på bogstavet [J: Nej], den øver jeg med ham [J: Nej] for den kan
33 jeg høre [J: Ja] den er svær for ham. Det var derfor, det kunne være rart og få
34 noget billede på [J: Ja] og så noget bog på, så han ligesom både har lyden og kan
35 se det [J: Ja]
- 36 J: Den tager jeg med-
- 37 P: På samme måde [J: Ja] skal vi prøve den der? (henvendt til Sebastian)
- 38 J: Jeg kan skrive til hende, så kunne du lige have et eller andet til i morgen? [P: Ja]
39 ja
- 40 P: Det kunne i hvert fald være rigtig fint, så jeg ved hvordan og hvorledes.

Pernille indtager i sin fortælling en position som den bekymrede og engagerede mor, der er nervøs for, at Sebastians ikke får de nødvendige redskaber, der kan facilitere den rigtige form for læringsaktivitet derhjemme. Hun viser sin bekymring ved at udtrykke, at det er “synd” (l. 11-12) for Sebastian, at de fra skolens side ikke inddrager ham, og at “så

kommer han jo slet ikke op på niveau som de andre” (l. 21-22). Den refleksive positionering, hun skaber for sig selv som engageret og bekymret, medfører en interaktiv positionering af læreren som uengageret og ubekymret for Sebastians læsemæssige udvikling (Davies & Harré, 2014). Den polarisering som Pernille skaber i sin fortælling, kan forstås ud fra Bambergs (2011) identitetsdilemma “self-vs-other”, da hun positionerer sig selv i modsætning til læreren.

Pernilles fortælling kan tolkes som om, at hun har udtømt sine handlemuligheder ud fra den subjektposition, hun er i, idet hun har efterspurgt læsestof, men ikke oplever, at der bliver fulgt op på hendes forespørgsel (l. 7-12 & 15-17) (Davies & Harré, 2014). Med afsæt i Bambergs (2011) begreb om agens, kan det indikere, at Pernille tillægger skolen agens, idet hun tilskriver dem mulighed for at ændre situation. På den måde forekommer der en implicit reflektiv positionering af hende som den afmægtige og uvidende forælder i relation til skolen (l. 14-17) (Davies & Harré, 2014). Pernille positionerer hermed også lærerne i en vidende position, der har adgang til viden om læsning, som ikke er tilgængelig for hende som forælder (l. 4-6 & 19-22). Pernille tydeliggør i sin fortælling værdien af at få stillet materialet til rådighed eller få hjælp til at gå i dialog med skolen (l. 29-33).

Jens indgår i en forhandling om hvilke muligheder, der er for at forbedre Sebastians læseevner. Han foreslår Pernille, at hun læser højt for Sebastian hjemme og påpeger, at denne aktivitet også kan ses som en læringsunderstøttende aktivitet (l. 26-29). Dette forslag kan tolkes som Jens’ forsøg på at præsentere en alternativ fortælling, hvor Pernille positioneres med agens og handlemuligheder i forhold til at hjælpe Sebastian med at lære at læse (Bamberg, 2011). Motivationen for spørgsmålet kan være en forhåbning om, at Pernille kan blive mere nysgerrig på hendes egen rolle i forhold til at skabe gode læringssituationer for Sebastian. Pernille afviser dog umiddelbart forslaget, da højtlæsning allerede indgår som del af hendes repertoire af læringsunderstøttende aktiviteter (l. 28-30). Jens modtager hendes

afvisning af forslaget og retter sin opmærksomhed mod, hvilken hjælp Pernille ønsker ved at ytre, at han "*godt [kan] høre, det er den anden del, du godt vil have fat i*" (l. 29). Vi kan forstå det, som Jens foretager sig, ud fra begrebet dobbeltlytning, hvor han, mens Pernille fremlægger sin historie, både lytter til hendes fortælling, samtidig med at han er opmærksom på de værdier, der implicit er skjult i fortællingen. Han forholder sig således efter denne kommentar nysgerrigt og åbent til den værdi, hun tillægger den selvstændige læseaktivitet (l. 28-30) (Brammer, 2010; White, 2006b). Han følger det initiativ og engagement, hun udviser i relation til Sebastians selvstændige læsning, og lader hendes initiativ være styrende for samtalen i stedet for at fastholde sin egen position og umiddelbare fortælling om, at hun også selv aktivt kan gøre noget mere uafhængigt af skolens bistand.

Jens tilbyder herefter at gå videre med Pernilles forespørgsel i forhold til læsemateriale (l. 23-25). Hans tilbud kan ud fra en narrativ ramme forstås som en bevidningsrespons, hvor han på baggrund af Pernilles initiativ er villig til at handle ud fra den bekymring og det engagement, han bemærker i hendes fortælling (Schjørring et al., 2010). Ved at tilbyde sin hjælp bekræfter han, at hendes forespørgsel er berettiget, og at han ser den værdi, hun tillægger Sebastians læsemæssige udvikling. Dermed understøtter han ligeledes en alternativ fortælling om Pernille som en mor, der er engageret i sit barns skolegang fremfor en, der stiller for høje krav til hvad skolen burde stille til rådighed, og som selv burde påtage sig mere ansvar.

Denne episode står som eksempel på, hvordan en forhandling mellem medarbejder og forælder kan præsentere sig, og samtidig hvordan man som medarbejder kan agere narrativt i en sådan situation. I dialogen præsenterer forælderen sine begrænsede handlemuligheder gennem sproglig positionering, mens medarbejderen forsøger at tillægge forælderen mere agens. Ved ikke at forholde sig bedrevidende og vurderende bliver det muligt for medarbejderen via dobbeltlytning at blive bevidst om hvilken værdi, der er fremtrædende for

forælderen i relation til barnets skolegang. Dette udmønter sig i en bevidningsmæssig respons, hvor medarbejderen handler i overensstemmelse med forældrens værdier og initiativer og på den måde styrker forældrens oplevelse af at blive set og hørt.

På baggrund af denne og de foregående episoder, der omhandler skole-hjem-samarbejdet, kan familieskolens medarbejdere anses som relevante aktører i forhold til at opnå et forbedret samarbejde med barnets folkeskole. Det forekommer tydeligt, at de sproglige forhandlinger, der udspiller sig i familieskolen, potentielt kan have betydning for andre kontekster. Blandt andet forekommer det narrative pædagogiske arbejde særligt relevant i relation til at få skabt nuancerede og alternative fortællinger om skolens lærere og indsatser, ligesom der er en stor værdi i at nuancere forældrenes egne selvfortællinger. Episoderne eksemplificerer, at medarbejderne på familieskolen i arbejdet med fortællingerne udfordrer forældrenes narrativer og de positioneringer, de indeholder, ligesom de blandt andet også lykkes med at tage afsæt i forældrenes værdier og handle på dem. Samtidig afspejler analyserne ligeledes den udfordring, at der nemt opstår modsatrettede fortællinger i de dynamiske interaktioner i pædagogiske praksis. Særligt i relation til dette er det nødvendigt som medarbejder at være bevidsthed om sin egen personlige og faglige holdning, da denne kan være hæmmende for udforskningen af forskellige aktørers intentioner, og der dermed kan ligge en konflikt i forhold til den narrative tilgang.

Sproglig Respons

De episoder, som temaet dækker over, har til formål at tydeliggøre, hvor stor betydning den sproglige respons har i pædagogisk praksis for, hvilke fortællinger der bliver fremtrædende. Således vil episoderne eksemplificere, hvordan sproget selv i ganske korte interaktioner kan bidrage til vigtige pointer med stor indholdsmæssig tyngde. Vi vil blandt andet se, hvordan sproget kan ansvarliggøre individet, samt hvordan det kan forstås som

bærer af normative antagelser og dermed medvirke til at undertrykke nysgerrigheden på alternative fortællinger.

Episode 8: Noahs Udvikling

Følgende episode bidrager i analysen som eksempel på teamets opmærksomhed på barnets forandring og måden, medarbejderne er i stand til at sætte det ind i en fortællingsmæssig kontekst, som understøtter rigere identitetskonklusioner. Episoden eksemplificerer, dels hvordan medarbejderen forholder sig neutralt og nysgerrigt i situationen, dels hvordan sprogbrugen er afgørende for de alternative fortællinger. Episoden står dog også som eksempel på et dilemma, der relaterer sig til, hvordan agens og ansvar placeres gennem sproglige handlinger.

Episoden finder sted, mens familierne arbejder individuelt ved bordene. Diktafonen er under sekvensen placeret på et andet bord, hvorfor transskriptionen har enkelte uklare passager. De vigtigste pointer står dog stadig tydeligt frem. Jens, (J) sidder ved bordet, da Noah (N) kommer over for at vise de påskeæg, han har klippet ud og farvet. Da de har snakket lidt om disse, spørger Jens nysgerrigt, hvordan det er gået for Noah. Spørgsmålet referer til, at Noah for første gang efter en lang periode igen har fået lov til at være udenfor i et frikvarter på sin folkeskole.

4 J: (...) Hvordan er det gået?

5 N: Det er fedt.

6 J: Det er fedt. Du har gjort noget, du ikke har gjort før.

7 N: Det ved jeg ikke.

8 J: Jo, du gør noget, du ikke har gjort før, som Bedste også fortalte. Hvad er det
9 du gør fra dig selv?

10 N: Jeg ved det ikke.

- 11 J: Okay. Må jeg sige noget om dig, som ikke er så pænt?
- 12 N: Ja.
- 13 J: Dengang du startede på familieskolen, og hvis der skete et eller andet, så sagde
- 14 du, ”det er altid de andres skyld”. (Uklart). Jeg synes, du har ændret dig ...
- 15 Fordi, dengang kom Noah til at gøre et eller andet også dengang. (Uklart).
- 16 N: Jeg skal lige spørge (Uklart) om den her-
- 17 J: Du kravler lidt udenom nu, men du gør noget andet nu, Noah. Du gør noget
- 18 andet nu. Og det er sejt. (Uklart). For du har taget en beslutning (Uklart).

Episoden viser, at selv ganske korte interaktioner kan have potentiale i forhold til at arbejde med udvikling og identitet. I episoden opdager og udnytter Jens en mulighed for at medvirke til at italesætte en fortælling om de forandringer, der er sket med Noah. Han reagerer på Noahs henvendelse og åbner med interessererede spørgsmål mulighed for, at Noah kan fortælle om, hvordan det er at komme ud i frikvartererne igen. I forhold til Jens' ageren i situationen er der flere ting at hæfte sig ved. Overordnet kan vi argumentere for, at Jens gennem den fortælling, han skaber, stiller sig til rådighed som vidne til forandringsprocessen. Det viser Noah, at andre lægger mærke til ham, og at andre ser en værdi i den udvikling, der sker for ham (Bak, 2010; Schjørring et al., 2010; White, 2006a). Dette forstærkes i øvrigt af den nysgerrighed og vedholdenhed, Jens udviser i episoden for at få Noah til at sætte ord på (l. 17-18).

I interaktionen mellem Jens og Noah kan alle Bambergs tre identitetsdilemmaer identificeres (Bamberg, 2011). Først og fremmest fremhæver Jens en fortælling om Noah med reference til "*dengang*" (l. 13) og medvirker dermed til, at narrativet får en dimension af forandring over tid; det som med Bambergs begreb kaldes "constancy-vs-change". På den måde tydeliggør Jens en betydningsfuld forandringsproces i Noahs identitet, der er sket over

tid og sted, som samtidig understøtter fortællingen om Noah som en person, der kan forandre sig. Samtidig bidrager Jens med sine spørgsmål til at åbne for Noahs egne refleksioner omkring, hvordan han er anderledes end tidligere (l. 8-9). Disse spørgsmål kan tolkes som en måde at italesætte de unikke hændelser knyttet til forandringen for dermed at sætte hændelserne ind i en større forståelsesramme hos Noah og styrke hans bevidsthed om egen udvikling (White, 2006b; 2007).

Derudover sættes identitetsdilemmaet "self-vs-other" i spil i fortællingen med henvisning til, hvad Noah sagde "*dengang*". Her sagde han ifølge Jens, at "*det [...] altid [er] de andres skyld*" (l. 13-14). Med en udtalelse som denne positioneres Noah som diametralt forskellig fra de andre, men med vægtningen på forandring sker, der også en bevægelse indenfor identitetsdilemmaet. Der ligger en implicit antagelse i de efterfølgende udtalelser om, at Noah ikke længere kun tillægger andre skylden, men også selv er i stand til at påtage sig skyld. Således opnår han større social identifikation med de andre. Udtalelsen kan i øvrigt ses som en blanding mellem reflektiv og interaktiv positionering, idet Jens gennem sin fortælling refererer til tidligere udtalelser fra Noah, og således både anvender sit eget og Noahs sprog til at positionere ham på en særlig måde (Davies & Harré, 2014; Harré, 2012).

Det sidste identitetsdilemma kommer til udtryk, idet Jens tillægger Noah agens ved at fremhæve, at han aktivt har gjort noget andet og har taget en beslutning (l. 6, 8, & 17-18). Således handler det ikke om, at der er sket en forandring for Noah, som kan forklares af andet end ham selv. Noah positioneres interaktivt af Jens som aktivt handlende og med agens i relation til, hvordan hans liv har forandret sig (Bamberg, 2011; Davies & Harré, 2014). Desuden bør Jens' sprogbrug bemærkes i relation til tilskrivelsen af agens, idet der kan ligge en væsentlig betydning i vekslingen mellem nutid og datid. Jens anvender datidsform, når han refererer til, hvad Noah tidligere har gjort. Samtidig anvender han nutid i enkelte sætninger, som er med til at understrege, at Noah også aktuelt gør noget anderledes (l. 17-18)

Denne vægtning af agens kan få væsentlig betydning for Noahs forståelses- og fortolkningsmuligheder og dermed også for hans identitet (Davies & Harré, 2014).

Ud fra et narrativt standpunkt handler det for individet i særdeleshed om at opnå en følelse af agens, så det i højere grad kan have indflydelse på, hvordan livet fremadrettet forløber (Holmgren, 2010a; White, 2006b). Alligevel kan der være et dilemma, som er værd at bemærke. I episoden tillægges Noah en høj grad af agens, men dermed konstrueres også en fortælling, hvor Noah bærer store dele af ansvaret for, at det tidligere gik galt i frikvartererne. Selvom episoden giver Noah flere handlemuligheder, taler den samtidig ind i en fortælling om, at skylden og ansvaret placeres hos ham. Denne meget individualiserede fortælling koncentrerer sig ikke om, hvordan konteksten eller andre personer omkring Noah har forandret sig og dermed heller ikke om, hvorvidt andre kan bære en del af ansvaret med ham. Analysen af denne episode bør derfor lede til overvejelser omkring, hvordan agens tilskrives, når der arbejdes med børn. Det er afgørende, at pædagogisk personale, der arbejder med afsæt i en sprogligt funderet teori, er bevidste om den magt, der ligger i sproget (White, 2006b). Disse overvejelser er essentielle, fordi det i det pædagogiske arbejde kan forekomme særdeles udfordrende at skabe fortællinger, hvor børn både kan føle sig som handlende aktører med indflydelse på eget liv, uden at de samtidig positioneres med et ansvar, som børn ikke bør pålægges, og hvor der eksempelvis ikke tages højde for relationelle og kontekstuelle faktorer. Denne diskussion vil blive udfoldet yderligere i kapitel 5, hvor vi blandt andet også vil diskutere barnets muligheder for at medskabe og opponere mod fortællinger.

Som en afsluttende pointe relateret til Jens' pædagogiske praksis kan det bemærkes, at han i overensstemmelse med et narrativt udgangspunkt forholder sig neutral og åben og undgår at fortolke Noahs konkrete oplevelse eller adfærd og heller ikke forsøger at pålægge ham en specifik fortælling. Han siger netop ikke, hvad han har gjort anderledes, snarere *at* han har gjort noget anderledes. I analysen af episode 4 berøres det kort, hvordan Birgitte på

sammenlignelig vis forsøger at trænge igennem med en alternativ fortælling. Hun er ligesom Jens insisterende og vedholdende, men i episode 4 er hun i mindre grad åben for fortolkningsmuligheder, men holder fast i den positive fortælling. På samme vis som Sebastian i episode 4, forsøger Noah også i denne episode at undgå at forholde sig til Jens' fortælling. Alligevel har Jens umiddelbar succes med at formidle sin fortælling på en måde, så den fortsat er til fortolkning for Noah. Vi drager paralleller mellem de to episoder med viden om, at konteksten ikke er fuldstændig sammenlignelig, men med det formål at illustrere, hvor svært det kan være for medarbejderen at forholde sig åbent og nysgerrigt med hensyn til at fremhæve positiv udvikling i en pædagogisk kontekst. Jens formår i denne sammenhæng at facilitere refleksion hos Noah uden at levere en færdig fortælling om, hvad han har gjort anderledes (l. 8-9).

Denne episode har tydeliggjort, at det er muligt som medarbejder at arbejde med identitetsforandring på en autentisk måde i selv relativt korte interaktioner. Den italesættelse af forandring, der forekommer, kan anses som en relevant pædagogisk praksis, som både kan medvirke til selvrefleksion og fornyet indsigt hos barnet og samtidig være med til at ændre måden, hvorpå barnet fremadrettet udfolder sig i verden. Samtidig har episoden tydeliggjort et dilemma, der relaterer sig til den magt, der ligger i sproget. Det bliver nemlig herigennem muligt at positionere barnet med forskellige grader af ansvar over eget liv og udvikling, og det er i den forbindelse relevant at reflektere over barnets muligheder for selv at skabe fortællinger og opponere mod dem, der bliver fremlagt.

Episode 9: At Gøre som de Voksne Siger

Følgende episode er inkluderet i analysen med det formål at vise, hvordan herskende normative antagelser kan komme til udtryk i den pædagogiske praksis. I episoden forekommer disse at være internaliserede af både barnet og teamet, hvilket blokerer for yderligere nysgerrighed omkring, hvad disse normative antagelser beror på og fortæller om

den enkeltes egne værdier (White, 2006b). Samtidig er episoden et eksempel på, hvordan ros og anerkendelse kan virke fremmedgørende for individet og skabe et asymmetrisk magtforhold.

I denne episode sidder alle forældre, børn og personalet samlet i rundkreds midt i lokalet. Her gennemgås to af børnenes målskemaer fra deres oprindelige klasser, og i den udvalgte episode skal Caspers gennemgås. Casper (C) har ikke lyst til at sidde med i rundkredsen, så han sidder ved sit bord. Casper har i sit målskema for de foregående dage på sin folkeskole fået høje point, og Hanne (H) spørger i den anledning Casper om, hvordan det er lykkedes ham. I transskriptionen præsenteres også udtalelser fra medarbejderen Ole (O) og Pernille (P), der er forælder.

- 1 H: Hvordan gør du Casper? Har du nogen gode råd til de andre? Hvordan får man
- 2 firtaller og tretaller?
- 3 O: (Griner)
- 4 H: Er det svært at give et godt råd?-
- 5 C: Gøre som de voksne siger-
- 6 H: [Gøre hvad de voksne siger // O: Mm]
- 7 P: Super råd.
- 8 O: Sådan.
- 9 (Alle griner)
- 10 H: Synes I, det er et godt råd?
- 11 Flere voksne: Ja.
- 12 O: Fantastisk råd
- 13 H: Virkelig godt råd

Til Hannes spørgsmål om et godt råd svarer Casper, at *“gøre hvad de voksne siger”* (l. 6). Dette kan naturligvis forstås som Caspers reelle oplevelse af, at det har givet ham bedre point i sit målskema at lytte til de voksne, men udtalelsen kan også være udtryk for noget andet. Det kan ud fra et narrativt perspektiv være et udtryk for en normativ fortælling, der understreger en meget klar magtfordeling, hvor voksne bestemmer, og børn skal gøre, som der bliver sagt. Caspers udtalelse kan derfor også være en måde for ham at vise, at han er bevidst om, at denne fortælling har en normativ værdi i skolesammenhænge og ofte er det, de voksne gerne vil høre, snarere end at det er hans reelle erfaring.

Den store begejstring og mængden af ros, de voksne udviser som reaktion på Caspers udtalelse (l. 7-8 & 11-13) kan anses, som en måde at understøtte Caspers fortælling om, at det er derfor, han har fået høje point. I et narrativt perspektiv kan denne form for applauderende anerkendelse forstås som uhensigtsmæssig, da det medfører en risiko for, at det føles fremmedgørende og vurderende overfor Casper, selv når det, der siges, er positivt. Som beskrevet i teorien tager den narrative tilgang afstand fra ros og anerkendelse, idet disse pædagogiske greb understreger og tydeliggør et magtforhold, hvor enkelte, i dette tilfælde teamet og forældrene, har retten til at vurdere, hvad der er godt og dårligt (Bak, 2010; Lundby, 2000).

Det forekommer tydeligt, at teamet og de andre forældre anser det som et positivt tegn, at Casper forstår, at det er en præmis i folkeskolen, at elever må gøre, som de voksne siger, eftersom de ikke spørger yderligere ind til grundlaget for Caspers udtalelse. Det tydeliggør dog et dilemma, som følge af integreringen af narrativ praksis i familieskolen. Den narrative tilgang har som kerneopgave at tydeliggøre de normative forståelser, som påvirker individets fortællinger og dermed dets identitet. Anerkendelsen af den adfærd, der lever op til de normative antagelser, hindrer derfor med udgangspunkt i den narrative teori en dybere forståelse af Caspers egne værdier. Tanken er derfor også, at den eneste måde, Casper kan

leve i overensstemmelse med egen livskraft, er ved at blive opmærksom på de normative antagelser og den indflydelse, de har på hans forståelse af sig selv og verden (Lundby, 2000; White, 2006b). I det narrative perspektiv anses normative diskurser som begrænsende for individets fortælling, fordi de medvirker til at indskrænke fleksibiliteten i de positioner, der kan indtages i forskellige fortællinger. Infleksibiliteten ses i denne situation i form af, at Casper enten kan indtage en position, som én der gør, som de voksne siger eller som én, der ikke gør, og ud fra Davies og Harrés (2014) teori, tilbyder disse subjektpositioner ham nogle specifikt afgrænsede muligheder for at handle (Harré, 2012). Ud fra en narrativ anskuelse kunne et ønskværdigt scenarie have været, at teamet var mere nysgerrige i forhold til at udfordre den normative udtalelse. De kunne på denne måde have åbnet for fortællinger om, hvorfor han tænker således, og hvad denne forståelse er formet af. Ligeledes kunne der lægges vægt på at frembringe beretninger om, hvorvidt han anser det som noget, der har værdi for ham og derfor er meningsfuldt at gøre.

Denne episode har således vist, at herskende normative antagelser i og omkring den skolemæssige kontekst kan være så internaliserede af alle aktører at disse uden videre refleksion accepteres og anerkendes. På den måde blokeres der helt naturligt for yderligere nysgerrighed omkring, hvad disse normative antagelser beror på og fortæller om vores grundlæggende virkelighedsopfattelse. I dette tilfælde hjælpes Casper således ikke til at udvide fortællinger om sig selv, der tager udgangspunkt i hans egne værdier (White, 2006b). Tværtimod er episoden eksempel på, hvordan den normative forståelse bifaldes og roses på en måde, som skaber et forskudt magtforhold og samtidig kan forekomme fremmedgørende.

Således taler episoden ind i et dilemma, der relaterer sig til familieskolen som dannende og opdragende instans, hvilket kan ses som værende i kontrast til den narrative praksis, som grundlæggende efterstræber at individet skal leve i overensstemmelse med egne foretrukne værdier og til dels frigøre sig fra normerne, der implicit ligger i opdragelse.

Således kan det skabe et spændingsfelt i det pædagogiske arbejde, at familieskolen har et mål om at danne børn og unge med udgangspunkt i fælles normative opfattelser, samtidig med at den narrative position ynder at indtage en neutral og ikke-vidende position. Præmissen i det pædagogiske arbejde gør det derfor svært at arbejde i tråd med de narrative værdier om at være nysgerrig på individets værdier, følge dets initiativer og ikke mindst undgå asymmetriske magtforhold (Lundby, 2000; Nevers, 2010 White, 2006b). En uddybet og mere generel diskussion af den narrative pædagogiske position i forhold til ros, anerkendelse, normer og sproglig magt udfoldes yderligere i kapitel 5.

De ovenstående to episoder har som det afsluttende tema tydeliggjort vigtigheden i at fokusere på sproget som magtfuldt i den pædagogiske praksis. Det forekommer tydeligt, at selv korte interaktioner har stort potentiale i forhold til at arbejde med individers identitet, men også at selv ganske korte udtalelser kan være udtryk for normative antagelser. Hvor episode 8 primært fokuserede på, hvordan sproget havde betydning for fortællingen om Noah og ansvarstillæggelse, blev det i episode 9 tydeligt, at nogle af de fortællinger, der gives plads og anerkendes, er udtryk for normative antagelser om, hvordan børn bør opføre sig i skolesammenhænge. Således problematiserer begge dilemmaer, at medarbejderne i kraft af sproget er i besiddelse af magt både i forhold til udformningen af de specifikke fortællinger, men også som aktører i videregivelsen af de normative fortællinger, hvilket understreger vigtigheden af at være sprogligt bevidst i det pædagogisk arbejde.

Refleksion om Kvalitet

Dette afsnit afrunder analysen ved at fremhæve, hvordan de metodiske overvejelser og beslutninger, vi har truffet, har haft indflydelse på afhandlingens analyse og resultater. Således vurderer vi kvaliteten af metoden og fremgangsmåden, samt gyldigheden af resultaterne i tråd med afhandlingens stræben efter at reflektere over både processen og vores deltagelse og påvirkning på feltet (Tanggaard, 2012).

I undersøgelser, der beror på socialkonstruktionistiske antagelser ligesom denne, er det altid vigtigt at forholde sig til vores eget perspektiv (Gergen, 1985). Det forekommer dog særligt relevant at indtænke, når det drejer sig om observation af sociale praksisser, fordi observationerne altid vil være foretaget fra et bestemt perspektiv (Brinkmann, 2013; Tanggaard, 2012). I relation til denne undersøgelse har vores problemstilling sat rammen for vores umiddelbare indgangsvinkel til feltet. Som nævnt i indledningen var vi allerede inden undersøgelsens begyndelse interesseret i den narrative tilgang, og vi havde en forforståelse af familieskolen som et sted, hvor der særligt i de strukturerede settings blev arbejdet narrativt. Vi var derfor særligt interesserede i at undersøge nuancerne af familieskolens narrative arbejde både i de strukturerede og ustrukturerede dele af praksis. Vi må derfor også fremhæve, at vi ikke er gået stringent induktivt til værks, men derimod allerede inden mødet med praksis var farvet af en bestemt teoretisk retning (Brinkmann, 2013).

Løbende gennem undersøgelsen har vi forsøgt at forholde os til, hvordan vores indgangsvinkel har påvirket arbejdet. Eksempelvis var det et bevidst valg at nedskrive observationer kontinuerligt, som de forekom i praksis og uden et klarlagt analysefokus. På den måde har vi forsøgt at være tro mod det observerede ved systematisk at indsamle alle observerede indtryk og handlinger uden decideret fokus på den videre fortolkning. Denne umiddelbare åbenhed for feltet har givet os mulighed for af flere omgange at vende tilbage til vores observationer for at analysere og tolke dem på ny. På den måde har vi søgt at minimere risikoen for kun at observere med henblik på at skaffe data, der støttede en række specifikke analytiske pointer eller vores forudindtagede idéer om, hvad vi ville finde i praksis. Vi forholder os dog stadig kritiske overfor, hvordan vores antagelser har påvirket vores analyse af episoderne.

Teoretisk var vi velfunderede inden for det narrative perspektiv men knapt så fagligt orienterede om de andre pædagogiske tilgange og metoder, vi så i familieskolens eklektiske

praksis. I analysen forekommer vi nogle steder særdeles kritiske over for praksisser, der udspringer af andre tilgange i kraft af det narrative perspektiv, vi indtager. Havde vi på forhånd haft den samme grad af kendskab til de andre metoder, som vi havde til det narrative perspektiv, kan der argumenteres for, at vi havde været mere opmærksomme på andre aspekter under observationerne, ligesom det havde kunne bibringe endnu flere nuancer til analysen.

Som det også står nævnt i kapitel 2, er der en væsentlig risiko for, at vi i forbindelse med vores egen og udstyrets tilstedeværelse påvirker den sociale praksis og dens deltagere under observationerne (reference). Overordnet set forsøgte vi at undgå at påvirke medarbejdernes pædagogiske praksis ved at undlade at gøre dem opmærksomme på vores narrative fokus. Ligeledes forsøgte vi at tydeliggøre for familierne, at vores undersøgelse ikke relaterede sig specifikt til dem eller deres samspil, men snarere til den pædagogiske praksis som helhed, for at vores tilstedeværelse ikke skulle indvirke på deres naturlige adfærd. Der er dog urealistisk at forestille sig, at vi ikke i en eller anden udstrækning har påvirket feltet. Enkelte eksempler fra dagen giver os da også skærpet grund til at tro netop dette. Eksempelvis fremhæver en af medarbejderne i en samtale med en forælder, at vi er til stede og *“gerne vil vide noget”*. På den måde opfordrer han forælderen til at være særligt eksplicit om sin oplevelse for at give os det, han tror, vi er kommet efter. Ligeledes fremhæves Noahs udvikling i episode 8 i en kontekst, hvor medarbejderen netop har talt med den ene af os og efter episoden genoptager denne samtale for videre at opsummere på hans udvikling og udbytte af at gå på familieskolen. Igen forekommer det iøjefaldende, at han ønsker at fremhæve positive resultater af familieskolens praksis. Den efterfølgende refleksion over disse episoder ledte os dog ikke til den konklusion, at det, vi observerede, var ukarakteristisk for medarbejderens generelle måde at omgås eller være i dialog med forældrene eller børnene på, hverken i forhold til nysgerrigheden omkring forældrenes oplevelser eller fremhævnings af

fortællinger om børnene. Vi oplevede dog i kraft af vores tilstedeværelse, at disse eksempler forekom en anelse forcerede i et forsøg på tydeligt og eksplicit at illustrere, hvordan de på familieskolen skaber positiv udvikling.

Tilstedeværelsen af diktafonerne lod umiddelbart ikke til at have indflydelse på deltagernes kommunikation eller væremåde. Vi oplevede dog i løbet af dagen, at diktafonen tiltrak enkelte af børnenes opmærksomhed (se f.eks. episode 4). Dermed har vores udstyr påvirket de specifikke interaktioner, som de udfoldede sig i praksis. For netop at undgå dette, havde vi på forhånd forsøgt at afmystificere diktafonen ved at forklare, hvad dens formål var. Vores oplevelse af situationerne var og er dog, at børnenes opmærksomhed lige så vel kunne være blevet afledt af andre ting. På baggrund af vores generelle oplevelse af den sociale praksis mener vi således ikke, at vores tilstedeværelse har influeret den observerede praksis i en sådan grad, at det har været udslagsgivende for de pointer, vi udleder på baggrund af analysen.

I forhold til undersøgelsens gyldighed³ har vi efterstræbt på systematisk og grundig vis at beskrive og analysere den pædagogiske praksis, vi fik indblik i (Tanggaard, 2012). Vi har løbende været bevidste om at være transparente dels i det metodiske arbejde, dels i det analytiske arbejde, dog ikke med henblik på at opnå generaliserbarhed. Undersøgelsen er socialt og kontekstuel forankret, og ville en anden forsker gå i vores fodspor, ville vedkommende med garanti opleve praksis kvalitativt anderledes end det, vi har observeret, i kraft af de forskellige måder vi træder ind i et felt og de sociale feltrelationer på. På trods af den kontekstuelle forankring mener vi dog på baggrund af denne undersøgelse at have fået adgang til temaer og dilemmaer, der opstår ved integreringen af narrative metoder i pædagogisk praksis. Vi vil derfor også advokere for, at disse dilemmaer kan anses som mere

³ Vi anvender gyldighed og overførbarehed synonymt med måden andre videnskabelige tilgange anvender begrebet validitet (Whittemore, Chase & Mandle i Tanggaard, 2012).

generelt gældende og således lader sig overføre til og kan informere forståelsen af konflikter i andre narrative pædagogiske praksisser. Disse overordnede temaer og dilemmaer vil vi diskutere i følgende kapitel 5.

5. Diskussion

Følgende diskussion vil tage afsæt i analysens resultater og de dilemmaer, som vi igennem analysen er blevet bevidste om. Dilemmaerne diskuteres med et ønske om at illustrere kompleksiteten af den narrative pædagogiske praksis og de spændingsfelter, den pædagogiske medarbejder skal navigere i. Alle diskussionerne i kapitlet vil centrere sig om at øge forståelsen af generelle tematikker, der relaterer sig til, hvad der vanskeliggør integrering af narrativ pædagogik i praksis. Vi vil blandt andet fremhæve og diskutere nogle af de forskelle, der på baggrund af analysen lader til at være i relation til integrering af narrative tilgange i terapi sammenlignet med i pædagogisk praksis. Ligeledes vil vi forholde os til de dilemmaer, der affødes af familieskolens eklektiske arbejde. Diskussionen vil afslutningsvist beskæftige sig med, hvordan denne afhandlings analyse kan pege på af udfordringer i forhold til at integrere narrativ pædagogik i folkeskolen, samt forholde sig til de strukturelle begrænsninger og udfordringer, der generelt kan være knyttet til at arbejde narrativ i skolesystemet.

Spændingsfelter Mellem den Pædagogiske Praksis og det Terapeutiske Rum

På baggrund af analysen står det tydeligt frem, at der i den pædagogiske praksis kan forekomme vanskeligheder ved at integrere en narrativ tilgang. I praksis udfolder en række dilemmaer sig, som præciserer, at der er klare forskelle mellem den pædagogiske praksis og det terapeutiske rum. Disse dilemmaer og forskelligheder kan være én måde at forstå de udfordringer, der kan være ved at integrere narrative metoder i pædagogisk praksis. Blandt de parametre, der skaber udfordringer, er blandt andet antallet af aktører og fortællinger i praksis, at medarbejderne skal forholde sig til faglige målsætninger og tage pragmatiske

hensyn, samt den dynamiske hverdag med mange aktiviteter, der overlader begrænset ro og tid til fordybelse i værdier og fortællinger. Det stiller store krav til de pædagogiske medarbejdere. I denne del af diskussionen udfolder og diskuterer vi disse dilemmaer.

At Lytte og Forene Værdier i Pædagogisk Praksis

En væsentlig forskel mellem den pædagogiske praksis og det terapeutiske rum forekommer at være, at der i sidstnævnte er ro og tid til at udfolde fortællinger, forstå dem dybdegående og ændre dem. Der er et helt afgrænset fokus på den enkeltes oplevelse og et afgrænset mål om at forstå og udforske den enkeltes fortælling. Der er samtidig mulighed for sideløbende at gøre plads til forskellige aktørers fortællinger (Ritchie, 2012b). Den samme mulighed for fordybelse er dog svær at finde i familieskolens praksis, eller i, vil vi argumentere for, en hvilken som helst anden pædagogisk praksis. Her er der langt flere og mere modsatrettede hensyn, der skal tages, og interaktionen er ustruktureret, dynamisk og fuld af afbrydelser. Det betyder, at der sættes særligt store krav til det pædagogiske personale og deres evne til at balancere flere forskellige hensyn (Ritchie, 2012b).

Et af de steder, hvor det er tydeligt, at den pædagogiske praksis adskiller sig fra de optimale betingelser, der eksisterer i et terapeutisk rum, ser vi i analysen af episode 3 om matematikbogen. Episoden eksemplificerer, at det kan forekomme vanskeligt for medarbejderen at balancere hensynet til flere simultane og divergerende fortællinger mellem forælder og barn. Medarbejderen bliver således ofte en vigtig aktør i den forhandling, der udspiller sig mellem to potentielt modstridende fortællinger, fordi de sociale omgangsformer ofte fordrer en vurdering af parternes holdninger. Det stiller medarbejderen i et dilemma, hvor det kan være vanskeligt at opretholde en neutral og ikke-vurderende position (Holmgren, 2010a; Kragh 2012). Ligeledes står episoden frem som eksempel på, at der i det pædagogiske flerfamiliearbejde er flere forskellige aktører, hvis værdier og intentioner skal tydes på baggrund af de fortællinger og ytringer, de frembringer. Denne handling, der forstås

ud fra begrebet dobbeltlytning, sætter særligt store krav til det pædagogiske personale. De skal således hele tiden balancere hensynet til flere forskellige fortællinger og samtidig fokusere opmærksomheden på de værdier og intentioner, fortællingerne implicit dækker over eller afspejler (Nevers, 2012; White, 2006b).

Det tydeliggøres desuden, at rammen for den pædagogiske praksis i familieskolen er betydeligt anderledes fra en terapeutisk kontekst, hvor der ikke er læringsmæssige målsætninger og pragmatiske hensyn, der skal tages. Det skaber dilemmaer for medarbejderne i den pædagogiske praksis, som hele tiden må afveje hensynet mellem pragmatiske og faglige mål og det at forholde sig nysgerrigt og neutralt og uden forestillinger om, hvad barnet skal og bør (Kragh, 2012; Lundby, 2000; Nevers, 2010). Dilemmaet kommer eksempelvis til udtryk i episode 3. Her lader medarbejderen det pragmatiske hensyn styre og risikerer dermed at overskygge børnenes og forældrenes egen livskraft og ønsker for deres livs udvikling. I det tilfælde arbejder medarbejderen således i modstrid med den narrative tilgangs intention om ikke at være opdragende, styret af egne intentioner eller påtvinge normer (Kragh, 2012; Schjørring et al., 2010; White, 2006b).

Selvom der forekommer vanskelige dilemmaer i integreringen af narrative metoder i pædagogisk praksis, peger analysen alligevel på en række fordele, der kan være ved netop at arbejde narrativt pædagogisk snarere end terapeutisk. I den pædagogiske kontekst er medarbejderen tættere på de naturligt forekommende interaktioner mellem familiemedlemmerne og dermed også forhandlinger af narrativer in vivo. Personalet på familieskolen har således unik mulighed for at observere og være opmærksomme på de dominerende fortællinger, der er gennemgående i interaktionen, og de kan over tid arbejde specifikt med at nuancere og aktivt indgå i forhandlinger om disse fortællinger med både børn og forældre. Dermed bliver anvendelsen af narrative metoder i pædagogisk arbejde en måde at arbejde med et tilbagevendende dilemma i terapi, nemlig overførslen af ny viden og

forandringer fra én kontekst til en anden (Mosgaard, 2010). For at forstå det udviklingsarbejde, familieskolen foretager sig i relation til familierne, kan vi anvende Lave (1991) og Lave og Wengers (2003) teori om *situeret læring*. Ud fra dette begreb kan vi forstå læring og udvikling, som *situeret* i det *praksisfællesskab*, som familieskolen udgør. Det vil sige, at den pædagogiske ramme gør det muligt for medarbejderne kontinuerligt at støtte implementeringen af nye fortællinger og bevidne initiativer, der taler ind i de alternative og foretrukne fortællinger og nye identitetsforståelser. Ud fra denne situerede forståelse er læring og udvikling knyttet til specifikke kontekster. Således kan familieskolen forstås som et praksisfællesskab, hvor familierne udvikles i samarbejde med personalet i en kontekst meget fjernt fra den terapeutiske setting. Ønsket er, at børnenes ændrede adfærd og forståelser af sig selv kan hjælpe dem til at indgå i folkeskolen igen, og der er således behov for, at ændringerne følger med ind i skolekonteksten. Derfor bidrager dette perspektiv også til at sætte en forståelsesramme omkring familieskolens forsøg på at skabe betingelser, der ligner folkeskolens; en mulighed, som ikke byder sig i det terapeutiske rum (Mosgaard, 2010).

Et andet potentiale, vi ser på baggrund af analysen, handler om muligheden for at arbejde narrativt over længere tidsspænd, end en typisk terapeutisk session tillader. Vi anser episode 4 som et eksempel på, hvordan det i den pædagogiske praksis er muligt at vende tilbage til fortællinger eller ytringer, som medarbejderen ønsker at rette op på. Vi argumenterer ikke for, at denne proces er umulig i det terapeutiske rum, tværtimod. Dog tydeliggør eksemplet, at der kan ligge et stort potentiale i, at det pædagogiske personale har mulighed for at trække sig tilbage og reflektere over egne ytringer eller deltagernes fortællinger og intentioner. I pædagogisk praksis er der således mulighed for på baggrund af fornyet refleksion at vende tilbage til episoder eller fortællinger umiddelbart efter, at de er foregået eller fortalt. På den måde kan der skabes mere balance i hvis fortællinger, der tillægges værdi, eller skabes nuancer i forståelsen af, hvad der er på spil i en given situation.

Samtidig er der mulighed for, at det pædagogiske personale selv kan vende tilbage til episoder, hvor deres fortællinger eller positioneringer har været uhensigtsmæssige for barnet eller forældrenes identitetsudvikling. Det kan eksempelvis være i forbindelse med episoder og fortællinger, hvor medarbejderen ikke er lykkedes med at lytte og dermed ikke har forstået modpartens intention, eller hvor der ikke blev givet en retmæssig respons. Ved at vende tilbage til disse episoder og fortællinger, afspejler medarbejderen samtidig også en autentisk og forbilledlig voksen, som viser, at alle begår fejl, men at det er tilgiveligt, og at der kan rettes op på disse.

I forlængelse af denne pointe vil vi fremhæve, at interaktionen mellem mennesker er gennemsyret af fortællinger og positioneringer, og derfor er det svært at forestille sig, at der trods gode intentioner og stor opmærksomhed ikke sommetider vil begås “fejltrin”. Det vil sige at tale ind i problemmættede fortællinger eller på uhensigtsmæssig vis positionere de individer, der arbejdes med, med begrænsede handlemuligheder (Davies & Harré, 2014; Harré, 2012). Vi vil dog argumentere for, at disse såkaldte “fejltrin” ikke er kritiske, og at der er mulighed for at justere og nuancere fortællinger efterfølgende. Vi antager denne betragtning på baggrund af en forståelse af, at barnets fortælling og selvforståelse ikke fastlægges ud fra enkelte fortællinger men snarere af summen af mange små fortællinger. Det er således de små gennemgående og systematisk tilbagevendende fortællinger, der konstituerer den store og dominerende fortælling og følelsen af et samlet selv over tid (Bo, 2016; Lawler, i Hammer, 2016; Schjørring et al., 2010; White, 2006b). Samtidig kan vi ud fra Bambergs interaktionistiske perspektiv på identitetsdannelse advokere for muligheden for at genforhandle de fortællinger, positioner og identiteter, som skabes i forskellige situationer (Bamberg, 2006; 2011; 2012a). Fortællingerne og selvforståelsen er ikke en statisk størrelse, derimod er det altid muligt at tale alternative fortællinger frem. På trods af denne evigt mulige forhandling, argumenterer vi dog for, at det i det pædagogiske arbejde bør være en

prioritet at reflektere over hvilke fortællinger og identitetskonklusioner, der tales frem og understøttes (Nevers, 2010).

Vi har med dette afsnit fremhævet de dilemmaer men også potentialer, der er knyttet til at arbejde narrativ i en pædagogisk praksis frem for en terapeutisk kontekst. Vi vil nu rette vores opmærksomhed mod de spændingsfelter, man som medarbejder kan blive bragt i, når der arbejdes narrativt i en eklektisk praksis.

Narrativ Pædagogik i en Eklektisk Praksis

Den narrative teori har i løbet af de sidste år vundet større indpas i pædagogisk praksis (Ritchie, 2012a). Denne tendens har afledt et større fokus på de fortællinger, der omgiver børnene, og særligt på at fremhæve de positive fortællinger. Ikke desto mindre kan anvendelsen af det narrative perspektiv aflede en række dilemmaer, da de narrative forståelser ofte integreres i pædagogiske praksisser, der allerede arbejder eklektisk med udgangspunkt i andre pædagogiske tilgange. Disse dilemmaer relaterer sig til en stadig igangværende diskussion om eklektisk arbejde både i psykologisk og pædagogisk arbejde (Musaeus & Elmholdt, 2004). På baggrund af denne afhandlings analyse finder vi ligeledes en række af de spændinger, der kan opstå, i forsøget på at kombinere forskellige pædagogiske tilgange. Dette kommer til udtryk i Marlboroughmodellen, som familieskolen tager udgangspunkt i, der også er inspireret af en lang række forskellige teorier. Modellen er blandt andet inspireret af mentaliseringsbaseret- og anerkendende pædagogik, systemisk teori, flerfamilieterapi og praksisser inspireret af adfærdspædagogiske læringsteorier (Asen et al., 2001; Hjordt & Wilson, 2010). I dette afsnit vil vi diskutere nogle af de dilemmaer, der forekommer i forsøget på at anlægge en narrativ tilgang og forståelse. Vi vil eksempelvis diskutere problematikker relateret til kombinationen af målskemaer, pointgivning, vurderinger og anerkendelse. Desuden vil vi diskutere måden, hvorpå børnene inddrages og

ansvarliggøres, samt hvorfor netop disse praksisser kan anses som konfliktfyldte i forhold til en narrativ teoretisk forståelse.

Da de følgende tre afsnit relaterer sig til problematikker i det eklektiske arbejde med udgangspunkt i familieskolens praksis, vil vi indledningsvist fremhæve en mere overordnet diskussion, der belyser forskellige perspektiver på god eklektisk praksis. En smule forenklet kan diskussionen forstås ud fra to overordnede synspunkter. Ud fra et praktisk funderet synspunkt anses metoder og teorier, som noget, der kan sættes i spil, når de forekommer relevante i forhold til at håndtere en specifik situation. Denne form for eklektisk arbejde kan karakteriseres som en “tag-hvad-der-passer-eklekticisme” og står i kontrast til en mere teoretisk orienteret forståelse af god eklektisk praksis. Fra et teoretisk synspunkt kritiseres denne form for eklektisk arbejde for, at der i udformningen af det pædagogiske grundlag og den konkrete praksis ikke altid er tilstrækkeligt fokus på, om de forskellige tilganges underliggende videnskabsteoretiske grundantagelser stemmer overens. Ifølge denne tilgang afhænger kvaliteten af eklektisk arbejde af refleksion og bevidsthed omkring, hvordan forskellige teoretiske grundantagelser modstrider eller komplimenterer hinanden, samt hvilke implikationerne det har for praksis (Musaeus & Elmholdt, 2004).

Umiddelbart tyder det på, at ovenstående diskussion helt ville blive unødvendig, hvis det pædagogiske arbejde kun tog udgangspunkt i én pædagogisk tilgang. Det ville forekomme både simpelt og effektivt, fordi man ud fra denne fremgangsmåde ville undgå risikoen for, at der opstår situationer, hvor forskellige praksisser modarbejder hinanden i det pædagogiske arbejde. Ikke desto mindre vil det med stor sandsynlighed opleves, at en entydig forståelsesramme kan have store begrænsninger i forhold til at forstå og beskrive kompleksiteten i det pædagogiske arbejde. Der ligger således et stort potentiale i det eklektiske arbejde i forhold til at nuancere forståelser og åbne for forskellige handlemuligheder for det pædagogiske personale (Musaeus & Elmholdt, 2004). Dette er den

ofte anvendte argumentation bag, at mange offentlige institutioner har et alsidigt pædagogisk grundlag. Vi stiller os derfor i den løbende diskussion forstående overfor, at der i en dynamisk og kompleks praksis forekommer eklektisk arbejde. I tråd med ovenstående tilgås vi diskussionen med afsæt i et teoretisk syn på god eklektisk praksis, hvor en høj grad af pædagogisk refleksion efterstræbes.

Pædagogiske Konflikter i Anerkendelse og Belønning

Det forekommer på baggrund af ovenstående afsnit tydeligt, at familieskolens praksis kan forstås som eklektisk, samt at denne praksis kan være behæftet med en række udfordringer. Disse kan opstå, hvis grundantagelserne for synet på læring medfører, at forskellige praksisser modarbejder hinanden. Dette opleves eksempelvis, hvis der er varierende syn på, hvad målet er, samt hvordan det bedst opnås. Det overordnede syn på udvikling af adfærdsændringer, som vi på baggrund af undersøgelsen af familieskolens pædagogiske praksis er blevet bekendt med, er umiddelbart meget forskellig fra den narrative pædagogiske tilgang. Helt konkret anvendes der målskemaer, der præsenterer klart definerede målsætninger for specifikke adfærdsændringer for hvert barn både på daglig basis og over længere tid i flere kontekster. I familieskolen sætter forældrene dagens målsætning, og de vurderer barnet på baggrund af målsætningen ved dagens afrunding. Dette efterfølges af anerkendelse og ros fra både medarbejdere og de tilstedeværende familier, såfremt gode point er opnået. På baggrund af den forudgående analyse anser vi det ikke som muligt at vurdere præcist, hvad denne pædagogiske praksis teoretisk udspringer af. Vi tolker dog, at der foreligger en mere klassisk forståelse af læring bag denne praksis, som lader til at være inspireret af blandt andet adfærds- og konsekvenspædagogikken. For at nuancere diskussionen af anvendelsen af målskemaer i familieskolen i kombination med en mere narrativ praksis, vil vi belyse forståelsen af bagvedliggende teoretiske bevæggrunde for anvendelse af målskemaer. Adfærds- og konsekvenspædagogikken forveksles ofte både

teoretisk og praktisk, men de har vidt forskellige menneskesyn, og vi vil derfor herunder søge at redegøre for, hvor de specifikke tilgange kommer til udtryk i familieskolens praksis (Pettersen, 2007).

Den konsekvenspædagogiske tilgang er udviklet af Jens Bay, og denne tilgang ønsker at tillære individet kompetencer til at indgå i sociale kontekster under de regler og vilkår, der er normativt gældende (Bay, i Kjær & Sørensen, 2018). Tilgangen har et eksistentielistisk menneskesyn, hvor individet anses som frit handlende. Alligevel må individet lære, at ikke alt er tilladt i forskellige kontekster, samt at alle handlinger følges af en respons, det vil sige en logisk konsekvens, fordi de har indflydelse enten på individet selv eller andre. Det antages, at barnet bedst lærer ved, at forventningerne til og konsekvenserne af barnets handlinger gøres tydelige (Kjær & Sørensen, 2018; Pettersen, 2007). Det fokus, der er på at opstille målsætninger og klare forventninger til barnet i familieskolens pædagogiske praksis, kan ud fra denne målsætning ses som værende i overensstemmelse med en sådan tilgang. Kombinationen af viden om, hvad der forventes i forskellige sociale arenaer og individets bevidsthed om, at alle handlinger har en konsekvens, leder til, at individet styrer sine handlinger i tråd med disse normer (Kjær & Sørensen, 2018). Det er netop i forlængelse af denne pointe, at konsekvenspædagogikken ofte forveksles med adfærdspædagogikken.

Adfærdspædagogikken er nært beslægtet med de behavioristiske tænkere, som forstår læring som noget, der udvikles på baggrund af reforcerende miljømæssige stimuli, som eksempelvis karakterer, ros eller andre former for positive eller negative responser (James, 2009). Der fokuseres inden for denne tænkning ganske lidt på barnets indre drivkraft ud fra en forestilling om, at barnet altid vil stræbe efter at opnå positive responser samtidig med, at det vil forsøge at undgå negative. Adfærdsændringer forstås således som noget, der primært fordres af måden, hvorpå miljøet reagerer på individets handlinger. Denne reforcerende tankegang ses blandt i måden, hvorpå børnene tildes point på baggrund af deres adfærd,

samt at høje point udløser ros, anerkendelse og bifald fra både forældre, medarbejdere og de andre familier (Boghossian, 2006; James, 2009).

Med denne nuancering ønsker vi at fremhæve, at uafhængigt af hvilke menneskesyn, der er underliggende for anvendelsen af målskemaer, er fælles for begge tilgange et klart opdragende afspekt. Således lægger ingen af retningerne skjul på, at der indlejret i pædagogikken er et ønske om, at individet forandres og udvikles i tråd med de gældende normer eller ønskerne for en passende adfærd (Gulløv, & Paludan, i Kragh, 2012). Her understøttes et klart magtforhold, hvor læreren eller forælderen forekommer som eksperten, der kan vurdere og bedømme elevens adfærd. Disse to pointer er umiddelbart i konflikt med en narrativ tilgang. Derfor vil der fra et narrativt standpunkt være en skeptisk holdning til brugen af målskemaer, som de anvendes i denne praksis, ligesom der vil tages afstand til det opdragende fokus samt antagelsen om, at individet skal ændre eller tilpasse sig. En eventuel udvikling skal ifølge det narrative perspektiv komme fra individet selv, og ikke påføres på baggrund af omgivelsernes ønske om forandring, der, når alt kommer til alt, altid afspejler normative forventninger (Gulløv, i Kragh, 2012). Desuden indebærer de to tilgange et tydeligt vurderende element, som ikke falder i tråd med den narrative tilgangs ønske om at udligne magtforholdet (Lundby, 2000; White, 2006b). Det forekommer således problematisk fra et narrativt synspunkt, at læreren eller forælderen er i en position, hvor de kan bedømme, hvad der er "godt" og "dårligt", "rigtigt" eller "forkert". På baggrund af det poststrukturalistiske ønske om at afdække magt og magtforholdene i de mere klassiske pædagogiske praksisser, afskrives disse pædagogiske tilgange hurtigt som uhensigtsmæssige, da de vurderer og dømmer individet på baggrund af normative forventninger (White, 2006b). Dette strider mod de narrative bestræbelser i forhold til at være neutral og nysgerrig på det enkelte individs opfattelse af "rigtigt" og "forkert" samt på præmissen om, at det er individets

egne initiativer, der skal være styrende. Denne sidste pointe udfoldes senere i afsnittet, da det taler ind i en større diskussion om børnenes medinddragelse i praksis.

Anerkendelse. Den netop fremførte kritik af de pædagogiske tiltag og tilgange, som fordrer en vurdering af barnet, er gennemgående for det narrative syn på pædagogisk arbejde. Derfor tager den narrative tilgang også teoretisk afstand fra begrebet anerkendelse, fordi det i tråd med ovenstående kritik implicerer et forskudt magtforhold, der ifølge Hegels udlægning afbilder et hersker/slave forhold (i Holmgren, 2010a). Holmgren (2010a) argumenterer for, at den professionelle i stedet skal bestræbe sig på at bekræfte barnet i, hvem de er, i stedet for at anerkende den adfærd eller de handlinger, de præsterer. Anerkendelse er dog vanskelig at adskille fra stort set alle pædagogiske eller mellem menneskelige interaktioner. Det forekommer ganske naturligt i det sociale samspil, og en lang række pædagogiske tilgange arbejder ud fra en positiv tilgang til anerkendelse. Lige så vel forekommer det i stor udstrækning, som en måde at respondere til børnene i familieskolens pædagogiske praksis. Det forekommer utopisk at forestille sig, at den pædagogiske praksis kan renses for anerkendelse, påskønnelse og irttesættelser. Derfor argumenterer vi for, at der må forventes en grad af sameksistens mellem anerkendelse og narrativ pædagogik, hvis den narrative tilgang ønskes integreret i snart hvilken som helst pædagogisk praksis. Dette gør vi på den baggrund, at den narrative tilgang kan kritiseres for at fremstille den anerkendende tilgang en anelse unuanceret ved dens fokusering på dets vurderende og præstationsrettede karakter. En mere dybdegående undersøgelse af anerkendelsesbegrebet leder os til at anse kritikken som mere eller mindre berettiget afhængig af hvilken teoretisk tilgang til anerkendelse, der tages afsæt i.

Med udgangspunkt i Honneths udlægning af anerkendelse, er det narrative perspektivs kritik reel (i Ritchie, 2017). Her forstås anerkendelse som en social identitetsdannelsesproces, hvori omgivelsernes respons anerkender eller underkender den

andens handlinger i overensstemmelse med gældende etik og normer for at fremme socialiseringen af individet. Det er denne form for vurderende anerkendelse, den narrative tilgang tager afstand fra. Tages der i modsætning hertil udgangspunkt i en fortolkning af anerkendelsesbegrebet i pædagogisk praksis fra Bae (i Ritchie, 2017), lægges der her vægt på netop at skelne mellem *vurderende* og *anerkendende kommunikation*. Den vurderende kommunikation beskrives som de tilkendegivelser af enten positiv eller negativ karakter, der anses som en naturlig del af almindelig opdragelsespraksis såsom ros eller irettesættelse. Til gengæld indeholder Baes definition af anerkendende kommunikation ikke vurderinger, men beskrives som et forsøg på at sætte sig selv i den andens sted for at forstå vedkommendes motivation, intentioner og oplevelse for dermed at kunne handle i overensstemmelse hermed (Bae, i Ritchie, 2017). Ved hjælp af den inddeling, som Bae stiller til rådighed, bliver det tydeligt, at det særligt er den vurderende kommunikation, den narrative tilgang stiller sig kritisk overfor. Den vurderende kommunikation er i højere grad en integreret del af Honneths udlægning af anerkendelse, hvorfor praksisser der forekommer at afspejle denne definition i højere grad anses som uhensigtsmæssige set fra et narrativt standpunkt. Med udgangspunkt i Baes udlægning af anerkendende kommunikation komplimenterer grundantagelserne i henholdsvis denne forståelse af anerkendelse og den narrative pædagogiske praksis hinanden. Derfor argumenterer vi også for, at sameksistensen af disse praksisser ikke nødvendigvis bør udgøre et eklektisk problem.

Ovenstående diskussion har behandlet en af de problematikker, som den pluralistiske pædagogik skaber i kombinationen af narrativ pædagogik og andre pædagogiske tilgange, når det handler om grundlæggende antagelser om læring, tilpasning, vurdering af adfærd samt anerkendelse. Det fokus, som den narrative teori anlægger på magt og individets bevidstgørelse om de normer, det er underlagt, kan umiddelbart forekomme svært at forene med sameksistensen af praksisser, der forstærker og forsøger at tilpasse individet til de

herskende normer og diskurser. En forening mellem disse tilgange i det pædagogiske arbejde er stadig vanskelig at anskue, omend nuanceringen af anerkendelsesdiskussionen potentielt bragte to tilsyneladende uforenelige tilgange nærmere hinanden. Afslutningsvist må vi dog, i tråd med den indledende diskussion af velfungerende eklektisk praksis, pointere, at dette kun kan opnås, når det pædagogiske arbejde afspejler forståelse for og viden om hvilke teoretiske grundkonflikter, der ligger i den pågældende praksis. Pædagogisk refleksion omkring de dilemmaer og konflikter, der opstår i praksis, gør det muligt at imødegå dem og handle på en velreflekteret baggrund (Musaeus & Elmholdt, 2004). Vores argumentationen lyder således ikke, at præstationer, handlinger eller adfærd aldrig skal anerkendes eller belønnes i pædagogisk praksis (Holmgren, 2012a). Snarere bør der fokuseres på, at der i pædagogisk praksis oparbejdes en bevidsthed omkring fordele og ulemper ved anvendelsen af vurderende kommunikation og målsætninger for adfærdsændringer, samt de potentielle konsekvenser det har for andre pædagogiske tiltag i praksis. Samtidig kan refleksion og bevidsthed om i hvor høj grad, der i pædagogisk arbejde sker en forstærkning af de herskende samfundsnormer, lede praktikere til at forholde sig kritisk til egen praksis og arbejde på at undgå unødvendige eller ureflekterede normative vurderinger (Gulløv, i Kragh, 2012).

Barnets Fortælling i Praksis

Udover de dilemmaer, der knytter sig til de netop diskuterede pædagogiske antagelser bag målskemaer og anerkendelse, forekommer der også en tydelig strid mellem den narrative tilgangs forestillinger om medinddragelse og den egentlige praksis i familieskolen. Som nævnt indledningsvist og i foregående diskussion forekommer det tydeligt, at familieskolens praksis trækker inspiration fra en eklektisk sammensat model. Det pædagogiske arbejde bærer tydeligt præg af en narrativ orientering i forhold til arbejdet med fortællinger og ændringer af problemfyldte fortællinger, både i strukturerede og ustrukturerede settings. Arbejdet er præget af et bevidst fokus på, hvordan personer og episoder italesættes (se

eksempelvis episode 8). På baggrund af analysen tydeliggøres det dog, at børnene kun i begrænset omfang inddrages i denne proces i særligt de strukturerede settings, hvor det som udgangspunkt kun er forældrene, der fremhæver fortællinger og sætter målsætninger for børnene (se episode 1 og 2).

Vi vil derfor argumentere for, at eklektiske pædagogiske praksisser som denne, der trækker på narrative metoder, bør have fokus på ikke kun at inddrage forældrenes fortællinger, da det anses som særligt vigtigt, at barnet selv er med til at producere fortællinger. Manglende hensyntagen til denne grundantagelse om medinddragelse kan give indtryk af, at den specifikke praksis vægter andre pædagogiske hensyn højere. Den pågældende praksis kan blandt andet forstås ud fra familieskolens værdigrundlag om at ansvarliggøre forældrene for barnets udvikling og opdragelse (Hjordt & Wilson, 2010). Dermed fremhæves forældrenes rolle og den grundlæggende ide om, at barnets adfærd ændrer sig, hvis forældrene bliver bedre til at sætte klare målsætninger, producere alternative fortællinger og sætte sig i barnets sted. Ikke desto mindre forekommer der et dilemma i denne forældrefokuserede praksis, hvor forælderen har magten til at definere barnets fortælling. Det er nødvendigt at reflektere over om de indlejrede grundantagelser i de forældrefokuserede praksisser skaber for betydningsfulde modsætninger i forhold til det narrative fokus på barnets medinddragelse, eller om der ved mere refleksion omkring disse forskelle kan skabes en mere velafbalanceret eklektisk pædagogisk praksis.

Ud fra en narrativ tilgang ligger der en værdi i at rette opmærksomheden mod barnet selv og barnets egne foretrukne fortællinger (Schjørring et al., 2010; White, 2007). Kun barnet er i stand til at vurdere, om fortællingen afspejler barnets værdiorientering. Det vil sige, at selvom barnet og forælderen præsenterer fortællinger, der skildrer de samme hændelser, kan hver af disse fortællinger indeholde meget forskellige værdier, forståelser og subjektpositioner (Davies & Harré, 2014; Nevers, 2010). Mangfoldigheden af disse

fortællinger er således også med til at danne *tykke* beskrivelser om barnet frem for på baggrund af *tynde* beskrivelser at drage negative identitetskonklusioner (Holmgren, 2010a; White, 2006b). Praktikere, der arbejder ud fra en narrativ orientering, bør være bevidste om, hvordan børn og forældres fortællinger kombineres og balanceres. I relation til familieskolens praksis argumenterer vi ikke for, at forældrenes fortællinger er uden værdi. Dog vil vi pointere, at det er afgørende, at fortællingerne afstemmes med børnene, og at børnene i højere grad får mulighed for at bringe egne fortællinger i spil. At inddrage børnenes forståelse og holdning medvirker i praksis til, at de kan opponere mod bestemte positioneringer og fortællinger, hvilket giver dem mulighed for at indgå i en forhandling om egen identitet. I denne sammenhæng er det ligeledes afgørende at fremhæve, at selv børn med begrænsede narrative og refleksive evner kan bidrage (Ritchie, 2012a). Særligt i disse situationer er det relevant, at forældrene og eventuelle medarbejdere støtter barnet ved på nysgerrig vis at tolke barnets både sproglige og handlingsmæssige bidrag for på den måde at sætte det ind i en narrativ forståelsesramme. Samtidig sikres barnets medinddragelse ved, at tolkningerne løbende reflekteres tilbage til barnet, så barnet på den måde får mulighed for at acceptere eller afvise forklaringsmuligheder (Madsen, 2012; Ritchie, 2012b).

Til trods for at vi ifølge et narrativt perspektiv er kritiske over for vægningen af forældrenes fortællinger og børnenes manglende medinddragelse i særligt de strukturerede settings, anses arbejdet med forældrenes fortælling også for at indeholde potentiale. Det massive fokus på forældrenes fortællinger kan også forstås i tråd med familieskolens pædagogiske grundlag, hvori den mentaliseringsbaserede tilgang indgår (Hjordt & Wilson, 2010). Ifølge dette perspektiv opmuntres forældrene til at forsøge at sætte sig i barnets sted for at prøve at forstå barnets mentale tilstande i sammenhæng med deres intentioner, følelser og adfærd. Vi kan således forstå forældrenes fortællinger i episode 1 ud fra et pædagogisk mål om at få forældrene til at reflektere over, hvordan deres børn havde det, da de skulle

begynde på familieskolen. Asen og Fonagy (2012) beskriver mentalisering og systemisk familiearbejde som værende båret af en nysgerrig og åben indstilling over for barnet, der anses som drivkraften i perspektivtagningen. Denne grundholdning er i overensstemmelse med det narrative perspektiv, og umiddelbart er der ikke noget i det mentaliseringsbaserede perspektivs grundtanke, der umiddelbart er en hindring i forhold til en eklektisk praksis, der integrerer narrativ pædagogik sideløbende. Samtidig er der heller ikke noget, der hindrer, at børnene inddrages yderligere, og selvom den nuværende praksis kan forsvares ud fra en forståelse af, at praksis er inspireret af en mentaliseringsbaseret tilgang, kan vi derfor stadig se et uudnyttet potentiale i ligeledes at inddrage børnenes stemmer.

Arbejdet med forældrenes fortællinger om børnene kan også forekomme relevant, fordi teamet kan være med til at mediere de fortællinger, som bliver fortalt af nogle af de vigtigste aktører i barnets liv. Ifølge det narrative perspektiv anses, barnets udvikling som hjulpet på vej af, at dets oplevelser sættes i en narrativ kontekst, samt at barnet internaliserer forældrenes fortællinger om sig selv (Ritchie, 2012b). På den baggrund formes barnets selvopfattelse- og dannelse i høj grad af forældrenes fortællinger. Derfor er det særligt relevant at arbejde med disse fortællinger, da det er problematisk, hvis de dominerende og problemmættede fortællinger om barnet fastholdes, da det leder barnet til at drage negative identitetskonklusioner, der har betydning for dets grundlæggende identitetsforståelse.

Ved at sikre en afbalanceret inddragelse af både børnenes og forældrenes perspektiver er disse i samspil medvirkende til at skabe en højere gensidig forståelse. Heri tydeliggøres det for forældrene, hvordan barnet forstår og oplever sig selv samtidig med, at barnet ligeledes hjælpes til at forstå, hvordan forældrene forstår det. Således vil en vekselvirkning mellem barnets og forældrenes fortælling i samarbejde med teamet medvirke til en fælles meningstilskrivelse. Gennem denne meningstilskrivelse vil barnet, i takt med sit aktive bidrag i udfoldelsen af fortællingen og støtten, opnå større forståelse for sig selv og sine muligheder

(Nevers, 2010; Ritchie, 2012b). En højere grad af medinddragelse af barnets fortælling i den pædagogiske praksis vil ligeledes medvirke til, at barnet får retten og magten til at definere sin egen oplevelse af begivenhedernes gang (Madsen, 2010; Schjørring et al., 2010).

Ansvarliggørelse og Agens

Overordnet set fylder fortællinger om børnenes adfærd og adfærdsændringer meget i familieskolens praksis både i de spontane interaktioner og indlejret i de målsætninger, som forældrene dagligt sætter for barnet. Både forældrene og medarbejderne er i høj grad dem, der producerer disse fortællinger. Børnene inddrages kun i et begrænset omfang samtidig med, at de i høj grad italesættes som nogle, der har agens og derfor også bærer ansvaret for disse adfærdsændringer (se episode 8). Her tales barnets agens tydeligt frem i en spontan interaktion, hvor en medarbejder producerer en historie, hvor barnet tillægges høj grad af agens for sin udvikling og forandring (Bamberg, 2011). Som nævnt i analysen, er det i høj grad ønskværdigt, at individet får en oplevelse af agens, det vil sige en følelse af at kunne mestre og overkomme bestemte ting i kraft af sig selv (Schjørring et al., 2010). Men analysen leder til overvejelser omkring, hvordan agens og handlekraft italesættes på en hensigtsmæssig måde i det pædagogiske arbejde. Det kan forekomme særdeles udfordrende at skabe fortællinger, hvor børn både kan føle sig som handlende aktører med agens og indflydelse på eget liv uden, at de samtidig positioneres med for stort et ansvar for egen adfærd og de problematikker, der kan opstå for dem. Fortællinger, hvor barnet tillægges en høj grad af agens, kan have en tendens til ikke at tage hensyn til eller inkludere kontekstuelle og relationelle aspekter af situationer, der har indflydelse på barnets handlemuligheder. På den måde kan tillæggelsen af agens indebære en risiko for, at barnet ansvarliggøres for tidligere uhensigtsmæssige hændelser, episoder eller adfærd. Medarbejderen står således i et pædagogisk dilemma, da der er et ønske om at tale barnets agens og handlekraft frem

samtidig med, at det ikke ønskes at tale ind i problemmættede identitetskonklusioner om, at barnet alene bærer ansvaret for de problemer, der opstår eller tidligere er opstået.

Ligesom i de spontane interaktioner med personalet tillægges barnet i de forældre styrede målsætninger stort ansvar og agens i forhold til adfærdsændringen. Forældrene besidder definitionsmagten, hvorfor denne praksis negligerer barnets perspektiv og udvisker de initiativer, børnene måtte have. Forandringen skal ifølge det narrative perspektiv fødes ud fra barnets ønske eller ytring om at være noget andet eller blive noget andet og i dét ønske, skal de støttes (Kaae, 2010; Schjørring et al., 2010). Den nuværende praksis på familieskolen er på baggrund af vores observationer ikke umiddelbart orienteret omkring denne del af det narrative perspektiv. En lidt kritisk udlægning er, at børnenes perspektiv og fortællinger kommer minimalt i spil i både de spontane interaktioner og de strukturerede setting, hvor der laves målsætninger, og alligevel forventes de at være ansvarlige for de adfærdsændringer, der ønskes af dem. Heri ligger en tydelig magtasymmetri, hvor særligt forældrene, men også medarbejderne ender med at have definitionsmagten i forhold til de fortællinger, der produceres i praksis. Praksisser med denne magtasymmetri er ifølge et narrativt perspektiv ikke motiverende for barnet, og som beskrevet tidligere i diskussionen, udspringer sådanne praksisser af andre grundantagelser om læring.

Med dette afsnit har vi således forsøgt at illustrere, at der på baggrund af den eklektiske form kan være nogle elementer af praksis, som tildeles særligt meget vægt. I relation til de strukturerede settings er det forældrenes ansvar for og evne til at sætte sig i barnets sted, at skabe gode fortællinger og lave målsætninger og vurderinger, som prioriteres, til fordel for opmærksomheden på inddragelsen af barnet. Mere specifikt relaterer den netop diskuteret problematik sig til barnets mulighed for at bidrage til og protestere mod

fortællinger, og samtidig at fortællinger, der fokuserer på barnets ansvarliggørelse i forskellige situationer, risikerer at negligere kontekstuelle og relationelle aspekter. Som afrunding på det overordnede afsnit om integreringen af narrative metoder i en eklektisk pædagogisk praksis, ønsker vi at fremhæve vigtigheden af at reflektere over de modsætningsfyldte grundantagelser, der er i de pædagogiske metoder, der anvendes, set i forhold til en narrativ tilgang. Ved at forholde sig eksplicit til disse antagelser, og hvordan de er i konflikt med hinanden, bliver det muligt at tage mere velinformerede og velovervejede valg i praksis. Overordnet set, bør der ved integrering af narrative metoder være opmærksomhed på denne tilgangs fokus på magt og på, hvordan denne konstitueres sprogligt. De dilemmaer, vi ser, centrerer sig blandt andet om den vurderende magt, der ligger i de pædagogiske praksisser belønning og anerkendelse. I forlængelse heraf forholder andre dilemmaer sig til den magt, der er i fortællingerne, både i forhold til, hvem der fortæller og inddrages i historiefortællingen, samt hvilken grad af agens forskellige aktører tilskrives i disse fortællinger.

Skolesystemet

Vi bevæger os med dette afsnit væk fra diskussionen af de konkrete dilemmaer, der udfolder sig i familieskolen, som indtil nu har været retningsgivende for diskussionen. Med en orientering mod skolesystemet forholder vi os i denne del af diskussionen til, hvordan folkeskolen kan forstås som en institutionel praksis, hvis pædagogiske arbejde er underlagt strukturelle og organisatoriske vilkår. Det vil sige, at hvor diskussionen tidligere har forholdt sig til de pædagogiske dilemmaer og spændingsfelter, der ligger i at arbejde pædagogisk frem for terapeutisk samt i det eklektiske arbejde i praksis, så er der ligeledes dilemmaer, der relaterer sig til prioriteringer af økonomisk, organisatorisk og politisk karakter (Kragh, 2012; Morin, 2011). Disse forhold er mere generelle end forholdene i den specifikke praksis, men hensynet til disse faktorer bør ligeledes indtænkes i integreringen af narrativ praksis. Det er

for os at se nødvendigt for at skabe en solid forståelse for det fundament, som en narrativ praksis potentielt skal bygge på.

I det følgende diskussionsafsnit vil vi diskutere hvordan narrative praksisser vil kunne integreres i folkeskolen, samt hvilke udfordringer denne proces potentielt vil medføre. Det leder blandt andet til refleksioner omkring de strukturelle rammebetingelser for skolesystemet samt den overordnede dannelsesdiskurs og nuværende tendens, som alt sammen yder indflydelse på såvel praksis i folkeskolen som i familieskolen (Kragh, 2012; Pedersen, 2011; Tønnesvang, 2016).

Integrering af Narrativ Praksis i Folkeskolen

Som det allerede i diskussionen er tydeliggjort, er der visse pædagogiske og teoretiske problematikker hæftet ved familieskolens integrering af narrative metoder. Denne diskussion vil afsløre, at hvis diskussionen løftes op og fokus rettes mod en mere generel diskussion af integrering af narrativ praksis i skolesystemet, så vil vi ligeledes her støde ind i en række problematikker særligt ud fra et perspektiv på dannelse.

Folkeskolen har gennem tiden altid haft et formål om at overføre viden og skabe dannede individer. Det har været og er stadig en institution, der har til formål at tillære eleverne specifikke faglige og sociale kundskaber, der anses som værdifulde i samfundet. Det er et sted for læring og udvikling, men gennem tiden har forskellige diskurser for læring sat rammerne for undervisning og dannelse i den danske folkeskole (Tønnesvang, 2016). Fra midten af det tyvende århundrede var folkeskolen i høj grad præget af en dannelsesdiskurs, der vægtede den almene dannelse, det vil sige tilegnelsen af det, der blev anset som almengyldige kundskaber. At individet tilegnede sig viden, blev anset som værdifuldt, fordi det i sig selv øgede den enkeltes almene dannelse (Nielsen & Tanggaard, 2011). I det senmoderne samfund er der dog i en vis udstrækning sket en bevægelse væk fra denne tilgang. Samtiden er præget af individualisering og globalisering, og der er i kraft af

sidstnævnte øget fokus på risiko, præstation og konkurrence (Jørgensen, 2014; Nielsen & Tanggaard, 2011). Dette kan forstås med baggrund i Ove Kaj Pedersens (2011) begreb om *konkurrencestaten*, der beskriver, hvordan *neoliberale markedslogikker* har influeret alle dele af det senmoderne samfund og ikke mindst de offentlige uddannelsesinstitutioner.

Rammebetingelserne for folkeskolen er nu i høj grad influeret af *konkurrencestats-logikker* ud fra en neoliberal tanke om, at driften af folkeskolen bør anses som en virksomhed, der har interesse i at facilitere læring af de kompetencer og færdigheder, der er størst efterspørgsel efter på markedet (Davies & Bansel, 2007; Pedersen, 2011; Holm & Hansen, 2014). Disse strømninger har ifølge Holm & Hansen (2014) resulteret i, at den nuværende herskende dannelsesdiskurs anlægger et snævert monodannende perspektiv, der primært fokuserer på elevernes tilegnelse af kompetencer, der gør dem mere konkurrencedygtige på det globale marked. De pointerer, at denne dannelsesdiskurs er med til at instrumentalisere undervisningen i folkeskolen. Denne instrumentalisering stræber efter på baggrund af evidens at styre undervisningen efter at opnå det bedste output i forhold til at skabe fleksible, effektive og nyttige samfundsborgere (Holm & Hansen, 2014; Jørgensen, 2014).

Heri ligger dog to potentielle konflikter med den narrative tilgang, som vi behandler sideløbende i diskussionen. Først og fremmest forekommer det problematisk, at folkeskolen uanfægtet hvilken diskurs, der præger den, har et mål for at eleven skal udvikle sig i en bestemt retning. Denne problematik afspejler på et mere overordnet plan det dilemma, der allerede er diskuteret i forhold til familieskolens specifikke konsekvens- og adfærdspædagogiske praksis under overskriften "Pædagogiske konflikter i anerkendelse og belønning". Den narrative tilgang har som overordnet målsætning at støtte og facilitere, at individet kan leve deres foretrukne liv og opleve autonomi i forhold til at bestemme kursen for sit eget liv (White, 2006b). Ud fra en narrativ forståelse af undervisning vil ønsket ikke være at producere elever ud fra én overordnet forestilling om, hvad eleven skal stræbe efter at

blive. Snarere vil ønsket være at gøre eleven bevidst om de herskende normer, der indirekte udøver magt ved at pålægge forestillinger om, hvad man ”bør” stræbe efter. Igennem denne bevidstgørelse bliver eleven i stand til at frigøre sig fra de normer, der ikke er i tråd med elevens værdier, og som derfor begrænser udlevelsen af det foretrukne liv. Således har skolesystemet og den narrative tilgang to overordnede forskellige antagelser om, hvad der ønskes af individet og dets udvikling. Det forekommer derfor vanskeligt at integrere en narrativ praksis, som ønsker at skabe autonomi i en institution, der ønsker og altid har ønsket at forme individet på en bestemt måde (Kragh, 2012; Morin, 2011; Tønnesvang, 2016).

I kraft af den poststrukturalistiske vinkling i den narrative tilgang kan denne dog kritiseres for at ønske en normløs folkeskole, hvor den enkelte efterstræber egne foretrukne værdier uafhængigt af, om det er gavnligt for vedkommende selv, fællesskabet i klassen eller samfundet generelt. I en virkelighed, hvor alt er til forhandling, og børnene skal frigøre sig fra de gældende normer, leve autonome liv og ikke styres af pædagoger, lærere eller de indlejrede normative forståelser i folkeskolen, kan børnene forekomme at være overladt til sig selv. Det virker dog urealistisk, og måske endda uhensigtsmæssigt, at forestille sig en pædagogisk praksis, hvor børn ikke præges af normer. Ligeledes finder vi det unuanceret at tage det narrative perspektiv til indtægt for at se det som efterstræbelsesværdigt eller i det hele taget muligt at rense den pædagogiske praksis for normative opfattelser. For at tydeliggøre den narrative argumentation er denne også blot et udpræget ønske om øget opmærksomhed på og bevidstliggørelse om de magtstrukturer, der eksisterer, som påvirker individets verdenssyn. Som en del af dette forstås blandt andet, at individet må undervises i basale færdigheder som læsning og skrivning for at gøre sig selv i stand til den kritiske refleksion (Holmgren, 2012a). Denne bevidstgørelse gælder dog ikke kun individet, men også lærere og pædagoger, som for at kunne hjælpe eleven med dette, må gøre sig bevidst om den definitionsmagt, de har i kraft af den position, de besidder (Foucault, 1980; Foucault, i White,

2006b). Med tydeliggørelsen af dette dilemma har vi således ønsket at fremhæve, at det kan være vanskeligt at koble teori og praksis, når de forholder sig diametralt modsat til spørgsmålet om, hvilken funktion folkeskolen skal stræbe efter at have, og hvilke mål den skal sætte for individet.

Vender vi nu blikket mod det narrative syn på læring og (ud)dannelse, står det samtidig i skarp kontrast til de rammer, konkurrencestats-logikkerne og det neoliberale syn på uddannelse sætter for nutidens folkeskole. I tråd med det epistemologiske standpunkt er der ingen tiltro til én sand virkelighed, og eleverne kan og skal derfor ikke pådømmes mening. De skal gennem læringsaktiviteter selv nå frem til, hvad der er meningsfuldt for dem, ligesom de skal opøve evnen til kritisk refleksion. Undervisningen bør være båret af mangfoldige fortællinger, hvor kompleksiteten af det lærte tales frem, og hvor elevernes forskellighed tages alvorligt (Holmgren, 2012a; Gaarn & Gaarde-Johansen, 2012). Med udgangspunkt i Holm og Hansens (2014) forståelse af instrumentalisering, kritiserer Holmgren (2012a) undervisningen for at modarbejde mangfoldigheden i folkeskolen. Instrumentaliseringen kritiseres for at fremme en undervisningsform, der ensretter værdidiskussioner og fokuserer på slavisk gennemgang af kulturkanons. Kritikken lyder videre, at denne undervisningsform efterstræber målorienteringer med elevplaner, der skal sikre de bedste resultater i tests, der kan sammenlignes på internationalt niveau. Denne form for undervisning kan for eleverne opleves meningsløs, hvilket er i modsætning til en af hjørnestenene i det narrative syn på undervisning (Holmgren, 2012a; Holmgren, 2012b). Her er udgangspunktet, at der i høj grad bør fokuseres på meningsskabelse i undervisningen, hvilket kan anses for at være i skarp modsætning til den kompetence- og færdighedsdiskurs, der er indlejret i det neoliberale syn på undervisning (Holm & Hansen, 2014; Holmgren, 2012a). Menneskesynet og de overordnede logikker sættes tydeligt op imod hinanden, når det som her fremhæves, hvad de forskellige perspektiver ønsker at fokusere på i undervisningen. Således forekommer det

også, at det med de nuværende strømninger i folkeskolen vil blive ganske vanskeligt at integrere et narrativt perspektiv, hvis ikke en ny ændring i synet på netop skolens står for døren.

Den narrative tilgangs vægtning af mere mangfoldige fortællinger i folkeskolen, mere meningsfuld undervisning og mere inddragelse af elevens egne værdier og intentioner forekommer både beundringsværdig og som et tiltrængt modspil til den konkurrence- og præstationsdiskurs, der ellers præger folkeskolen (Nielsen & Tanggaard, 2011). Ikke desto mindre kan den narrative tilgang til undervisning forekomme både idealistisk og abstrakt at integrere i praksis, da teorien kun i begrænset omfang forholder sig til de strukturelle betingelser, der også sætter begrænsninger for undervisningen (Kragh, 2012; Tønnesvang, 2016). I forlængelse heraf stilles store krav til praktikerne. Deres mulighed for at være opmærksomme på og nysgerrige omkring, hvorvidt det enkelte barn føler sig set som et intentionelt og værdidrevet menneske, som samtidig finder undervisningen meningsfuld, er udfordret. (Gaarn & Gaarde-Johansen, 2012). Særligt når nye tal fra Børne- og Undervisningsministeriet (2019) viser, at der i gennemsnit er over 20 børn i hver folkeskoleklasse. Dertil kommer, at rammebetingelserne i kraft af den herskende kompetence- og målbarhedsdiskurs retter lærerens fokus i undervisningen mod omfangsrige og fortløbende vurderinger og evalueringer af alle elevers faglige og sociale udvikling.

Der skal ikke herske tvivl om, at vi ser store potentialer i den narrative tilgang til undervisning. Ikke nok med at det er relevant, så forekommer der også interessante udviklingsmuligheder i at udfordre nogle af de implicitte antagelser i pædagogisk praksis, der ellers tages for givet og reproduceres uden tanke for, hvad det kan betyde for det enkelte barns selvforståelse og udvikling. Det ses dog på baggrund af ovenstående diskussion af rammebetingelserne og diskurserne, at det ikke er problemfrit at indføre en narrativ praksis i folkeskolen. Diskussionen har vist, at det for praktikerne i feltet vil være vanskeligt at arbejde

entydigt narrativt, da skolen stadig er præget af mange forestillinger om, hvad børn skal og bør. Ikke desto mindre vil vi argumentere for, at det netop af den grund er en tiltrængt og nyskabende tilgang, der med sit fokus på barnets perspektiv kan øge børns indre drivkraft i forhold til læring og dermed bidrage med noget positivt i en undervisningsmæssig kontekst.

Moderne magt i uddannelsessystemet

I denne afsluttende diskussion træder vi i forlængelse af ovenstående diskussionsafsnit endnu et skridt baglæns og væk fra de dilemmaer og spændingsfelter, der relaterer sig direkte til praksis i familieskolen og folkeskolen. Vi vil med det følgende afsnit forholde os kritisk til familieskolernes overordnede plads og funktion i det større uddannelsessystem set ud fra både politiske perspektiver som konkurrencestats-logikkerne og perspektiver, der beskæftiger sig med måden, hvorpå magt sætter sig igennem i institutioner (Carvalho, i Morin, 2011; Foucault, 1980; Kragh, 2012; Pedersen, 2011).

Som indledningsvist beskrevet i kapitel 1, er familieskolen et tilbud til de børn og deres familier, som ikke trives i eller har svært ved at tilpasse sig til rammerne i folkeskolen. Arbejdet sigter mod, at børnene skal inkluderes i deres egen folkeskoleklasse igen. Familieskolen kan med afsæt i dette ønske ses som et tilbud, der sikrer, at alle børn får lige mulighed for læring og uddannelse, idet der her tilbydes en mere specialiseret indsats end folkeskolen kan tilbyde (Hjordt & Wilson, 2010). Familieskolen er et ressourcestærkt tilbud med god normering, og i kraft af det systemiske flerfamiliearbejde inddrages forældrene i arbejdet og ansvarliggøres som væsentlig faktor for deres børns skolegang. Denne tendens til at involvere forældrene i relation til børnenes skolegang ses i øvrigt i stigende grad (Carvalho, & Knudsen, i Morin, 2011).

I denne del af diskussionen forholder vi os til familieskolen som en institution i det overordnede uddannelsessystem, der på samme vis som beskrevet i relation til folkeskolen, er stærkt præget og influeret af konkurrencestats-logikker. Således forstår vi også familieskolen

som et tilbud, der er styret af diskursen om at skabe effektive og nyttige samfundsøkonomiske bidragsydere (Pedersen, 2011). Ud fra dette perspektiv kan familieskolen forstås som et redskab, hvis formål det er at sikre, at eleverne på sigt får de tilstrækkelige sociale og faglige kompetencer til at færdiggøre folkeskolen, så de undgår at blive en samfundsmæssig udgift (Carvalho, i Morin, 2011). Familierne tilbydes forløb på familieskolen ud fra en forhåbning om, at børnene kan tillære sig disse kompetencer, som vil gøre dem i stand til at klare sig i forhold til videre uddannelse og beskæftigelse og dermed gøre dem til konkurrencedygtige og nyttige samfundsborgere (Pedersen, 2011).

Vi vil i denne sidste del af diskussionen forholde os kritisk til måden, hvorpå forældrene involveres og ansvarliggøres for deres børns skolegang. Diskussionen vil være i tråd med den narrative tilgangs inspiration fra Foucaults udlægning af moderne magt, som indlejret i diskursive praksisser (Foucault, 1980; White, 2006b; Wæver, 2012). Således argumenterer vi for, at der i skolesystemet og i en lang række andre institutionelle praksisser, for ikke at nævne lægmænds common-sense opfattelser, er skabt en normativ diskursiv forståelse af forældrenes betydning og ansvar for børnenes evne til at indgå i skolekonteksten. Det er blevet et helt naturligt svar på en lang række problematikker relateret til skolekonteksten at involvere og medansvarliggøre forældrene (Carvalho, & Knudsen, i Morin, 2011). Denne indlejrede institutionelle forståelse er grundlæggende for eksistensberettigelsen af tilbud som familieskoler- og klasser, da disse i kraft af den systemiske tilgang er baseret på en antagelse om, at forældrene spiller en afgørende rolle for deres børns trivsel i skolen (Asen & Scholz, 2011). Familieskolen kan ifølge dette perspektiv anses som et eksempel på en institution, der på baggrund af dets fokus på familien, mere specifikt forældrene, udøver og opretholder moderne magt. Denne magt opretholdes gennem den institutionelle praksis, idet de både implicit og eksplicit fastholder måden at anskue, tænke og tale om forældrene (Bevir, 1999; Heede, i Kragh, 2012; Wæver, 2012). I denne

sammenhæng er det dog vigtigt at pointere, at magten ikke karakteriseres som hverken positiv eller negativ, men i højere grad produktiv. I kraft af dette, bør der således fokuseres på hvilken virkelighed, der skabes gennem denne moderne magt, fordi ingen forståelse ud fra dette perspektiv er endegyldigt sand (Bevir, 1999; Foucault, 1980; Wæver, 2012). Ud fra denne betragtning kan der sættes spørgsmålstejn ved forældrenes ansvarliggørelse. Og på den baggrund kan familieskolen forstås som en praksis, der er opstået diskursivt i en historisk og kulturelt indlejret tid, hvor der har været et grundlag for at italesætte forældrenes ansvar på en specifik måde. Denne måde at tale om og arbejde med forældre i relation til skolen har udviklet sig radikalt indenfor de sidste 60 år (Åkerstrøm, i Morin, 2011), og det er derfor væsentligt at forholde sig til, at det ikke nødvendigvis er en uforanderlig sandhed, omend det opleves helt naturligt (Wæver, 2012). Der vil således fra et narrativt perspektiv være et ønske om, at denne "sandhed" om forældrenes rolle udfoldes og undersøges. Ved at dekonstruere antagelsen om forældrenes afgørende rolle bliver det muligt at se denne antagelse, ikke som en endegyldig sandhed, men som influeret af kulturelt skabte diskurser om børns udvikling (Madsen, 2010; White, 2006b). Denne erkendelse kan dels medvirke til at ændre synet på skolesystemet og den naturlige forældreinvolvering, og dels bevidstgøre forældrene om den magt, der implicit udøves over dem i form af de gældende normer og betingelser. Ud fra et narrativt perspektiv vil denne bevidsthed muliggøre, at forældrene selv bliver i stand til at reflektere kritisk over den virkelighed, som tages for givet, og over skolesystemet som en institution, der særligt er med til at understøtte denne form for sandhed.

For at samle op på diskussionerne, der har relateret sig til skolesystemet, bliver det på baggrund af de to foregående diskussioner tydeligt, at der ud fra et narrativt synspunkt ligger et dilemma i, at skolesystemet er drevet af politiske, strukturelle og økonomiske interesser. Skolesystemet har ud fra konkurrencestatsdiskursen interesse i få børnene til at indgå og indordne sig i folkeskolen og overtage de normer, der er knyttet hertil. Som beskrevet i det

foregående afsnit, kan familieskolen ses som et middel til at opnå netop dette. Det kan dog være vanskeligt at se, hvordan denne tilgang er foreneligt med et narrativt ønske om at få børnene og familierne til at leve deres foretrukne liv med udgangspunkt i egne værdier. Ud fra første øjekast forekommer det ikke let. Folkeskolen har i den tid, den har eksisteret, altid haft et dannende formål, som har afspejlet gældende normer, og tilstedeværelsen i en sådan institution vil ud fra et narrativt perspektiv have en vis risiko for at virke fremmedgørende for individet. Vi anser det dog som plausibelt, at de fleste familier har et ønske om at kunne leve i overensstemmelse med de gældende normer i folkeskolen. Denne påstand kommer vi med, fordi det i et vist omfang kan være forbundet med en række negative omkostninger for både barnet og forældrene at have vanskeligt ved at indgå under socialt gældende normer. Vores grundlæggende antagelse er derfor, at på trods af den magt, som skolesystemet udøver, og de dilemmaer, det skaber for integrationen af narrativ praksis, er både folkeskolen og familieskolen berettigede praksisser med potentiale for i højere grad at integrere narrativ pædagogik.

Vi tager således hul på den sidste del af diskussion og afslutter med at tydeliggøre en pointe, der umiddelbart er gennemgående som løsningsforslag for de observerede dilemmaer, der relaterer sig til integreringen af narrativ praksis. Overordnet set handler det for medarbejderen om at være bevidst om hvilke konflikter og spændingsfelter, der arbejdes i, samt under hvilke strukturelle, politiske og økonomiske begrænsninger arbejdet foregår. Samtidig er det essentielt at forholde sig til, hvordan medarbejderen som aktør i systemet i kraft af sin faglighed, medvirker til at reproducere magt, og hvilken indvirkning det har på de mennesker, der arbejdes med, samt deres fortællinger (Lundby, 2000; White, 2006b). Derved bliver det muligt for medarbejderne at møde familierne med en endnu større grad af åbenhed og nysgerrighed overfor fortællinger og personlige værdier, da der gennem bevidstheden herom kan sættes parentes om normative opfattelser og forståelser. Med udgangspunkt i

denne tilgang bliver normerne mindre styrende for den pædagogiske praksis, så arbejdet i højere grad har forældrenes og børnenes intentioner, initiativer, værdier og livskraft i centrum.

Vi vender nu blikket mod kapitlets og afhandlingens afslutning. Vi vil i det følgende afsnit i tråd med de etiske refleksioner, vi beskrev i kapitel 2, forholde os til, hvordan vores undersøgelse kan påvirke undersøgelsesfeltet.

Afrunding og Refleksion

I tråd med afhandlingens socialkonstruktionistiske udgangspunkt, fastholder Gergen (1985), at forskning ikke er moralsk relativistisk. Forskning kan ifølge ham være “god” eller “dårlig” i forhold til den indflydelse, der øves på det undersøgte praksisfelt og andre sociale praksisser. Ligeledes fremhæver Holmgren (2012), at etik må forstås ud fra en refleksion omkring den magt, der udøves over andre. Vi vil med udgangspunkt i disse etiske perspektiver afrunde undersøgelsen med at vurdere vores forskning med henblik på den betydning og de implikationer, den fremadrettet kan have for feltet.

Vi er bevidste om, at vi i kraft af vores uddannelsesmæssige baggrund kan have en faglig autoritet, der kan have indflydelse på, hvordan undersøgelsens resultater bliver modtaget (White, 2006b, Foucault, i Wæver, 2012). Vi kan så at sige have definitionsmagten i forhold til den udlægning og de konklusioner, vi drager om den praksis, vi har observeret på familieskolen. Dette følges af muligheder, men også af et stort ansvar. Vi har gennem undersøgelsen forsøgt at imødekomme ansvaret ved at være transparente og refleksive i både metode, analyse og diskussion. Ikke desto mindre kan vi ikke udelukke, at vores analyse og diskussion af praksis kan have indflydelse på læserens syn på familieskolens pædagogiske praksis. I den forbindelse vil vi dog gøre opmærksom på, at familieskolen ikke stræber efter at implementere en stringent narrativ tilgang. Det er os, der i afhandlingen anlægger det specifikt narrative analyseperspektiv og laver udlægninger og drager konklusioner på denne

baggrund. Afhandlingen bør derfor, som nævnt indledningsvis i kapitel 1, ikke foranledige læseren til at vurdere den overordnede kvalitet af den eksisterende praksis som en samlet helhed, da dette ikke er afhandlingens fokus eller hensigt.

Vores forhåbning er, og vi argumenterer for, at den indflydelse, undersøgelsen kan få, vil være af god og konstruktiv karakter (Gergen, 1985). Vi har med undersøgelsen efterstræbt at medvirke til, at familieskolen og andre, der arbejder med denne form for praksis eller narrativ pædagogik generelt, kan opnå ny viden og nye perspektiver på de pædagogiske dilemmaer og spændingsfelter, som undersøgelsen har fremhævet. Forhåbningen er således, at denne afhandling kan give anledning til, at særligt praktikere inden for feltet får mulighed for at opnå større bevidsthed om nuancerne i arbejdet og forskellige alternative forståelser og handlemuligheder. Der er bevidst, at vi i afhandlingen ikke udstikker faste retningslinjer eller forståelser for, hvordan narrative perspektiver integreres mest hensigtsmæssigt i pædagogisk praksis. Med denne afhandling ønsker vi i stedet at lade dilemmaerne og kompleksiteten fra praksis være fremtrædende og åbne læserens blik for de pædagogiske potentialer, som forhåbentligt kan være med til at forme og udvikle familieskolen såvel som andre praksisser, der ønsker at arbejde narrativt.

6. Konklusion

Formålet med denne afhandling var specifikt at undersøge den pædagogiske praksis på en familieskole med afsæt i narrativ teori. Mere konkret undersøgte vi spørgsmålet *“hvordan narrative teoretiske forståelser og metoder integreres i familieskolens pædagogiske praksis?”*. På baggrund af denne problemformulering har vi med dette casestudie ved anvendelsen af observationer og lydoptagelser fundet en række interessante resultater. Det forekommer på baggrund af analysen helt tydeligt, at dele af den pædagogiske praksis i familieskolen integrerer tankegange og metoder inspireret af den narrative tilgang. I forhold til den konkrete praksis på familieskolen bliver det i kraft af analysen særligt tydeligt, at der

er fokus på italesættelsen af positive fortællinger, og at der generelt er fokus på sprogbrug og nuancering af fortællinger i de sproglige interaktioner. Denne opmærksomhed ses både i relation til børnenes fortællinger, men også særligt i relation til, hvordan der arbejdes med forældrenes fortællinger om sig selv, deres børn og børnenes folkeskole. I kraft af dette pointerer vi, at familieskolen på baggrund af det narrative fokus kan spille en vigtig rolle i relation til skole-hjem-samarbejdet. Det bliver dog samtidig på baggrund af analysen tydeligt, at medarbejderne særligt retter deres opmærksomhed mod forældrenes fortællinger i den daglige praksis, og at de særligt i strukturerede settings lader sig styre af forældrenes initiativer og værdier frem for børnenes.

Vi finder ligeledes på baggrund af analysen en række spændingsfelter i det pædagogiske arbejde i forhold til at integrere narrative metoder og forståelser. Eksempelvis kommer det til udtryk, at den pædagogiske praksis implementerer tankegange fra en lang række forskellige pædagogiske og terapeutiske tilgange. Dette eklektiske arbejde skaber på forskellig vis dilemmaer i det pædagogiske arbejde, da den narrative tilgang har et markant andet syn på læring og udvikling end det, vi ser blandt konsekvens- og adfærdspædagogikken. Blandt grundtankerne i den narrative tankegang er, at pædagogiske medarbejdere skal afstå fra at være vurderende og dømmende og samtidig må tage udgangspunkt i det enkelte individ. Disse grundantagelser strider mod de praksisser, vi ser i anvendelsen af målsætninger, målskemaer, pointgivning og vurderende kommunikation. Dertil kommer, at disse målsætninger sættes af forældrene, ligesom vurderingen af hvorvidt et mål er opnået også afgøres af forældrene. På baggrund af denne pædagogiske praksis positioneres forældrene med definitionsmagten over barnets fortælling, og barnets initiativ overskygges. På baggrund af analysen finder vi således, at det er problematisk, at børnene i kraft af denne praksis ansvarliggøres for adfærdsændringer, som barnet har begrænset medindflydelse på. Med afsæt i denne problematik kan vi dog konkludere, at der ligger et

stort udviklingspotentiale for familieskolens narrative pædagogiske praksis i forhold til at inkludere børnenes perspektiver, værdier og fortællinger.

Det forekommer samtidig tydeligt, at der er en række dilemmaer relateret til den forskel, der ligger i, at konteksten er pædagogisk snarere end terapeutisk. Hvor det terapeutiske rum er præget af ro og fokus, er den pædagogiske praksis dynamisk og beriget med mange individers fortællinger samtidig med, at den er præget af udviklingsorienterede, faglige og pragmatiske hensyn, som ikke karakteriserer det terapeutiske rum. Den pædagogiske praksis er, ligesom vi også pointerer om folkeskolen, præget af en dannelsesdiskurs indeholdende normative forestillinger om, hvordan børn skal opføre sig, og hvad de skal efterstræbe. På baggrund af denne observation peger analysen på, at det kan forekomme vanskeligt at opretholde en nysgerrig, åbensindet og ikke-vidende tilgang. Det stiller medarbejderen i et spændingsfelt mellem at opretholde en holdningsmæssig neutralitet og dermed undgå at forstærke magtasymmetrien og samtidig forsøge at være en autentisk voksen, der har holdninger og meninger. Samtidig afspejler analysen, at det som medarbejder i den pædagogiske praksis kan være vanskeligt at være opmærksom på alle de producerede fortællinger og de værdier, de dækker over. Endnu vanskeligere bliver det af, at fortællingerne sideløbende skal balanceres, nuanceres og hele tiden udfoldes af nye alternativer.

Vi argumenterer dog for, at der i kraft af den pædagogiske kontekst er en række potentialer i arbejdet. Medarbejderne tager over en længere periode del i den hverdagspraksis, hvor dominerende og problemmættede fortællinger produceres. Således har de mulighed for at facilitere en mediering af disse fortællinger, mens de produceres, og kan medvirke til at øge familiernes bevidsthed om disse problemfyldte fortællinger både i relation til sig selv og barnets folkeskole. Heri ligger et potentiale i forhold til at arbejde konstruktivt med både børnenes og forældrenes selvfortællinger, der skaber nye handlemuligheder i livet. Ligeledes

fremhæver vi, at måden, hvorpå der arbejdes, er gavnligt for overførbareheden af alternative fortællinger til andre kontekster i hverdagslivet.

I afhandlingens diskussion har vi forholdt os kritisk til muligheden for at integrere narrativ praksis både i familieskolen og mere overordnet i folkeskolen. Til trods for de netop beskrevne vanskeligheder og dilemmaer, anser vi integreringen af den narrative tilgang som mulig og noget, der bør efterstræbes. Vi fremhæver dog, at det forudsætter grundig og velovervejet pædagogisk refleksion omkring, hvordan de forskellige praksisser komplementerer eller modstrider hinanden i forhold til deres teoretiske grundantagelser. Vi ønsker derfor afslutningsvist af fremhæve, at hvis pædagogiske medarbejdere ønsker at integrere narrative praksisser, så må de gøre sig bevidste om de implicitte normer og antagelser, der er styrende for deres arbejde. Dette er nødvendigt, hvis de i overensstemmelse med den narrative tilgang ikke blot ønsker at reproducere de gældende normer, men i højere grad ønsker at arbejde med individet på en måde, så dets egne værdier og intentioner bliver styrende for de fortællinger, det får mulighed for at skabe om sig selv og verden.

Referencer⁴

- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2008). *Doing narrative research*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526402271>
- Asen, E. (2002), Multiple family therapy: An overview. *Journal of Family Therapy*, (24), 3-16. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00197>
- Asen, E., Dawson, N., McHugh, B., Minuchin, S., & Cooklin, A. (2001). *Multiple family therapy: The Marlborough Model and its wider applications*. Karnac Books.
- Asen, E., & Fonagy, P. (2012). Mentalization-based therapeutic interventions for families. *Journal of Family Therapy*, 34(4), 347-370. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2011.00552.x>
- Asen, E., & Scholz, M. (2011). *Flerfamilieterapi i praksis: Begreber og teknikker* (1st ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Bak, M. M. (2010). Det, vi fælles skaber - om bevidning som pædagogisk praksis på et kvindecenter. In A. Holmgren (Ed.), *Fra terapi til pædagogik - en brugsbog i narrativ praksis* (pp. 72-101). Hans Rietzels Forlag.
- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small: Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16(1), 139-147. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.18bam>
- Bamberg, M. (2007). *Narrative: State of the Art*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bct.6>
- Bamberg, M. (2008). Twice-told-tales: Small story analysis and the process of identity formation. In T. Sugiman, K. J. Gergen, W. Wagner & Y. Yamada (Eds.), *Meaning in*

⁴ Pensum udgøres af afhandlingens referenceliste.

Action: Constructions, Narratives and Representations (pp. 183-204). Springer.

<https://doi.org/https://doi-org.zorac.aub.aau.dk/10.1007/978-4-431-74680-5>

Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory &*

Psychology, 21(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/0959354309355852>

Bamberg, M. (2012). Narrative analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T.

Panther, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, (2), (p. 85–102). American Psychological Association.

<https://doi.org/10.1037/13620-006>

Bamberg, M. (2012b). Why narrative? *Narrative inquiry*, 22(1), 202-210. [https://](https://doi.org/10.1075/ni.22.1.16bam)

doi.org/10.1075/ni.22.1.16bam

Bamberg, M., De Fine, A., & Shiffrin, D. (2011). Discourse and identity construction. In S. J.

Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 177-199). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9>

Baviskar, S., Dyssegaard, C. B., Egelund, N., & de Montgomery, C. (2015).

Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015.

Aarhus Universitet. [https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Skoleforskning/Ebog -
kommunernes omstilling til inklusion 2015.pdf](https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/Skoleforskning/Ebog_-_kommunernes_omstilling_til_inklusion_2015.pdf)

Bertelsen, M., & Jensen, S. T. (2010). Først menneske - så pædagog! Narrativ refleksion i

pædagogisk udviklingsarbejde. In A. Holmgren (Eds.), *Fra terapi til pædagogik* (pp. 221-246). Hans Reitzels Forlag.

Bevir, M. (1999). Foucault, power, and institutions. *Political Studies*, 47(2), 345–359. [https://](https://doi.org/10.1111/1467-9248.00204)

doi.org/10.1111/1467-9248.00204

- Bjerril, S. (2020). *Rosenkrantz-Theil afviser ny inklusionsreform: Inklusionen skal styrkes bid for bid*. Folkeskolen.dk.
<https://www.folkeskolen.dk/1615852/rosenkrantz-theil-afviser-ny-inklusionsreform-inklusionen-skal-styrkes-bid-for-bid>.
- Bloor, M., & Wood, F. (2006). Audio-recording. In M. Bloor, & F. Wood (Eds.), *Keywords in Qualitative Methods*. Sage Publications.
- Bo, I. G. (2016). *Den narrative tilgang - Erkendelsesmåder og identitetsforståelser*. In I. G., Bo, A. Christensen, & T. L. Thomsen (Eds.), *Narrativ forskning: Tilgange og metoder* (1st ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Bo, I. G., Christensen, A., & Thomsen, T. L. (2016) In I. G., Bo, A. Christensen, & T. L. Thomsen, T. L. (Eds.), *Narrativ forskning: Tilgange og metoder* (1st ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00226.x>
- Brammer, M. J. (2010). Udsigt til agenthed: Pædagogisk arbejde i misbrugsbehandling. In A. Holmgren (Ed.), *Fra terapi til pædagogik: En brugsbog i narrativ praksis* (pp. 143-168). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2012). Præsentation og formidling af deltagerobservation. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 189-201). Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzel Forlag.

Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Klim.

Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315715421>

Carter, S. M., & Little, M. (2007). Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies, and methods in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1316-1328. <https://doi.org/10.1177/1049732307306927>

Collin, F. (2012). Socialkonstruktivisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2nd ed., pp. 335-374). Hans Reitzels Forlag.

Crossley, M. (2007). Narrative analysis. In E. Lyons, & A. Coyle (Eds.), *Analyzing Qualitative Data in Psychology* (pp. 131-144). Sage Publications. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781446207536>

Dansk Psykolog Forening. (2013). *Ethiske principper for nordiske psykologer*. <https://www.dp.dk/etiske-principper-for-nordiske-psykologer/>

Databeskyttelsesloven. (2018) Lov om supplerende bestemmelser til forordning om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger (databeskyttelsesloven) (LOV nr 502 af 23/05/2018). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2012/379>.

Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247-259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>

Davies, E., & Harre, R. (2014). *Positionering: Diskursiv produktion af selver* (1st ed.).

MindSpace.

Dawson, N., & McHugh, B. (2000). Family relationships, learning and teachers - Keeping the connections. In R. Best & C. Watkins (Eds.), *Tomorrow's Schools*. Routledge.

Denzin, N. K. (1995). The experiential text and the limits of visual understanding. *Educational Theory*, 45(1), 7-18.

Edwards, D., Ashmore, M., & Potter, J. (1995). Death and furniture: The rhetoric, politics and theology of bottom line arguments against relativism. *History of the Human Sciences*, 8(2), 25-49.

Epston, D., & White, m. (1992). *Experience, contradiction, narrative & imagination: selected papers of David Epston & Michael White 1989-1991*. Dulwich Centre Publications.

Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. Å. (2014a). *Poststrukturalistiske analysestrategier - En introduktion* (1st ed.). Samfundslitteratur.

Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. Å. (2014b). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier - En introduktion* (1st ed.). Samfundslitteratur.

Foucault (1980) *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon Books.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds), *Kvalitative metoder* (pp. 463–487). Hans Reitzels Forlag.

- Gaarn, L., & Gaarde-Johansen, L. (2012). Narrativ praksis i en skolehverdag. In A. Holmgren, & M. Nevers (Eds.), *Narrativ praksis i skolen* (pp. 140-167). Hans Reitzels Forlag.
- Georgakopoulou, A. (2007). Thinking big with small stories in narrative and identity analysis. In M. Bamberg, (Eds.), *Narrative - State of the Art* (pp. 145-154). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bct.6> OBS
- Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003066X.40.3.266>
- Gumperz, J. J., & Berenz, N. (1993). Transcribing conversational exchanges. In J. A. Edwards & M. D. Lambert (Eds.), *Talking data: Transcription and coding in discourse research* (pp. 91-122). Lawrence Erlbaum and Associates.
- Hammer, T. (2010). Krop og tone - Meningsskabelse af kropslige udtryk. In A. Holmgren (Ed.), *Fra terapi til pædagogik: En brugsbog i narrativ praksis* (pp. 125-142). Hans Reitzels Forlag.
- Harbison, N. (2007). Doing Narrative Analysis. *Analyzing Qualitative Data in Psychology* (pp. 145-157). Sage Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446207536.d17>
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 1991-206). The Oxford university Press.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (pp. 55-80). Hans Reitzels Forlag.

Hjordt, T., & Wilson, H. (2010). *Familieklasser i skolen: Flerfamiliearbejde i teori og praksis*. Dafolo.

Holm, S. B., & Hansen, G. R. (2014). Utopi og dannelse – Dannelse i et eksistentielt perspektiv. *Psyke & Logos*, (35), 229-245.

Holmgren, A. (2010a). Narrativ pædagogik - det handler om livskraft. In A. Holmgren (Ed.), *Fra terapi til pædagogik: En brugsbog i narrativ praksis* (pp. 17-32). Hans Reitzels Forlag.

Holmgren, A. (2010b). *Fra terapi til pædagogik: En brugsbog i narrativ praksis* (1st ed.). Hans Reitzels Forlag.

Holmgren, A. (2012a). Bevidsthed om fortællingen: Eller hvordan man kommer til at vide det man ved. In A. Holmgren, & M. Nevers (Eds.), *Narrativ praksis i skolen* (pp. 40-62). Hans Reitzels Forlag.

Holmgren, A. (2012b). Fortællingens metode. In A. Holmgren, & M. Nevers (Eds.), *Narrativ praksis i skolen* (pp. 15-39). Hans Reitzels Forlag.

Holstein, B. E., Damsgaard M. T., Henriksen P. W., Kjær C., Meilstrup C., Nelausen M. K., Nielsen L., Rayce S. B., & Due P. (2011) *Psykisk mistrivsel blandt 11-15-årige*. Sundhedsstyrelsen. <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2011/Publ2011/CFF/MentalSundhed/Psykisk-mistrivsel-blandt-11-15-%C3%A5rige.ashx>

James, M. (2009). Evaluering, undervisning og læringsteorier. *CEPRA-Striben*, (04), 44-57. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n04.33>

Jenks, C. J. (2011). *Transcribing talk and interaction. Issues in the representation of communication data*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.165>

- Jørgensen, P. S. (2014). *Styrk dit barns karakter: Et forsvar for børn, barndom og karakterdannelse* (1st ed.). Kristeligt Dagblad.
- Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J., & Togverd, L. (2019). *Pædagogik og fortælling: At fortolke, forstå og forny pædagogisk praksis* (1st ed.). Samfundslitteratur.
- Kaae, L. (2010). På job med Michala: Narrative ideer i socialpædagogisk praksis. In A. Holmgren (Ed.), *Fra terapi til pædagogik: En brugsbog i narrativ praksis* (pp. 246-263). Hans Reitzels Forlag.
- Kjær, R., & Sørensen, K. (2018). *Introduktion til konsekvenspædagogik*. TAMU. <https://www.tamu.dk/media/276110/introduktion-til-konsekvenspaedagogik.pdf>
- Klitmøller, J. (2012). Pragmatisk analyse og fortolkning af materiale fra deltagerobservation. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 177-189). Hans Reitzels Forlag.
- Kragh, E. (2012). Sproget på arbejde - om narrativ vejledning. In T. Ritchie (Ed.), *Narrativ teori i pædagogers praksis* (1st ed., pp. 210-233). Billesø & Baltzer.
- Kristiansen, S. (2012). Ethiske udfordringer ved deltagende observation. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation: En undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 214-230). Hans Reitzels Forlag.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2nd ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education*, (01), 3-15.

- Lapadat, J. C., & Lindsay, A. C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64-86. <https://doi.org/10.1177/107780049900500104>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, L. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.): *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82). American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. Hans Reitzels Forlag.
- Lippert-Rasmussen, K. (2012). Sandhed og relativisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2nd ed., pp. 503-539). Hans Reitzels Forlag.
- Lundby, G. (2000). *Narrativ terapi*. Gyldendal Uddannelse.
- Madsen, A. (2012). Forældresamarbejdets fortællinger - mellem kritik, magtesløshed og anerkendelse. In T. Ritchie (Ed.), *Narrativ teori i pædagogers praksis* (1st ed., pp. 60-87). Billesø & Baltzer.
- Mishler, E. G. (1991). Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 255-280.
- Morgan, A. (2005). *Narrative samtaler*. Hans Reitzels Forlag.
- Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. In C. Højholt (Ed), *Børn i vanskeligheder – Samarbejde på tværs* (1st ed., pp. 89-118). Dansk Psykologisk Forlag.

- Mosgaard, J. (2010). Overskridelse, overførsel og kompleksitet: At gøre terapi til en forskel, der kan gøre en forskel. Systemisk Forum. https://www.jacobmosgaard.dk/CustomerData/Files/Folders/4-pdf/46_overskridelse-overfoersel-kompleksitet.pdf
- Musaeus. (2012). Korttidsetnografi - hverken i blitzkrig eller eksil. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 148-159). Hans Reizels Forlag.
- Musaeus, P., & Elmholdt, C. (2004). Eklekticisme og erhvervsuddannelses-pædagogik - styring, tendens eller tilfældighed? *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6(4), 77-90. <https://doi.org/10.7146/tfa.v6i4.108427>
- Nevers, M. (2010). Pædagogiske plateauer: Muligheder i pædagogisk praksis In A. Holmgren (Ed.), *Fra terapi til pædagogik: En brugsbog i narrativ praksis* (pp. 33-52). Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K., & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk psykologi: En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Olesen, S. P. (2016). Narrativ samtaleanalyse - korte narrativer i interaktion. In I. G. Bo, A. Christensen, T. L. Thomsen, & Christensen A. (Eds.), *Narrativ forskning: Tilgange og metoder* (pp. 83-105). Hans Reitzels Forlag.
- Ottosen, M. H., Andreasen, A. G., Dahl, K. M., Hestbæk, A., Lausten, M., & Rayce, S. B. (2018). *Børn og Unge i Danmark: Velfærd og trivsel i 2018*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. <https://www.vive.dk/media/pure/10762/2240313>
- Pedersen, M., Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2012). En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation:*

En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener (pp. 11-25). Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.

Pettersen, S. (2007). Konsekvenspædagogikkens aktuelle status og fremtidige udviklingskraft. *Konsekvens Pædagogisk Forum*. <http://www.konsekvenspedagogisk-forum.no/Artikler/Fagartikler/Konsekvenspaedagogikkens-aktuelle-status-og-fremtidige-udviklingskraft>.

Phoenix, A. (2016). Narrativ praksis og identitetskonstruktioner In I. G. Bo, A. Christensen & T. L. Thomsen (Eds.), *Narrativ Forskning: Tilgange og metoder* (pp. 57-82). Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, J. F. (2012). I inklusionens tjeneste. In A. Holmgren, & M. Nevers (Eds.), *Narrativ praksis i skolen* (pp. 80-102). Hans Reitzels Forlag.

Ritchie, T. (2012a). Det narrative blik - om selvfortællinger og pædagogisk praksis. In T. Ritchie (Ed.), *Narrativ teori i pædagogers praksis* (1st ed., pp. 8-34). Billesø & Baltzer.

Ritchie, T. (2012b). *Narrativ teori i pædagogers praksis* (1st ed.). Billesø & Baltzer.

Ritchie, T. (2017). Ressourcer og anerkendelse. In T. Ritchie (Eds.), *Ressourcer i teori og praksis: En brugsbog for pædagoger*. Billesø og Baltzer.

Schjørring, C. W., Tamakloe, J. R., & Rasmussen, M. M. (2010). At forstørre og forstærke initiativer - bevidningsresponsen i pædagogisk praksis. In A. Holmgren (Eds.), *Fra terapi til pædagogik - en brugsbog i narrativ praksis* (pp. 53-72). Hans Reitzels Forlag.

- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Sullivan, C., & Forrester, M. A. (2019). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide* (2nd ed.). Sage Publication.
- Tanggaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservation. In M. Pedersen, J. Klitmøller & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (pp. 201-212). Hans Reitzels Forlag.
- Tønnesvang, J. (2016). Hvad er uddannelse til for? *Psyke & Logos*, (36), 28-63.
- Warming, H. (2016). Narrative forløbsstudier. In I. B. Glavind, A. Christensen & T. L. Thomsen (Eds.), *Narrativ forskning: Tilgange og metoder* (pp. 107-128). Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (2006a). *Narrativ praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (2006b). *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.
- White, M. (2007). *Kort over narrative landskaber* (1st ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Wæver, O. (2012). Strukturalisme og poststrukturalisme. In M. H. Jacobsen, K. Lippert-Rasmussen, & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning* (2nd ed., pp. 335-374). Hans Reitzels Forlag.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage Publication.
- Ændringslov til folkeskoleloven. (2012). Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler) (LOV nr 379 af 28/04/2012). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2012/379>.