

Fortællingen i vejledningen

Narrativ vejledning

Fortællingen i vejledningen

Narrativ vejledning

Fortællingen i vejledningen

Narrativ vejledning

Karin Jakobsen
Per Straarup Søndergaard
Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse

Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 17 – 2004
Undervisningsministeriet 2004

Fortællingen i vejledningen

Narrativ vejledning

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie som nr. 17 – 2004

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 2002-2534-0059

Forfattere: Karin Jakobsen og Per Straarup Søndergaard,
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard

Tegninger: Klaus Westh Illustration
Omslag: Grafisk Himmel

1. udgave, 1. oplag, juni 2004: 2.900 stk.

ISBN 87-603-1900-3

ISBN (WWW) 87-603-1904-6

ISSN 1399-2260

Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie (Online) ISSN 1399-7394

Internetadresse: pub.uvm.dk/2004/fortaellingen

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-361) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

E-mail: forlag@uvm.dk

Fax nr. 3392 5219

Tlf. nr. 3392 5220

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af svanemærket

Printed in Denmark 2004



Forord

I erhvervsuddannelserne er der gennem de seneste reformer og ændringer sat fokus på elevens muligheder for at vælge uddannelsesspor, projekter, valgfag mv. Det medfører, at elevens valgkompetence skal videreudvikles i erhvervsskolen, og at en del elever har behov for vejledning i forbindelse med disse valg. Antallet af vejledningsopgaver er steget, og der er endvidere indført en kontaktlærerfunktion.

Med den kraftige fokus på elevernes individualiserede og modulariserede uddannelses- og udviklingsprocesser bliver der skabt yderligere behov for, at kontaktlærere og vejledere på forskellig måde vejleder eleverne i uddannelsernes mange valgmuligheder.

Mange flere lærere end tidligere har fået vejledende funktioner og har behov for metoder og redskaber, som de kan anvende. En fortsat nyudvikling af vejledningsmetoder kan bidrage til at sikre den fornødne kvalitet i vejledningsarbejdet.

De to forfattere fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse har gennemført et forsøgs- og udviklingsarbejde med fokus på, hvordan en almindelig menneskelig handling – at fortælle historier – kan medvirke til at opbygge identitet og skabe mening for eleverne, og dermed hvordan fortællingen, narrativiteten, kan bruges i en pædagogisk praksis som vejledning af unge og voksne.

Der er ikke på dansk udviklet hverken teori eller metoder om narrativ vejledning, som kan bruges i en erhvervspædagogisk sammenhæng. Udviklingsarbejdets hovedmål var derfor at studere andre materialer om narrativitet og narrativ metode og at stille denne viden til rådighed for vejledere, kontaktlærere og andre, der kan bruge en sådan tilgang i deres praksis.

Denne håndbog er et resultat af forfatternes udviklingsarbejde. Den giver nyttig inspiration, råd og vink til erhvervsskolernes vejledning, men vil sagtens kunne anvendes i andre skolesystemer.

Undervisningsministeriet har finansieret det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsarbejde samt udgivelsen af publikationen. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen står for forfatternes regning.

Jørgen Brock
Fagkonsulent
Undervisningsministeriet
Maj 2004



Indhold

5	Forord
9	1. Indledning
11	2. At fortælle historier – i skolen og i vejledningen
13	Hvorfor fortællinger i vejledning?
14	At skabe identitet gennem fortællinger
20	Har de unge brug for (narrativ) vejledning?
21	3. Narrativ kompetence og metode
22	Narrativ metode i uddannelses- og erhvervsvejledningen
27	Case 1: Narrativ vejledning
28	Narrativ metode i kontaktlærersamtaler
28	Case 2: Kontaktlærersamtale
31	Case 3: Kontaktlærersamtale
33	Gruppevejledning
34	Brug af vidnegrupper i vejledning
36	Case 4: Vidnegruppe-vejledning
39	Narrativ metode i undervisningen
43	4. Afslutning
43	Ordforklaringer
45	Litteratur

Mennesker har altid fortalt hinanden historier. Det enkelte menneske beretter om sig selv og sit liv til andre, og på den måde udveksler vi historier om os selv og hinanden.

Med udviklingen af det moderne samfund – især tiden efter 2. Verdenskrig – taler vi om, at normer, traditioner, autoriteter og de store fælles historier står for fald. Disse udviklingstendenser får naturligvis betydning for det enkelte menneske, for eleven i skolen, og for hvordan den enkelte opfatter sig selv. Hvis eleven ikke oplever sig selv som del af en fælles historie, fortæller han/hun blot historien om sig selv, sin egen unikke historie.

Det bliver således den enkelte elevs eget projekt at skabe sammenhæng i sit liv, at skabe sin identitet eller sine identiteter alt efter, hvilke sociale sammenhænge eleven indgår i. Det kan være meget vanskelige processer, hvor den unge så at sige skal skabe sig selv. Den unge kan ikke forholde sig til traditioner eller voksne forbilleder i denne identitetsdannelse, hvor der populært sagt er frit valg på alle rækker. Den unge søger derfor i uddannelsessystemet vejledning og støtte til disse komplicerede valgprocesser ved en lærer, en kontaktlærer eller en uddannelses- og erhvervsvejleder.

Den unge søger oftest ikke en identitetsfigur, et forbillede i den voksne, men snarere en vejleder, der kan få øje på elevens potentialer og foreslå udviklingsmuligheder. Fortællingen har vist sig at have den væsentlige funktion at kunne medvirke til at opbygge identitet. I en virkelighed, hvor den unges liv er stykket sammen af en masse smådele, kan der skabes forbindelse og sammenhæng mellem smådelene ved at fortælle sin (livs)historie. Den unge skaber mening gennem sine beretninger om sig selv.

Denne publikation giver nogle bud på, hvordan fortællingen,

narrativiteten kan bruges i en pædagogisk sammenhæng som vejledning af de unge og voksne.

Der er ikke på dansk udviklet hverken teori eller metoder om fortællingen som metode i vejledning (narrativ vejledning), som kan bruges i en erhvervspædagogisk sammenhæng. Hovedmålet for det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsprojekt for denne publikation var derfor at studere andre tilgængelige materialer om fortællingen (narrativitet og narrativ terapi) for at bearbejde, fortolke og afprøve narrativ tilrettelagt vejledning.

Teorierne er efterfølgende bearbejdet og afprøvet i forhold til kontaktlærerfunktionen, uddannelses- og erhvervsvejledere og den vejledende lærer. I udviklingsarbejdet har fortællingen været anvendt som metode både i individuelle vejledninger og i gruppevejledninger. Til gruppevejledning er der arbejdet med den særlige form – vidnegrupper.

I projektet har DEL ved Karin Jakobsen og Per Straarup Søndergaard samarbejdet med Gudmund Heinesen, Holstebro Tekniske Skole, Charlotte K. Jørgensen, TEC og Birgitte Viborg, Århus Købmandsskole.

At fortælle historier – i skolen og i vejledningen

Når vi hører ordet fortælling, tænker de fleste af os på litteratur, en god historie eller filmfortællinger.

I sammenhængen mellem fortælling og vejledning vil vi forstå begrebet fortælling bredere. De beretninger, vi fortæller i skolen, omhandler oplevelser og det liv, vi har levet. Vi laver en slags reproduktion af forløbet på den måde, at vi udvælger, sorterer og placerer begivenhederne i rækkefølge og skaber en slags plot. Den fortællende elev skaber således en sammenhæng i de fortalte begivenheder. Ikke nødvendigvis en tidsmæssig kronologisk sammenhæng, men en sammenhæng, som giver mening for fortælleren. Fortælleren sorterer begivenhederne efter betydning, efter hvad der giver mening, og efter hvilken sammenhæng historien fortælles i.



“Vi laver en slags reproduktion af forløbet på den måde, at vi udvælger, sorterer og placerer begivenhederne i rækkefølge og skaber en slags plot.”

Når eleven fortæller om sig selv, sine oplevelser og sit liv med henblik på at kunne træffe nogle af de mange valg, som uddannelserne lægger op til, kan man sige, at eleven bevæger sig på fortællingens tre niveauer: livshistorie, urfortælling og grundfortælling.¹

En livshistorie er tilbageskuende, retrospektiv, og eleven beretter om sit liv. Urfortælling er den form for historie, som udtrykker typiske træk, som mennesket/eleven kan genkende fra sit eget liv (f.eks. træk fra eventyrfortællinger). Endelig er grundfortælling beretninger, der peger fremad, fordi de er en model for det gode liv.

Fra urfortællingen, det klassiske eventyr har vi en kendt fortællestruktur: *hjemme-ude-hjemme*. I en uddannelsesmæssig sammenhæng kan dette oversættes til: *start*: Hvor er du? og *mål*: Hvor skal du hen? og endelig *vej*: Hvordan vil du komme derhen?

I vejledningen vil alle tre fortælleformer komme i spil, idet eleven vil trække på livshistorien med det levede livs positive og negative oplevelser kombineret med den klassiske fortælleform: start-vej-mål, og endelig vil håb, ønsker og drømme om uddannelse og erhverv komme til udtryk i formen grundfortælling.

Det narrative indeholder fortællinger, men også skjulte fortællinger. Når eleven skal fortælle om sig selv, fortæller han/hun om hændelsesforløb og oplevelser, og denne fortælling siger også noget om personens måde at tænke og erkende på. Fortællingen bliver et billede af og på det menneske, der fortæller. Det er således både nogle bevidste og ubevidste strukturer, der viser sig gennem fortællingen.

Når vi fortæller om en hændelse eller et problem, vil fortællingen forløbe inden for et tidsrum, idet vi ordner begivenheder-

1) Peter Kemp: Etik og narrativitetens tre niveauer, in Psyke & Logis, 1996, nr. 17

ne i en tidsmæssig rækkefølge. Fortællingen vil ligeledes være drevet frem af forskellige årsagssammenhænge. Vi organiserer så at sige hændelserne både i tidsmæssig rækkefølge og med indbyrdes sammenhæng eller relationer. Den orden, den fortællende producerer gennem sin fortælling, er ikke nødvendigvis logisk eller tidsmæssig kronologisk. Vi sammenkobler oplevelser og erfaringer, således at de *giver mening* for os.

På denne måde bliver elevernes fortællinger i undervisning og vejledning en organiseret repræsentation af erfaringer og oplevelser. Det betyder, at fortællingen repræsenterer personens måde at forstå sig selv og sin verden på. Elevens kultur bredt forstået præsenteres og repræsenteres gennem fortællingen.

Endnu et karakteristisk træk ved fortællingen er, at den har en hensigt, at fortælleren har en intention med at fortælle. Eleven fortæller kontaktlæreren om sit fravær, f.eks. med den hensigt at kontaktlæreren skal få indsigt i grunden til fraværet.

Fortællingen er en måde at få indsigt i elevens tanker, oplevelser, erfaringer, kultur, holdninger og værdier. Derfor ligger der potentialer i at bruge fortællinger i vejlederens og lærerens vejledning af eleverne.

Hvorfor fortællinger i vejledning?

Hvorfor er det hensigtsmæssigt at bruge fortællinger i vejledningen? Man kan sige, at når vi søger vejledning, handler det oftest om at få besvaret spørgsmålet: "Hvor skal jeg gå hen, og hvordan kan jeg komme derhen?"

Disse spørgsmål kræver en granskning af, hvor man *er* aktuelt, og hvordan man er kommet derhen. Det åbner for, at fortællingen i vejledningen bliver relevant.

Der er tre overordnede forhold, som har betydning for, at vi som mennesker benytter os af at fortælle historier:

1. At fortælle om sig selv og sine oplevelser til andre **skaber identitet**.

2. At fortælle om sig selv **giver mening**.
3. Fortællinger **forbinder nutiden med fortiden og fremtiden**.

Spørgsmålet er så, hvordan eleven på sin vej gennem uddannelsessystemet kan bruge fortællingen som guide, og især på hvilken måde læreren og vejlederen kan bruge fortællinger som redskaber til vejledning af eleven frem mod udvikling og uddannelse.

At skabe identitet gennem fortællinger

Processen med at udvikle individet har i det moderne samfund i overvejende grad været skolens opgave, da individets etablering kunne ske gennem læring. Hensigten har været, at det unge menneske skulle udvikle en stabil identitet, således at personen kunne "være den samme" og indtage passende roller i samfundet. Individet blev rettet ind efter samfundet – blev tilpasset samfundet. Med udvikling af det sen-moderne samfund er der tematiseret en forskydning fra individ til individualitet. Den unge skal *ikke* længere være den samme, men skal i forskellige skiftende situationer kunne skifte identitet og rolle, alt efter hvilken sammenhæng vedkommende indgår i.

Det betyder dog ikke, at identitet kan være hvad som helst. Som mennesker er vi født med nogle disponeringer for identitetsdannelsen. Disse disponeringer vil dog være stærkt præget af de forskellige læringsmuligheder, vi præsenteres for gennem livet, og af hvordan vi som personer forholder os til disse læringsmuligheder.

Den unge eller unge voksne præsenteres i erhvervsskolen for forskellige læringsmuligheder, som medvirker til at udvikle deres selvidentitet. Problemet er blot, at de unge *selv* må finde hver deres egen vej gennem den jungle af muligheder, som de tilbydes både i (erhvervs)uddannelserne og i de sociale sammenhænge, de i øvrigt indgår i. Det åbner et utal af muligheder for at "skabe sig selv". Men det åbner også mange uheldige muligheder for at gøre det forkerte, vælge forkert. Det sidste kan skabe angst og usikkerhed, og det er bl.a. for at mindske



“Spørgsmålet er så, hvordan eleven på sin vej gennem uddannelsessystemet kan bruge fortællingen som guide.”

usikkerheden, at eleven tilbydes vejledning enten i det daglige, i kontaktlærerordningen eller i uddannelses- og erhvervsvejledning.

Da vejlederen møder en mangfoldighed af unge individualister og skal møde eleven der, hvor vedkommende er, bliver vejlederen nødt til at fokusere på den enkeltes ressourcer og behov. Netop ved at tage udgangspunkt i elevens egen historie og erfaringer kan vejlederen åbne veje for eleven til indsigt og forståelse. Eleven kan få blik for, hvad det er for oplevelser, traditioner og holdninger, han/hun bærer rundt på gennem eksponering af livsfortællingen, og elevens ønsker om at skabe sig en erhvervsmæssig fremtid og en faglig identitet vil komme til udtryk i grundfortællingen.

At give mening

De store værdier, der er i elevernes historier, er begrundet i, at historierne indeholder personens holdninger, tro og værdier. Ved at fortælle sine historier giver eleven indsigtsfulde billeder af sig selv. Disse billeder og oplevelser vil vi sammenligne med de fortællinger, vi kender i forvejen, og vi får på den måde mulighed for at skabe mening i vores (måske) komplekse, mangfoldige og modsætningsfulde liv. Det er gennem de historier, som betyder noget for os selv på godt og ondt, at vi skaber mening.

Narrativ mening er en kognitiv proces, som kan organisere vores oplevelser og erfaringer i et tidsmæssigt meningsfuldt forløb. Vi opbygger kognitive skemaer for, hvordan forskellige situationer skal tolkes, og disse skemaer aktiveres ved historiefortællingen. Det kan til tider være nødvendigt at revidere ens fortolkning af oplevelser og indtryk, så det skaber mening både for en selv og for den sammenhæng, man fortæller historien i. Det betyder, at elevens historie kan variere alt efter hvornår, hvor henne og til hvem, historien fortælles. Det er vel et kendt fænomen, at man ikke fortæller (helt den) samme historie til moderen som til kammeraten.

“Man skal ikke tro på alt, hvad man hører!” siger vi. Vi stiller således spørgsmålstegn ved, om det, den anden fortæller, er sandt. Enhver lærer og vejleder har sikkert oplevet, at man har på fornemmelsen, at eleven har “pyntet” på historien eller ikke fortæller *hele* sandheden. Vi har brug for andre mennesker for at få korrigeret vores fantasier og indbildninger. Det at skabe mening bliver en social kategori, for vi kan ikke isoleret finde mening.

Man kan tale om to måder at strukturere historier på. Den *rekonstruerende* hvor man søger at indpasse enkeltdele i en neutral og tilstræbt objektivitet. Den anden kan man kalde den *konstruerende* form, hvor man fortæller den historie, som



“Det er vel et kendt fænomen, at man ikke fortæller (helt den) samme historie til moderen som til kammeraten”.

passer med den opfattelse, man har på det tidspunkt, historien fortæles. Man opbygger således historien ud fra aktuel viden og interesser.²

I arbejdet med fortælling som metode i vejledningen kan man med rette spørge, om dette krav om sandheden er afgørende. Det må til gengæld være af værdi, at eleven fortæller sin historie, således at den giver mening, indsigt og forståelse hos både eleven og tilhøreren. Fortællingen skal ikke tilvejebringe sandhed, men derimod *sandsynlighed*. Eleven skaber mening for sig selv og tilhørerne ved at fortælle sandsynlige og troværdige historier. Og det er således også kun, hvis historien indeholder sandsynlige elementer, tilhørerne vil acceptere den.

Spørgsmålet om historiens sandhedsværdi er måske ikke så interessant. Derimod er sandsynlighed og troværdighed afgørende for, om historien giver mening for såvel eleven som for tilhørere. Det er dog nok værd at bemærke, at opfattelsen af sandsynlighed og troværdighed er kulturelt betinget, idet f.eks. unge indvandrere (mænd) kan fortælle historier, som kan fremtræde som overdrivelser og pral i en dansk kulturel kontekst.

At forbinde fortid, nutid og fremtid

Den nutid, vi befinder os i, vil altid være præget af vores fortid. Vi benævner det ofte som den rygsæk, vi har med os. Vi tænker måske ikke altid på, at fortiden og nutiden får afgørende betydning for vores valg af fremtid. De forestillinger og billeder, vi i fortiden har fået bygget op af os selv kombineret med de sociale sammenhænge, vi har bevæget os i, bliver bestemmende for vores drømme, forventninger og ønsker til fremtiden. F.eks. vil erhvervsvalget være afhængigt af, hvor godt man synes, man klarede sig i skolen. Har eleven oplevet sig som dårlig til de boglige fag, kan det være vanskeligt for ham/hende at se, at der også kan have været små succeser – også med at læse, skrive eller regne. Det er i et sådant tilfælde

2) Mads Hermansen: Fortællinger og fortolkninger, Danmarks Universitetsforlag, 1998

en umiddelbar konklusion for eleven, at han/hun er dårlig til det boglige, og derfor skal alt bogligt vælges fra.

Sådanne oplevelser og erfaringer kommer ikke nødvendigvis frem i en kontaktlærersamtale, hvis ikke kontaktlæreren bevidst fokuserer på dårlige skoleoplevelsers betydning for valg af uddannelse (jf. case 2 senere). Ved at vejlederen tager udgangspunkt i elevens historie, åbnes der mulighed for at fokusere på oplevelsernes betydning for elevens valg. Elevens historie om fremtiden vil være bestemt af fortællinger om fortiden, også selvom eleven ønsker at bryde med situationen. Fortællingen kan medvirke til at knytte forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid og dermed til evt. brud med historier som “det kan jo ikke være anderledes.....” eller “jeg har jo altid været dårlig til...”.



“At forbinde fortid, nutid og fremtid”.

Har de unge brug for (narrativ) vejledning?

De unge i uddannelsessystemet skal bygge sig selv op som sociale væsner, personer og som arbejdskraft. Det betyder, at de skal skabe sig selv i et kaos af mangeartede krav og forventninger. De skal lære at opbygge identitet og dermed se mening med det læringsprojekt, som de giver sig i kast med. At skabe mening er centralt for at kunne handle både i forhold til at til egne sig viden, til at bygge sig selv op gennem egne valg og gennem egne sociale relationer. Motivation og evne til refleksion bliver afgørende faktorer i disse processer.

Set fra virkelighedens verden er enhver erhvervsskolelærer og vejleder opmærksom på, at det langt fra er alle elever, der magter disse processer uden hjælp. Læreren og vejlederen kan både "holde hånd om" og give et professionelt skub til eleven. Det kræver dog, at lærere og vejledere har en formodning om, i hvilken retning eleven vil bevæge sig i sin læring. Det kræver, at vejlederen har indsigt i den enkelte elev – en indsigt som eleven af gode grunde må levere f.eks. gennem sine beretninger om sit liv og sine ønsker og håb for fremtiden.

Narrativ kompetence og metode

I det følgende vil behandlingen af narrativ vejledningsmetode tage udgangspunkt i narrativ terapi, som den australske familieterapeut Michael White står fadder til. Michael White og hans medarbejdere har en lang årrække arbejdet med fortællingen i terapien.

Vi vil tage udgangspunkt i det arbejde ved at uddrage de elementer, som vi finder kan overføres til vejledningen. Da det at fortælle historier er grundlæggende for mennesker i alle forskellige sammenhænge, er der mulighed for at bruge historiefortællingen både i terapiens behandling og i vejledningens målrettede rådgivning og vejledning.

Det er væsentligt, at eleven lærer narrativ kompetence. Eleven skal fortælle med et mål, en hensigt. Fortællingens væsentligste træk er netop, at den er en handling rettet mod mål, og at fortælleren har en fornemmelse for rækkefølge. Fortælleren skal ligeledes have en fornemmelse af, hvad der er væsentligt, og hvad der ikke er.

Man kan også sige, at fortællingen har en start og en slutning/et mål, og at fortællingen forbinder start med mål. Måden at fortælle på vil være kulturelt betinget, og derfor er narrativ kompetence både en kommunikativ og en kulturel kompetence. Det at arbejde med historiefortælling i vejledningen vil øge elevens indsigt i og bevidsthed om sig selv og sin egen kultur, men tillige også om de(n) andres/andens kultur.

Narrativ kompetence (evnen til at fortælle historier)

- at kunne sortere sine erfaringer
- at kunne lave en meningsgivende rækkefølge i erfaringerne
- at kunne fortælle om vejen til mål, ønske, håb, forventning (start – vej – mål).

Narrativ metode i uddannelses- og erhvervs-vejledningen

Inden vejlederen vælger den fortællende, narrative indfaldsvinkel til vejledningen er det væsentligt at være opmærksom på, at den vejledningssituation, man vælger at bruge narrativ vejledning på, har *en vis tyngde*.

Det kan f.eks. være en samtale med en revalidend, som har fået en arbejdsskade inden for sit oprindelige erhverv og skal i gang med en ny uddannelse. I starten af vejledningen skal der primært lyttes, suppleret med uddybende spørgsmål til den dominerende historie i den vejledningssøgendes liv.

Problemet skal **eksternaliseres**, dvs. det skal frigøres fra personen. Det bliver gjort til et objekt, man kan forholde sig til og gøre noget ved. Det er vigtigt, at personen og problemet skilles ad, så **problemet bliver problemet** og ikke personen. Det kan også i denne adskillelse af person og problem være vigtigt f.eks. at give problemet navn. Men det skal understreges, at det skal være den vejledningssøgende og ikke vejlederen, der står for navngivningen. Det er væsentligt at gøre problemet til genstand for dialog frem for den indre monolog, eleven ofte vil føre med sig selv om problemet.

Selvom elevens problem kan virke altoverskyggende, er det eksternaliseringens hensigt, at eleven skal få magt over problemet og ikke omvendt. Dette skal også ses i lyset af, at intet problem har til alle tider al magt over en person.

Det er gennem samtalen om elevens problem, der kan sættes fokus på elevens relation til problemet og relationen mellem omgivelserne og problemet. På den måde er det muligt at udforske, hvilke forhold i omgivelserne, der kan være medvirkende til at forstærke problemet. I samtalen kan parterne fokusere på, hvad der *nærer* problemet, og hvad der *udsulter* problemet. Hvad er det, der f.eks. kan holde eleven fast i: "jeg er så dårlig til at læse, at jeg ikke kan følge med". Det kan bevirke, at eleven selv "tror på", at når hun er dårlig til at læse, kan hun

ikke tage en uddannelse. Eleven er således selv medvirkende til at forstærke eller nære problemet. Denne type historie kan benævnes som den **dominerende historie** eller en *tynd* beskrivelse³. Tynde beskrivelser leder ofte til tynde konklusioner om elevens handlemuligheder og identitet.

Vender vi tilbage til førnævnte eksempel med revalidenden, kan det være, at hun overser, at hun er så meget andet end et offer for en arbejdsskade? Måske er offer-prædikater et, hun er blevet påduttet af andre? Måske opfatter hun sig selv som offer/taber, fordi hun ikke længere er noget værd som arbejdskraft i sit gamle job! Med andre ord kan den dominerende offerhistorie bygge på et tyndt grundlag.

Næste led i samtalen bliver at sætte fokus på nye dele af den vejledningssøgendes identitet. I narrativ sammenhæng kan man tale om historier, der har været fortrængt af de dominerende historier. De dominerende historier er som beskrevet ofte nederlagshistorier. Vejlederen kan derfor f.eks. hjælpe med at finde eksempler på, at den vejledningssøgende har udvist handlekraft og styrke. Det kan også være at åbne øjnene for andre faglige talenter end dem, den vejledningssøgende har udøvet i sit tidligere erhverv, eller handlemuligheder, som eleven har benyttet sig af i andre sammenhænge.

Når der er blevet åbnet for døren til **de alternative historier**, kan man hjælpe den vejledningssøgende med at gøre historierne *tykkere*. Det kan være i forhold til at hente eksempler frem fra hukommelsen. Men det kan også være ved at opmuntre til handlinger. F.eks. at undersøge noget, at gøre ting på en anden måde end den sædvanlige, i højere grad tage hånd om egen skæbne osv.

De alternative historier skal understøttes, og som vejleder kan man medvirke til at give "næring" til de alternative historier, så succeshistorierne bliver mere synlige. Tilsvarende kan vejlederen medvirke til at "udsulte" de dominerende nederlagshisto-

3) Jf. Alice Morgan: What is narrative therapy?



“...for det kræver opmærksomhed og aktiv lytning at få spurgt til undtagelserne.”

rier ved at fokusere på **undtagelser** fra de dominerende historier. Undtagelser kendes bedst på, at de repræsenterer hændelser, der modsiger den dominerende og problemfyldte historie. Undtagelser nævnes ofte i bisætninger og sidebemærkninger, hvilket sætter vejlederen på arbejde, for det kræver opmærksomhed og aktiv lytning at få spurgt til undtagelserne.

Via fokus på den alternative historie og processen med at fortolke de tynde historier kan der lægges vægt på det, eleven mestrer. Vær opmærksom på det positive og de gode oplevelser og dermed medvirke til at værdsætte netop disse oplevelser frem for de dårlige.

Det betyder dog ikke, at problemerne forsvinder som dug for solen, men gennem vejen omkring succeshistorierne skal eleven oparbejde energi og nye strategier til også at kunne håndteres med problemerne.

Vejlederen kan f.eks. spørge: "Hvad var det, du gjorde, der lykkedes, til trods for, at du....?"

Arbejdet med de alternative historier kalder Michael White "nyskrivning af historier", hvilket kan tolkes på den måde, at eleven ved at fortælle de alternative historier får mulighed for at overvinde og bekæmpe den dominerende histories bestemmende funktion for elevens selvopfattelse og -forståelse. Dermed fortælles der en ny og anderledes historie af eleven, som vægter det positive, succeser og hensigtsmæssige strategier – eleven nyskriver eller nyfortæller sin historie. Det er hensigten, at den nyskrevne historie skal erstatte den dominerende nederlagshistorie. Den proces betegnes som **internalisering**, idet den nyskrevne historie bliver en del af elevens dominerende historie.

Med denne teoretiske beskrivelse af proceduren for den narrative vejledning, vil vi vende blikket mod muligheder for konkret strukturering af arbejdsopgaver i forbindelse med vejledningen.

Vejlederens opgaver i narrativ vejledning

- at spejle eleven
- at vise respekt for elevens historie og elevens forståelse af konteksten
- at gå på opdagelse i elevens historie, være nysgerrig
- at se sig selv som detektiv, der afdækker mysterier ved at spørge til elevens historie
- at indtage en "ikke-vidende" position ved ikke på forhånd at sætte elevens historie i bås.

Narrativ metode i vejledningen:

- den narrative samtale, hvor eleven opfordres til at fortælle sin (dominerende) historie
- vejlederen/kontaktlæreren stiller så få spørgsmål som muligt
- elevens problem eller vanskeligheder eksternaliseres – problem og person skilles ad
- den dominerende historie udsultes ved at give næring til positive dele af historien
- undtagelser. Der spørges til succesoplevelser, de tilfælde, hvor eleven var glad for bestemte fag, kammerater, skolen, uddannelsen, episoder i livet o.lign.

Spørgsmål i vejledningssamtalen kan foregå på følgende planer:

Handlingsplanet: På handlingsplanet spørger man ind til den alternative historie. Hvordan gjorde du? Hvordan blev du i stand til at gøre det, du gjorde? Fortæl mere om den gang, hvor du samarbejdede godt med.....osv.

Bevidsthedsplanet: På bevidsthedsplanet prøver man at forbinde den vejledningssøgendes handlinger med den indre bevidsthed. Når du nu gjorde sådan, hvad fortæller det så om dig? Det kan være, at den vejledningssøgende siger "Aha" og oplever, at hans eller hendes selvbillede ændrer sig.

Erfaring med erfarings spørgsmål: På dette niveau spørges der ind til, hvordan andre opfatter den vejledningssøgende. Man kan f.eks. spørge: Hvis jeg havde vidst det her, hvordan tror du så, det ville have påvirket min opfattelse af dig?

Det er hensigten med den narrative vejledning at 'pille' ved den selvopfattelse, som den vejledningssøgende har. Det kan være, at man har indtaget en rolle som den tilbageholdende eller som den, der tager ansvaret for alle andre. Ved at drage andre historier frem i lyset kan man være med til at give den vejledningssøgende et andet selv billede.

Case 1: Narrativ vejledning

Lisbeth, 38 år, går på daghøjskole og planlægger som led i en revalideringsplan at starte i en hg-voksenklasse på handelsskolen. Lisbeth har været social- og sundhedshjælper, men har måttet droppe jobbet på grund af dårlig fysik. Lisbeth har bedt om en samtale med vejlederen, fordi hun er nervøs for, at det er for svært for hende at gå på handelsskole.

I samtalen fortæller Lisbeth, at hun er nervøs for at komme på handelsskolen. Bl.a. fordi hun har en veninde, som har gået der, og hun er både meget dygtig og meget klog. Så det er nok ikke noget for Lisbeth, for hun er slet ikke på niveau med veninden.

Da vejlederen hører dette, tænker hun: Det er en tynd historie! og begynder at spørge ind til Lisbeths arbejdsmæssige baggrund. F.eks. hvad har hun været glad for, og hvad har hun været god til? Vejlederen prøver med andre ord at sætte fokus på alternative historier i Lisbeths bevidsthed.

Lisbeth fortæller engageret om sit arbejdsliv. Hun har været glad for kontakten med mennesker og har været god til at snakke med folk og ydet dem en god service.

Vejlederen fortæller, at netop de kompetencer er efterspurgt inden for detailområdet, som er den branche, Lisbeth er interesseret i. Og Lisbeth får dermed fokus på, at de kompetencer, hun har med sig, faktisk også kan bruges i et andet job. Lisbeth kommer i praktik i en hg-voksenklasse og erfarer gennem den periode, at hun godt kan klare de faglige krav.

Vejlederen har via sin vejledning fået Lisbeths fokus væk fra den tynde historie, som hun har opbygget om sine manglende evner. I stedet for at fokusere på mangler bliver hendes blik i stedet rettet mod styrker og kompetencer. Ved at lade Lisbeth komme i praktik i en hg-voksenklasse giver vejlederen mere næring og grokraft til historien om, at Lisbeth kan magte en uddannelse på handelsskolen.

Narrativ metode i kontaktlærersamtaler

Det narrative skal i forhold til kontaktlærersamtaler bruges til at udvikle elevens personlige kompetencer. Inden man giver sig i kast med kontaktlærersamtalerne, er det vigtigt, at man foretager et rolleskift. Man er ikke længere lærer, men vejleder. Som vejleder indtager man en position af **ikke-at-vide**. Elevens liv kan betragtes som et **mysterium**, som kontaktlæreren er interesseret i at få indsigt i og nysgerrig i forhold til. Denne position af ikke-at-vide kan være en vanskelig position, da læreren og kontaktlæreren er vant til at stille sig til rådighed med sin viden og til hurtigt at kunne besvare spørgsmål.

Case 2: Kontaktlærersamtale

Kitte går i grundforløbet Fra jord til bord og kommer til kontaktlærersamtalen med den hensigt at drøfte sit sygefravær. Kitte har flyttet skole i grundforløbet. Hun har forberedt sig til samtalen ud fra overskriften: Før, Nu og Fremtiden på skolen.

- Kontaktlæreren

“Prøv at fortælle om den tid, du har været på skolen. Hvad har optaget dig?”

- Kitte

“Jeg har jo været meget væk, fordi jeg har været syg. Jeg synes, det har været en bremseklo for mig.”

- Kontaktlæreren

“Hvordan har du oplevet dit fravær i forhold til skolearbejdet?”

- Kitte

“Jeg synes, at det har været lidt svært at følge med nogle gange.

Jeg føler mig nogle gange presset og stresset, men nu går det meget bedre.”

- Kontaktlæreren

“Hvad kan du gøre for ikke at føle dig så presset og stresset?”

- Kitte

“Jeg skal bare tage det roligt og ikke presse mig selv.”

- Kontaktlæreren

“Kan du få hjælp fra andre på holdet?”

- Kitte

“Ja, og de siger også til mig, at jeg bare skal tage det roligt. Men jeg skal i hvert fald ikke have medlidenhed, det gider jeg bare ikke at have.”

- Kontaktlæreren

“Har du kontakt med behandlersystemet?”

- Kitte

“Ja, og de siger også at jeg bare skal tage det rolig og passe på mig selv. Der er ingen grund til at stresser mig selv.”

- Kontaktlæreren

“Har du fornemmelse af, om det er i særlige situationer, du bliver syg?”

- Kitte

“Nej, det er ikke fordi jeg stiller megastore krav til mig selv, og jeg synes heller ikke, at de andre på holdet stresser mig. Jeg synes jo også, at det går meget bedre, og jeg vil gerne gennemføre dette forløb.”

- Kontaktlæreren

“Hvis vi ser bort fra det med dit sygefravær, hvordan synes du så, du befinder dig på skolen?”

- Kitte

“Jeg befinder mig rigtigt godt, jeg kan godt lide de udfordringer, vi får.”

- Kontaktlæreren

“Hvordan oplever du hverdagen på skolen for tiden?”

- Kitte

“Jeg kan godt lide både teorien og det praktiske. Jeg er ivrig efter at lære noget. Jeg er også meget lærenem. Det sagde de da i hvert fald på den anden skole.”

- Kontaktlæreren



“Historien om sygdom fortyndes til fordel for historien om lærevillighed og lærelyst.”

“Hvis vi ser på din fremtid og skolen, hvordan hænger det så sammen?”

- Kitte

“Jeg er sikker på, at jeg VIL. Jeg har troen på, at jeg godt kan lære tingene, selvom jeg har haft stort fravær. Jeg tror helt sikkert på, at det bliver bedre. Jeg kan heller ikke bebrejde mig selv sygdommen, for så bliver jeg bare stresset. Så vil jeg hellere forlænge mit grundforløb.”

- Kontaktlæreren

“Hvis din lærer fra den anden skole havde hørt, hvad vi har talt om, hvad tror du så, han vil sige om dine muligheder for at gennemføre grundforløbet?”

- Kitte

“Jeg tror, han vil sige, at det kan jeg godt, fordi jeg er lærevillig. Jeg tror så selv, at jeg skal gøre en ekstra indsats, læse mere og dele erfaringer med dem fra holdet. Jeg vil gerne lære meget mere og gøre en ekstra indsats – det tror jeg, min gamle lærer let vil kunne se.”

Kontaktlæreren eksternaliserer Kittes problem sygefravær, og på den måde skilles personen og problemet ad. Kontaktlæreren spørger til de tre planer – handlings-, bevidstheds- og erfaringsplanet. Kittes dominerende historie om sygdom fortyndes således til fordel for den alternative historie om lærevillighed og lærelyst. Sammen får Kitte og kontaktlæreren sat fokus på mulige strategier for at gennemføre grundforløbet, Kittes fravær til trods.

Case 3: Kontaktlærersamtale

Rikke skal til sin første kontaktlærersamtale. Efter afklaring af en række formalia spørger kontaktlæreren:

- Kontaktlæreren

“Hvad er din drømmeuddannelse?”

- Rikke

“Det er frisør. Jeg var startet på Tekniske skole, men kunne ikke finde en læreplads. Så vil jeg hellere lave det her end ingenting. Men jeg vil gerne være stylist.”

- Kontaktlæreren

“Hvordan oplever du hverdagen her på skolen?”

- Rikke

“Jeg er træt af, at folk ikke vil tage ansvar. Jeg synes, det er rart, når der er noget at lave. Jeg synes, man skal bestille noget.”

- Kontaktlæreren

“Hvordan oplevede du din praktik?”

- Rikke

“Det var meget fedt. Man fik lov til at bestille noget – også selvom man bare var praktikant.”

- Kontaktlæreren

“Kan du forestille dig i dette erhverv i fremtiden?”

- Rikke

“Jeg har et problem, for jeg er meget kræsen, og jeg synes, man skal smage på den mad, man laver. Og jeg er sådan til sovs og kartofler. Men jeg vil gerne arbejde, og jeg har jo også været jord- og betonarbejder og nedbryder. Jeg kan godt lide sådan nogle mandearbejdspladser, humoren og måden, man snakker med hinanden på, jargonen.”

- Kontaktlæreren

“Når du nu siger sådan om det arbejdsmiljø, du trives i, hvad tænker du så om dig selv i levnedsmiddelbranchen?”

- Rikke

“Det er jo en branche med mange kvinder, og jeg kan da godt tåle kvinder. Man bliver vel også mere tolerant med alderen? Men jeg kan nu godt lide humoren og jargonen på en mandearbejdsplads.”

Rikkens dominerende historie i denne samtale er, at hun ikke socialt trives godt på skolen. Hun har nogle vanskeligheder med at omgås de andre elever. Disse vanskeligheder er begrundet både i det faglige område og i de sociale relationer. Gennem kontaktlærerens spørgsmål til især bevidsthedsplanet bliver Rikke opmærksom på, at der er andre arbejdsmiljøer, hun trives bedre i. Hun får på denne måde mulighed for at betragte sit eget selvbillede og dermed blive afklaret på egen trivsel i et typisk kvindeerhverv.

Ved næste kontaktlærersamtale kan læreren tage tråden op fra den første samtale med henblik på afklaring af elevens videre forløb og kommende valg af uddannelsesretning.

Gruppevejledning

Vidnegruppe-metoden: Man samler en gruppe af vejlednings-søgende, der har problemstillinger, der ligner hinanden. De enkelte gruppemedlemmer fortæller om de nye historier, de har fået hentet frem, og på den måde får de næring og lys. De kan selvfølgelig også lære af hinandens ideer, give hinanden gode råd osv. I samtalerne kan man berøre forskellige planer af den vejledningssøgendes liv (se i øvrigt boksen s. 34-35). Indledningen af samtalen afhænger selvfølgelig af konteksten, men den kan f.eks. være at få eleven til at fortælle lidt om sig selv, sit liv, sit valg af uddannelse og sine fremtidsplaner. Med andre ord spørger man ind til både fortid, nutid og fremtid og prøver at få tegnet et sammenhængende billede af elevens liv. I løbet af samtalen får man også indtryk af, hvilke historier der er dominerende i elevens liv.

Man skal via sine spørgsmål prøve at understøtte elevens stærke sider. Eleven føler sig måske fagligt svag, men man kan som vejleder være med til at trække eksempler på det modsatte frem fra hukommelsen. Det kan være, at eleven har haft en succesoplevelse i 5. klasse. Måske har hun engang skrevet en stil, der var rigtig god. Lavet et flot stykke arbejde i håndarbejde eller sløjd. De historier skal gøres tykkere – have næring, så de kan vokse sig stærke.

Det kan selvfølgelig også være på det personlige plan, at eleven føler sig svag og har brug for at blive understøttet. Det kan være, at eleven er genert og tilbageholdende. Eller det kan være, at eleven lider af skræk for prøver og eksamener. I den sammenhæng gælder det også om at få fat i undtagelserne. De undtagelser, hvor eleven faktisk har klaret situationer, som han eller hun ellers har svært ved at magte.

Brug af vidnegrupper i vejledning

Organisering:

Gruppetørrelse 3-5 elever.

- Runde med den enkeltes vejledningsønsker.
- Orienter om gruppevejledning, hvor man tager udgangspunkt i en enkelt historie/problemstilling/ønske om vejledning.
- Orienter om gruppens funktion: a) at lytte, b) at forholde sig til fortællerens historie.
- Spørg, hvem der eventuelt vil *på* i dag med sit ønske.
- X vil f.eks. godt arbejde med sin tvivl om valgfag/projektvalg.
- Orienter om, hvad X skal (f.eks. fortælle om sine ønsker til valgfag, hvilke valgfag hun har været glad for).
- Orienter om, hvad gruppen skal. Efter X's fortælling skal én fra gruppen *genfortælle X's historie* ud fra det, som vedkommende er kommet til at tænke på, eller som har optaget vedkommende ved X's historie.
- X skal derefter have mulighed for at "fortykke" sin historie ud fra det, som gruppemedlemmerne har sagt.
- Hvad kan X gøre nu for at realisere sit ønskevalg?
Hvad skal hun gøre?

Spørgsmålstyper:

- Til igangsættelse af historiefortælling og positiv tænkning om egne muligheder
 - tænk på situationer, hvor du har foretaget valg. Det må gerne omfatte hele dit liv.
- Find en situation, hvor du valgte noget (uddannelse, skole, fag, valgfag, projekter eller lignende), du har været rigtig glad for:
 - Hvad var det, der gjorde, at det var et godt valg for dig?

- Hvad var anderledes ved det valg end de andre valg, du har taget i livet?
- Hvad kunne glæde dig ved at komme i skole, hvis du skulle arbejde med "valgfag/projekt Y"?
- Hvilke ønsker og håb har du til det pågældende fag? Nævn f.eks. 2-3 ønsker!
- Hvem vil du gerne arbejde sammen med for at få opfyldt dine ønsker?

Spørgsmål til gruppen:

- Genfortælling med henblik med "fortykning" af X's historie med hjælp fra gruppemedlemmerne.
 - Hvad har du hæftet dig ved? Hvad kommer du til at tænke på? Hvad berører dig ved X's historie?
 - Hvad tænker du, at X er god til/glad for/trives med?
 - Er der andre, der vil kommentere X's historie?

Spørgsmål til X i handlefasen:

- X genfortæller gruppens udlæg af hendes historie med fokus på det positive
 - Hvad var det, gruppen sagde, du var god til?
 - Hvad var det, gruppen blev opmuntret af at høre?
 - Hvad mente gruppen med, at der var megen energi i den fortælling?
 - Ser du dine valgmuligheder anderledes ved at høre gruppens udlægning? Hvor?
 - Hvad skal der til for, at du bliver i stand til at vælge?
 - Hvem vil du gerne have hjælp fra?

Den narrative vejledning kan afsluttes med, at kontaktlæreren/vejlederen spørger til processen. Hvad har X og gruppe-medlemmerne fået ud af samtalen? Eventuelt kan der aftales et nyt møde.

Case 4: Vidnegruppe-vejledning

En elevgruppe på tre personer – Irene, Anja og Anne – har fået et fælles oplæg til en case “Fit 4 life”, som de skal arbejde med i de følgende tre uger. Elevgruppen beder i arbejdets startfase om en samtale.

Gruppen har ingen erfaringer med gruppevejledning, men har alle været til individuelle samtaler to måneder tidligere. Den individuelle samtale var for alle tre elever rettet mod den enkelte elevs introduktion til Elevplan og valg af læringsaktiviteter.

Indledningsvis fremlægges problemstillingerne, så kontaktlæreren kan danne sig et indtryk af dem. Anja siger, at gruppemedlemmerne er uenige om fordelingen af de forskellige arbejdsopgaver. Anne fortæller, at hun har fået tildelt den opgave at beskrive kvalitetstegn og udskæring af friske fisk og fremlægge det for klassen. Men mener ikke, at hun kan overskue opgaven uden hjælp.

Kontaktlæreren fornemmer, at Anne har meget på hjerte og foreslår, at de laver en gruppevejledning med udgangspunkt i hendes problemstillinger. Han instruerer Irene og Anja i, at de i første omgang blot skal lytte til Annes historie og siger herefter henvendt til Anne: “Anne, prøv nu at fortælle os, hvordan du tidligere har arbejdet med projekter og cases. Hvad gjorde du, når det gik rigtig godt? Fortæl om nogle af de ting, du var glad for at arbejde med.”

- Anne svarer:

“Jeg har gået på efterskole i tre år. Der var der en del af mine elevkammerater, som ligesom jeg havde svært ved at læse og skrive. Når vi lavede opgaver sammen, brugte vi ofte billeder med tekst på plancher. Det er meget nemmere at fremlægge ting i klassen, når man kan forklare ud fra en række billeder med undertekst frem for kun tekst. Hvis man ikke kan huske, hvad man skal sige, er det nemt at læse teksten, der står mellem billederne.”

- Kontaktlæreren:

“Er der noget af det, du har lært på efterskolen, du kan bruge i dit gruppearbejde her?”

- Anne:

“Der er ikke ret mange billeder i de bøger, vi har om varekendskab, og der er ingen billeder om udskæring af fisk. Det står beskrevet i bogen, hvordan man gør, men der er ingen billeder. På efterskolen prøvede vi at arbejde med et kamera. Billederne kunne læses ind på computeren og udskrives på en printer.”

- Kontaktlæreren:

“Hvem arbejder du godt sammen med i gruppen?”

- Anne:

“Vi arbejder fint sammen alle tre. Men Irene er nogle gange utilfreds med, at hun skal lave det hele.”

- Kontaktlæreren henvender sig nu til Anja:

“Anja, hvad kommer du til at tænke på, når du nu har lyttet til Annes historie?”

- Anja svarer:

“Jeg tror, at vi er lidt frustrerede, når der skal laves skriftligt arbejde, og det skal fremlægges på klassen. Vi er ikke så gode til at læse og skrive, og så føles det nogen gange umuligt at få det lavet. Vi diskuterer frem og tilbage, men det bliver ikke til så meget med det skriftlige.”

- Kontaktlæreren:

“Er der nogle af de ting, Anne fortæller om, du kunne tænke dig at afprøve sammen med hende?”

- Anja:

“Det kunne være sjovt at lave nogle billeder af fisken og vise, hvad den kan anvendes til i madlavningen. Det skal jeg skrive om i min del af casen. Anne har mange gode ideer og er god til at bruge en computer.

- Kontaktlæreren:

“Irene, vil du kommentere Annes historie?”

- Irene:

“Jeg synes også, det lyder spændende med de billeder. Vi kan måske få en lærer til at demonstrere, hvordan fisken skæres ud.

Så kan vi lave billeder og skrive, hvordan man gør. Det står der noget om i den bog, vi har.”

• Kontaktlæreren:

“Anne, hvad er det, Anja og Irene siger, du er god til?”

• Anne:

“De siger, jeg har mange gode ideer og er god til at arbejde med computer.”

• Kontaktlæreren:

“Kan du se nogle nye muligheder i jeres gruppearbejde, du har fået lyst til at afprøve?”

• Anne:

“Hvis Irene er indstillet på at hjælpe lidt med det skriftlige, er det en god idé med de billeder. Nu ved jeg også, hvor jeg skal finde teksten til billederne.”

Kontaktlæreren afrunder samtalen og drøfter efterfølgende med de tre elever, hvilket udbytte de har fået af den. Irene vidste ikke inden samtalen, at både Anne og Anja havde store problemer med at læse og skrive. Det har hun nu fået både indblik i og forståelse for. Anja siger, at hun føler, at deres fælles forståelse er blevet bedre. Hun har haft det indtryk, at aftaler i gruppen altid skulle laves lynhurtigt, og at det gjaldt om at blive færdig med en opgave hurtigst muligt. Anne siger, at det var godt, at de fik snakket, inden de blev uvenner, og gruppen gik op i limningen. Hun føler, at de forstår hinanden bedre nu.

Kontaktlæreren har via gruppevejledning fået Annes fokus væk fra det, hun ikke kan og vendt mod de områder, som hun er god til. Annes historie er blevet bevidnet af de andre gruppe-medlemmer. Derved får hendes historie ekstra næring og bliver gjort stærkere. Sekundært har kontaktlæreren bidraget til, at arbejdsklimaet i gruppen er blevet bedre. Han tilbyder i øvrigt pigerne en ny vejledning, hvor en af to øvrige piger i gruppen får mulighed for at fortælle om sine oplevelser i forbindelse med arbejdet.

Narrativ metode i undervisningen

Fokus i nærværende publikation er vejledning og ikke undervisning. Det betyder ikke, at narrativitet ikke kan have sin berettigelse i undervisningsmæssig sammenhæng. Det kan den afgjort.

Som tidligere nævnt er vores moderne tid præget af tab af store kollektive historier og fortællinger. Det gælder f.eks. politiske, religiøse og moralske. I stedet er fokus flyttet over på individet, og det stiller store krav til den enkelte om at definere sig selv i en lang række sammenhænge. Men vi definerer ikke os selv i et tomrum. Vi gør det i relation til andre, og dermed får de fællesskaber, vi indgår i, stor betydning. Det samme gør de fortællinger, der fortælles i disse fællesskaber.

En erhvervsskole er et af de fællesskaber, som unge indgår i. I forhold til identiteten og identitetsarbejdet udgør den en vigtig faktor, fordi den faglige identitet er en væsentlig del af den personlige identitet. Det første klassiske spørgsmål til en person, man ikke kender, er jo: Hvad laver du?

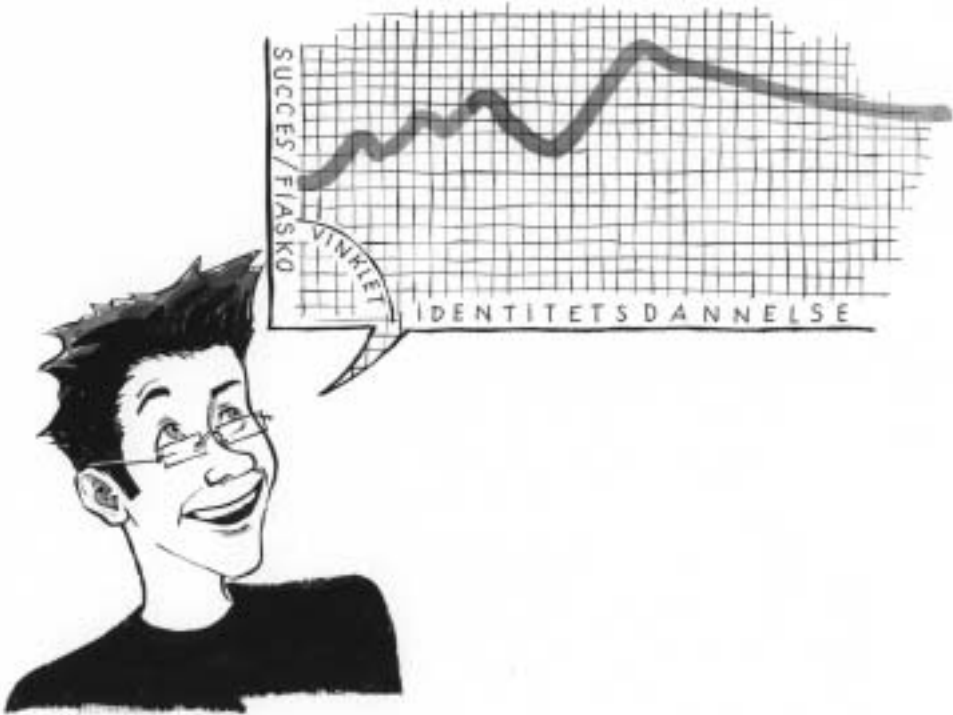
På en erhvervsskole er der mange fortællinger i omløb. Inden for et givet område fortælles der måske om et erhvervs stolte traditioner. Måske om generationskonflikterne mellem mestre og lærlinge? Måske flourer der historier om de gode gamle dage eller om, at aldrig har de unge haft det bedre? Uanset indholdet er disse historier vigtige at tage fat på, fordi de har betydning for et erhvervs identitet og dermed også for dem, der udøver det. Men det er også vigtigt, at man ikke bare overtager historierne bevidstløst, at man forholder sig kritisk til dem. For at kunne gøre det, skal man så at sige kunne kigge bag om historierne og se, hvilke strukturer der dominerer dem. Den viden kan undervisning i historiefortælling være med til at understøtte. Undervisningen kan angribes ud fra disse tre vinkler: Undervisning **med**, undervisning **om** og undervisning **i** historiefortælling.

Undervisning med	Undervisning om	Undervisning i
<p>Undervisningen kan tilrettelægges ud fra andres historier – f.eks. nogle af de historier, der karakteriserer et bestemt fag, erhverv eller lærlinge-mester forhold. Man kan også inddrage historier, som bevidst er vinklet med et bestemt indhold, f.eks. succeshistorier.</p> <p>Berettermodellen er en opdatering af Aristoteles' beskrivelse af den velfungerende historie.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Anslaget (1. mindre højdepunkt). 2. Præsentation. 3. Uddybning 4. Point of no return (2. mindre højdepunkt). 5. Konfliktoptræpning. 6. Klimaks (det store højdepunkt). 7. Udtoning <p>Jf. "Tid til fortælling" s. 204, 2004</p>	<p>At arbejde med andres historier, f.eks. erindringer eller biografier, hvor den personlige historie betones.</p> <p>Eleverne møder således narrativ identitet hos et andet menneske (forfatteren).</p> <p>Fortællemoder: At fortælle lineært jf. berettermodellen (den vestlige verden) og at fortælle cirkulært (østen).</p>	<p>Eleverne skal selv praktisere historiefortælling. Det kan enten være deres egen personlige historie eller andres historier. Man kan øve og træne både mundtlig og skriftlig historiefortælling og derved få styrket den narrative kompetence (evnen til at fortælle historier).</p> <p>Til den personlige historiefortælling kan eleven medbringe en <i>ting af værdi</i> og berette om sig selv ud fra denne ting. Det kan medvirke til personens identitetsdannelse.</p>

Undervisning i historiefortælling kan være med til at styrke elevens narrative kompetence og støtte det narrative arbejde i vejledningsmæssig sammenhæng. Ved at kigge bag om strukturerne kan man få større indsigt i og forståelse for egne og andres historier. Det vil medvirke til at styrke den unges fornemmelse af forbindelsen mellem fortid, nutid og fremtid.

Fortælling kan også ses som en træning i at udvælge og sortere relevant stof og give indsigt i, at udvælgelsen har betydning for, hvor man starter sin historie, og hvilken vej man vælger for at komme hen til målet, afslutningen af historien.

Det anser vi som væsentligt specielt set i lyset af det fokus, der i dag er på individet og på individuelle valg. I dag fødes man ikke ind i en bestemt historie eller tildeles en bestemt rolle fra



“Berettermodellen.”

starten. Drejebogen for de unge ligger med andre ord ikke klar. Det giver en meget stor grad af frihed, men er også i forhold til tidligere tider et tab af tryghed. Man skal selv skabe sig sit liv og sin identitet, og det er vigtigt at vide, at det sidste i høj grad bliver bygget op om de historier, som man fortæller.

Det betyder selvfølgelig ikke, at man bare kan fortælle en løgnehistorie om, at man er verdens herre. Nej, historierne tager udgangspunkt i virkeligheden og ens erfaringer. Men man kan aldrig få det hele med. Derfor er det væsentligt, hvordan man vinkler sin livshistorie, og det kan være meget forskelligt fra person til person. Eksempelvis kan to personer, der bliver invalideret ved en trafikulykke, lægge sig fast på hver deres vinkel. Den ene er glad og positiv over, at han trods alt overlevede

og ikke mistede livet. Den anden er bitter og sukker hele tiden over at have mistet sin førlighed.

På samme måde er det en opgave i forhold til det pædagogiske arbejde med unge at få dem til at åbne øjnene for ressourcerne i deres egne historier, så de kan bruges fremadrettet som en styrke i forbindelse med deres uddannelse.

Med de senere reformer er erhvervsuddannelserne blevet modulariserede. Det har givet eleverne en højere grad af mulighed for selv at vælge indhold og spor i deres uddannelser. Et centralt element i den sammenhæng er elevens personlige uddannelsesplan. Den lægger op til, at eleven i samarbejde med sin kontaktlærer planlægger sin uddannelse og på baggrund af samtaler træffer sine valg. Dermed har kontaktlærerne fået en forpligtelse til at vejlede og guide elever i valg af læringsaktiviteter.

Elevernes valg og beslutningsgrundlaget for valgene er i det hele taget blevet en meget mere central del af erhvervsskolernes hverdag. Den kvantitative opprioritering af vejledningen er imidlertid ikke blevet fulgt op af en kvalitativ udvikling af de metoder, som kontaktlærere og vejledere skal benytte sig af.

Denne publikation om narrativ vejledning er et bidrag til den nødvendige metodeudvikling. Den narrative vejledning retter fokus mod den enkelte elevs ressourcer og styrker. I hæftet har vi præsenteret forskellige metoder, som vi vil anbefale, at man afprøver og indarbejder i sin vejledning. Vi mener ikke, at man som vejleder eller kontaktlærer skal lægge sig fast på en bestemt metode eller teoretisk retning. Derimod mener vi, at det er vigtigt, at man er åben over for nye og måske bedre måder at gøre tingene på, og at man inddrager dem i sit arbejde. Dermed får man flere værktøjer i sin værktøjskasse og den professionelle spændvidde i det daglige arbejde bliver større – til gavn og glæde for eleverne, skolen og en selv.

Ordforklaringer

Eksternalisering: at et problem eksternaliseres vil sige, at det frigøres fra personen og gøres til objekt. Person og problem skilles ad f.eks. ved at give problemet navn. F.eks. "jeg har læsevanskeligheder".

Dominerende historier: historier, vi fortæller om os selv, som ofte er nederlagshistorier f.eks. "jeg har altid været dum til..." eller "man har altid sagt, at jeg var for klodset til...". Den type historier betegnes også som **tynde historier**.

Til de dominerende personlige historier vil der altid være **undtagelser**, situationer, oplevelser og erfaringer, som ikke understøtter den dominerende nederlagshistorie.

Alternative historier: er de succeshistorier, hvor vi fortæller om de forhold, som lykkes for os. I den personlige beretning vil der ofte være sidebemærkninger, hvor vi fortæller, hvad vi er gode til, glade for, heldige med. Det er disse situationer, der kan sætte fokus på i den alternative historie. Den historie er alternativ til *den dominerende, tynde historie*. I den personlige historiefortælling kan der tages udgangspunkt i den alternative historie og netop vægte den eller gøre den til **en tyk historie**. Ved **genfortællinger/nyskrivning** af en historie konstruerer fortælleren en ny historie, en ny identitet med udgangspunkt i alternative historier og undtagelser.

Internalisering: at en historie internaliseres vil sige, at den gøres til en ægte del af en selv, gøres til en del af personen. *Undtagelserne og de alternative historie* skal gøres til en aktiv del af de historier, som personen (automatisk) kan fortælle om sig selv.



Litteratur

What is narrative theory? Alice Morgan,
Dulwich Centre Publications, 2000

Narrative Means to Therapeutic Ends, Michael White,
Davis Epston, W. W Norton & Company, 1990

Narrativ terapi, Geir Lundby, Gyldendal Uddannelse, 2000

Vilje og vilkår, Marianne Horsdal, Borgen, 2000

Livets fortællinger, Marianne Horsdal, Borgen, 1999

Ungdom, identitet og uddannelse, Knud Illeris m.fl., Roskilde
Universitetsforlag, 2002

Fortællinger og fortolkninger, Mads Hermansen,
Birgitte Tufte (red), Danmarks Universitetsforlag, 1998

Dansk Pædagogisk tidsskrift, nr. 2, 2003

Narrativitet, Psyke & Logos nr. 1, Årgang 17,
Dansk Psykologisk Forlag, 1996

Konstruktivistisk vejledning, R. Vance Peavy, RUE, 1998

Tid til fortælling, Karin Flensborg & Kirsten Thonsgaard,
Klim, 2003

Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer med baggrundsorientering om lovgivningen, uddannelser og enkelte fag samt vejledninger om god praksis mv. Håndbøgerne er rettet mod uddannelsernes drift.

I 2003 og 2004 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2003:

- Nr. 1: Typografi og læselighed – på skærm og papir. Bruger Vejledning til skrifttypen Union (UVM) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Bruger Vejledning til MultiMedie Engelsk. Tegnsprogsstøttet undervisningsmateriale til engelsk inden for træfagene for elever med hørevanskeligheder og andre vanskeligheder under erhvervsuddannelse (UVM) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Projekt, case, opgave – hvad er projektarbejde i eud? En håndbog (UVM 7-360) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Bruger Vejledning til Smedeuuddannelsen. Tegnsprogsstøttet undervisningsmateriale til Smedeuuddannelsen for elever med høre-, læse- og andre vanskeligheder under erhvervsuddannelse (UVM) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Bruger Vejledning til Skærm-baseret Svendep prøve. Prøveforberedende undervisningsmateriale til elever med læsevanskeligheder og andre vanskeligheder under erhvervsuddannelse mv. (UVM) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Manual for tilsyn med undervisning i dagbehandlingstilbud samt på opholdssteder og døgninstitutioner (UVM 0121) (Grundskolen)
- Nr. 7: Kontaktlærerens værktøjskasse (UVM) (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8: Evaluering af de personlige kompetencer i sosu – de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser (UVM 0124) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 9: Fælles Mål : Faghæfte 1 : Dansk (UVM 5-431) (Grundskolen)
- Nr. 10: Fælles Mål : Faghæfte 12 : Matematik (UVM 5-432) (Grundskolen)
- Nr. 11: Fælles Mål : Faghæfte 24 : Elevernes alsidige personlige udvikling (UVM 5-434) (Grundskolen)
- Nr. 12: Fælles Mål : Faghæfte 25 : Børnehaveklassen (UVM 5-433) (Grundskolen)
- Nr. 13: Vejledningsreformen – kort fortalt (UVM 0126) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 14: Råd og vink om afskrift og plagiat ved projektarbejde på htx (Internetpublikation) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)
- Nr. 15: Orientering om folkeskolens afsluttende prøver 2004 (UVM 5-435) (Grundskolen)
- Nr. 16: Prøver, Evaluering, undervisning. En samlet evaluering af folkeskolens afsluttende prøver maj-juni 2003 (UVM 5-436) (Grundskolen)
- Nr. 17: AMU under forandring – om reformen fra 2004 (UVM 0131) (Arbejds-markedsuddannelser)
- Nr. 18: Råd og vink om afsætning på hhx (Internetpublikation) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)

2004:

- Nr. 1: Fælles Mål : Faghæfte 2 : Engelsk (UVM 5-438) (Grundskolen)
- Nr. 2: Fælles Mål : Faghæfte 3 : Kristendoms-kundskab (UVM 5-439) (Grundskolen)
- Nr. 3: Fælles Mål : Faghæfte 4 : Historie (UVM 5-440) (Grundskolen)
- Nr. 4: Fælles Mål : Faghæfte 5 : Samfundsfag (UVM 5-441) (Grundskolen)
- Nr. 5: Fælles Mål : Faghæfte 6 : Idræt (UVM 5-442) (Grundskolen)

- Nr. 6: Fælles Mål : Faghæfte 7 : Musik (UVM 5-443) (Grundskolen)
Nr. 7: Fælles Mål : Faghæfte 8 : Billedkunst (UVM 5-444) (Grundskolen)
Nr. 8: Fælles Mål : Faghæfte 9 : Håndarbejde (UVM 5-445) (Grundskolen)
Nr. 9: Fælles Mål : Faghæfte 10 : Sløjd (UVM 5-446) (Grundskolen)
Nr. 10: Fælles Mål : Faghæfte 11 : Hjemkundskab (UVM 5-447) (Grundskolen)
Nr. 11: Fælles Mål : Faghæfte 13 : Natur/teknik (UVM 5-448) (Grundskolen)
Nr. 12: Fælles Mål : Faghæfte 15 : Biologi (UVM 5-449) (Grundskolen)
Nr. 13: Fælles Mål : Faghæfte 16 : Fysik/kemi (UVM 5-450) (Grundskolen)
Nr. 14: Fælles Mål : Faghæfte 17 : Tysk (UVM 5-451) (Grundskolen)
Nr. 15: Fælles Mål : Faghæfte 18 : Fransk (UVM 5-452) (Grundskolen)
Nr. 16: Råd og vink om internationalisering hhx (Internetpublikation) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)
Nr. 17: Fortællingen i vejledningen : Narrativ vejledning (UVM 7-361) (Erhvervsfaglige uddannelser m.fl.)
Nr. 18: Cafeteria og kantine, Multimedie-ordbog (UVM 13-001) (Arbejdsmarkedsuddannelser m.fl.)
Nr. 19: Rengøring, Multimedie-ordbog (UVM 13-002) (Arbejdsmarkedsuddannelser m.fl.)
Nr. 20: Metal, Multimedie-ordbog (UVM 13-003) (Arbejdsmarkedsuddannelser m.fl.)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

Internetpublikationerne kan frit downloades fra www.uvm.dk – til eget brug.

På UVM's website – på adressen: <http://www.uvm.dk/katidek.htm> – findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000, 2001, 2002 og 2003

Publikationen indeholder inspiration, gode råd og vink til, hvordan man i de erhvervsrettede uddannelser kan arbejde med fortællingen – narrativiteten – i skolens vejledning af unge og voksne elever.

De forskellige ideer er afprøvet i praksis på erhvervsskoler - sammen med kontaktlærere, vejledere og lærere, i individuel vejledning og gruppevejledning.

