



KANDIDAT AFHANDLING
MADS BANK

Kvalificering, organisering og udvikling af socialt arbejde

– fleksible standarder i behandling
af unge og rusmidler

Kvalificering, organisering og udvikling af socialt arbejde

fleksible standarder i behandling af unge og rusmidler

Mads Bank

Kandidat afhandling, september 2010
Københavns Universitet
Institut for Psykologi

Vejleder: Morten Nissen

Abstract

This thesis sets out to explore a fundamental question to the field of social work: How can we understand, develop and qualify social work in ways, which are consistent with our conception of social work as a particular kind of field. A main dilemma is that social work, in order to be relevant and adequate, has to be flexible and able to develop its practices in relation to particular groups and individuals in specific local context, but in some ways it has to transcend these local contexts, and restrict the flexibility to ensure the quality and consistency of its practices.

Our explorations of this dilemma draw on broadly interactionist views and traditions of ethnography and Scandinavian practice research, and start from a particular local standpoint in an institutional practice of social work, Therefore this research project is a joint-venture cooperation with U-Turn, a treatment facility for Copenhagen youngsters.

In order to be relevant, consistent and offer new insights, we develop a reflective research methodology which is flexible, emergent and meta-theoretically informed, consisting of dialog and dialectic developments between theory and practice. In these dialectical movements we produce prototypical descriptions and theoretical models of U-turn's practice, which can be said to inform, develop, produce, and transcend U-turn's particular practice.

The main focus is how the professionals in U-turn's day group, and especially in the group talk, handle and transcend some of the issues they are confronted with in their daily practice.

These issues, related to the youngsters' interaction with and participation in the institutional order, are conceptualized as: resistance against negative exposure and subjectification, ambivalence and fluctuating motivation, lack of experience with positive language and narratives about the self, and the negative effects of disciplinary institutional spaces in a Foucauldian sense.

We manufacture prototypical descriptions and theoretical models for how these issues are handled by the professionals by working user-oriented and with flexible standards, by positive production and subjectification, and by scaffolding the participation and development of the youngsters. In conclusion we sum up our analytical movements and propose more abstract, theoretical models that can create new understandings and developments of the particular group talk, U-turn's daygroup, as well as social work in general.

Indhold

1. plateau – Forskningens udgangspunkt	7
<i>Standardisering og evidens</i>	8
<i>Prototyper & modeller</i>	9
2. plateau – Præsentation af U-turn	11
Fremmødesamtalen - En fortælling i og om praksis.	12
3. Plateau – Metodologi	15
<i>Metateoretisk ramme</i>	15
<i>Kontekstuelle perspektiver</i>	16
Metodiske tilgange	18
<i>Validitet & etik - at tage sin egen medicin,</i>	19
Et fælles institutionelt udgangspunkt.	20
<i>Udforskningsstrategi – follow the white rabbit</i>	21
<i>Materialer, samtaler og dokumenter.</i>	22
4. plateau – Kontekst & Historik	24
Den historiske baggrund for U-turn	25
5. plateau – Daggruppen	29
Hvad er U-turns daggruppe?	29
<i>Det organisatoriske paradoks.</i>	31
Motivationsarbejde og subjektivering	31
<i>Fremstilling og subjektivering.</i>	32
Domænetænkningen	34
<i>Produktionens domæne</i>	34
<i>Subjektivering og narrative artefakter.</i>	35
<i>Subjektivering og legitimitet</i>	36
U-turns skole	37
<i>Andre aktiviteter</i>	39
Et bredere udsyn: At producere 'det positive andet'	39

6. plateau – Gruppesamtalen	40
Udfordringer ved Gruppesamtalen	41
1. Problemstilling: 'Sårbare' unge?	42
2. Problemstilling: Motivation	42
7. plateau – Motivationssamtalen som prototype	44
Anerkendelse af relevant viden og subjektivitet	45
Bevægelse og positionering i sociale landskaber af betydning ..	46
Fortællinger og redskaber	47
Fortællingen som artefakt og model	48
Et bredere udsyn: ekspertviden og fattige fortællinger	49
8. plateau – Problemsnaksamtalen som prototype	50
Relevans – udgangspunkt i de unge og kvalificering til ungdomsliv	50
Et resultat? – At tale om personlige ting	51
9. plateau – Problemer og sammenhænge	54
3. Problemstilling: Sprog og subjektivitet	54
4. Problemstilling: Rummet– (emergent)	54
De disciplinære og pastorale rum	56
Skolen: disciplin og normering	56
Specialundervisning: Normering og udelukkelse	57
Institutionerne: Norm, udelukkelse og bekendelse	58
Opsamling	58
Sprog, rum og essens	59
Rum	61
10. plateau – Gruppesamtalen: prototype og model	62
Alment og partikulært – motivation og fremstilling	62
Refleksive meningslandskaber	63
Eksternalisering og artefakt	64
Virtualitet, formatering og skabelse af et andet rum	65
Frihed til forandring	68
Stilladsering og sprog	69
11. plateau. Daggruppen – en slags konklusion	72
Daggruppen i æstetikens domæne	72
At forstå og begrunde praksis	73
En systemisk-holistisk forståelses model	74

<i>Problemer – løsning eller udvikling?</i>	<i>75</i>
<i>Gensyn med paradokser i organiseringen af socialt arbejde</i>	<i>76</i>
<i>Placering af daggruppen i det terapeutiske landskab</i>	<i>77</i>
<i>Fremstilling i fællesskab</i>	<i>78</i>
<i>Fremstilling, formatering og stilladsering</i>	<i>78</i>
<i>Medarbejdernes i en æstetisk position.</i>	<i>79</i>
<i>Opsamling</i>	<i>80</i>
12. plateau – Konsistens & Relevans	82
<i>Konsistens</i>	<i>82</i>
<i>Relevans</i>	<i>84</i>
Referencer	86
Tykkere beskrivelser fra praksis	97

Prolog

Det følgende er resultatet af et samarbejde mellem to projekter. Det ene er et forskningsprojekt med interesse for udvikling og kvalificering af socialt arbejde. Det andet er et projekt, der handler om udvikling af gruppesamtaler for unge, der er i behandling i institutionen U-turn i forbindelse med et problemgivende forbrug af rusmidler. Forskningssamarbejdet er tilrettelagt som et fleksibelt, emergerende og metateoretisk informeret forsknings- og udviklingsprojekt, hvor forskningsprocessen gradvist specificeres gennem gensidig dialog og dialektiske udviklinger mellem de to projekters teoretiske og praktiske forståelser og interesser. For at udfolde denne tilgang vil vi i de næste to plateauer præsentere henholdsvis forskningens erkendelsesinteresse og organisationen U-turn og derudfra gradvist udfolde og specificere forskningsprocessen.

1. plateau – Forskningens udgangspunkt

Two dangers continually threaten the world: order and disorder
~ Paul Valéry

Et udgangspunkt for udforskningen er, at jeg finder det både interessant og nødvendigt at få et større fokus på at forstå, organisere, udvikle, kvalificere og strategisk tilrettelægge de indsatser, vi bredt betegner som 'socialt arbejde'. Min påstand er, at en øget indsats på dette område er nødvendig, fordi der ikke i tilstrækkelig omfang findes eller benyttes metoder til kvalificering, udvikling og strategisk tilrettelæggelse af det sociale arbejde, der kan tage hensyn til det sociale arbejdes særlige karakter og betingelser. At dette er tilfældet, kan måske skyldes, at organiseringen af det sociale arbejde er præget af en række paradokser (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

For at forklare det paradoksale kan vi starte med den betragtning, at det felt, vi betegner som socialt arbejde, er præget af en mangfoldighed af forskelligartede indsatser uden en overordnet masterplan eller strategi. Mange af disse kan være velfungerende og virkningsfulde, hvilket bl.a. kan tilskrives, at de ofte er udviklet og drevet af ildsjæle i forhold til specifikke målgrupper. De er dermed fleksible og kan tilpasses de konkrete lokale behov og omstændigheder.

Problemet er, at vi for at udvikle og kvalificere det sociale arbejde har brug for en forståelse af hvordan, indsatserne virker. Uden en forståelse, der rækker ud over de partikulære situationer og konkrete personer, risikerer vi nemlig, at det sociale arbejde bliver vilkårligt og begrundet i institutionens *doxa*¹; det vil sige mere eller mindre tilfældige, ubegrundede og uklare selvfølgeligheder om, hvad godt socialt arbejde er. Sådanne antagelser og selvfølgeligheder kan risikere at fungere som en *black box*², der kan benyttes som forklaring på både succes og fiasko, og som ikke giver os en dyberes forståelse men i stedet hindrer en udvikling af praksis.

Kort sagt kommer vi ikke så langt i hverken vores forståelse og kvalificering af det sociale arbejde eller i vores mere generelle tilrettelæggelse af de sociale indsatser, hvis praksis hviler på mere eller mindre ureflekterede antagelser. Vi har altså brug for noget andet, nogle mere almene principper, metoder eller guidelines både til at kvalificere og udvikle de enkelte indsatser og til at prioritere og tilrettelægge de sociale indsatser mere generelt.

Standardisering og evidens

Et svar på behovet for kvalificering og dokumentation af de velfærdsstatslige ydelser er standardisering. Her er særligt sundhedsområdet langt fremme med 'evidence based medicine' (EBM), men også i psykiatrien, skolerne og i behandlingsinstitutioner er der tiltagende krav om evidensbaseret. Bestræbelserne på at kvalificere indsatserne er overordnet set fornuftige, men der kan rejses nogle væsentlige kritikker af de metoder og særligt effekten af at indføre styringsteknologier fra det fremadstormende 'evidensparadigme'.

- ¹ *Doxa* betegner hos Platon de ubegrundede formodninger, som vi alle i vores dagligdag tager for givet som sandhed, men som ved en nærmere undersøgelse viser sig at være fordomme.
- ² Latour (1987) benytter begrebet *black box*, og bl.a. (Christoffersen & Kousholt, 1998) og (Vinum, 2002) viser, hvordan de virker i behandlingssystemet, hvilket vi ser på i 4. Plateau.

Nogle af de væsentlige kritikker er, at en evidensbaseret tilgang medfører en standardisering af det professionelle arbejde med 'køgebogs-agtige', manualiserede behandlinger, der hverken kan inddrage 1.personsperspektiver, den professionelle viden eller tage hensyn til de sammensatte forhold og betingelser, der gør sig gældende i det virkelige liv (Timmermans & Berg, 2003). Dette hænger bl.a. sammen med, at evidensstænkningen er en del af en videnskabsteoretisk strømning, (eller måske mangel på samme), der har en atomistisk og additiv elementaristisk forståelse af viden, forskning og dens genstande. Det medfører en a-kontekstuel genstandsforståelse, hvor kriterierne for videnskabelig evident viden er, at det statistisk kan sammenlignes på tværs af kontekster (Valsiner, 1997). Det har bl.a. den effekt, at indsats, der skal eller vil dokumentere deres effekt inden for et evidensparadigme, har stærkt begrænsede muligheder for at udvikle deres praksis ved f.eks. at inkorporere lokal udviklet viden og tilpasse ydelserne til de specifikke betingelser. En anden kritik af evidensparadigmet er, at den manglende teoriforankring medfører fundamentalistiske tendenser, hvor forskningen, fordi den ikke udsættes for teoretisk kritik og refleksion, risikerer at producere stadigt flere enkeltstående videnselementer på et fejlagtigt grundlag (Thorgaard, 2010; Timmermans & Berg, 2003).

Disse kritikker er særligt alvorlige i forhold til det sociale arbejde, hvor der ofte er tale om tvær-professionelt samarbejde med en omfattende og sammensat tilgang, hvor man følger borgeren gennem forskellige kontekster. I mange tilfælde uden et klart afgrænset mål eller en specifik metode (Nissen, 2000c). Da det sociale arbejde har et mere overordnet formål; at styre borgeren i retning af det forhåndenværende samfunds definitioner af 'det gode liv' og hjælpe borgeren med problemer i relation til specifikke kontekster, er det netop afgørende, at problemerne forstås i forhold til de konkrete omstændigheder og udfordringer. Vi kan altså ikke meningsfuldt objektivere vilde unge på Blågårds Plads, Vesterbros gadebørn i 80'erne og aggressive unge mænd i Grønland og sammenligne dem i et evidensparadigme, da disse fænomener netop ikke kan afgrænses og forstås a-historisk og a-kontekstuel (Berliner, Refsby, & Hakesberg, 2005; Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Mørck, 2006a; Nissen, 2000c).

Udfordringen er altså, at det sociale arbejde er et særligt genstandsfelt, der skal forstås, udvikles og kvalificeres i forhold til de specifikke betingelser og derfor ikke kan indfanges af den type specifikke standarter, der benyttes til at kvalificere indsatserne i eksempelvis skoler og på hospitaler (Nissen, 2004b). Vi kan derfor ikke benytte læringen eller behandlingen som model for det sociale arbejde, fordi vi med disse tilgange risikerer at udvikle a-kontekstuelle forståelser, der individualiserer, patologiserer og indvendiggør psykosociale problemstillinger og dermed hindrer udviklingen af det sociale arbejde. I stedet må vi benytte forståelser og tilgange, der tager hensyn til genstandsfeltets særlige karakter, således at vi ikke marginaliserer og stigmatiserer dem, vi ønsker at hjælpe, men i stedet kan skabe udvidede handlemuligheder i relation til de konkrete betingelser (Goffman, 1975; Nissen, 2000c).

Sagt på en anden måde, så handler paradokset i organiseringen af det sociale arbejde om en tilsyneladende modstilling mellem to ting: På den ene side nødvendigheden af, at det sociale arbejde tager udgangspunkt i, tilpasses og udvikles i forhold til de lokale konkrete omstændigheder og betingelser. På den anden side det forhold, at vi samtidig har behov for mere generelle, forståelser, hvormed vi kan kvalificere og organisere det sociale arbejde (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Spørgsmålet er, om vi kan overskride dette paradoks, så vi

ikke tvinges til at organisere det sociale arbejde ensidigt ved enten at organisere indsatsene i forhold til systemet med fokus på styring, struktur, organisering, metoder og evidens. Disse er organiseringsformer, der kun i ringe grad formår at facilitere en fleksibilitet og brugerorientering, der gør, at vi kan tilrettelægge og udvikle vores indsatser i forhold til de lokale betingelser og konkrete brugere. Eller på den anden side, at vi organiserer indsatserne i forhold til partikulære specifikke individuelle forhold, hvilket kan forhindre en kvalificeret, reflekteret og udviklingsorienteret faglig indsats, der rækker ud over den enkelte situation og praksis, og som kan benyttes til en mere generel tilrettelæggelse og udvikling af det sociale arbejde.

Hvad vi kan betegne som denne udforsknings grundspørgsmål³ er derfor, hvordan vi kan forstå og kvalificere det sociale arbejde på et en måde, der er konsistent og rækker ud over den partikulære praksis, og som samtidig er relevant i forhold til udvikling af lokale praksisser i forhold til særlige målgrupper og betingelser (Nissen, 1995).

Prototyper & modeller

For at overskride paradokset i organiseringen af socialt arbejde og få en adækvat forståelse af genstandsfeltet vil vi trække på ideen om *prototyper* og *modeller*, der foreslås af Nissen (2009c) i forlængelse af Jensen (1992) og Wartofsky (1979). Ideen er, at vi både i forhold til industriel produktion, forskning og socialt arbejde kan forstå udvikling af nye løsninger som et samspil mellem en prototype og en (teoretisk) model. Når vi f.eks. opfinder en bil, så starter vi med en ide om hvad, den skal kunne og nogle principper for hvordan, den skal fungere. Med denne baggrund fremstilles en teoretisk holdbar model f.eks. i form af en konstruktionstegning, hvor der foretages dimensioneringsberegninger på materialerne og lignende. Derudfra kan der fremstilles en prototype, der udvikles gennem gensidige udvekslinger mellem og modificeringer af både prototype (bilen) og modellen (tegningen/teorien). Vi behøver altså ikke at bygge 100 forskellige biler af alt fra stål til lakridskonfekt og statistisk sammenligne dem men kan ved at bevæge os mellem prototype og model udvikle en velfungerende prototype og en konsistent teoretisk model, der rummer almene træk.

Når vi benytter denne tankegang på socialt arbejde, er ideen, at hvis vi kan fremstille en konsistent teoretisk model af en velfungerende prototypisk praksis, så kan vi benytte modellen til udvikling og kvalificering af den prototypiske praksis. Samtidigt fremstilles den teoretiske model, så den netop er model for mere almene relevante aspekter af den prototypiske praksis, der kan benyttes til at forstå, udvikle og kvalificere andre praksisser. Med denne tilgang sigter vi på at overskride paradokset mellem det partikulære og generelle i organiseringen af socialt arbejde. Dermed vil vi også overskride det, som Argyris & Schön betegner som forskningens dilemma mellem konsistens og relevans. Dette er muligt, fordi vi kan fremstille en teoretisk *konsistent model*, der, fordi den er udviklet ud fra en specifik praksis, også er *relevant* (Argyris & Schön, 1974 i ; Nissen, 2009c). For at udbygge Kurt Lewins berømte slogan, så er der intet så praktisk som en god teori, der er udviklet fra en teoretisk informeret praksis. Samtidig er en pointe med at fremstille en teoretisk model, at den kan benyttes som en fleksibel standard, der både kan guide og kvalificere praksis og samtidig muliggøre tilpasning og udvikling i forhold til partikulære omstændigheder (Mørck & Nissen, 2005; Nissen, 2000b, 2009c).

3 Jeg er her inspireret af Heidegger (2007) der i sin udforskning har, et underliggende grundspørgsmål, der ikke nødvendigvis (kan) besvares. Dette tilnærmes gennem et ledespørgsmål (her udvikling af gruppesamtalen) der fører mod et hovedspørgsmål.

Ud fra disse betragtninger er det min opfattelse, at organisationen U-turn kan fungere som prototypisk praksis for socialt arbejde. Dette skyldes bl.a., at U-turn er en lærende organisation, der sigter på at udvikle deres praksis og metoder både ud fra teorier, der er konsistente med genstandsfeltets særlige karakter, og i forhold til den partikulære målgruppe og de konkrete betingelser⁴. Endvidere har de tilsyneladende gode resultater med dette⁵. Hvis vi skal formulere det lidt flot, kan vi betegne og benytte U-turn som 'et frontlinjeprojekt i udviklingen af socialt arbejde' (Nissen, 2000c).

Dette forskningsprojekt kan ikke i første omgang indfri vores grundspørgsmål og de langsigtede mål om at påvirke, kvalificere og udvikle det sociale arbejde på strategisk niveau (Nissen, 2009c; Villadsen, 2003). Men vi kan tage de første skridt ved at fremstille U-turn som en prototypisk praksis og gennem et referencetransformerende arbejde fremstille en teoretisk konsistent model, hvormed vi kan forstå U-turn mere alment og bidrage til at udvikle U-turns praksis. Dette kan vi betragte som udforskningens hovedspørgsmål og formål. Lad os nu få præsenteret den prototypiske praksis⁶.

4 Vind (2005) fremhæver mere generelt, at der i forbindelse med kvalitative evalueringer er to væsentlige kriterier for hvilke institutioner, der er forskningsegnete: 1. At de betegner sig selv som innovative. 2. At der er flere 'klienter' end 14. U-turn opfylder begge disse kriterier.

5 Notes on Various Results. U-turn, March 2009 <http://uturn.dk/media%28272,1030%29/Notes09.pdf>

6 Forskningssamarbejdet kan ses i forlængelse af tidligere samarbejder mellem U-turn og forskere og studerende ved Institut for psykologi, Københavns Universitet (KU) (Nissen, 2009a), i forlængelse af forskning i 'misbrug og unge' (Bostrup & Kousholt, 1998b; Christoffersen & Kousholt, 1998; Vinum, 2002, 2003) og som en del af en dansk forskningsmæssig interesse for socialt arbejde (Fx. Houborg, 2006; Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Mørck, 2006a, 2006b; Nissen, 2000c; Nissen & Clausen, 1997; Villadsen, 2004).

2. plateau – Præsentation af U-turn

U-turn har som undertitel 'Københavns kommunes center for unge og misbrug' og på hjemmesiden www.uturn.dk kan vi læse, at: ”U-turn er Københavns Kommunes gratis tilbud til unge under 25 år, der ryger hash eller tager stoffer. Vi tilbyder åben anonym rådgivning og længerevarende forløb, hvor unge kan få hjælp til at gøre noget ved deres forbrug af rusmidler”.⁷ Hvis vi klikker på linket 'læs mere', præsenteres vi for konkrete tilbud til de unge i fire overskrifter:

- En daggruppe for unge mellem 15 og 18 år, som ikke er i gang med skole eller arbejde.
- En aftengruppe for unge, der er i gang med arbejde eller uddannelse.
- En aftengruppe for unge, der ikke er i gang med arbejde eller uddannelse.
- Et individuelt tilrettelagt tilbud til unge, der synes, at individuelle samtaler passer bedre til deres behov.

Derudover er U-turn også:

- U-turn er også et tilbud til familie, venner og kærester til unge, der vil gøre noget ved deres forbrug af rusmidler. Vi tilbyder rådgivning for alle de mennesker, der er omkring den unge.
- U-turn er også Københavns Kommunes lærende organisation omkring unge og rusmidler. Det betyder, at vi opsamler erfaringer fra vores arbejde og gør en stor indsats for at formidle dem videre.
- U-turns rådgivning og konsulentarbejde ud af huset henvender sig til både professionelle, der har med de unge at gøre, forældre og øvrigt netværk og ikke mindst til kommunens unge. Vores tilbud rummer:
 - Forældregrupper, som både er et tilbud til forældre, der ikke har børn indskrevet i U-turn og til de forældre, hvis børn går i U-turns daggruppe.
 - Konsulentarbejde på skoler, socialcentre, institutioner og mange andre steder.
 - Afholdelse af konferencer og udgivelse af bøger og rapporter med erfaringer fra vores arbejde.

Lad os med dette hurtige overblik fortsætte vores emergente udforskning – in medias res - midt i begivenheden, i dialogen og uden videre teori eller introduktion at præsentere U-turn gennem beskrivelsen af en konkret begivenhed.

⁷ Alle web materialer og uddrag fra U-turns hjemmeside er fra den 16. december 2009 med mindre andet er anført. Se i øvrigt bilag 1.

Fremmødesamtalen - En fortælling i og om praksis.

Den begivenhed, vi i resten af udforskningen vil referere til som 'fremmødesamtalen' foregik 17. december 2009 i U-turns køkken. Vi får her indblik i en dialog mellem U-turns medarbejdere og 9 unge fra U-turns daggruppe, der er et tilbud til *unge mellem 15 og 18 år, som ikke er i gang med skole eller arbejde*. Daggruppen er et frivilligt tilbud, men hvis man vælger at benytte tilbuddet, er der et generelt krav om 80 % fremmøde. At opretholde dette fremmøde er en generel udfordring i daggruppen, og vi skal nu se et eksempel på hvordan, dette tages op med gruppen af unge. Baggrunden for denne fremmødesamtale er, at fremmødet sjældent har været så dårligt, som det er i netop denne periode. Selve tekstens form og status som empirisk materiale belyses i 3. plateau.

I U-turns køkken mødes de unge og medarbejderne hver morgen til morgenmad, der er en fast del af programmet for daggruppen. Der sidder i dag 9 af de unge⁸ rundt om bordet i køkkenet, de har netop fået morgenmad. Medarbejderne Trine, Jeppe og Sassan er tilstede. En af medarbejderne, Trine lægger ud med at tale om de unge, der tidligere har været i U-turn, og deres forhold til U-turn, om hvordan de har været glade for U-turn og stadig kigger forbi.

Medarbejderne Trine og Jeppe fortæller, at:

"Baggrunden for U-turn er, at det er et særligt tilbud, der blev oprettet af Københavns kommune i 2004. Det var et tilbud, der havde manglet i lang tid, fordi de daværende tilbud var meget specifikke og ikke passede til de unges behov, fordi de var rettet mod enten misbrugsbehandling aff.eks. opiatmisbrugere, eller det var tilbud, der var i psykiatriens regi.

De steder var kendetegnet af, at det ligesom var nogle andre overskrifter, end der er her i U-turn, og der var ingen af disse steder, man havde lyst til at sende en ung (der kun ryger hash) på 16 år hen. Grunden til, at man ikke ville sende de unge derhen, var flere: Dels var man bange for, at de unge skulle udsættes for stempling, og dels ville man ikke sætte dem ind i tilbud, hvor de kunne tillære sig endnu flere problemstillinger ud fra erkendelsen af, at unge hyppigere spejler sig i andre unge/ligestillede end i alverdens socialarbejdere og voksne. Det var der nogen, der blev opmærksomme på dengang, både socialarbejderne og folk i kommunen.

Et problem med de eksisterende misbrugstilbud var, at de helst ikke ville arbejde med unge, der også havde andre problemstillinger (end misbrug) eller, at det psykiatriske system ikke ville/kunne behandle dem, hvis de også havde et misbrug. Ydermere var der (på disse steder) heller ikke ressourcer til at arbejde med alle de øvrige problemstillinger, som i den grad spændte ben for de unges generelle trivsel. Tilbuddene var heller ikke attraktive særligt for de yngste, da de hverken tilbød undervisning, sjov, uforpligtende samvær, det var ikke en pakke, der berørte hele den unge men kun den "dårlige" del med terapeutiske forløb, samtaler og en fokus direkte på problemstillingen. Kommunen havde altså et problem med de alleryngste misbrugere, som ikke benyttede de eksisterende tilbud. Selvom der var skoler for børn med særlige udfordringer, kunne disse skoler ikke rumme det massive forbrug samtidig".

⁸ Der er på dette tidspunkt indskrevet 12 unge i U-turns daggruppe, og fremmødet på denne dag er derfor ret godt sammenlignet med det generelle niveau i perioden.

Trine tegner nu alle de forskellige tilbud op, der var i Københavns kommune for 10 år siden, på en planche, så de unge kan se dem. Medarbejderne Jeppe og Trine fortæller lidt om deres erfaringer på nogle af de omtalte tilbud, hvor de tidligere har arbejdet som socialarbejdere. Og Trine uddyber:

”Men f.eks. i sjakket⁹ (i starten da det var et projekt) måtte man godt ryge hash (det kunne lokke de unge ind i sjakket fra gaden ved Blågårds Plads). Det var lidt et problem for kommunen, sagsbehandlere og forældre, da man ikke kunne forsvare åbenlys rygning af et illegalt stof blot for at få de unge i tale. Og problemet var, at hvis man ikke måtte ryge hash, så gad de unge ikke komme. Andre steder havde de en mere specifik behandling af misbrug og kunne ikke tilbyde en lidt bredere tilgang til de unges problemer, ting der pressede dem i deres hverdag. F.eks. at få et job, at få taget hånd om sin hund og få den på pensionat¹⁰ eller at få en mor, der er lidt for meget oppe at køre, ned på jorden. Det er noget, man gør her på U-turn”.

Trine fortæller mig, at de unge genkender beskrivelsen. De kan godt se, at det er det, de gør her på U-turn, her fokuserer de ikke kun på hash.

Trine fortæller videre til de unge:

*”Man drøftede derfor i socialarbejder/kommune kredsen et nyt slags tilbud, fordi man godt kunne se, at det var uhensigtsmæssigt for de unge at komme på de eksisterende tilbud, også fordi disse ikke matchede de unges behov. I disse drøftelser diskuterede man, hvad man **opfattede** som en **helt central udfordring, hvordan får man de unge til at komme?** - Hvordan kan et behandlingstilbud eller en institution være attraktiv i forhold til at være udenfor (på gaden, med venner osv.)? Med baggrund i den problemstilling sker der det, at man spørger de unge: hvad skal der til, for at I vil komme sådan et sted?”¹¹.*

Trine opsummerer konklusionerne af undersøgelsen. De unge foreslår bl.a., at:

”der skal være god mad, vi har brug for forkælelse, vitaminer og det samvær, vi har omkring spisning, som de jo i misbruget har fraprioriteret. Man skal kunne træne, der skal være sjove aktiviteter, man skal kunne tale sammen i grupper, osv.”.

Trine linker her det, de unge efterspurgte til ugeprogrammet for daggruppen og fremhæver, at det, der sker i daggruppen, ikke er tilfældigt. Alle de ting, der er i ugeprogrammet – Trine peger på ugeskemaet, der hænger på køleskabet – er opstået ud fra de unges ønsker.

9 Sjakket startede som et socialpædagogisk projekt for ca. den samme målgruppe af unge som de unge, der kommer i U-turn.

10 Her bruger medarbejderen et konkret velkendt eksempel, da en af de unge lige har fået hjælp til sin hund.

11 Trine refererer her til en brugerundersøgelse (Bostrup & Kousholt, 1998a), som vi kigger nærmere på i 4. Plateau.

Overstående tekstuddrag tjener her flere formål. For det første er det et eksempel på en objektivisering af praksis gennem et prototypisk eksempel (Nissen, 2009c). For det andet kan det dermed ses som en kimcelle for udforskningen af U-turn, fordi det i koncentreret form rummer beskrivelser og temaer, der er centrale for at forstå U-turn og de mere specifikke problematikker, vi vil analysere og udfolde i løbet af dette praksisforskningsprojekt. For det tredje vil vi benytte det til at få et indblik i U-turns metode i forhold til de unge. Og for det fjerde får vi gennem denne begivenhed en fortælling om baggrunden for U-turn og et indblik i U-turns selvforståelse, og endelig for det femte illustrerer uddraget dette forskningsprojekts metodiske tilgang og vores bevægelse mellem fremstillinger af den prototypiske praksis og de teoretiske modeller. Vi vil udfolde alle disse aspekter men forsøge kun at tage et skridt ad gangen. Så vi vil nu vende tilbage til 'modelværkstedet' og se på hvordan, vi griber udforskningen an.

3. Plateau – Metodologi

*Herfra hvor vi står, kan vi se os omkring.
Det bevæger sig, når vi går. Det forandrer sig til alle tider.
~ Skousen & Ingeman*

Vi har nu præsenteret de to samarbejdspartnere i denne udforskning, og som læseren måske har bemærket, bevæger vi os ikke lineært frem med problemformulering, forskningsdesign, metode, fremgangsmåde osv. Det skyldes, at vi ønsker en forskningsstrategi og metodologi, der adskiller sig fra mere traditionelle aprioriske eller teoridrevne forskningsperspektiver, fordi et problem med disse tilgange er, at de ofte kun kan be- eller afkræfte de opstillede hypoteser. Sådanne tilgange risikerer i lighed med evidensparadigmet at havne i en cirkelslutning, fordi de begreber og forklaringer, der undersøges, forudsættes. Der udvikles altså ikke grundlæggende ny viden men tilføjes elementer til de allerede eksisterende 'vidensepistemmer' (Deetz, 1996; Latour, 2005).

Da vi her ønsker en åben tilgang, hvor vi kan udvikle ny viden i form af modeller for socialt arbejde, vil vi begive os ud i et mere risikabelt ærinde. Vi vil uden teoretisk bedøvelse eller metodisk sikkerhedsnet¹² arbejde med *et fleksibelt, emergerende og metateoretisk informeret forskningsprojekt, hvor forskeren og feltet gradvist specificerer forskningsprocessen gennem gensidig dialog og dialektiske udviklinger* (Fx Alvesson & Kärreman, 2005; Kofoed, 2007; Latour, 2005; Valsiner, 1997). Med denne tilgang er det vores hensigt at tage forståelsen af socialt arbejde som særligt genstandsfelt alvorligt og tilrettelægge forskningsprocessen som gensidige dialektiske bevægelser mellem de relevante opmærksomheder, interesser og problemstillinger i den partikulære prototypiske praksis og vores mere generelle teorier og modeller.

Metateoretisk ramme

At forskningsprojektet er metateoretisk informeret, betyder, at vi i lighed med Smith (2005) vil stipulere nogle brede forståelseshorisonter i form af metateoretiske antagelser, der danner en matrix for den bevægelige udforskning. Dette har flere formål. For det første kan vores beskrivelser og tilgang ikke undgå at rumme implicitte eller eksplicitte teoretiske antagelser. Så ved at eksplicitere dem kan vi leve op til metodologiske kriterier om transparens og refleksivitet og undgå, at vores tilgang bliver vilkårlig (Alvesson & Skjoldberg, 2009). At vi arbejder metateoretisk informeret skal dernæst sikre os konsistens mellem vores forståelse af genstandsfeltet, den prototypiske praksis og vores metodologi, metoder og teorier. Her bygger vi på den grundlæggende antagelse, at der i socialvidenskab er et gensidigt forhold mellem metateori, teori, praksis og forsker (T. Jensen, Christensen, & Tanggaard, 2005; Valsiner, 1997).

Den metateoretiske ramme skal dermed også sikre, at vi udvikler konsistente og kvalificerede teoretiske forståelser, der er relevante for praksis (Nissen, 2009c). Med andre ord skal vores hypoteser, beskrivelser og teoretiske fremstillinger, for at kunne bidrage til at kvalificere praksis, være genkendelige kompatible teoretiske modeller, der kan afsættes på U-turns 'epistemiske marked' (Valsiner, 1997). Her skal vi balancere i et spændingsfelt, fordi disse forståelser og modeller samtidig kan og måske skal virke udfordrende på praksis for at kunne benyttes transformerende og kvalificerende (Nissen, 2009c).

¹² Tak til Birgitte Gorm Hansen (2005) for inspiration og disse formuleringer.

For at fremstille en metateoretisk ramme, der er kompatibel med praksis, starter vi på U-turns hjemmeside¹³. Under overskriften: 'Hvad tænker vi' præsenteres U-turn med fremhævede ord som *systemisk tænkning*, *løsningsorienteret* og *empowerment*, og der tilknyttes begreber som *netværksorienteret*, *relationelt* og *ressourcer* (se meget gerne slutnoten for en udfoldet beskrivelse)¹.

Når jeg læser disse buzzwords og de øvrige materialer fra U-turn med mit forskningsmæssige fortolkningsrepertoire (Alvesson & Kärreman, 2005), forstår jeg det således, at U-turn primært trækker på terapitraditioner, der kan betegnes som systemiske. Mange af de systemiske tilgange kan endvidere placeres i en poststrukturalistisk og/eller konstruktivistisk metateoretisk ramme, og de fleste af disse traditioner betoner en anti-essentialistisk forståelse af subjektet. Det nævnes f.eks., at der i mødet med de unge ikke er en endegyldig sandhed, hvilket vil være en typisk konstruktivistisk påstand (091216). Dette stemmer fint overens med en systemisk og kybernetisk inspiration (Bateson, 1977; Maturana & Varela, 1992) og et fokus på relationer og netværk (Gergen, 2008; Seikula, 2008), ressourcer (Minuchin, Colapinto, & Minuchin, 2008) og en løsningsorienteret tilgang (De Shazer, 1985). Derudover fortæller medforskeren Kristian, at ”*der er kommet en mere narrativ tilgang henover årene [...]. Når vi taler metodisk, så er det typisk løsningsorienteret resourcesprog og mere narrativt*” (091113:6). Her tænkes på den narrative terapitradition, der primært er udviklet af Michael White (fx. White, 2006a; White & Epston, 1990).

Dette er ikke stedet til at redegøre nærmere for hvorledes U-turn forstår sig selv teoretisk. Dels fordi disse beskrivelser måske ikke er konsistente teoretiske beskrivelser af den nuværende praksis, og dels fordi formålet her er at fremstille en metateoretisk ramme, der kan udstikke en bredere retning for hvilke teorier, vi kan benytte i fremstillingen af meningsfulde beskrivelser af og for U-turns praksis. Eksempelvis vil en psykodynamisk, essentialistisk forståelse, der fokuserer på indsigt i problemer inde i personen, være vanskelig at 'afsætte' i U-turn, hvor der er fokus på løsninger, relationer og netværk. En sådan forståelsesmodel vil med Batesons berømte ord (1977, p. 459), have meget ringe sandsynlighed for at gøre en ”*forskel, der gør en forskel*”. Dette gør sig gældende både i forhold til udvikling af U-turns praksis og i forhold til et gensidigt frugtbart samarbejde mellem forskningsprojektet og udviklingsprojektet (Mørck & Nissen, 2005).

Kontekstuelle perspektiver

Vi vil derfor nu fremstille en metateoretisk ramme, der kan rumme både den prototypiske praksis, det sociale arbejde som særligt genstandsfelt og den metodologiske tilgang i dette forskningsprojekt.

Vi plæderede indledningsvist for, at det sociale arbejde må forstås kontekstuel. Hvis vi skal udvide denne forståelse, kan vi som abstrakt model begribe socialvidenskabernes genstande som åbne og kontekstafhængige systemer¹⁴ (Alvesson & Skjöldberg, 2009, p. 48; Cummings & Worley, 2008; Valsiner, 2005). Det betyder, at hvad enten det drejer sig om mennesker, organisationer eller socialt arbejde, så skal disse genstande forstås i forhold til de kontekster, som de både påvirker og påvirkes af. Her er det væsentligt at bemærke, at forholdet mellem genstanden og konteksten ikke blot er en påvirkningsrelation, ligesom

¹³ http://www.uturn.dk/content/dk/hvad_er_U-turn/hvad_tanker_vi.

¹⁴ Nogle teoretikere vil hævde, at dette er i modsætning til naturvidenskab, der kan betragtes som lukkede systemer (Alvesson & Skjöldberg, 2009; Valsiner, 1997), mens f.eks. Latour (2005) og Barad (1996), som vi også vil trække på, vil hævde, at der ikke er en sådan paradigmatisk adskillelse mellem naturvidenskabens og socialvidenskabens genstande.

en brosten kan være en del af fortovet, blive varmet af solen eller kastes mod politiet. Derimod er der tale om en grundlæggende sammenhæng, fordi åbne systemer er i en konstant udvekslingsrelation med konteksten, hvorved de kan reproducere og udvikle sig, uanset om sådanne udvekslinger er i form af luft, føde, kærlige ord, tjenesteydelser eller teoretiske modeller (Valsiner, 1997). Der er mange begreber for denne forståelse. Valsiner (1997) bruger begrebet inter-dependent om åbne systemer, der netop er karakteriseret ved at være i stand til udveksling og udvikling. Barad (1998) giver forståelsen en ekstra tand med begrebet intra-dependent for at betone den grundlæggende interne sammenhæng mellem det, vi normalt forstår som genstanden, og dens omverden.

I forlængelse af U-turns metodiske opmærksomhed på 'resourcesprog' kan vi her fremhæve, at et væsentligt redskab i udvekslingen mellem samt udviklingen og skabelsen af socialvidenskabens genstande er sproget. *Ordene virker*. De gør noget og kan gøre en forskel, og vi kan netop ved at tale udvikle og skabe eksempelvis U-turns unge og det sociale arbejde på nye måder. Denne pointe fremhæves traditionelt i socialkonstruktionismen (eg. Gergen, 1999), og Hacking (2000) begrundet denne sammenhæng og mulighed for udvikling og skabelse via sproget med, at mennesket i modsætning til en sten er en 'interaktiv slags'. I den forståelse, vi her vil benytte, er vi opmærksomme på, at ord selvfølgelig virker i sammenhæng med sprog, samfund, kulturer, atomer, kroppe og materialiteter (Fx. Foucault, 2003; Harré, 1998; Laclau & Mouffe, 1985; Latour, 2005). Med den brede pensel kan vi betegne sådanne intra-dependente forståelser af vores genstande som non-duale og kontekstuelle (Pepper, 1961; Valsiner, 1997).

Vi finder kontekstuelle forståelser i forskellige afstøbninger og blandinger i en række forskellige teoritraditioner, der lidt ubehjælpeligt kan rubriceres inden for overordnede samlebetegnelser som kulturhistoriske, sociokulturelle, kontekstuelle, situerede, (social) fænomenologiske, interaktionistiske, (post)socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske. Disse teorier og traditioner divergerer på en række områder. F.eks. med hensyn til hvor meget vægt, de lægger på materialitet eller idealitet, samfund eller subjekt, ord eller ting. Men fælles for dem er, at de stiller sig kritiske over for de cartesianske dualistiske forståelser, der adskiller 'det mentale' fra 'verden'. Min egen forståelse er, at disse traditioner i deres grundtænkning kan forstås ud fra henholdsvis Marx (1973), Heidegger (2007) og Foucault (1980), der udgør den 'nære fortid' for min tænkning og forståelse.

Uanset om det formuleres fyndigt og politisk som hos Marx, komplekst og sammensat som hos Foucault eller elegant og kryptisk som hos Heidegger, er det altså fælles for disse retninger, at de ikke mener, at subjektet kan forstås uafhængigt af de konkrete lokale kontekster og kulturelle betydninger. Vi vil i det følgende betegne disse perspektiver og forståelser under et som *kontekstuelle* og benytte det som en metateoretisk ramme.

Det har den videnskabsteoretiske og metodologiske konsekvens, at det ikke giver mening at adskille eller give en analytisk eller ontologisk forrang til hverken materialitet eller sprog, der netop er sammenhængende (Søndergaard, 2006). Med denne forståelse vil vi holde udforskningen åben og gøre op med ufrugtbare og ensidige forklaringer om eksempelvis 'gener' eller 'det sociale' som forklaring på alverdens spørgsmål og i stedet begynde at tænke i et både-og eller rettere overskride denne dikotomi. Vi er altid-allerede-i-verden-af-sprog-og-ting, som vi skabes af og skaber med (Harré, 1998; Heidegger, 2007). Et særligt flot begreb for den gensidige sammenhæng og konstante udveksling og udvikling mellem

sprog og verden henter vi hos fysikeren Karen Barad (1998), der betegner denne grundlæggende sammenhæng mellem subjekt og objekt som, at verden er 'infiltreret af onto-epistemologiske processer'.

Således har vi med flotte ord og grove forenklinger skudt genvej og hoppet over 2500 års filosofiske og videnskabsteoretiske diskussioner. Men da dette projekt handler om udvikling af praksis, vil vi ikke redegøre for de teoretiske divergencer mellem de ovenfor nævne positioner men benytte dem som nogle metateoretiske forståelser, der udgør en bred forståelsesramme, som afgrænser hvilke teorier, metodologier og metoder, vi kan benytte.

Denne tilgang afspejler sig også i udforskningen, hvor vi i lighed med både poststrukturalistiske håndværksmæssige traditioner relativt frit vil udvælge, benytte og modificere de begreber, vi finder hensigtsmæssige til fremstilling af prototype og model. Der vil være modsætninger og uklarheder mellem de benyttede begreber og deres metateoretiske grundlag, men at udrede disse og foretage et grundlæggende teoriarbejde er ikke formålet med denne udforskning. Vi vil derfor med en kontekstuel forståelse se vores begreber ikke som universelle størrelser men netop som noget, der kan udvikles og får betydning i relation til konteksten. Vi vil dermed stille os tilfredse med at sikre den nødvendige relative konsistens i fremstillingen ved at bevæges os inden for en kontekstuel forståelse og i øvrigt undgå at øve vold mod begreberne.

Opsamlende kan vi sige, at de kontekstuelle forståelser i bred forstand peger på en grundlæggende intra-dependens (sammenhæng) mellem subjekt, sprog og verden. Dette kan betegnes som et anti-essentialistisk standpunkt, der betyder, at vi løbende og gensidigt fremstiller og udvikler os selv, hinanden, vores praksisser og eksempelvis socialt arbejde gennem onto-epistemologiske processer. Lidt mere nede på jorden kan vi med den baggrund betegne forskningen, vores genstandsfelt og den sociale verden som intersubjektiv (Nissen, 2009c) og interaktionistisk (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

Metodiske tilgange

Konsekvensen af vores metateoretiske antagelser om forskningen og feltet som intra-dependente er, at vi ikke, som det tilstræbes i nogle positivistiske traditioner, kan lave en skarp skelnen mellem forskning og genstandsfelt eller teori og praksis. Det er jo faktisk denne skelnen, vi med tænkningen om prototyper og modeller søger at overskride. Så frem for at minimere eller benægte denne sammenhæng og påvirkelighed må vi tage de metodologiske og videnskabsteoretiske konsekvenser af dette synspunkt (Alvesson & Kärreman, 2005; Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

Derfor trækker vi metodisk for det første på en interaktionistisk etnografisk tilgang, der fremhæver, at vi i interaktion med deltagerne gennem kollektive definitionsprocesser netop producerer eller fremstiller etnografiske 'tykke beskrivelser' af den prototypiske praksis (Geertz, 1973) (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Da vi samtidig har det formål, at de fremstillede modeller skal have relevans og være potentielt transformerende modeller af og for praksis, trækker vi denne interaktionistiske tilgang lidt længere og lader den også gælde for forskningens praksis således, at forskeren og feltet gradvist specificerer forskningsprocessen gennem gensidig dialog og dialektiske udviklinger. Her inspireres vi af 'delta-

gende aktionsforskning' (Noffke & Somekh, 2005) og i særdeleshed af kritisk psykologisk praksisforskning, således at vi med et begreb fra praksisforskningen inviterer deltagere fra praksis til at være *medforskere* (Mørck & Nissen, 2005).

Med både forskeren og praksis som aktive deltagere i forskningsprocessen kan vi med Nissen (2000c) betegne samarbejdet som et 'referencetransformerende joint venture', fordi der i udforskningen sker en gensidig udveksling af referencer, forstået som forskerens teoretiske begreber og forståelser og praksis' teoretiske og erfaringsbaserede begreber. Disse forståelser, begreber og opmærksomheder bringes i spil og transformeres til mere konsistente forståelser. Medforskernes deltagelse i udforskningen af egen praksis medvirker dermed til at udvikle praksis samtidigt med, at forskningens objektivering af feltet gennem fremstilling af prototypiske beskrivelser og teoretiske modeller muliggør yderligere udvikling og transformering af praksis (U. Jensen, 1992; Nissen, 2000b, 2009c). Som det hedder hos Mørck & Nissen er "*disse objektiveringer og udvekslinger [en] del af en stadig subjektivering, hvor såvel forskningen som praksis fortsat bliver til på nye måder*" (Mørck & Nissen, 2005, p. 133). Udtrykt med vores tidligere metateoretiske begreber kan man sige, at forskeren og medarbejderne i U-turn indgår i onto-epistemologiske processer, og gennem de sproglige fremstillinger forandrer, udvikler og konstruerer de forskningsobjektet på nye måder (Barad, 1998; Stengers, 1997).

At lægge så stor vægt på medforskerne er muligt, fordi vi i dette joint venture samarbejde ikke er i stærkt asymmetriske magtrelationer. Både medforskerne og forskeren er ressourcestærke, teoretisk orienterede og fagligt interesserede i forskningsprocessen og feltet, og dermed kan medforskerne indtage en forholdsvis aktiv rolle i processen og sammen med forskeren udvikle perspektiver og ideer, uden at den udefrakommende forskers særlige ideer, om hvad der kunne være interessant at undersøge, nødvendigvis bliver tvunget igennem (Alvesson & Kärreman, 2005; Järvinen & Mik-Meyer, 2005; Mørck & Nissen, 2005; Smith, 2005). Af denne grund benyttes der i dette skrift i hovedreglen det plurale 'vi' for at betone den interaktionistiske samskabelse og den mangfoldighed af stemmer og forståelser, der er flettet sammen i denne fremstilling. Ved på den måde at forske med praksis kan vi overskride den falske dikotomi mellem teori og praksis og forbinde forskningen og det sociale arbejdes praksisser, så viden ikke er noget, der udtænkes bag skivebordet og søges overført mere eller mindre vellykket på praksis. Eller på den anden side, at praksis' særlige måder at gøre tingene på ikke kan kvalificeres eller almengøres teoretisk (Mørck & Nissen, 2005; Nissen, 2000b, 2009c).

Validitet & etik - at tage sin egen medicin,

Med denne tilgang har vi også inkorporeret etiske og samarbejds-mæssige hensyn i forskningsprocessen gennem en løbende *intersubjektiv validering* af udforskningen og dens retning i selve forskningsprocessen (Dammeyer, 2006). Det er helt konkret sket gennem løbende præsentation og refleksion af teoretiske begreber i løbet af udforskningen og gennem metarefleksive 'procesafbrydende spørgsmål' til medforskerne som: Hvor er I henne i forhold til samarbejdet, er vi på rette spor? Er det interessant, det jeg spørger om nu? Kunne dette tema eller begreb være interessant at forfølge? Og så videre. Ligeledes har medforskerne gennemlæst og kommenteret det skriftlige produkt, hvilket har ført til rettelser og præciseringer.

Vi har nu udfoldet betydningen af det, vi indledningsvist beskrev som et *fleksibelt, emergende og metateoretisk informeret forskningsprojekt, hvor forskeren, feltet og medforskerne gradvist specificerer forskningsprocessen gennem gensidig dialog og dialektiske udviklinger*. Formålet med denne forskningsstrategi er at sikre, at vi holder feltet åbent og forskningen relevant ved løbende at kunne inddrage medforskernes perspektiver inden for en metateoretisk ramme (Nissen, 2000b, 2009b; Søndergaard, 2006).

Et fælles institutionelt udgangspunkt

Da vi er interesserede i organisering af socialt arbejde på institutionelt niveau, følger vi i den videre specificering en forskningsstrategi fra den institutionelle etnografi, hvor Smith (2005, p. 32) anbefaler, at: *“begin with some issues, concerns or problems that are real for people and that are situated in their relationships to an institutional order. Their concerns are explicated by the researcher in talking with them and thus set the direction for inquiry”*.

Med den baggrund har vi gennem samtaler med en række af U-turns medarbejdere undersøgt, hvad der kunne være både muligt og interessant i fællesskab at gøre til genstand for en udforskning. Her er vi så heldige, at der netop på dette tidspunkt er taget initiativ til et udviklingsprojekt, der skal løse nogle vanskeligheder med *gruppesamtalen*. Gruppesamtalen er en fast del af ugeprogrammet i U-turns *daggruppe*, og medarbejderne har gennem længere tid oplevet, at nogle gruppesamtaler ikke fungerer tilfredsstillende¹⁵. Der er altså et praktisk problem i praksis, der skal udvikles løsninger på. Medarbejderen Kristian, der skal være 'tovholder' på projektet, finder det samtidigt relevant at få belyst både gruppesamtalen og daggruppen mere teoretisk for at få en bedre forståelse af praksis. At gå ind i et sådant samarbejde finder jeg både relevant og interessant. Dels fordi vanskeligheder i samtaler med unge er en almen problemstilling, der kendes fra andre kontekster (A. K. Holmgren, 2006; Riber, 2005; Westmark, 2009). Og dels fordi denne udvikling af praksis kan benyttes til at undersøge, om vi gennem prototypiske fremstillinger og teoretiske modeller rent faktisk kan bidrage til at udvikle daggruppens konkrete praksis og, om disse modeller kan have en mere almen relevans i forhold til andre kontekster.

Med det udgangspunkt har jeg og de to medforskere Kristian og Trine i fællesskab formuleret en problematik eller en problembestemmelse, der skal rumme to modsatrettede tendenser. Dels skal den danne et fælles udgangspunkt for udforskningen, og dels skal den være *fleksibel* således, at vi kan indoptage og forfølge de emergende problematikker og interesser, der opstår i udforskningen. Her henter vi igen metodisk inspiration fra Smith (2005) og tager udgangspunkt i en 'problematic', hvilket ikke betegner et enkelt afgrænset problem eller en fast problemformulering men ses som en bredere *problematik*.¹⁶ Med et sådant udgangspunkt for undersøgelsen begrænses vi ikke unødigt af vores forforståelser eller hypoteser men kan netop være åbne for nye væsentlige spørgsmål, problemer og forståelser. Problembestemmelsen udgør med Heideggers (2007) begreb undersøgelsens *ledespørgsmål* (leitfrage).

15 Jeg får kendskab til dette på, hvad der kan betegnes som projektetableringsmødet (091105), men gruppesamtalen har været et tema, der løbende er blevet taget op af medarbejdere i daggruppen både internt, i supervisionen og med lederen (091211:8).

16 Begrebet ligner det, som Hyllander & Guvå (2005:271) kalder et 'problemområde', men herværende adskiller sig klart fra en Grounded Theory tilgang ved at eksplicite og arbejde inden for en metateoretisk forståelsesramme.

”Projektets indledende problembestemmelse er at undersøge: udvikling af nye standarder for gruppesamtaler og forholdet mellem udviklingen af standarderne og selve praksisudførelsen og vekselvirkningen mellem udviklingen og praksis.

Dette er det fælles empiriske udgangspunkt, som Kristian, Trine og Mads alle finder interessant, og som er udgangspunktet for projektet. Dette vil blive belyst og udfoldet i specialet, hvori der også indgår en beskrivelse af U-turn med særligt fokus på arbejdet i daggruppen. I dette arbejde indgår også ’daggruppéhåndbogen’”.

Forventningsafklaring internt papir, (091113a+x)

Denne problembestemmelse kan ses som resultatet af en dialog, en forhandling og en meningsskabende proces, der medierer og skaber en ’alignment’ mellem forskerens og medforskerens interesser og antagelser samt objektiverer det fælles udgangspunkt institutionelt (Bruner, 1999; Cummings & Worley, 2008). I forhold til den mere almene relevans kan vi pege på, at når der i det ovenstående refereres til *standarder*, kan det netop forstås som mere almene modeller, idet *”videnskab kan [...] karakteriseres generelt som etablering af og systematisk analyse af brugen af standarder i forskellige former for praksis.”* (U. Jensen, 1992, p. 114; se også Nissen, 2009c; Smith, 2005). Vi fremstiller altså ikke kun beskrivelser af den prototypiske praksis og udviklingen af gruppesamtaler, men fremstiller samtidig en teoretisk model, en ’standard’ for gruppesamtalen, der også kan have relevans i forhold til undersøgelsens grundspørgsmål om udvikling og kvalificering af socialt arbejde.

Udforskningsstrategi – follow the white rabbit

Da problembestemmelsen og den metodiske tilgang således er afstemt med praksis¹⁷, kan vi nu præsentere en konkret udforskningsstrategi. For at forstå praksis på et institutionelt niveau, der rækker ud over den enkelte situation og den enkelte medarbejders forståelse, vil vi i forlængelse af Latour (2005), Smith (2005) og (Mol, 2005) fokusere på ’institutionelle knudepunkter’.

Det skyldes, at når praksis i det daglige bare fungerer, så er det ikke synligt, fordi der ikke reflekteres over hvordan, den virker eller er konstrueret. Vi undersøger kun bilen, når vi køber eller sælger, når den skal på værksted eller modificeres for at blive i det eksempel. Ligeledes må vi for at undersøge en institutionel praksis undersøge de steder, hvor praksis bliver *synlig*, som er, når der sker brud, skift, *udvikling*, oversættelse eller *læring* (Latour, 2005). I disse knudepunkter sker der med Mols (2005) begreb en ’unbracketing’ af praksis, fordi vi i disse interaktioner ’åbner kølerhjelmene’ eller kigger i manualen.

At der skal ske udvikling af gruppesamtaler, er med dette aktør-netværksteoretiske perspektiv en helt særlig mulighed for at få indblik i daggruppens praksis ved at følge udviklingen af gruppesamtalen i eksempelvis planlægningsamtaler, skriftlige materialer og praktisk udførelse (Latour, 2005). Her bliver praksis synlig på et institutionelt niveau, fordi medforskerne i deres udvikling af gruppesamtalen netop skaber institutionelle knudepunkter, hvor de redegør for deres handlinger og beskriver de problemer, de oplever i det daglige.

¹⁷ Den interaktionistiske forståelsesramme og medforskerperspektivet blev drøftet allerede i de indledende møder og er afstemt som en del af det fælles udgangspunkt (091105, 090618).

Ud fra disse interaktioner har jeg med mit almene fortolkningsrepertoire som baggrund fulgt de nye forbindelser, der løbende skabes i den institutionelle praksis, udforsket problematikker og løbende opsøgt de nye relevante knudepunkter (091203:b, 091211a). Dette har naturligvis kun været muligt takket være medarbejdernes store åbenhed. Med denne udforskningsstrategi kan der foretages en fleksibel og dialogisk udforskning, og gennem "deltagende etnografisk reartikulering af den indfødte kulturs mangfoldighed af stemmer"¹⁸, producerer vi etnografisk 'tykke beskrivelser' af den institutionelle praksis (Geertz, 1973). Gennem dialoger og bevægelser mellem interesser problematikker og de teoretiske forståelser specificerer forskeren og medforskerne udforskningsretningen gradvist samtidigt med, at der fremstilles prototypiske beskrivelser, der kan danne grundlag for fremstillingen af mere almengjorte teoretisk konsistente modeller. Denne strategi kan forstås både i forlængelse af, hvad praksisforskningen kalder 'referencetransformerede' og i overensstemmelse med en poststrukturalistisk strategi om at foretage 'teoretiske genbeskrivelser' (Nissen, 2009c; Stormhøj, 2006). Alle disse bevægelser og fremstillinger foregår mere eller mindre samtidigt, og den metodologiske tilgang afspejler dermed genstandsfeltets intra-dependens og infiltration af onto-epistemologiske processer (Latour, 1987; Mørck, 2006a; Nissen, 2000b; Smith, 2005; Staunæs & Søndergaard, 2006; Søndergaard, 2006).

I lighed med den tidligere skitserede udvælgelse af teoretiske begreber arbejder jeg også med metodiske tilgange, der trods deres interne forskelligheder f.eks. med hensyn til fænomenologisk orientering og ideologikritik inddrages, når det er hensigtsmæssigt og underordnes forskningens overordnede metodologi, der netop ikke hviler på antagelser om særligt korrekte videnskabelige metoder (Alvesson & Skjöldberg, 2009; Valsiner, 1997). Pointen er, at vi arbejder med en reflektivt, transparent og bevægelig metodologi og tilstræber en metateoretisk konsistens mellem antagelser, metodologi, genstandsfeltet, den konkrete praksis og dens vidensformer, udforskningens metoder og den generelle måde, vi opfatter mennesker, praksis og den sociale verden på (T. Jensen, et al., 2005).

Materialer, samtaler og dokumenter

Med denne baggrund kan vi nu se fremmødesamtalen, vi præsenterede i 2. Plateau, som et prototypisk eksempel på vores metodologiske og metodiske tilgang. Når man nærlæser uddraget af fremmødesamtalen, kan man se, at det er en blanding af direkte citat, referat, genfortælling, indskudte forklaringer, og flere stemmer krydser hinanden og flettes sammen. Det skyldes, at fortællingen om fremmødesamtalen opstod uforudset, og den blev dermed ikke som de øvrige samtaler i denne udforskning optaget. Dette er derfor et eksempel på de betingelser og den uforudsigelighed, der er for denne type af emergent praksisforskning. Løsningen blev, at jeg på baggrund af feltnoter nedskrevet umiddelbart efter fortællingen om fremmødesamtalen skrev en genfortælling af den fortælling, jeg fik af medforskeren (100120). Denne tekst sendte jeg tilbage til medforskeren, der korrigerede og udbyggede fortællingen (100129), som jeg har så har renskrevet og benyttet som materiale (100201). Dermed er uddraget af fremmødesamtalen et næsten stereotypificeret eksempel på hvorledes, vi i dette joint-venture udforsknings samarbejde ikke forstår empiri som noget, den neutrale forsker indhenter fra et forskningsfelt, men i stedet forstår vores materialer som noget dialogisk, co-konstrueret og interaktionistisk. Fremmødesamtalen skal dog ses som et ekstremt eksempel på en sådan interaktionistisk tilgang. Resten af

18 (Deetz, 1996 p 192 in Alvesson & Kärreman, 2005, p. 134).

materialerne vil ikke på det tekstmæssige niveau være samskabt men på mere traditionel vis optaget og transkriberet. Af den grund benytter vi i dette udforskningsprojekt ikke betegnelserne 'empiri' og 'interviews' men *samtaler, fortællinger og materialer*.

Som læseren har bemærket er der i teksten henvisninger til disse materialer, men jeg har valgt af hensyn til fremstillingen først nu at forklare materialekoden. I bilag 1 findes en oversigt over de samtaler og det skriftlige, elektroniske og billedmaterialer, der danner 'empirisk' baggrund for denne tekst. I teksten benyttes datoer som reference eventuelt efterfulgt af et supplerende bogstav, hvis der er flere materialer den pågældende dag. Bogstaverne a,b,c... henviser til samtaler og andre deltagelser, og bogstaverne x,y,z... henviser til skriftlige og elektroniske materialer. Et eventuelt sidste tal i koden refererer til den pågældende side i materialet, f.eks. (091118:c:1) for at referere til '091118, samtale efter gruppesamtalen, side 1'. Samme sted kan man ud fra slutnoter i teksten finde mere fylldige og tykke beskrivelser af praksis. I nærværende tekst er navnene ændret, hvorimod de i transkriptionerne er bibeholdt originalt. Materialet er fortroligt men er af hensyn til kriterier for god og transparent forskning vedlagt som CD - rom til de eksemplarer, der er forbeholdt censor og eksaminator i forbindelse med specialebedømmelse.

Lydoptagelserne er med enkelte undtagelser optaget og helt eller delvist transkriberet. Materialet består derudover i deltagelse i dele af U-turns praksis, gruppesamtaler, møder og supervision samt af en række skriftlige materialer, 'daggruppéhåndbogen' herefter (Dghb), der præsenterer U-turns daggruppe, en evalueringsrapport om daggruppen og forskellige typer af skriftlige instruktioner, spørgsmål og notater til gruppesamtaler. Derudover indgår materialer fra U-turns hjemmeside www.uturn.dk og bogen 'Fra labyrinten - del 1' (Orbe, 2010), der omhandler U-turn og er skrevet af souschef på U-turn, Dan Orbe. Alle disse materialer indgår som baggrundsviden og benyttes til løbende dialog. Grunden til, at jeg fremhæver de skriftlige materialer og de noter og papirer, der benyttes i gruppesamtalerne, er, at de kan ses som mere permanente fysiske 'aktanter' i U-turns praksis, der gennem deres objektive karakter har en særlig rolle i den institutionelle praksis og dermed kan ses som særlige former for 'standarder', der guider og former praksis (Latour, 2005; Smith, 2005).

I det følgende vil jeg i lighed med U-turns egen praksis betegne U-turns medarbejdere som henholdsvis medarbejdere, behandlere, kontaktpersoner og medforskere, hvilket betoner de forskellige positioner, de kan indtage. Begrebet 'medforsker' anvendes dog udelukkende om medarbejderne Kristian og Trine, der har ønsket at fremstå med deres rigtige navne. Dette kan vi se dels som udtryk for deres intersubjektive validering af forskningens resultater. Og dels som endnu et tegn på deres reflekterede og nysgerrige tilgang til egen praksis og deres åbenhed for at lade os andre få et indblik i deres praksis. En særlig tak fordi de i særdeleshed har gjort denne udforskning mulig og dermed også har bidraget til bestræbelserne på en kvalificering og udvikling af det sociale arbejde.

4. plateau – Kontekst & Historik

Vi har etableret en metateoretisk ramme, der peger på, at socialvidenskabens genstande skal forstås kontekstuel, hvilket derfor også må gælde for vores udforskning af U-turn, daggruppen og gruppesamtalen. Grunden til, at jeg fremhæver en kontekstuel forståelse her, er for det første, at vi må forstå de udfordringer, der er med gruppesamtalen i sammenhæng med daggruppen og U-turns mere generelle betingelser. Vi kan endda have den formodning, at de problemer, U-turn er sat i verden for at løse, viser sig i de specifikke udfordringer i det konkrete arbejde med de unge.

Den måske mest omfattende måde at få blik for sociale fænomeners indlejring i den kulturelle og historiske kontekst er de såkaldte arkæologiske og genealogiske tilgange, som Foucault er blevet berømt for. Foucault (2002, 2003) viser bl.a., hvordan særlige videnssystemer, kategorier, forståelser og måder at håndtere eksempelvis sindssyge og kriminelle på er opstået historisk. Dermed får vi blik for, at disse fænomener, forståelser og institutioner ikke er universelle men kontekstuelle, historiske og kontingente; de kunne have været anderledes.

Denne kontekstuelle indlejring fremtræder som relevant for udforskningen af U-turn, f.eks. fordi medforskeren i fremmødesamtalen fortæller de unge, at *”baggrunden for U-turn er, at det er et særligt tilbud, der blev oprettet af Københavns kommune i 2004. Det var et tilbud, der havde manglet i lang tid, fordi de daværende tilbud var meget specifikke og ikke passede til de unges behov.”* (100120:3). Lignende udlægninger findes i (Orbe, 2010). (Bostrup & Kousholt, 1998b; Christoffersen & Kousholt, 1998; Nissen, 2000c; Vinum, 2002, 2003).

U-turn er således produceret under nogle specifikke omstændigheder og må, hævder vi her, forstås i sammenhæng med disse betingelser. Disse betingelser spænder fra forholdsvis lokale f.eks. en ændring i Københavns kommunes strategi på stofområdet (Ege, Rothenberg, & Madsen, 1999; Vinum, 2002), over velfærdsstatens organisering af hjælpeindsatser, herunder eksempelvis øget fokus på evidens og til de helt brede, f.eks. de historiske forandringer i synet på hash, stoffer og misbrug (Houborg, 2006; Orbe, 2010). Det er denne kontekst, vi må have en forståelse for, hvis vi vil forstå U-turn som behandlingsinstitution.

En anden grund til, at det er vigtigt med en historisk og kontekstuel forståelse, er, at *”særligt ungeområdet og misbrugsområdet synes at være præget af omskiftelighed og følsomhed over for samfundsmæssige forandringer og socialpolitiske luner, ligesom begge ofte er genstand for stridigheder og ideologiske modsætninger”* (Vinum, 2002, p. 12).

Med en forståelse for, at de kategorier, forståelser og behandlingsinstitutioner, der benyttes i forhold til misbrug, med Latours (2005) formulering er *producerede* og kunne have været anderledes, kan vi dermed være kritiske over for overleverede begreber, dogmer og forestillinger om særligt universelt sande måder at forstå 'unge der ryger hash' eller organisere misbrugsbehandling på.

Et sådant perspektiv på misbrugsområdet findes hos Winsløv (1984), der i afhandlingen *'Narreskibet. En rejse i stofmisbrugerens selskab fra centrum til periferi i det danske samfund'*. Med en genealogisk fremstilling viser denne, hvordan kategorien 'misbruger' opstår i en bestemt afgrænset historisk periode, og hvorledes der etableres særlige 'menneskebehandlende institutioner'¹⁹ til at håndtere denne nye kategori af subjekter; 'ungdomsnarkomanen'. En sådan udvikling udforskes også med et lidt nyere perspektiv af Houborg (2006) i afhandlingen 'Stofmisbrug, metadon, subjektivering', og endelig trækker Dan Orbe (2010) de lange historiske linjer op omkring 'misbrug' og rusmidler' i relation til etableringen af U-turn.

Med sådanne kontekstuelle forståelser af, at vores fremstillinger af problemerne skaber specifikke historiske løsninger, som kunne være anderledes, åbner vi dermed også for at forstå verden anderledes. Og det er med en parafrasering af Marx netop det, udvikling af teori handler om; at *fremstille* verden anderledes med det mål at forandre den (Bruner, 1986; Foucault, 2000a; Laclau & Mouffe, 1985; K. Marx, 1973).

Den brede diskussion om forståelse af misbrug og det hensigtsmæssige i at etablere specialiserede institutioner falder uden for denne undersøgelse, men vi vil derimod inspireret af Foucault, Winsløv, Houborg og Orbe - blot naturligvis ikke på samme omfattende måde - spørge: hvordan kan det være, at U-turn er det, det er i dag? Vi vil bruge denne tilblivelsesbaggrund til at forstå det, der sker i U-turn og de udfordringer og dilemmaer, der er i det daglige arbejde. Kort sagt vil vi have en kontekstuel forståelse af U-turn, præcis som behandlerne hos U-turn også vil forstå 'deres unge' ud fra disses specifikke kontekst af eksempelvis familie, venner, skoler og institutioner²⁰.

Den historiske baggrund for U-turn

Baggrunden for oprettelsen af U-turn er, som det blev beskrevet i fremmødesamtalen, at nogle socialarbejdere op gennem 90'erne blev opmærksomme på en række problemer og barrierer, der bevirkede, at de helt unge 'misbrugere' ikke fik hjælp eller blev udgrænset af behandlingssystemet. Disse problemer og barrierer i relationen mellem de unge og behandlingssystemet bliver derfor udforsket bl.a. i en brugerundersøgelse i 1998 (Christoffersen & Kousholt, 1998) og bliver efterfølgende udfoldet yderligere i litteraturen (Bostrup & Kousholt, 1998a; Nissen, 2000a, 2000c; Orbe, 2010; Vinum, 2002; Vinum & Nissen, 2006). Vi kan forstå disse problemer og barrierer som konkrete lokale symptomer på de førømtalte dilemmaer og paradokser i organiseringen af socialt arbejde (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

For at få en baggrundsforståelse for de problemer, U-turn skal løse, vil vi skitsere de elementer, der er særligt vigtige for denne udforskning. Vi starter med den 'institutionelle synsvinkel'. Nissen (2000c) opsummerer behandlingsinstitutionernes faglige grunde til, at de unge udgrænses eller bliver væk, hvilket typisk handler om, at de ikke kan leve op til:

¹⁹ For termen og de danske oversættelser af 'human processing- og human changing organisations' se (Houborg, 2006, p. 130; Järvinen & Mik-Meyer, 2003, p. 10).

²⁰ http://uturn.dk/content/dk/hvad_er_U-turn/hvad_ranker_vi

- De institutionelle regler, kontrol og sanktioner, der er for at opretholde stoffrihed.
- At udvise motivation bl.a. ved at imødekomme institutionens krav. Hvilket for institutionerne er et vigtigt kriterium for behandlingen.
- En stram struktur, der ses som et miljøterapeutisk virkemiddel med baggrund i en adfærdsterapeutisk / psykodynamisk tankegang.

Når vi skifter fokus til brugernes perspektiv, bidrager denne tilgang ifølge *brugerundersøgelsen* (Christoffersen & Kousholt, 1998) til et institutionelt regime, hvor brugerne bl.a.:

- Oplever en fremmedbestemmelse, umyndiggørelse, ansvarsfratagelse med ufølsomhed overfor deres ønsker og situation og mangel på respekt, hvor ”de er overladt til, hvad behandlerne mener, er godt for dem.” (Christoffersen & Kousholt, 1998, p. 9).
- Mangler relevante og meningsskabende aktiviteter, der kan sættes i stedet for misbruket, og som virker kvalificerende i forhold til livet efter behandlingen.
- Oplever, at det er hensigtsmæssigt at fremstille sig på måder, der fremmer deres sag mest muligt, for at få en øget handlefrihed.
- Ikke kan tale med de professionelle om deres forhold til stoffer, fordi de professionelle opleves som utroværdige, når de opstiller skræmmebilleder eller (moralsk) fordømmer deres stofbrug.

De forskellige perspektiver, interesser og forståelser fra henholdsvis behandlingsinstitutioner, behandlere og brugere skaber nogle paradokser og modsætningsforhold, der virker som barrierer i det sociale arbejde. Det viser sig bl.a. i kontakten til og fastholdelsen af de unge brugere og i forhold til effekten af behandlingsindsatserne. Med baggrund i brugernes, behandlernes og institutionernes perspektiver og forståelser af problemerne fremhæver Christoffersen & Kousholt (1998), at:

- Når institutionerne centrerer deres indsatser omkring institutionelle problemforståelser om ’stoffer’ og årsagen til ’misbrugsproblemer’, medfører det:
 - Brugeren får ikke hjælp til de ting, der udover misbruget er problematiske, men mødes med en psykologiserende og individualiserende tilgang, hvor de f.eks. skal ’dykke ned i deres indre’ og finde årsagen til problemet (Christoffersen & Kousholt, 1998, p. 23).
 - Det problemorienterede ’systemsprog’ risikerer at skabe eller bidrage til brugernes følelse af mindreværd, og der skabes ikke ny positiv meningsdannelse og fremtidsudsigter, identitet og udvidelse af handlemuligheder (Christoffersen & Kousholt, 1998; Vinum, 2002).
 - Brugere får ikke nye troværdige forståelser af stoffer, fordi der er stor afstand mellem institutionernes og brugernes perspektiver, og institutionens regler, kontrol og sanktioner bevirker, at det dermed bliver tabuiseret (Christoffersen & Kousholt, 1998).

- Brugerindflydelse umuliggøres af mistillid mellem behandlere og brugere, og centrale problemstillinger i ungdomslivet omkring kvalificering og selvbestemmelse er dermed fraværende eller modsætningsfuldt tematiseret (Christoffersen & Kousholt, 1998; Nissen, 2000c).
- Brugerundersøgelsen påpeger, at der ikke er klare og fælles forståelser af centrale begreber som eksempelvis 'motivation' (Christoffersen & Kousholt, 1998). Dermed afhænger forståelsen af den enkelte medarbejder, og disse begreber virker som institutionelle 'sorte bokse', der kan bruges til at forklare alle slags vanskeligheder mellem systemet og de unge. Det bevirker, at:
 - De unge udstødes af institutionerne.
 - Behandlingssystemet fralægger sig ansvaret og immuniseres for kritik.
 - Udviklingen af behandlingssystemet og mere nuancerede forklaringer på problemerne begrænses.

Opsamlende kan vi sige, at en række paradokser, barrierer og problemer i behandlingssystemet på forskellig vis bevirker, at unge, der har problemer med stoffer, ikke benytter det etablerede hjælpesystem, fordi de ikke føler, de bliver hjulpet og forstået, eller fordi de stigmatiseres, udstødes eller marginaliseres af behandlingsinstitutionerne (Christoffersen & Kousholt, 1998; Vinum, 2002).

Disse problemer og paradokser fører til, at Københavns Kommunes politik på området nyformuleres i 1999 (Ege, et al., 1999). Her anbefales det, at unges stofbrug skal ses som en af flere sociale problematikker og skal forstås i sammenhæng med hele den unges unikke livssituation og de almene vilkår og betingelser, som ungdomstiden indebærer (Ege, et al., 1999). Med dette bredere perspektiv er intentionen at aftabuisere og normalisere de unges stofproblemer og hindre en udstødelse af det sociale system (Bostrup & Kousholt, 1998a; Ege, et al., 1999; Nissen, 2000c; Orbe, 2010; Vinum, 2002). Der lægges dog ikke i første omgang op til, at problemerne skal løses af en specialinstitution, men da det ikke lykkes at overkomme disse problemer i det etablerede system oprettes U-turn i 2004. For nærmere baggrund se (Orbe, 2010).

Det er denne baggrund for U-turn, medforskeren Trine præsenterer for de unge i fremmødesamtalen. Trine fortæller bl.a., at der tidligere var problemer med, at de unge ikke gad komme i de daværende behandlingstilbud, der var stigmatiserende og ikke var relevante for de unge og deres problemer. U-turn blev derfor skabt som et sted med en bredere tilgang, der tager udgangspunkt i de unge uden at have direkte fokus på problemerne.

Vi har nu en rudimentær ide om nogle af de specifikke problemer, som U-turn skal løse, hvilket forklarer, hvorfor U-turn præsenteres som "*Københavns Kommunes lærende organisation omkring unge og rusmidler*", der skal "*opbygge generaliserbar viden om målgruppen, problemstillingen og behandlingen deraf og formidle denne med henblik på læring og metodeudvikling*"²¹.

²¹ Det første år i U-turn.pdf http://uturn.dk/content/dk/hvad_er_U-turn/fakta_om_U-turn

Dermed er dette joint-venture udforskningsprojekt i direkte forlængelse af U-turns formål, fordi vi med de referencetransformerende beskrivelser og teoretiske modeller netop bidrager til metodeudvikling og 'generaliserbar' viden.

En sidste kontekstuel indplacering er, at U-turn kan ses som en knopskydning og videreføring af nogle af de erfaringer, man havde fra andre lokale sociale tilbud, der arbejder med unge. Det gælder projekter som 'sjakket' og 'Tjek-punkt' og senere 'projekt spydspidsen', 'vilde unge' og 'vilde læreprocesser', hvor man forsøgte at holde fokus på en almen forståelse af *de unge* i modsætning til det specialiserede fokus på misbrug eller kriminalitet (Nissen, 2000c; Orbe, 2010; Vinum, 2003). Samtidig er der teoretisk og metodisk inspiration fra projekter, der arbejder med interaktionistisk og systemisk tænkning som ByBørs og Herlev Ungdomsrådgivning (Nissen & Clausen, 1997; Olsesen & Madsen, 1988). De mange projekter og initiativer i og omkring Københavns og Frederiksberg kommuner kan ses som et baggrundstæppe for etableringen af U-turn. For de interesserede henviser vi til litteraturen på området (Bostrup & Kousholt, 1998b; Christoffersen & Kousholt, 1998; Houborg, 2006; Mørck, 2006a; Nissen, 2000c, 2003a, 2003b, 2004b, 2009a, 2009b; Orbe, 2010; Vinum, 2002, 2003; Winsløw, 1984).

5. plateau – Daggruppen

Vi har nu skitseret konteksten for U-turns arbejde og vil gradvist bevæge os ind mod undersøgelsens fokuspunkt 'gruppesamtalen' ved at udfolde konteksten for gruppesamtalen gennem en fremstilling af daggruppens praksis. Denne referencetransformerende beskrivelse af dele af daggruppen vil tage form som fremstillinger af og en bevægelse mellem den prototypiske praksis og teoretiske modeller. Jævnfør vores metateoretiske forståelser af intra-dependens og onto-epistemologiske processer vil momenterne prototype og model ikke klart kunne adskilles men netop løbende blive produceret, modificeret og interagere. Dermed fremstiller vi mere almene beskrivelser og modeller af praksis, der giver en forståelse for hvorledes, de i 4. Plateau omtalte problemer og dilemmaer løses i praksis. Samtidig fremstiller vi praksisrelevante teoretiske begreber og modeller til den videre udforskning. Lad os starte disse mange bevægelser med et uddrag fra U-turns hjemmeside:

Hvad er U-turns daggruppe?

Hvem kan deltage?

Daggrupperne er et gratis tilbud for dig mellem 15 og 18 år, der bor i Københavns Kommune. Du har et forbrug af rusmidler, som du gerne vil gøre noget ved. Du er ikke i gang med skole eller arbejde i dagtimerne. Og du vil gerne i gang med noget.

Hvad laver vi?

I daggruppen har du et fast skema. På skemaet er der blandt andet fysisk træning, undervisning, gruppesamtaler og besøg på uddannelsessteder. Du har en fast kontaktperson, som du har individuelle samtaler med. Dagen starter med morgenmad kl. 9.00 og slutter kl. 15.00. Du får også frokost i U-turn. I daggruppen er der omkring 7 unge.

I daggruppen er der 6 medarbejdere fordelt på 2 teams. Hvert team har en gruppe på maksimalt 7 unge, som de primært er sammen med og er kontaktpersoner for. Derudover er der tilknyttet 2 lærere, der varetager undervisningen. Der er også løbende fælles aktiviteter med alle de unge og medarbejderne på tværs af teams. Daggruppens arbejde er forholdsvis fast struktureret af skemalagte aktiviteter (091113a). Det idealtypiske ugeskema for daggruppens aktiviteter ses herunder (tilpasset ud fra Dghb:7).

Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
9.00-9.30 Morgenmad	9.00-9.30 Morgenmad	9.00-9.30 Morgenmad	9.00-9.30 Morgenmad	Individuelle indsatser for de unge:
9.30-9.45 Skema Morgen møde	9.30-9.45 Morgen møde	9.30-9.45 Morgen møde	9.30-9.45 Morgen møde	
9.45-10.30 Vejrudsigt	9.45-11.45 Undervisning	9.45-11.00 Gruppesamtale	9.45-11.45 Styrketræning	Individuelle Samtaler
10.45-12.30 Idræt	12.00-12.30 Frokost	11.30-12.30 Frokost ude	12.00-12.30 Frokost	Forankring i forhold til uddannelse
12.45-13.30 Frokost	12.45-14.45 Styrketræning	12.30-15.00 Kultur	12.45-14.45 Undervisning	

Det er det ugeskema, vi allerede er blevet præsenteret for i fremmødesamtalen, der introducerede U-turn i 2. Plateau. Lad os genlæse et udsnit:

”... en helt central udfordring, hvordan får man de unge til at komme? - Hvordan kan et behandlingstilbud eller en institution være attraktiv i forhold til at være udenfor (på gaden, med venner osv.)? Med baggrund i den problemstilling, sker der det, at man spørger de unge: hvad skal der til for, at I vil komme sådan et sted²²?

Trine opsummerer konklusionerne af undersøgelsen. De unge foreslår bl.a., at: 'der skal være god mad, vi har brug for forkælelse, vitaminer og det samvær, vi har omkring spisning, som de jo i misbruget har fraprioriteret. Man skal kunne træne, der skal være sjove aktiviteter, man skal kunne tale sammen i grupper, osv.

Trine linker her det, de unge efterspurgte til ugeprogrammet for daggruppen og fremhæver, at det, der sker i daggruppen, ikke er tilfældigt. Alle de ting, der er i ugeprogrammet - Trine peger på ugeskemaet, der hænger på køleskabet - er opstået ud fra de unges ønsker” (100201:3).

Her fremhæver medarbejderen, at organiseringen gennem ugeskemaet er et svar på udfordringen om at få de unge til at komme, fordi aktiviteterne i medforskerens fremstilling er sammensat ud fra brugernes ønsker, der bl.a. er belyst gennem brugerundersøgelsen (Christoffersen & Kousholt, 1998). Vi kan dermed forstå daggruppens organisering som et prototypisk eksempel på 'brugerdrevne standarder i socialt arbejde', hvor indsatserne udvikles og tilpasses i forhold til brugernes perspektiver, behov og forståelser af mål og midler. Det interessante er, at selvom der tages udgangspunkt i de unge og deres ønsker, så er målet for daggruppen samtidig, at der sker nogle væsentlige forandringer for de unge. U-turn er altså ikke blot et socialpædagogisk projekt på brugernes præmisser men en udvikling af et behandlingstilbud, der tager udgangspunkt i brugerne og samtidig opererer med nogle standarder og (uspecifikke) mål, der kvalificerer det sociale arbejde. Sådanne mål beskrives bl.a. i daggruppehåndbogen, hvor det hedder, at ”Formålet med alle punkterne på ugeskemaet er, at den unge lærer noget gennem refleksion, engageres og får større selvværd” (Dghb:7).

Denne formålsbeskrivelse er forholdsvis uspecifik og a-teoretisk, og da dette projekt har en referencetransformerende bestræbelse, vil vi fremsætte nogle foreløbige forslag til mere teoretisk informerede begreber for disse mål. Vi kan med et ungdomsforskningsperspektiv se disse mål som delmål og forudsætninger for den unges *udvikling af kvalificeret selvbestemmelse* (Mørch, 1996). Eller med mere almene begreber fra kritisk psykologi som en udvikling af individuel *handleevne*, der giver den unge mulighed for *øget rådighed over egen livsførsel* (Dreier, 1999, 2001). Disse begreber peger på det almene forhold, at de unge skal opnå at kunne handle kvalificeret og få øget rådighed over deres liv og omstændigheder, hvilket kan ses som en central opgave i ungdomslivet (Mørch, 1985).

En pointe med dette er, at U-turn forsøger at løse det centrale problem med 'at få de unge til at komme', ved tage udgangspunkt i de unge og ved at arbejde alment kvalificerende. Dette har de indlysende fordele, at når indsatsen ikke kun er forbundet med en institutionel problemdefinition som ophør eller reduktion af rusmiddel forbrug, kan der arbejdes med mål og midler, der anses for relevante for de unge. Dermed kan de lettere motiveres, og daggruppen kan arbejde uden direkte fokus på problemerne men samtidig behandle problematikker om eksempelvis hash og stoffer i det omfang, det har relevans i forhold til de unges almene kvalificering til et ungdomsliv. Dermed forsøger daggruppen at overskride nogle af de problemer, vi fremhævede i 4. Plateau, ud fra *brugerundersøgelsen*.

22 (Bostrup & Kousholt, 1998a)

Det organisatoriske paradoks

Når U-turn på denne vis ønsker at arbejde alment kvalificerende med de problemer, der er relevante for de unge, uden direkte fokus på problemerne og på den måde 'gå bag om (misbrugs-) problemet', som det formuleres af U-turns leder, så havner de igen i et grundlæggende organisatorisk paradoks (100827). Paradokset består i, at de ikke ønsker at fokusere entydigt på misbrugsproblematikker men ønsker en mere holistisk tilgang til de unge. Samtidig er U-turn som organisation defineret ved at behandle unge, der netop er udpeget som nogen, der har problemer med rusmidler.

U-turn forsøger at håndtere dette ved at have en målsætning, der dels handler om reduktion i de unges forbrug af rusmidler og dels handler om, at de skal i gang med arbejde eller uddannelse. Men at holde dette dobbelte fokus er en konstant udfordring i dagligdagen, ikke mindst fordi forbruget af rusmidler ofte netop er *det* problem, der identificeres af sociale myndigheder, forældre, skoler, institutioner og det politiske system, der er opdragegivere for U-turn (090618). Vi vil ikke gøre det organisatoriske paradoks centralt for udforskningen men vil løbende se på hvorledes, denne problematik håndteres, og vende tilbage til det med en mere almen forståelsesmodel i konklusionen.

Det, der er væsentligt at fremhæve her, er, at reduktion af stofforbruget ikke er det primære fokus for det pædagogiske arbejde med de unge i daggruppen. Dette kan ses som en fordel dels i forhold til de problematikker, vi skitserede i 4. Plateau. Men det er også væsentligt, fordi en reduktion af stofbruget ikke nødvendigvis løser de unges problemer men i stedet kan risikere 'blot' at løse det sociale systems behov for at dokumentere en indsats i forhold til de unges forbrug af rusmidler og gøre dem til mere 'veltilpassede' sociale klienter (Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Orbe, 2010).

Motivationsarbejde og subjektivering

Lad os blive lidt ved den centrale problemstilling om at få de unge til at komme og belyse daggruppens forståelse af og arbejde med motivation gennem en analyse af fremmødesamtalen. Baggrunden for fremmødesamtalen er, at behandlerne skal tale med de unge om, at der på dette tidspunkt (november-december 2009) er særligt store udfordringer med fremmøde. Dette har medarbejderne drøftet ved flere lejligheder (f.eks. 091211:a;091203:b). Vi har netop set, at organiseringen af aktiviteterne i daggruppen er en måde at prøve at løse denne problemstilling på, men noget særligt interessant i fremmødesamtalen er, at medarbejderne også benytter denne brugerorienterede organisering i deres motivationsarbejde. Lad os få et lidt længere uddrag og derefter udfolde de teoretiske begreber.

"... Trine [bruger] de unges ønsker som begrundelse for organiseringen af U-turn, og samtidig hermed kobler hun socialarbejdernes professionelle erfaringer på disse ønsker: Hun kobler eksplicit det, der sker i U-turn, med unges ønsker og generel viden. F.eks. i forhold til skolen; der ved man [de professionelle], hvad der skal til for at få en 9. klasse på den tid, hvor man er på U-turn, og opnå det samme gennemsnit som i andre skoler. Dette har de unge i U-turn gjort de sidste 4 år. Det betyder, at der en vis mængde arbejde, der skal præsteres f.eks. i skolen. Og hun fremhæver: men det er altså ud fra de unges formuleringer af, hvad der skal til, for at de gider komme i U-turn. Hvilket f.eks. er, at man skal kunne få en 9.klasses afgangseksamen. På samme måde er der andre eksempler,

f.eks. at man skal træne så og så meget for at kroppen bliver velfungerende igen, hvis man har taget mange stoffer.”

Trine indskyder her i genfortællingen til mig:

”De fleste unge er optaget af deres ydre og er forfængelige, dette motiverer omkring genoptræning af kroppen. Misbruget gør også ofte, at de dropper ud af sportsaktiviteter med mere. De er på en måde levende eksempler på hvilke konsekvenser, kroppen betaler. Hvis du ryger hash, påvirker det bl.a. dine hormoner, hvilket gør, at det er svært at tage på i vægt ved træning, og hvem fanden gider gå i fitness, hvis det næsten ikke giver resultater?”

Hun spørger dem ud: ’hvor mange her har mishandlet eller forsømt deres krop?’ De rækker alle sammen en finger op. ’Nå tror I så ikke, det er en god ide at træne 2 gange om ugen?’, spørger Trine retorisk.

Det fremhæves også, at man går i skole i alle de andre tilbud i Københavns Kommune, og at man faktisk gør det hver dag, det er i modsætning til U-turn, hvor man kun har 2 dage og mindre fag. Trine fortæller desuden, at de jo ikke behøver være her. U-turn er ikke interesseret i nogen, der ikke kommer frivilligt, med armen omme på ryggen.

Der er ca. 25, der kan komme igennem daggruppen hvert år, og nu er de her, men der er måske 2-300 i Københavns kommune, der kunne bruge tilbuddet. De står og banker på, skal de ikke lukkes ind, hvis I alligevel ikke vil brug tilbuddet?

Der åbnes op for, om de har nogle forslag til, hvad der kan gøres anderledes? Medarbejderne siger, at de er meget åbne over for at høre det. Der er ingen kommentarer, bortset fra noget om, at skolen måske kunne være sjovere” (100201:4).

I dette og forrige udsnit (100201:3) ser vi, at medarbejderne både adresserer mødeproblematikken og laver motivationsarbejde gennem en fortælling, hvor de kobler de unges egne ønsker med aktiviteterne i daggruppen. For at forklare hvad der sker, vil vi over de næste sider gradvist udfolde nogle teoretiske begreber. Vi vil vise, at det, der sker i de ovenstående uddrag fra fremmødesamtalen, ikke er, at de unge belæres, så de kan ’indse’, at U-turn er godt for dem. Der sker noget lidt andet, men grænsen er hårfin. Det vanskelige er her, at det, vi nu ønsker at forklare, kan forstås med mange forskellige begreber, der har lidt forskellige nuancer og baggrunde. For ikke at fare vild i dette mylder af begreber vil vi starte med udgangspunktet, at begreberne alle forsøger at pege på forskellige former for *subjektiveringsprocesser*. Subjektivering betegner den dobbelte proces, hvor nogen gøres til og samtidig selv gør sig til subjekt. Man subjektiveres og subjektiverer på en gang (se fx Davies, 2000a; Foucault, 2000b; Nissen, 2003a; Nissen, 2003b). Vi vil på de næste fire sider gennem dialektiske bevægelser mellem teori og praksis udfolde, hvordan disse subjektiveringsprocesser kan forstås i og ud fra daggruppens praksis.

Fremstilling og subjektivering

En måde at forstå subjektivering på er ved at begynde med den konstruktivistiske²³ forståelse, at begreber og genstande ikke har en fast betydning, men at betydning eller mening er

²³ Konstruktivistisk benyttes her som en uspecifik betegnelse for nogle af de forståelser, der ikke bygger på en korrespondenteori om sandhed. Dette er særligt udbredt i de poststrukturalistiske og socialkonstruktionistiske teorier (Foucault, 1996; Gergen, 1999; Laclau & Mouffe, 1985).

noget, der kan skabes og forandres. Eksempelvis kan man italesætte²⁴ og dermed forsøge at fremstille T-shirt firmaet 'Fighters & Lovers' som nogen, der støtter enten en terrorbevægelse eller socialt arbejde, hvilket i strafferetslig forstand gør en ret stor forskel (Bruner, 2004; Laclau & Mouffe, 1985).

På samme vis kan substantivet 'U-turn', der i daglig tale benyttes til at henvise til 'behandlingsinstitutionen U-turn', med Smiths (2005) begreb forstås som en tom '*skal*' (shell), hvori der kan *skabes* forskellige betydninger. En måde at forklare denne betydningsskabelse på er med begrebet 'enact', som Mol (2005) benytter til at forklare, hvordan fænomener bliver fremstillet (enacted) som noget bestemt. U-turn kan eksempelvis 'enactes' som: en misbrugsbehandlingsinstitution, et sidste stop for vanskelige unge, eller et kommunalt tilbud, hvor de unge får hjælp på deres egne betingelser. Vi oversætter her begrebet 'enact' med *fremstilling* i betydningerne: fremførelse, fremvisning og frembringelse²⁵. Denne begrebsanvendelse er særlig hensigtsmæssig i forhold til vores non-duale metateoretiske ramme, da fremstilling dermed kan betegne både materielle, sproglige og fysiske fremstillinger af forskellige typer genstande (Laclau & Mouffe, 1985).

I eksemplet med fremmødesamtalen er pointen, at medarbejderen ved at fortælle om særlige aspekter af U-turn *fremstiller* U-turn som et attraktivt sted, der er skabt ud fra de unges ønsker og behov. I U-turn tager man de unge alvorligt bl.a. ved at give dem indflydelse på, hvad der foregår. Denne fremstilling af U-turn virker *subjektiverende* på de unge, fordi de dermed samtidig fremstilles som nogen, det er værd at lave noget attraktivt for.

Med et andet subjektiveringsbegreb kan vi sige, at de unge *positioneres* som ansvarlige og selvbestemmende subjekter, der har ønsker og intentioner, der er relevante i en institutionel sammenhæng (Davies, 2000a). Begreberne *fremstilling* og *positionering* ligger betydningsmæssigt tæt på hinanden, men positionering benyttes ofte til at beskrive, hvorledes en kategoriserende artikulation af et subjekt som f.eks. ung, misbruger eller adfærdsvanskelig placerer subjektet i en position, der indebærer bestemte forståelser og handlemuligheder og udelukker andre (Davies, 2000a; Davies & Harré, 1990b; Harre, 2005). Derimod benytter Mol (2005) begrebet enact/enacting i en mere produktiv betydning, der ikke kun benyttes om subjekter men også om genstande og fænomener eller viden, der fremstilles som noget bestemt. I forlængelse af vores forståelse af prototyper og modeller kan vi endda sige, at 'genstandene' på den måde produceres (Foucault, 1982b; Latour, 2005).

Når medarbejderne i fremmødesamtalen skal motivere de unge til et bedre fremmøde, kan vi med disse begreber forstå hvorfor, det ikke sker med løftede pegefingre, hvor de unge udpeges og positioneres som problematiske. I stedet for en sådan negativ fremstilling af de unge skaber medarbejderne en dobbeltvirkende subjektiveringsproces, hvor deres fortælling om U-turn positionerer og fremstiller både de unge og U-turns daggruppe på attraktive måder. Når de unge fremstilles som nogle, der gerne vil have en 9. klasse, er det et attraktivt positioneringstilbud, hvor de unge tilbydes at forstå sig selv netop som nogle, der gerne vil have en 9. klasse frem for hashrygende unge, der pjækker fra U-turn. Dette skaber en motivation for de unges deltagelse i daggruppens tilbud, fordi deltagelse på den måde er en forudsætning for, at den enkelte unge kan indtage positionen som 'en, der gerne vil have en 9. klasse' og dermed opfatte sig selv på denne attraktive måde.

24 For det engelske "articulate" er "italesætte" nok den betegnelse, der bruges i praksis (Laclau & Mouffe, 1985, p. 105).

25 Tak for oversættelsen til Jacob Cornett (2004)

Dette muliggør også, at behandlerne så at sige på de unges vegne kan fremsætte nogle legitime krav til fremmøde og deltagelse, fordi disse krav kan begrundes i de unges egne mål, og deres opnåelse af disse mål er betinget af deres deltagelse (100201). På lignende vis sker der det, at når medforskeren i slutningen af fremmødesamtalen inviterer de unge til at komme med forslag til hvad, der kan gøres anderledes i daggruppen, så positioneres de unge igen som legitime subjekter, der kan have relevante synspunkter, der potentielt kan få indflydelse på organiseringen og udviklingen af U-turn. (100201).

En pointe er her, at medarbejderne ikke tænker motivation som noget entydigt eller binært, hvad vi i 4. Plateau beskrev som et problem i behandlingssystemet. Derimod arbejder medarbejderne med de unges motivation og fremmøde ved at fremstille U-turns tilbud og krav som noget, der er attraktivt i forhold til de unges potentielle eller aktuelle ønsker. Dermed subjektiveres de unge samtidig. Inden vi folder disse subjektiveringsprocesser yderligere ud, vil vi nu præsentere nogle begreber, hvormed vi kan beskrive udvalgte elementer af daggruppen på en måde, der både giver en forståelse for nogle af de omtalte aktiviteter og for medarbejdernes forskellige positioner.

Domænetænkningen

I forlængelse af U-turns selvforståelse og den skitserede metateoretiske ramme vil vi nu introducere de systemiske begreber om *domæner* fra Maturana & Varela (1992) primært formidlet gennem Lang, Little, & Cronen (1990). Domænetænkningen benytter begreberne *produktionens domæne*, *forklaringens domæne*, og æstetikens domæne til en analytisk skelnen mellem forskellige professionelle positioner med særlige viden/magt/handleformer inden for den samme praksis.

I U-turn kan vi eksempelvis skelne mellem de situationer, hvor behandlerne positionerer sig som eksperter med sandheder og institutionelle krav, og de situationer, hvor de positionerer sig som terapeutisk neutrale og åbner reflektivt for de unge perspektiver²⁶. Denne skelnen kan være nyttig, når de professionelle skal navigere og handle i situationer, hvor der kan være modstridende interesser, konflikt eller uklarhed²⁷, og når de eksempelvis skal skelne mellem, hvornår de skal være anerkendende eller rammesættende over for de unge (Lang, et al., 1990).

Produktionens domæne

I produktionens domæne skelnes der mellem sandt og falsk. Her findes *institutionel doxa*, antagelser og sandheder, der tages for givet, og som ofte defineres af de professionelle på baggrund af eksempelvis faglig viden, erfaringer, organisatoriske strukturer eller love og bestemmelser osv. Disse aspekter af praksis er ikke til diskussion (Lang, et al., 1990). Når Trine i fremmødesamtalen fortæller de unge hvor meget skolearbejde, der er nødvendigt for at tage en 9. klasse, eller hvordan hash virker på kroppen, så taler hun om produktionens domæne, og hun positionerer sig som ekspert.

26 For en diskussion af neutralitet og kritik af kognitive og dynamiske ekspertpositioner, se den klassiske systemiske tekst om neutralitet (Cecchin, 2004; Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin, & Prata, 1980).

27 Dette opleves i U-turn eksempelvis, når det handler om personalets loyalitet og fortrolighed overfor de unge contra at efterleve de institutionelle krav om skærpet indberetningspligt eller i hvilket omfang, informationer deles med forældrene (f.eks. 091117).

Vi modificerer her den forståelse af domænetænkningen, der præsenteres hos Lang et al. (1990), ved at koble domænerne til vores begreb om positionering. Vi vil derfor tale om produktionens (ekspertens), forklaringens eller æstetikens *position* for dermed mere præcist at kunne specificere nogle af de forskellige positioner, en person kan tale fra²⁸ (Davies & Harré, 1990a, 1990b). Denne begrebsforskydning muliggør også, at vi kan benytte domænebegrebet på en lidt anden måde end hos Lang et al. (1990), fordi vi kan reservere begrebet domæner til at differentiere mellem forskellige felter eller typer af aktiviteter i den professionelle praksis.

I produktionens domæne kan vi eksempelvis placere daggruppens organisering, som vi så i ugeskemaet, samt centrale aktiviteter som fælles morgenmad, frokost, skole, faste mødetider, træning og sport og den viden, der er om effekten af disse aktiviteter, der grundlæggende ikke er til diskussion, selvom de godt *kan* diskuteres. Lad os se på, hvordan de forskellige positioner og domæner kan forstås og benyttes i daggruppens subjektivering af de unge.

Subjektivering og narrative artefakter

Vi så i fremmødesamtalen, at medarbejderne begrundede nogle af aktiviteterne i daggruppen med 'sand viden' eller institutionel doxa. Når medarbejderne taler fra en ekspertposition om aktiviteter i produktionens domæne, fremstiller de med deres fortællinger, hvad vi kan forstå som 'narrative artefakter'. Et narrativt artefakt er eksempelvis de fortællinger, der repræsenterer en institutionel sandhed f.eks. om den nødvendige mængde af skolearbejde for at få en 9. klasse eller forholdet mellem hashrygning og muskler²⁹. Når vi benytter begrebet *narrativt artefakt*, er det for at specificere, at denne 'viden' er et kulturelt produkt, der er fremstillet gennem fortællingen³⁰ (Wartofsky, 1979). Vi vil nu udfolde, hvordan det narrative artefakt om relationen mellem hash, det hormonelle system og kroppens nedsatte muskelmæssige vækst kan virke subjektiverende, legitimerende og motiverende.

Når medarbejderen tager udgangspunkt i de unges subjektive oplevelser og kobler det med viden fra en professionel diskurs, er det væsentligt at forstå, at det ikke er en voksenalder ekspert, der moraliserer eller kommer med abstrakt viden om 'THC's indflydelse på produktionen af hormoner i hippocampus'. I stedet sker der en konkret kobling mellem det forhold, at de unge er utilfredse med deres kroppe, og en viden fra en medicinsk diskurs om hashens påvirkning af disse kroppe. Denne kobling hash/krop/viden fremstilles altså på en måde, der opleves som relevant for de unge. Vi har altså at gøre med en særlig form for subjektivering, fordi der fremstilles en viden, som de unge kan benytte i forhold til sig selv. Med denne viden kan de forstå noget om sig selv og dermed motivere sig til eller legitimere nødvendigheden af træning.

Sådanne magtfulde koblinger af viden og subjekt er subjektivering af en særlig slags, fordi der med Foucaults begreb (2000b) etableres en særlig *selv-teknologi*, hvor subjektet kan benytte en særlig viden og forholdemåde i forhold til sig selv (se fx Davies, 2000a; Foucault, 2000b; Nissen, 2003a; Nissen, 2003b).

28 Man kan se positioneringsbegrebet som en erstatning for det klassiske socialpsykologiske rollebegreb. Det udmærker sig bl.a. ved en aktiv, bevægelig og pluralistisk forståelse af positioner som noget, der fremstilles aktivt af subjekterne og er en del af en subjektivering i modsætning til et mere deterministisk rollebegreb, hvor subjektet bliver passivt eller 'forsvinder' (Davies, 2000a).

29 Denne kobling hash/krop findes også i daggruppelærebogen s 8-9.

30 Wartofsky (1979) skelner mellem primære, sekundære og tertiære artefakter. Denne skelnen er ikke relevant her, da vi med vores metateoretiske forståelse er skeptiske over for en sådan opdeling og derfor mere pragmatisk benytter narrative artefakter om både verbale, tekstlige og billedbaserede materialer.

Subjektivering og legitimitet

Koblingen af hash/krop/viden/subjekt benyttes i dette tilfælde produktivt og legitimerende. Det sker, når medforskeren Trine retorisk spørger de unge: ”*hvor mange her har mishandlet/forsømt deres krop?*” (100120). Gennem dette spørgsmål skaber hun et legitimt, flertydigt og aktivt positioneringstilbud, hvor de unge fremstilles som selvstændige og ansvarlige. Når de unge rækker fingeren op, bekræfter de symbolsk, at de er ’sådan nogle’. Dermed positionerer de unge sig som anerkendelsesværdige og legitime unge i forhold til andre unge, fordi det ’at mishandle sin krop med stoffer’ fremstilles som et aktivt valg, de unge har truffet på trods af konsekvenserne. Det kan ses som en måde hvorpå, de unge er selvstændige siger ’fuck til autoriteterne’ og siger fra over for voksnes bedrøvelende formaninger om, hvad der er rigtigt og forkert (f.eks. 091209:a).

Samtidig bliver det i kraft af denne fremstilling legitimt for de unge at træne. De kan indgå i ’behandlingsregimet’ uden at tabe ansigt, fordi træningen fremstilles som en konsekvens af deres egne handlinger. De unge kan derfor både underkaste sig den institutionelle diskurs og de tilknyttede aktivitetskrav og samtidig forblive i en position som en ’sej ung’, der har røget meget, og som derfor er nødt til at handle i forhold til konsekvenserne af disse handlinger. Dette er et eksempel på, hvordan medarbejderne på kreativ vis arbejder med udgangspunkt i de unge og samtidig holder de institutionelle rammer stabile (Lang, et al., 1990).

Dette er et eksempel på en særlig form for subjektiverende motivationsarbejde. Her trækker medforskeren samtidig på sin viden om, at de fleste unge er optagede af og måske lidt kede af deres udseende, og at de derfor egentlig gerne vil gøre noget ved det. Men dette holdes skjult, fordi det for de fleste af drengene ikke er legitimt eller ’sejt’ at være for åbenlyst optaget af sit udseende. Med koblingen med hash/krop legitimeres det at gøre noget ved sit udseende gennem træning, og det kan de unge benytte sig af.

Vi kan forstå det lidt mere præcist med endnu et subjektiveringsbegreb, nemlig begrebet *interpellation*, som Nissen (2004a) udvikler fra Althusser (1983). Interpellation betyder noget i retning at ’praje’ nogen, at ’råbe dem an’, eller at ’påkalde’ dem som noget bestemt. Når Trine siger: ”*hvor mange her har mishandlet/forsømt deres krop?*”, og de alle rækker en finger op, er det en sådan interpellation. Begrebet ligner både positionering og fremstilling men udmærker sig ved at indfange den prajning eller råben an, hvor de anræbte personer selv svarer. Konkret: de rækker faktisk fingeren op. Det interPELLerede subjekt er altså aktiv medspiller i interpellationen. Vi kan bruge dette som et prototypisk eksempel på ’styring gennem frihed’³¹, hvor motivation og deltagelse skabes gennem interPELLerende subjektivering, således at de unge frivilligt deltager aktivt i træningen, selvom det ”*ikke umiddelbart appellerer til en ung, der ryger hash og hører hip-hop*”, som medforskeren Kristian med et smil på læben formulerer det (091113:6)(Nissen, 2004a).

Træningen tjener ifølge daggruppéhåndbogen (p. 9) flere formål: Træning kan erstatte hashen, fordi det bliver nemmere at falde i søvn uden hash, når man er træt. Det giver selv-tillid og succesoplevelser, at man kan løfte mere, løbe længere. Generelt kan vi se træning som et centralt element i daggruppens ’produktion af sunde kroppe’.

31 Denne interventionsform, hvor der styres gennem frihed og individets selvbestemmelse frem for gennem traditionel magt, tvang eller disciplin, er det, en lang række forfattere karakteriserer som ’moderne styringsteknologier’, ’governmentalitet’ og ’biopolitik’. Der er selvfølgelig en række kritikker og problemer ved denne form for styring og magtudøvelse, men det vil ikke blive behandlet i denne undersøgelse, da vi er ved at fremstille U-turn positivt produktivt (Dean, 2006; Foucault, 2000a; Rose, 1998; Valverde, 1998).

En vigtig pointe er, at der gennem aktiviteterne og de subjektiverende koblinger af subjektivitet/krop/viden bliver fremstillet noget nyt (Foucault, 1980; Mattingly, 2000). Vi indskriver så at sige U-turn i de unges kroppe. De kan mærke, at de har været i U-turn. Det er ikke bare 'som om' aktiviteter eller snak, men der er også sket en fysisk forandring, en 'positiv produktion', der opleves som relevant for de unge (jf. Christoffersen & Kousholt, 1998, p. 9; Davies, 2000b). Træningen er altså ikke kun et pædagogisk fælles tredje, men en bearbejdelse og produktion af kroppen, der kobles med viden og refleksion således, at de unge på flere måder 'arbejder på sig selv' og 'forholder sig til sig selv' gennem 'asketiske praksisser' og 'selvteknologier'. Ifølge Foucault (Foucault, 1982b) er en afgørende effekt af de subjektiverende koblinger af magt/viden altså, at de er produktive, de skaber subjektivitet (Davies, 2000a). Det kan vi faktisk med lidt god vilje også læse i daggruppéhåndbogen (p.7): *"Formålet med alle punkterne på ugeskemaet er, at den unge lærer noget gennem refleksion, engageres og får større selvværd"*.

U-turns skole

Et andet sted for produktion er U-turns skole, der betegnes som en hjørnesten i daggruppen. Her har de unge mulighed for at tage 9. klasse i dansk, matematik og engelsk med eller uden afgangsprøve (Dghb:11). De fleste unge i U-turn har dårlige erfaringer med at gå i skole: *"35 procent af U-turns unge har oplevet mellem 1-3 skoleskift, mens 65 procent har oplevet mellem 4-7 skoleskift. Derudover har næsten halvdelen i deres sidste skoleforløb gået i specialklasse, og 25 procent har gået en klasse om. Knap 70 procent er blevet smidt ud af skolen en eller flere gange."* (Dghb:11)³².

På grund af disse erfaringer tilrettelægges undervisningen i samarbejde med deres kontaktperson ud fra den enkelte unges ambitioner og skolemæssige ressourcer. Det skyldes, at det er afgørende for U-turn ikke at give de unge flere nederlag men derimod at give dem en oplevelse af, at de kan noget. U-turns skole virker dermed både subjektiverende og alment kvalificerende i forhold til ungdomslivet og tiden efter U-turn (Dghb:11-12)³³. I fremmødesamtalen så vi, at skolen og U-turn fremstilles som noget, der ligger i forlængelse af de unges ønsker, og som er frivilligt og attraktivt for de unge, også fordi omfanget af skolegang i U-turn er mindre end andre steder. Lad os se endnu et eksempel på dette motivationsarbejde. Trine fortæller:

"Omkring morgenbordet fortæller jeg de unge, at flere "gamle" U-turn unge har været forbi de seneste par dage. Det er både unge, som er gået ud for nylig, og som nogle af dem derfor kender, men også meget gamle unge, som selvsagt er lidt ældre end vores nuværende gruppe, men som nogle kender af omtale, eller dem, de ser lidt op til ude i miljøet. Det sender et voldsomt signal, at gamle unge gider besøge os i deres fritid, da de unge godt ved, at det gør man kun, hvis man har været tilfreds, hvis man savner [U-turn] og har haft overvejende gode oplevelser. Når disse gamle unge ydermere har høj status i miljøet, så lytter vores unge. Jeg fortalte også hvor hårdt, de beskriver "det almindelige liv" med krav og forventninger og bekræfter, at vores indhold og tilgang lige netop var det, der gav dem luft og overskud til at kaste sig ud i livet udenfor U-turn. For eksempel siger de gamle unge: "det var godt jeg fik plads til at øve mig i at komme til tiden/stå op om morgnen

³² Disse data, der stammer fra U-turns 'indtagsinterview', er ikke opdaterede, men den dokumentationsansvarlige i U-turn, Dan Orbe, bekræfter, at det stadig afspejler den generelle tendens blandt U-turns unge. Se også (100704).

³³ En almen kvalificering var netop noget af det, de unge efterspurgte i brugerundersøgelsen, se 6. Plateau (Christoffersen & Kousholt, 1998).

uden at skulle møde kl. 8 samtidig med, at I over tid skærpede forventninger til mig, og jeg også blev sendt hjem, når jeg blev ved med at komme for sent. Jeg kan jo ikke blive tomrer, hvis jeg kommer for sent.” Inden vi går til samtalen [til den mere alvorlige del af fremmødesamtalen], udtrykker jeg glæde over for de unge med stort fravær, at de netop er kommet i dag, da vi gerne vil snakke med dem om hvordan, man skaber et godt fremmøde. Så før den organiserede samtale, fortælles historier, der byder op til emnet i et uforpligtende rum. Ofte oplever vi, at de reflekterer meget i de snakke (som ikke er samtaler), hvor vi ikke presser dem til refleksion” (100201:1).

I uddraget ovenfor ser vi, at de unge 'interpelleres stedfortrædende', ved at Trine med sin fortælling fremstiller et narrativt artefakt og et *normativt ideal* om, hvordan nogle af de ældre unge, som de nuværende unge i U-turn ser op til, ser U-turn som et attraktivt sted, fordi de ældre unge har haft positive oplevelser der, og fordi der i U-turn ikke er så mange krav og forventninger til de unge. Som med koblingen hash/krop/træning er dette også et eksempel på, hvorledes daggruppen forsøger at skabe nogle nye forståelser og positioner, der kan bryde med den modstilling og konflikt, som nogle unge er i, når de er 'fanget' mellem to modsatrettede diskurser. Der er henholdsvis kammeratskabsgruppens diskurs, hvor man skal være 'sej', hvilket bl.a. kan indbefatte at 'ryge den fede', 'hænge ud' og måske lave lidt småkriminalitet og være i opposition til 'det etablerede'. Og på den anden side forventningerne fra voksne og samfundet om at gå i skole, tage en uddannelse eller får et job. Aktiviteter, som ikke nødvendigvis er anerkendelsesværdige eller legitime i kammeratskabsgruppen. Det er medforskeren Kristian opmærksom på:

”... ja helt klart, at skabe en ny diskurs og ja dermed også med til at påvirke [...] den der diskursive magt, som de unge på mange måder er en del af. Det er vi alle sammen, og de er jo, deres er jo bygget op omkring nogle diskurser omkring en ungekultur, og hvad er fedt, og hvad gør man ikke. Og forholdet til autoriteter og forholdet til skoler, det bliver jo også bygget op både i gruppen og så også i forhold til det, vi er i opposition mod. Jeg tror, at jo ældre de bliver, kommer de der to forskellige diskurser til at skabe nogle problemer for dem, altså fordi de har svært ved at føle sig fuldstændig til rette i den ene eller den anden [...]. På den måde finder de ud af, at der er andre mulige positioner.” (091123:8).

Daggruppen muliggør på denne måde, at de unge kan udøve *kvalificeret selvbestemmelse* ved at opløse grænserne mellem de forskellige diskurser, så de kan følge deres ønsker for fremtiden uden at være fastlåste af en bestemt social norm (Davies, 2000a; Mørch, 1996). Den kontekstuelle metapointe er, at kvalificeret selvbestemmelse og handlemuligheder netop skal forstås og udøves i relation til de konkrete 'diskursive felter', som de unge bevæger sig i og har adgang til (Bruner, 1999) ((Laclau & Mouffe, 1985).

Derudover har skolen også en normaliserende subjektiveringsfunktion, fordi skolen ”*brobygger hen imod de unges følelse af dem selv som normale*” (Dghb:12). Da skolen har en almen karakter, kan den af de unge bruges som almengørende og legitim forklaringskontekst for 'behandlingen', hvilket understøttes af flere eksempler, hvor de unge siger til venner og familie, at de 'går i skole i U-turn' (091113; 091211b:2). Vi kan sige, at de benytter skolen 'selvteknologisk' til at fremstille sig som 'normale unge', der på linje med andre unge i den alder går i skole. Hvis vi strækker den analyse lidt, kan vi faktisk også se, at når de unge artikulerer U-turn som skole, er det et udtryk for de unges produktive modstandshandlinger i forhold til de magtfulde, stigmatiserende og problemorienterede diskurser om

problematiske, misbrugende og behandlingskrævende unge - diskurser, som de møder i det sociale system. Med dette dobbelte forhold af subjektivering deltager de unge dermed selv i den positive fremstilling af dem selv og af U-turn.

Andre aktiviteter

På produktionens domæne er der ud over træning og skole også morgenmad, frokost, kulturelle udflugter og andre ture ud af huset. Disse vil vi ikke beskrive nærmere men blot fremhæve, at Daggruppelærebogen beskriver, at alle aktiviteterne skaber en fælles referenceramme, hvor man gennem fælles aktiviteter kan lære hinanden at kende. De unge kan 'afprøve deres grænser og udforske nye sider af sig selv', og behandlerne kan foretage et positionsskifte i forhold til de unge, fordi de er sammen om en fælles aktivitet (Dghb:10).

Et bredere udsyn: At producere 'det positive andet'

Vi har nu vist, hvordan der gennem subjektiveringsprocesser sker en positiv fremstilling eller produktion af de unge. Dette kan vi mere generelt se som et grundlæggende skift i forhold til de former for socialt arbejde og misbrugsbehandling, der fokuserer på problemløsning. Vi kan i lighed med det skift, som Foucault (2000b, p. 249) undersøger i antikkens 'styringsteknologier', sige, at disse produktive selvteknologier repræsenterer et andet diagram³⁴ for behandling, idet subjektiveringsprocesserne nu sigter på at fremstille og producere noget positivt nyt. I denne model er det ikke nødvendigt, at subjektet skal frasige sig sine tidligere handlinger eller identiteten som 'misbruger', 'synder' eller 'gal'. Derimod kan subjektet gennem de humane videnskabers teknologier konstituere et positivt nyt selv uden at skulle miskreditere tidligere handlinger og selvforståelser (Foucault, 1980; Rose, 1998).

Mere konkret ser vi tilsyneladende en afgørende forskel i forhold til de former for specialiseret essentialistisk misbrugsbehandling, som vi skitserede i 4. Plateau, hvor misbruget løses ved at 'finde årsagen til problemet inde i selvet' eller ved at benytte restriktive regimer med struktur, kontrol og underkastelse. Eller 12. trins inspirerede behandlingsregimer, hvor askese, bekendelse og det at påtage sig en negativ defineret identitet (f.eks. "jeg hedder Mads, jeg er afhængig") er nødvendigt for at kunne bevæge sig mod en ny 'negativt bestemt positiv identitet' ("jeg har ikke tager stoffer i 5 dage") (Anonymous, 2008; Foucault, 1982a, 1984, 2000b).

Med den baggrund er det tydeligt, at U-turn med en positivt produktiv tilgang arbejder ud fra andre grundantagelser, end i hvad der findes i problemorienteret misbrugsbehandling. Vi kan med en narrativ forståelse forstå organiseringen af aktiviteter i daggruppen som et 'handlingslandskab', hvor de unges kroppe, færdigheder, forståelser, personlige værdier og intentioner kan udfoldes og udvikles (Bruner, 1986; White, 2008). Dermed produceres der et fælles indhold eller materiale mellem behandlerne og de unge, som kan benyttes til at skabe ny mening og mere berigende fortællinger om de unge (se f.eks. 091123:11)ⁱⁱ (Dghb:11) (Bruner, 1986; White, 2002, 2008). Denne skabelse af ny mening sker i det, som Bruner (1986) kalder meningens eller identitetens landskab. Vi vil nu belyse denne meningskabelse ud fra refleksionens domæne.

³⁴ Diagram er Foucaults begreb for den abstrakte model eller form, hvori forskellige konkrete styresystemer kan 'afspilles' (A. Jensen, 2005, 2009).

6. plateau – Gruppesamtalen

Forklaringens eller refleksionens domæne

Forklaringens eller refleksionens domæne³⁵ er modsat produktionens domæne karakteriseret ved en flerhed af forklaringer og fortællinger. Her har de professionelle ikke privilegeret viden men indgår i den sociale meningskabelse: "Such that all realities or perspectives are equally valid though not necessarily equally desirable". (Lang, et al., 1990, p. 41).

Pointen er, at medarbejderen ved at skifte position fra det produktive til det refleksive kan frigøre sig fra institutionel doxa³⁶ og 'sandheder' om f.eks. hash og unge. På denne måde kan behandleren neutralisere sin egen viden eller institutionelle ideer om, at den unge skal dette eller hint, og stille sig til rådighed for de unge, som en ikke-vidende ekspert (Anderson & Goolishian, 1992). Det sker f.eks. i de individuelle samtaler, hvor man arbejder med:

"En samtaleform, der inspirerer den unge til refleksion og derigennem at finde egne løsninger. Når vi lægger så stor vægt på refleksion, er det fordi mange af vores unge har begrænset tro på fremtiden og ofte begrænset tiltro til betydningen af deres egne handlinger" (Dghb:4).

At indtage en sådan ikke-vidende position betyder, at man respekterer og anerkender de unge ud fra det sted, hvor de er, og lader dem bevæge sig i deres eget tempo og deres egen retning uden vurderinger af rigtigt og forkert. Det betyder med en af de unges ord, at man *"ikke er et problem, der skulle vurderes, så man bare var et nul. Det var ligesom: du er okay, lige som alle de andre. Du skal bare hjælpes på vej.[...]Det betød, at man ligesom var mere åben for at snakke om, hvor meget man egentligt røg, og at man egentlig havde brug for det forløb"* (Dghb:4).

Det er en refleksiv position, Trine stiller sig i, når hun sidst i fremmødesamtalen spørger de unge om, hvad der kunne være anderledes i daggruppen. Det viser også en af ideerne med domænetænkningen: *"en konflikt kan kun forsvinde, hvis vi bevæger os til et andet domæne, hvor sameksistens kan finde sted"* (Maturana & Varela, 1980, p. 223). Det skyldes, at hvis der er uenighed eller konflikt f.eks. om fremmøde, så kan det ikke kan løses i produktionens domæne, hvor parterne er 'sikre' eller har sandheden. Derfor vil en løsning af konflikten i produktionens domæne indebære, at nogen har sandheden og dermed også, at nogen tager fejl og er forkerte. Hvis Trine have talt fra produktionens position, kunne hun have sagt: *"I skal komme, fordi det er et krav for at være i daggruppen"*. Således ville hun have underkendt de unges grunde til ikke at komme og 'negeret' dem eller 'gjort dem forkerte'. I refleksionens domæne er der derimod plads til at anerkende forskelligheder og snakke om problemer og modsatrettede interesser uden at ryge ind i en spiral af negative vurderinger, krav og konfliktfyldte og hierarkiske positioner (Swim, 1995). En pointe er altså, at medarbejderne kan udvide deres handlemuligheder ved at agere situationsbestemt og indtage forskellige positioner på forskellige tidspunkter i forhold til de unge.

35 Jeg vælger her i forlængelse af (A. Holmgren, 1994) at betegne det engelske 'domain and explanations' med både forklaringens og refleksionens domæne.

36 Inden for en overordnet ramme, der eksempelvis er lovgivning, og de rammer, der er for en kommunal institution, som medarbejderen bliver nødt til at handle på ud fra produktionens domæne.

I refleksionens/forklaringens domæne kan vi placere 'vejrmeldingen', hvor de unge hver mandag mødes og fortæller, hvordan det går, ligesom de ugentlige samtaler med kontaktpersonerne og de løbende samtaler efter behov også befinder sig i dette domæne. Og endelig er der gruppesamtalen, som vi med denne introduktion og udfoldelse af elementer i daggruppen nu vil gøre til genstand for den videre udforskning og analyse.

Udfordringer ved Gruppesamtalen

Vi har nu præsenteret konteksten for både U-turn, daggruppen og gruppesamtalen og kan nu udforske de specifikke problematikker og udfordringerne med gruppesamtalen i sammenhæng med de mere generelle betingelser. I forlængelse af denne tilgang vil vi benytte de hidtidige analyser og begreber til at forstå gruppesamtalen, hvorved vi samtidig får mulighed for at udvikle vores hidtidige analyser. Gruppesamtalen er, som det fremgår af ugeskemaet, en ugentlig begivenhed i U-turns daggruppe:

"Gruppesamtalerne tager som udgangspunkt fat i de emner, der har størst relevans for de unges liv, og som de selv oplever som vigtige at få talt om [...]. I gruppesamtalerne bliver de unge også præsenteret for viden om eksempelvis stoffer og deres virkning eller for redskaber, som kan støtte de unge i at sætte gang i forandringsprocesser. Målet er her gennem dialogen at forsøge at koble denne viden med de unges erfaringer og virkelighed, så denne viden bliver konkret og meningsfyldt for de unge." (Dghb:15).

Vi beskrev i 3. Plateau, at "Projektets indledende problembestemmelse er at undersøge: udvikling af nye standarder for gruppesamtaler og forholdet mellem udviklingen af standarderne og selve praksisudførelsen og vekselvirkningen mellem udviklingen og praksis" samt, at grunden til denne udforskning er, at gruppesamtalerne har været problematiske. Medforskeren Kristian forklarer f.eks., at det nogle gange "blev kaotisk. Og tit så blev det ikke særligt godt, synes jeg ikke, i hvert fald ikke godt nok. Jeg synes, det er et vigtigt forum eller et vigtigt rum" (091113:1). Erfaringerne i daggruppen er bl.a., at gruppesamtalerne skal planlægges, og at medarbejderne skal 'komme med noget'. Dermed er gruppesamtalen forskellig fra en mere traditionel form for gruppeterapeutisk samtale. Medforskeren Kristian forklarer:

"Der hører man, hvad der rører sig på dagen, så skriver man det op og ser, om man kan danne nogle fælles temaer og så lave gruppesamtale ud fra det. Hvilket overhovedet ikke er muligt. Altså, de [unge] kommer ikke med noget selv, som de har lyst til at tale om i en gruppesamtale, overhovedet ikke. De er langt mere sårbare for at bringe personlige ting på banen, end nogen af de ældre er. Det er også noget at det, jeg har måttet erfare, [...] man skal passe meget på med at spørge f.eks. om deres personlige erfaringer[...]. Man er nødt til at gøre det generelt, og så kan de byde ind, så kan de selv gøre de personligt, hvis de ønsker det. Hvis du presser dem der, så bækker de ud, og så bliver det en dårlig oplevelse." (091113a:2).

Vi vil nu bruge denne beskrivelse som et afsæt for at opstille nogle teoretisk informerede hypoteser eller nogle problemstillinger om, hvad det er, der gør gruppesamtalen svær, og derefter udfolde en første beskrivelse af en gruppesamtale ud fra disse hypoteser. Senere vil vi komplicere billedet ved at tilføje yderligere to problematikker.

1. Problemstilling: 'Sårbare' unge?

En forklaring i det ovenstående er, at gruppesamtalen er svær, fordi de unge afstår fra at *komme med noget selv og sige noget, der er personligt*, fordi de er *sårbare* for at bringe personlige ting på banen. Her er det vigtigt at bemærke, at medforskeren bruger begrebet 'sårbarhed' i en særlig betydning, der adskiller sig fra de traditionelle essentialistiske forklaringsmodeller. Forklaringsmodeller, der benyttes i mange andre professionelle sammenhænge, hvor en person er sårbar uafhængigt af kontekst, hvilket ligger tæt op af eksempelvis psykoanalysens begreb om *deficit*³⁷ (Gergen, 1990). I U-turns praksis benyttes 'sårbarhed' derimod oftest kontekstuel, f.eks. siger medforskeren Trine, da vi udforsker denne problematik: ”... og hvis der er nogen, der er toneangivende, så vil de [unge] ikke melde sig på banen, så bliver de eksponeret som duksen eller så bliver det for sårbart.” (091113a:9). Her ser vi, at det, der benævnes som 'sårbarhed', i forlængelse af de tidligere analyser måske rettere skal forstås som det forhold, at de unge ikke vil positioneres eller fremstilles på særlige måder i de sociale rum (Davies, 2000a; Mol, 2005).

Da begrebet sårbarhed i praksis ikke anvendes stringent eller entydigt, vil vi som en del af vores referencetransformerende bestræbelse påpege, at det vil være hensigtsmæssigt at udvikle og benytte andre begreber for dette fænomen (jf. 3.Plateau) (091117,091113, Dghb.). Problemet med 'sårbarhed' er bl.a., at det konnoterer essentialistiske forståelser og traditioner. Vi kan dermed uforvarende med et sådant begreb komme til at reproducere a-kontekstuelle forståelser om de unge som sårbare. Dette er både inkonsistent med udforskningens metateoretiske ramme og dermed med de teorier og praktiske forståelser, der benyttes i daggruppen. Vi kan se 'sårbarhed' som et eksempel på hvor let, vi risikerer at blive indfanget i almensprogets tendens til at essentialisere og individualisere sociale fænomener (Bruner, 1999; Gergen, 1990, 2008; White, 2008).

Pointen er, at når vi foretager en kontekstuel re-interpretation af 'sårbarhed' som det, ikke at ville positioneres og fremstilles på særlige måder i det sociale rum, giver det os andre og flere handlemuligheder. Desuden bidrager dette til udvikling af praksis ved at klargøre en forståelse af 'unge-der-ikke-siger-noget-i-gruppesamtalen' med kontekstuelle teoretiske begreber³⁸, hvormed daggruppen kan lægge yderligere afstand til essentialistiske 'mangel-tænkninger', hvor sårbarhed forstås som deficit (Gergen, 1990; Killingmo, 1989).

2. Problemstilling: Motivation

En anden forklaring på, at gruppesamtalerne er vanskelige, er, at de unge ikke havde lyst til at komme med noget selv (091113a:2). Medforskeren Kristian beretter, at det er særligt svært med de ”unge på 14-15-16-17 år, som ikke har været i gang så lang tid med deres rusmidler[...]. De er ikke overbeviste, om de skal noget andet i forhold til rusmidler, og de er ikke kommet af sig selv. De er ikke tvunget, men de har fået voldsomt pres af forældre eller sagsbehandlere, ofte. Det er jo et frivilligt tilbud, men det viser sig jo næsten altid, at det jo ikke er dem selv, der er kommet og foreslået det”. Her har vi fat i grundproblematikken om motivation, som vi har beskrevet som et centralt problem, der også danner baggrund for, at U-turn blev oprettet som et særligt tilbud.

37 Vi tænker her på den psykodynamiske essentialistiske forestilling om personligheden som præget af konflikt eller deficit (Killingmo, 1989).

38 Den akademisk skolede læser bemærker bindestregerne som en hilsen til Heidegger, der benytter disse tegn til at betone den grundlæggende sammenhæng: subjekt –verden. (Boss, 1963; Heidegger, 2007).

I overstående og i de hidtidige analyser af motivation og motivationsarbejde har vi set, at motivation i daggruppen forstås kontekstuel og differentieret i forhold til en forskellighed af konkrete betingelser og situationer. Motiver varierer og kan udvikles og produceres i sociale kontekster i modsætning til de traditionelle behandlingstilbuds binære forståelser (jf. 4. Plateau) (Davies, 2000a; Dreier, 2008; Minken, 2002).

Derudover kan vi bemærke, at motivationens omskiftelighed, divergens og flygtighed kan ses som særligt gældende i ungdomslivet, hvilket er en opfattelse, der deles af U-turns medarbejdere, 'folke-psykologien' og en række teoretikere (Illeris, 2009; Ziehe, 1989) (091123:5). Selvom man søndag morgen kvæstet af nattens udskejelser sværger aldrig at drikke/ryge/tage stoffer igen, ser det måske anderledes ud fredag aften – eller 10 minutter efter. Denne bevægelighed og ambivalens er faktisk forudsætningen for, at vi overhovedet kan arbejde med motivation, hvad vi netop har vist eksempler på i analyserne af daggruppen og fremmødesamtalen. Med det udgangspunkt fortæller medforskeren, at motivation faktisk er en særlig udfordring i gruppesamtalen, fordi de unge, der er motiverede for at gå i U-turn, ikke nødvendigvis er motiverede til gruppesamtalen. Det er andre ting, der er vigtige for dem i U-turn: samværet med de andre unge, medarbejderne, maden, aktiviteterne osv. (091113). Så i forhold til gruppesamtalen kan det være en særlig udfordring at udvikle motivation.

7. plateau

– Motivationssamtalen som prototype

Vi vil nu udfolde *motivationssamtalen* (090922 x,y,z, 091117) som et prototypisk eksempel på, hvordan daggruppen forsøger at overskride de ovenstående grundproblematikker. Vi kan med vores metateoretiske forståelse ikke adskille disse problemstillinger fra hinanden eller fra konteksten, men vi kan se dem som nogle sammenhængende hypoteser, der guider praksis, og med det udgangspunkt beskrive og analysere, hvordan de unge motiveres til deltagelse og ikke føler sig negativt fremstillede i gruppesamtalen. Senere vil vi udfolde forståelsen og komplicere billedet med flere problemstillinger og emergente hypoteser.

Som vi lige har læst, tager gruppesamtalerne udgangspunkt i de unge og det, der har relevans for dem. Vi kan sige, at der er en standard, som vi også så i det motivationsarbejde, vi analyserede i fremmødesamtalen. I gruppesamtalen sker det f.eks. ved, at viden om stoffer kobles ”med de unges erfaringer og virkelighed, så denne viden bliver konkret og meningsfyldt for de unge”(Dghb:15). Medforskeren Kristian beskriver, at:

”En typisk gruppesamtale fokuserer på et bestemt tema og indgår ofte som en del af et forløb over tre-fire gange. Den starter med, at medarbejderne introducerer dagens tema og ’forbereder rummet’ ved at lave en lille leg, spille et rollespil, vise et videoklip, stille et uventet spørgsmål eller lignende. Herefter diskuteres dagens tema kort i plenum, hvorefter de unge går sammen i mindre grupper og arbejder sammen om en opgave, der er planlagt på forhånd. Til sidst mødes alle, og der samles op og diskuteres yderligere i henhold til eventuelle opmærksomhedspunkter, der er fremkommet under gruppearbejdet.” (100702).

I vores prototypiske eksempel indgår et *forløb om stoffer*, og denne gruppesamtale mere specifikke tema er ’motivation’. En medarbejder starter ud med at fortælle om sine personlige erfaringer med at holde op med at ryge cigaretter, og disse erfaringer sættes i forhold til ’ændringscirklen’ (Miller & Rollnick, 1991)(se 090922x). De unge spørges så om, hvor de aktuelt befinder sig på ændringscirklen, og hvorfor de synes, de netop er der. Efterfølgende går de i mindre grupper og udfylder et skema om fordele og ulemper ved henholdsvis rygning og ophør (opr. fra Miller & Rollnick, 1991). Endelig mødes alle og taler om arbejdet og hvilke tanker og refleksioner, det gav anledning til. Herunder ser vi U-turns modificerede skema (090922x), der i forhold til (Miller & Rollnick, 1991) er tilpasset de unges sprog. Sammenlign eventuelt medⁱⁱⁱⁱ (090922z):

	Det fede	Det ufede
Ved den fede (fortsat rygning)		
Ingen fede (ophør med rygning)		

Når daggruppéhåndbogen nævner, at de unge skal have ”redskaber, som kan støtte de unge i at sætte gang i forandringsprocesser” (Dghb. p.15), kan dette skema være et eksempel på et sådant redskab. Hvis vi skal forstå det teoretisk, så er det sandsynligt, at dette skema i traditionel misbrugsbehandling vil blive forstået som et klientcentreret *kognitivt værktøj* (Miller & Rollnick, 1991; jf. Rogers, 1951). Det kan ses som en ’objektiverende teknologi’, der kan hjælpe misbrugeren til gennem strukturen i skemaet at klargøre fordele og ulemper ved at ryge. Det ’rationelle-men-misbrugende-individ’ kan ud fra dette re-konfigurere sin forståelse af hashens effekter og benytte denne forståelse til at overveje, om fortsat forbrug er hensigtsmæssigt. Disse overvejelser kan så indgå i misbrugerens omstrukturering af forholdet til rusmidler, eventuelt understøttet af andre værktøjer som ændringscirklen (090922x). Denne forklaring virker indlysende, men lad os se, hvad vi kan få ud af en mere kontekstuel forståelse, der passer med U-turns grundlag og vores metateoretiske ramme. Vi starter med medforskerens forståelse:

Kristian: ”Ideen med det var vel en fælleshed om forholdet til rusmidler. Og et rum, hvor man kan lytte til hinanden. Til hinandens erfaringer, problemer og succeser. Ved arbejdet med at prøve at reducere [stofbruget], så er der jo alle mulige andre emner, der er relateret til det. Vi arbejder i meget høj grad ud fra en helhedsorienteret tilgang, hvor vi ikke nødvendigvis kun kigger på rusmiddel, tit så gør vi det ikke. Men gruppesamtalen kan være et rum, hvor vi kan gøre det. [...] Vi kan få skabt en anden måde at tale om rusmidler på, ikke den måde, de ellers har at tale om rusmidler på, med deres.. i deres kammeratskabsgrupper, som jeg tænker primært er det positive, hvor fedt[det er], og hvordan kan man få maksimalt ud af det. Og indimellem også noget om problemer men ikke særligt meget. Så få skabt et rum, hvor man, kan tale om det, nogle af de uheldige sider ved det på en o.k. måde, som det så er tanken, at de kan få det perspektiv med ind i nogle af de andre rum, de bevæger sig rundt i, gerne også uden for U-turn, sådan så det bliver en lovlig måde at forholde sig til rusmidler på [...], så man godt kan tale om det som noget, man gerne vil gøre mindre af, og uden på den måde at blive sat uden for fællesskabet, så man lige som kan få det med i rummet udenfor. Det synes jeg er en rigtig vigtig funktion foriv gruppesamtalen, og det kræver, at stemningen er god, og det kræver alt muligt.” (091113:1-2).

Kristian bemærker, at denne tilgang adskiller sig fra alle de andre steder i Danmark, som han har kendskab til. Der behandles stoffer faktisk i produktionens domæne ud fra en ekspertposition, hvilket kan bidrage til tabuisering eller stigmatisering af stoffer (091123:15) (jf. 6. plateau)(Vinum, 2002).

Anerkendelse af relevant viden og subjektivitet

Indledningsvist kan vi placere denne tilgang til motivation og stoffer inden for refleksionens /forklaringens domæne. En funktion af denne tilgang er, at når der brydes med en ’logisk videnskabelig’ ekspert tilgang, åbnes der for, at en flerhed af fortællinger, forklaringer og perspektiver kan komme i spil (Richardson, 1990). Når der fremstilles fælles fortællinger ud fra de unges egne erfaringer og forståelser, bliver ny viden tilgængelig. Viden der i en ’ekspert domineret diskurs’ ellers ville blive marginaliseret, undertrykt eller udgrænset (Anderson & Goolishian, 1992; Madigan & Epston, 1995; White, 2008). En anden funktion er, at når de unge kan bidrage med viden og erfaringer, der er relevante både for dem og for de andre unge, subjektiveres de som ’eksperter på eget liv’ (Anderson & Goolishian, 1992; Davies, 1990a). Der sker med U-turns begreber både en *empowerment* og *anerkendelse* af de unge, hvilket vi i lyset af vores grundproblematikker også kan se som motivationsfremmende (090618, Dghb:13).

Bevægelse og positionering i sociale landskaber af betydning

For at få udfoldet vores forståelse af gruppesamtalen starter vi med at fastslå, at vi i denne udforskningsramme i modsætning til nogle kognitivistiske forståelser ikke forstår de unge som atomistiske økonomisk-rationelle individer, der handler og tænker uafhængigt af kontekst. De unge kan ikke bare gøre fordele og ulemper op med sig selv, indse, at rygning har nogle dårlige effekter, overkomme eventuelle ambivalente holdninger til rusmidlet og så derefter stoppe (Miller & Rollnick, 1991). I stedet må vi, som vi så det med træningen, forstå, at den unge altid agerer i forhold til konteksten af sociale fællesskaber og handlesammenhænge (Dreier, 2002).

For de fleste unge udgør jævnaldrende kammeratskabsgrupper sådanne betydningsfulde kontekster. Her kan de ikke frit indtage holdninger eller handle i modstrid med gruppens normer. I nogle af de unges fællesskaber er det endda ret sandsynligt, at hashrygning kan være det, der konstituerer gruppens kollektive realitet og performativt etablerer gruppen (Davies, 1990b; Latour, 2005, p. 35).

Det betyder, at hvis de unge afviger fra gruppens fællesskabsbekræftende og konstituerende inklusionskriterier, risikerer de marginalisering eller stigmatisering, fordi de er en potentiel 'trussel' mod gruppen. Dette må den unge naturligvis forholde sig til³⁹.

Så hvis de unge stiller sig uden for fællesskabets normer, så må de for at vedblive at være legitime deltagere, kunne redegøre for de afvigende handlinger på en måde, der er forståelig og legitim i gruppen (Goffman, 1975). Som medforskeren også pointerer (091113:1-2), kan vi påpege, at et problem kan være, at de unge er fanget i modsatrettede diskurser om hashrygning på samme måde som i forhold til skolen eller træning. At navigere i mellem sådanne modsatrettede krav er dermed en central opgave for de unge (091123:8) (Davies, 2000a). På den baggrund kan gruppesamtalen ses som 'et beskyttet værksted', hvor de unge på en legitim måde kan forholde sig til deres forbrug i relation til andre unge. Dette muliggøres ved, at behandlerne med det objektiverede værktøj (skemaet) definerer opgaven og dermed åbner et legitimt positioneringslandskab, hvor de unge kan afprøve forskellige standpunkter og fremføre forskellige perspektiver og argumenter om hash som både problematisk og nydelsesfuldt (Valsiner, 1997).

Når medarbejderne stiller en opgave og samtidig indtager en decentreret position som 'ikke-vidende ekspert', forsøger de at undgå binære modstillinger som ekspert/uvidende, fritid/behandling, rigtigt/forkert, som måske kendes fra andre behandlingstilbud (Anderson & Goolishian, 1992; Goffman, 1975)⁴⁰. Dermed åbnes der et 'fleksibelt positioneringslandskab', der ikke er segmenteret af den 'hårde binaritet', hvor hash enten er 'forbudt, vanedannende narko', en tilgang de unge har mødt blandt voksne og (vel med god grund) tager afstand fra (091117), eller på anden side, at hash er helt uproblematisk (Markula & Pringle, 2006; Sørensen, 2003). Når de unge kan tale mere frit om hash, både om 'det fede og ufede ved den fede', muliggør det udvikling af motivation i forhold til at ændre deres forbrug. De kan her være kritiske og udtale sig på måder, de måske ikke helt mener, eller som de aldrig ville gøre i en ungegruppe udenfor U-turn. Dette kan de gøre samtidig med,

39 Når grupper er performative, betyder det, at man ikke *er* en gruppe men arbejder på at opretholde en gruppe, og det kan være hårdt arbejde. Det er vel det, voksne nogle gange kalder gruppepres, som kan handle om, at det måske vigtigste som ung (og som menneske) er muligheden for deltagelse i sociale fællesskaber (Davies, 1990b; Latour, 2005; White, 2008).

40 Ifølge Goffman kan en ikke-bruger, der *ved* noget om stoffer men forholder sig på en o.k. måde, af brugerne betegne som en 'klog'. På den måde kan der laves en skelnen mellem de personer, der taler ud fra et 1.personperspektiv og er 'kloge', og som man som bruger godt kan lytte til, og de personer, der har 'objektiv viden' og taler ud fra en ekspertposition.

at de faktisk er i en ungekontekst, der også har forbindelser til fælles eksterne referencer som rygefællesskaber, Christiania mm. Gruppesamtalen er dermed ikke abstraheret fra deres daglige livsførsel men er en praksis, der delvist overlapper med andre praksisser (Dreier, 2008). På den måde udgør gruppesamtalen et særlig slags rum, der ikke er underlagt de diskurser, der afgrænser, hvad der er synligt og 'sigeligt' på gaden eller i de traditionelle behandlingsinstitutioner. Gruppesamtalen udspiller sig i et særligt mellem-rum mellem ungdomslivet og institutionen, hvor der kan være både-og. Vi kan måske forstå det med Foucaults (1986) begreb om heterotopier, der netop peger på, at der kan etableres et 'andet sted', hvor andre ting kan mødes og foregå, end hvad der er muligt i 'normale institutionelle homogene rum'⁴¹.

På en måde har medforskeren helt ret, når hun udtaler, at gruppesamtalen er *"et dannelsesrum, hvor vi gerne vil udvide de unges tanker og kendskab til dem selv og kendskab til verden og andre mennesker og alt muligt andet."* (091123:5). Men lad os vedblive at være nysgerrige og forklare, hvad der sker, og spørge, hvad det betyder, at "udvide de unges tanker"? Hvordan udvider man en tanke? Strækker man den? Motionerer den? Og hvad er det med de der *redskaber*, de unge skal have? Hvad taler vi om her?

Fortællinger og redskaber

I forlængelse af vores tidligere kritik af en af de kognitive forståelser, hvor tænkning er noget individuelt, der foregår 'inde i hovedet'⁴², kan vi med en kontekstuel forståelse påpege, at tænkning og adfærd ikke skal forstås som individuelle fænomener men derimod skal begribes i relation til sociale handlesammenhænge (Dreier, 2008). Hvis vi vil forstå det i en både narrativ og kulturhistorisk teoriramme, er den korte udgave, at når vi vil *"udvide de unges tænkning"* og give dem *"redskaber, som kan støtte de unge i at sætte gang i forandringsprocesser"* (dghb:15), så kan vi betragte disse redskaber som sproglige, idet:

"Language is our most powerful tool for organizing experience, and indeed for constituting "realities" (Bruner, 1986, p. 8).

Vi vælger her ikke at udfolde og udforske de psykologiske og filosofiske grundspørgsmål som forholdet mellem sprog og tænkning, men vi vil holde os til de narrative forståelser, der med baggrund i traditionen fra Vygotsky (1978) hævder, at vores tænkning og erkendelse har narrativ form (Bruner, 1999; Polkinghorne, 1988; Sarbin, 1986; White, 2008). Det betyder mere radikalt, at vi ikke blot benytter fortællingen som redskab for forklaringer, men at fortællingen faktisk konstituerer den måde, vi erfarer verden på. Fortællinger er den grundlæggende måde, hvorpå vi skaber mening ved at forbinde forskellige elementer, så de indgår i en sammenhæng (Schaig, 2000). Denne kritik af de kognitivistiske forståelser af tænkning og en forskydning i en narrativ og kulturel retning af tænkning er særlig tydeligt hos Bruner (1999), der hævder, at vi netop *forstår* os selv og verden med de kulturelle *fortællinger*, vi har adgang til og udvikler gennem *deltagelse* i diskursive sociale praksisser.

⁴¹ Vi kommer tilbage til det med heterotopier og hvorledes disse etableres, særligt i 10. plateau.

⁴² En lidt firkantet udlægning af det kognitive paradigme er, at hvis vi skal ændre på folks adfærd, så skal der en forandring til i deres grundlæggende forståelses- eller tolkningsrammer (de såkaldte skemata) eller deres overordnede mål (Fx Carver & Scheier, 2001). Det skema, vi netop har analyseret, kan ses som et redskab til en sådan forandring (Miller & Rollnick, 1991).

Fortællingen som artefakt og model

Når de unge lytter til hinandens erfaringer i gruppesamtalen, betyder det derfor, at det, vi i almensproget betegner som 'at få forskellige perspektiver', i stedet skal forstås på den måde, at der med fortællingerne fremstilles narrative artefakter, der fungerer som forståelsestilbud og modeller for handling. Med disse fortællinger kan de unge udlægge forskellige alternative betydninger og forståelser af sig-selv-i-verden og dermed få flere handlemuligheder (Bruner, 1999; Wartofsky, 1979)⁴³. "Stories [...] are 'models for the re-description of the world'" (Bruner, 1986, p. 7; 1999). Dette foregår ikke i et socialt vakuum. Vi kan ikke bare skabe nye fortællinger om os selv, som nogle kritikere af de poststrukturalistiske perspektiver ville fremføre⁴⁴. Fortællinger er situerede i sociale praksisser, og de er kropslige, fysiske og oplevelsesmæssige (Mattingly, 1998).

"...Children must learn the ways of seeing made possible by the various discursive practices of the social group of which they are members. This is not simply a cognitive process of language learning, but also an ability to read and interpret the social world, and to embody. To experience to know to desire as one's own,..." (Davies, 2000a, p. 22).

Ved at deltage i sprogbrugende fællesskaber udvikler vi nye fortællinger og får adgang til nye forståelsesmodeller, hvormed vi kan distancere os fra de umiddelbare oplevelser og få mulighed for at forholde os til og skabe mening med vores omverden (White, 2008). Menings-skabelse og tænkning skal altså primært forstås som sociale aktiviteter, hvor man gennem deltagelse udvikler nye forståelser, som man derefter kan anvende i andre sammenhænge (Bruner, 1986, 1999; Davies, 2000a; Gergen, 1999). Som en ung er citeret for i daggrupppehåndbogen:

"Det gør utroligt meget for mig, at man kan sidde sammen og give hinanden nogen metoder og nogen nye måder at tænke på, for vi er jo alle sammen så forskellige" (Dghb:15).

Opsamlende kan vi sige, at gruppesamtalen både giver de unge nogle forståelsesmodeller og giver dem 'sociale erfaringer' med at positionere og formulere sig anderledes og dermed måske mere kvalificeret i forhold til rusmiddelforbrug eller andre problemstillinger. Samtidig virker denne praksis også subjektiverende, fordi de unge skaber et fællesskab, hvor de kan forstå sig selv som 'normale unge', der i lighed med nogle andre unge har et komplekst og til tider modsætningsfyldt og problematisk forhold til hash og til alt muligt andet. Gruppesamtalen er dermed også en subjektiverende 'bevidningsproces', hvor de unge ved at lytte og fortælle gensidigt anerkender hinanden, hvilket modvirker stigmatisering og individualisering af de unges sociale problemer. Vi kan endda sige, at de unge med deres fortællinger skaber en større tilknytning til den sociale verden (Madigan & Epston, 1995; White, 2008).

⁴³ For et særligt illustrativt eksempel (Bruner, 1999, pp. 92-93), hvor det beskrives, at nogle socialt udsatte børn kun kan løse konflikter med vold eller flugt, fordi de kun har hørt forældrenes *historier* om den slags konflikthåndtering.

⁴⁴ Kritisk psykologiske perspektiver har mange lighedspunkter med de nyere former for (post)socialkonstruktivisme og poststrukturalisme, og forfattere som Dreier (2008) har efter min mening en lidt skæv læsning af nogle af de Foucauldianske perspektiver, fordi de ikke har en tilstrækkeligt nuanceret forståelse af det 'diskursive', som både materielt og sprogligt (jf. Laclau & Mouffe, 1985). I lighed med det perspektiv, der ligger i dette speciale, ser kritisk psykologiske praksisforskere som (Mørck, 2006a) og (Nissen, 2000b) derimod udviklingsmuligheder i at samtænke disse perspektiver, hvilket dog på ingen måde er et nemt forehavende.

Et bredere udsyn: ekspertviden og fattige fortællinger

Med denne baggrund kan vi forstå, hvorfor det er et problem at stoffer i mange institutionelle sammenhænge tabuiseres (Vinum, 2002). Det betyder bl.a., at de unge, der indgår i disse sammenhænge, ikke har (ret mange) alternativer og for dem troværdige fortællinger om rusmidler. De har dermed begrænsede muligheder for at tale, tænke og handle anderledes i forhold til rusmidler. Det forstærkes af, at det ifølge Ege er ” *blevet tydeligere, at hash-brug hos et stigende antal unge indgår som en delmængde af en række sociale og psykiske problemer ofte ledsaget af marginalisering og social udstødning*” (Ege 2006 p.39 i Orbe, 2010). Når de unge er udsat for marginalisering er det nærliggende at antage, at deres sociale kontakt for en del af dem hovedsageligt vil bestå i deres rygefælleskaber eller andre sammenhænge, hvor hash omtales som normalt, legitimt og uproblematisk. Når der samtidig sker en stigmatisering eller tabuisering af hash i andre sammenhænge, kan det bidrage til en selvforstærkende proces, hvor de unge primært kommer i hash-miljøer (Becker, 2005; Bostrup & Kousholt, 1998b; Goffman, 1975; Orbe, 2010).

I disse sociale sammenhænge har de unge sandsynligvis adgang et stort kulturelt lager af ’hash-legitimitetshistorier’ og til intellektuelt gennemarbejdede versioner af synspunkter om, hvorfor hash eksempelvis er fedt/skal legaliseres (Goffman, 1975, p. 41). Disse ’stofnarrativer’ og ’risikovurderinger’ udgør dermed de unges lokalt tilgængelige forståelsesmodeller i forhold til rusmidler (Becker, 1953; Sørensen, 2003) (091113).

Når de officielle diskurser og institutionerne samtidig har en ensidig tilgang til oplysning om hash, der ofte er tabuiserende, stigmatiserende, moraliserende, og som skjuler det værdimæssige grundlag af denne tilgang under dække af videnskabelighed, bliver der en meget stor afstand mellem den officielle ekspertviden og den situerede viden, der guider de unges dagligdag. Dermed bliver den officielle ’viden’ hverken brugbar, relevant eller legitim (Sørensen, 2003). Med dette perspektiv bliver det tydeligt, hvorfor det i høj grad er nødvendigt med en anden tilgang til misbrug, særligt hvis der er andre sociale problemer. Problemet er, at et totalitært regime, der begrænser ’stofhistorierne’ til det negative, afvigende og problematiske, bevirker, at de unge indskrives i en klientkultur, hvor de ikke anerkendes som nogle, der besidder relevant viden om sig selv og deres situation. Samtidigt får de ikke adgang til nye troværdige fortællinger om stoffer men skal fremtrylle nye forståelser og forståelsesmodeller – ex nihilo - ud af intet i et socialt vakuum uden at have en sammenhæng at gøre det i og ud fra (Bruner, 1986; Davies, 2000a).

Paradigmatisk kan vi erklære, at de unge derimod har brug for et repertoire af troværdige og relevante fortællinger om mulige handlinger, fordi *forudsætningen for enhver udvikling er at skabe forestillinger om alternativer* (Bruner, 1999; Gergen, 1999; Valsiner, 1997). Med en tabuiserende tilgang risikerer man endvidere, at der skabes modfortællinger og modkulturer, hvilket bidrager til at forstærke problemerne og til en stigende binær modsætning mellem brugerne og behandlerne med det resultat, at kommunikationen bliver strategisk (jf. 4. Plateau).

8. plateau

– Problemsnaksamtalen som prototype

We need examples to fill out the holes in language

~ Wittgenstein

Vi har nu fremstillet nogle teoretiske forståelser af gruppesamtalen. Vi vil nu bevæge os tilbage til praksis og vise, hvordan de teoretiske modeller giver os en forståelse af en konkret gruppesamtale, hvilket samtidig er en måde at validere vores forståelser på. Her fremdrager vi udvalgte elementer fra gruppesamtalen: 'hvem kan du tale med, når du har problemer' (herefter *problemsnaksamtalen*) (091117;091118a-x). Vi fremstiller kun særligt relevante prototypiske elementer her, men hele problemsnaksamtalen bruges på linje med de øvrige gruppesamtaler som baggrund og belæg for den samlede model for gruppesamtaler, der fremstilles i 10. plateau.

Relevans – udgangspunkt i de unge og kvalificering til ungdomsliv

Som vi har set, er en fleksibel standard, der guider arbejdet i U-turn, at tage udgangspunkt i de unge. Det gælder også for udviklingen af denne gruppesamtale, hvor medforskerne på baggrund af særligt to unges erfaringer finder det relevant at tale om, 'hvem man som ung kan gå til, når man har et problem'. Konkret er der sket det, at en ung, der nu er i behandling i daggruppen, tidligere har henvendt sig til en lærer på sin uddannelsesinstitution for at få hjælp til, hvad den unge oplevede som et problematisk hashforbrug. Resultatet at denne åbenhed var, at han blev smidt ud af den pågældende uddannelsesinstitution (091117).

De unge har sådanne forskelligartede erfaringer med, at det kan være problematisk at tale med voksne om problemer. Det kan være, at de voksne ikke handler, som de unge ønsker, ikke lytter til dem eller hjælper dem. Det betyder, at de unge kan være varsomme med at søge hjælp og betro sig til voksne (091117) (091118:a:2). Mere generelt kan den prekære balance og gensidighed mellem hjælp og kontrol forhindre nogle af de unge i at få hjælp, fordi de risikerer deciderede negative konsekvenser, marginalisering og negativ subjektivering⁴⁵.

Med denne baggrund planlægger medforskerne en gruppesamtale, der tager udgangspunkt i problemstillingen: 'hvem kan du tale med, når du har problemer'. Dermed vil de motivere de unge til at deltage, fordi temaet opleves relevant både i forhold til nogle partikulære omstændigheder, og fordi det også er alment relevant for alle unge og dermed kan bidrage til en almen kvalificering til ungdomslivet (091117:3)^v. Men selvom udgangspunktet er nogle reelle problematikker for de unge, er det ikke nok til at skabe en velfungerende gruppesamtale (091113:8). Gruppesamtalen foregår så at sige i et *tomt rum*, der er defineret på forhånd af ugeskemaet, men uden konkret indhold. Så hvordan skabes der motivation og et samtalerum, hvor de unge kan og vil komme på banen uden at blive fremstillet? Medforskeren Kristian siger:

⁴⁵ Forholdet mellem hjælp og kontrol kan ses som en generel problematik i relationen mellem velfærdsstaten og dens borgere, fordi de offentlige myndigheder er i en dobbeltrolle, hvor de både skal hjælpe og kontrollere. Dette betegnes af Järvinen og Mik-Meyer (2003) som et paradoks i organiseringen af det sociale arbejde. Dette kan endvidere ses som særligt problem i misbrugsbehandlingen og udvikling af kvalificeret selvbestemmelse, som beskrevet i 4. plateau. Se i øvrigt (Järvinen, Larsen, & Mortensen, 2002).

”Det, vi tit planlægger, er, at der skal sættes gang i dem, sådan man er nødt til at være meget på banen selv i forhold til at være sjov, tit har vi prøvet at lavet et lille spil for at sætte temaet for dagen på dagsordenen. F.eks. rollespil for ligesom at starte det op [...].”

Mads: *”og I har kunnet mærke en forskel?”*

Kristian: *”Ja bestemt [...]... Vi har konkluderet, at det kræver et eller andet, de skal gejles op” (091113:3-7).*

Ud fra disse opmærksomheder udvikler behandlerne den ide, at de kan starte problem-snaksamtalen med et lille filmklip (fra en tidligere projektugefilm i U-turn), hvor der er en voksen, der er helt umulig at snakke med. Det giver det, medforskerne betegner som *’energi i rummet’* (091117). Analytisk kan vi sige, at medarbejderne gennem en objektiverende fremstilling af en *’umulig’* voksen anerkender, at der er voksne (og professionelle), der er helt håbløse at tale med. De bryder dermed med et *’binært’* ung - behandler forhold, fordi medarbejderne dermed indirekte positionerer sig selv som nogle, der er anderledes, og som de unge måske godt kan tale med. Samtidigt sker der det, at de unge kan tale om problemerne med at tale med voksne i forhold til de fiktive figurer i filmen. Det er noget eksternt, og de kan dermed undgå en fremstilling af egne erfaringer men alligevel have mulighed for tale om problemer, afprøve positioner og eventuelt undersøge egne og andres erfaringer (091118:1).

Efter filmklippet er der forberedt spørgsmål, der drøftes i plenum: Hvad sker der i filmen? Hvad tænker I om moren og datteren i filmen? Kunne de eventuelt have gjort noget anderledes? (091118d). Undervejs skrives der pointer og udsagn op på en flipover (091118b). Dermed objektiviseres det sagte, eller med andre ord, der fremstilles fælles *’narrative artefakter’*.

Da medarbejderne senere evaluerer gruppesamtalen, er der enighed om, at det fungerede rimeligt godt, de har ramt emnet godt, der dialog i rummet, de unge er engagerede, og medarbejderne har en god balance mellem at gå til de unge og ikke være for direkte i deres spørgsmål. Der drøftes også, om de fik sat en af de unge *’Jørgen’* i en dårlig position. Jørgen holder normalt *’kortene tæt til kroppen’*, og der var i gruppesamtalen en snak om, at man kunne blive *’syg i hovedet’* af ikke at snakke med nogen. Medarbejderne vurderer at *’syg i hovedet’* ikke ligefrem er ressourcensprog. Det kan med vores begreber virke negativt subjektiverende. Derudover er det en problematisk binær og normativ tilgang, fordi de unge har oplevet, at der faktisk nogle gange kan være gode grunde til at holde problemerne for sig selv (091118c).

Et resultat? – At tale om personlige ting

At de unge faktisk deltager aktivt i gruppesamtalen, kan vi se som belæg for nogle af de teoretiske analyser af gruppesamtalen, vi har fremstillet hidtil. Det er naturligvis ikke *’bevis’* men er, hvad man i praksisforskningstraditionen kan tolke som en intersubjektiv validering, idet de teoretiske analyser opfattes som meningsfulde og referencetransformerende modeller for og af praksis (Dammeyer, 2006). Vi vil nu yderligere vise, hvorledes vores ideer om legitimering og fortællinger som modeller er meningsfyldte i forhold at forstå, hvad der sker i praksis.

Dagen efter denne gruppesamtale henter medforskeren Trine Jørgen i U-turns bus. Det er ham, der 'holder kortene tæt til kroppen'. I gruppesamtalen har han fortalt, at han ikke har gode erfaringer med at snakke om problemerne. Trine fortæller:

"Dagen efter henter jeg ham og på turen, der flyder han fuldstændig over, bobler fuldstændig over og fortæller om ting som.. Og det er ikke, at han er stukket af fra politiet, det er de historier, han godt kan eksponere.. Men det er omkring hans følelser for sin kæreste og omkring, at han vil ud af det, og et dilemma med, at det er hende, der tager sig af hans hund og sådan nogle ting, der virkelig, virkelig presser ham, ikke? Og hvor han så siger lige inden, vi er herinde: "Gud hvor er det mærkeligt, jeg plejer aldrig at sige så meget om mig selv.. eller sådan fortælle om mig selv." (091123:2).

Da vi i fællesskab udfolder vores forståelse af dette, er medarbejdernes forklaring, at gruppesamtalen:

Kristian: "skaber [...] en lovliggørelse om, at man taler om sig selv ligesom lovliggørelsen om, at man gerne vil holde op med at ryge... Altså er noget, der kan komme ud af sådan en gruppesamtale over tid, ikke også... Vi kan godt tale om det her på en ok måde, han hørte jo nogle af de andre sige, han hørte 'Rasmus' sige: det kan godt være på gaden, man er smart, hvis man klarer alting selv og er den seje og ikke har nogle problemer overhovedet, men i virkeligheden er den seje ham, der godt kan åbne sig op og få hjælp til sine problemer. Altså [...] uden på den måde, at man synes han er en tøsedreng". Det hører Jørgen jo andre sige, så der kommer nogle alternativer, som ikke kun kommer fra os, det er fordi, det er en diskussion, så kommer det fra de unge.

Trine: "Mmm ja.. (samtykker løbende) også at, der er også en anden dreng, der sidder der [...], som har meget, meget lille tillid til voksne og os socialarbejdere, så er der en anden pige, der siger: "nå men ja, jeg har en jeg stoler på", og så nævner hun så Jeppe, som er medarbejder, "jeg stoler 100 % på ham, og jeg kan komme til ham med, hvad det end må være af svære ting".

Kristian: "hun har gået her lang tid..."(091123:2).

Vi ser, at både eksemplet og medforskerne udbygger og understøtter den analyse, at gruppesamtalen kan legitimere samtaler i andre sammenhænge, og at de unge gennem fælles fortællinger kan inspirere og kvalificere hinanden f.eks. til at håndtere de situationer, hvor de har brug for at tale med en voksen (Madigan & Epston, 1995). Dette giver altså belæg for, at vi har fremstillet en relevant og 'korrekt' teoretisk model af og for praksis.

Vi kan endvidere sige, at gruppesamtalen har virket som et 'interpellerende fællesskab' (Nissen, 2004a), hvor de unge med deres udtalelser og positionering af medarbejderne som nogle, man kan have tillid til, har skabt et nyt fælles handlingslandskab og nogle nye normer, hvor det er legitimt og måske endda 'sejt' at tale om sine problemer med de voksne i U-turn. Dette kan vi se Jørgens udtalelser og talehandlinger som en bekræftelse af (jf. Rose, 1998, p. 190). Samtidig kommer der også et "ekstra resultat ud af det, nu har vi et emne, vi kan tale med dem om, fordi vi har alle sammen talt om det i gruppen [...], og nu er der blevet skabt en lille platform, som [medarbejder] og Jørgen kan tage med ind i deres individuelle samtaler. Og tale om, fordi der er et udgangspunkt" (091123:2).

Gruppesamtalen kan på den vis virke som en metapraksis, fordi temaet skaber en legitimitet både til at 'tale om det at tale' og til at tale om konkrete forhold.

En sidste pointe ud fra dette eksempel er, at det ikke er nødvendigt af presse den unge til at sige noget. De kan få noget ud af en gruppesamtale uden bekendelse og gradvist i deres eget tempo øge deres deltagelse. Vi vender tilbage til dette med begrebet *stilladsering* i vores afsluttende teoretiske model af gruppesamtalen (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

9. plateau – Problemer og sammenhænge

For at forstå og udforske vanskelighederne med at lave gruppesamtaler med U-turns unge har vi ud fra praksis fremstillet to sammenhængende hypoteser om, hvad det vanskelige er. Vi har kaldt problemstillingerne for motivation og fremstilling (sårbarhed). At netop disse er nogle væsentlige problemstillinger ved gruppesamtalen, har vi sandsynliggjort gennem vores analyser af, hvorledes medarbejderne overskrider problemerne, og ved at vise nogle eksempler og teorier på potentielle resultater af gruppesamtalen.

Vi vil nu komplicere billedet og opstille endnu to hypoteser. Disse problemstillinger er opstået emergent i udforskningen, og vi vil med disse bevæge os mod mere nuancerede og komplekse forklaringer, der med inddragelse af de unges tidligere erfaringer kan udvide vores forståelse af, hvorfor det er svært at få de unge til at sige noget i gruppesamtalen. Det er væsentligt at holde for øje, at alle fire problemstillinger er sammenhængende aspekter af den samlede problematik, de kan ikke forstås adskilte men træder frem på forskellig vis i de konkrete sammenhænge (Smith, 2005).

3. Problemstilling: Sprog og subjektivitet

Under udforskningen taler vi løbende om sproget som et centralt tema. Det sker bl.a. under en samtale med medforskeren, hvor jeg jævnfør min metodologiske tilgang stiller et narrativt procesafbrydende spørgsmål:

Mads: *”hvad er du blevet nysgerrig på?”^{vi}*

Kristian: *”jeg synes, det her med at give dem et sprog er noget af det interessante i arbejdet med gruppesamtaler, det tror jeg har en vigtig funktion, og at det er en vigtig funktion i vores arbejde. Det er ikke noget, vi har talt så meget om [...]. Vi kan måske have nogle unge, som ikke har særlig mange ord til at tale om sig selv på, på den her måde, som vi gør her.. Altså det her med, at de også skal udvikle sprog [...]. Så give den unge nogle redskaber til at bygge en historie sammen, jeg tror det er en af de ting, vi gør herinde (091132:10).*

I forlængelse af vores forståelse af vigtigheden af sprog og fortællinger, opstår der her en ny hypotese. Grunden til, at de unge ikke ’kommer med noget af sig selv’, er, at de har ikke særlig mange ord eller begreber (som de har lyst) til at tale om sig selv med. Denne problematik kan også forstås i relation til de generelle udfordringer om at få de unge til at sige noget i skolen og i de individuelle samtaler. Denne problematik genfindes også i narrativ og systemisk litteratur om arbejdet med unge (A. K. Holmgren, 2006; Riber, 2005).

4. Problemstilling: Rummet– (emergent)

En anden emergent opmærksomhed er at problemerne med positionering, fremstilling, motivation og sprog særligt viser sig i bestemte *rum*. Medforskerne beskriver bl.a., at de unge har det svært med ’at sidde samtalerummet’ under gruppesamtalen. Denne opmærksomhed underbygges af en række fortællinger om, hvordan de unge også ’stritter’, når der skal være individuelle samtaler i *samtalerummene* (f.eks. 091211a). Denne problematik til-

skrives ikke den unge som et essentielt eller iboende træk men ses som en relation mellem den unge og konteksten. En af medforskerne fortæller f.eks., at det nogle gange er meget nemmere at tale sammen i andre rum f.eks. under træning, i forbindelse med aktiviteter mm (091113)^{vii}.

Disse opmærksomheder på sproget og rummet ser vi selvfølgelig i forlængelse af de problematikker, vi allerede har analyseret. Eksempelvis sker *positionering* og *fremstilling, sprogligt* i særlige rum, hvor *motiver* kan udvikles. Og gruppesamtalen er afhængig af, at de unge er motiverede for sproglig deltagelse, hvorved de 'stiller sig frem' i gruppesamtalens rum. Men hvordan kan vi forstå dette?

Vi analyserede tidligere, hvorledes Jørgen i forlængelse af problemsnaksamtalen begyndte at tale om sig selv på nye måder i en anden sammenhæng. Vores hypotese er, at der er en sammenhæng mellem disse episoder, og vi har forklaret dette med begreber som legitimering og normering. Hvis det er tilfældet, at det, der sker i gruppesamtalen, på en måde formaterer andre steder, således personlig samtale bliver mulig og legitim, er det også sandsynligt, at de unges erfaringer uden for U-turn kan påvirke, hvad der foregår i gruppesamtalen. Så selvom U-turn i flere betydninger fremstilles som en særlig institution, der er organiseret i forhold til de unge, er de unge, når de møder U-turn, allerede præget af nogle forståelser af og fortællinger om professionelle, voksne, skoler og institutioner. Det betyder, at de unges møde med U-turn bliver kodet eller fortolket i forhold til i en altid-allerede betydet verden og allerede eksisterende mønstre (Bateson, 1977).

“First impressions of the new terrain are, of course, based on older journeys already taken. In time the new journey becomes a thing in itself ... (Bruner, 1986, p. 36).

U-turn og de unge kan altså aldrig 'starte fra scratch' men starter med den allerede eksisterende mening i bagagen. Det betyder, at institutioner som U-turn og aktiviteter som gruppesamtalen med Deleuze's begreb altid må *territoralisere* sig på de materialiteter, traditioner og betydninger, der findes i forvejen (Deleuze & Guattari, 2005; A. Jensen, 2009). Vi vil med den baggrund se på de unges mulige erfaringer med institutionelle rum, hvilket vil give en mere kontekstuel og historisk forståelse for udfordringerne med gruppesamtalen. Vi vil i det følgende opstille et kontinuum med fire forskellige institutionelle rum og se, hvordan der i disse subjektiveres med forskellige styringsteknologier.

De disciplinære og pastorale rum

Skolen: disciplin og normering

Vi starter i skolen, der i lighed med andre institutioner har brug for at styre, lede og motivere eleverne til at bevæge sig i den ønskede retning. Dette gøres gennem, hvad Foucault (2002) kalder *normering*, der virker ved, at der i skolen etableres normer for 'passende elevhed' som eleverne styrer sig selv i forhold til. Normerne i skolen forstærkes og modificeres i et komplekst samspil mellem en række aktører og teknologier bl.a. gennem *synliggørelse* og en række *vurderinger* af elevernes faglige niveau og generelle adfærd. At den grund betegnes normering som en disciplinær styringsteknologi, der virker gennem en indirekte styring, fordi eleverne sammenligner sig selv og hinanden i forhold til normer for 'passende elevhed' og dermed 'styrer' sig selv og hinanden i forhold til disse normer (Foucault, 2002; Kofoed, 2003; Staunæs, 2004).

Vi har altså at gøre med endnu en form for subjektivering, hvor der gennem normer etableres et dobbelt forhold af *subjektivering*, i det eleverne ud over lærerens og forældrenes vurderinger også vurderer sig selv og hinanden. De er altså både subjekt og objekt for de normerende vurderinger og skabes og skaber sig selv gennem disse (Davies & Harré, 1990a, 1990b; Foucault, 2000a, 2000b, 2002; White, 2008).

Når Jørgen dagen efter snakken i gruppesamtalen begynder at tale om sine problemer, kan vi dermed også forstå det som et resultat af, at han var udsat for 'normerende subjektivering'. Dels bliver det at tale om sine problemer legitimeret gennem normerne, der også frisætter ham fra eventuelle normer i kammeratskabsgruppen, hvor det måske ikke er legitimt at tale med voksne. Dels vil han måske gerne vil leve op til normerne, så han kan fremstille og forstå sig selv som 'normal' og 'sej'. Ligeledes har vi set, hvordan de unge i daggruppen på forskellig vis subjektiveres ved, at de sættes i sammenhænge, hvor de kan yde noget, og hvor de oplever, at de faktisk kan leve op til nogle normer, hvilket bliver anerkendt af de andre unge og behandlerne. Denne anerkendelse virker subjektiverende som vi så i et tidligere citat: "*Det var ligesom: Du er okay, lige som alle andre. Du skal bare hjælpes på vej. Dét hjalp meget*" (Dghb:4).

På sammen vis som vi har set med de andre subjektiveringsprocesser i daggruppen, er de subjektiverende normeringer altså også grundlæggende en produktiv teknologi: "*It is at matter of the formation of the self through techniques of living, not of repression through prohibition and law*" (Foucault, 2000a, p. 266). Subjektivering gennem normering er altså ikke problematisk i sig selv men kan netop bidrage til, at der produceres subjekter, der skaber og udvikler sig selv som kompetente, livsduelige og produktive (Foucault, 2002; Markula & Pringle, 2006).

Problemet er, at normerende subjektiveringer, der udspiller sig i skolen, ikke er positivt produktive for alle unge. Vi så i beskrivelsen af U-turns skole, at "*de fleste unge i U-turn [har] oplevet nederlag i skolesammenhænge*" (Dghb:11), Dette skyldes bl.a., at de normerende vurderinger også fungerer individualiserende og hierarkiserende. Gennem normerne adskilles eleverne og sammenlignes både fagligt og socialt. Dermed er der nogen, der placeres i bunden af skalaen eller endda uden for normen som 'de unormale' (White, 2008). De vurderende normeringer har altså nogle bagsider, som netop nogle af U-turns unge har oplevet. Det viser sig f.eks. i mobning, manglende trivsel og specialundervisning. De unge

har på forskellig vis oplevet ikke at være 'gode nok' eller 'passe ind' i forhold til normerne for 'passende elevhed' og har oplevet at være forkerte (Dghb:11). De kan med Whites (2002) begreb blive grebet af 'utilstrækkelighedsfølelse', hvad der i en folkepsykologisk og essentialistisk diskurs betegnes som 'dårlig selvtillid/selvværd'.

Det er dog ikke den eneste bagside ved de 'disciplinære normerende styringsteknologier', for i skolen opretholdes normen gennem udelukkelse. Det betyder, at de elever, der ikke udviser passende elevhed og vurderes til at være fagligt eller adfærdsmæssigt for langt uden for normen, først udsættes for (negativ) vurdering, positionering, fremstilling, korrektion og sanktion i klasselokalet, og hvis de stadig er for langt uden for normen, udelukkes og udstødes de til andre rum; skolelederens kontor, skolepsykologen, specialundervisning eller specialklasse.

Specialundervisning: Normering og udelukkelse

Når en elev gennem binær udelukkelse udstødes til mere specialiserede rum, forstærker det disciplinens vurderende og hierarkiserende funktion. Dels i klassen, hvor spørgsmålet om, hvem der er den næste, der udgrænses som unormal, skaber forstærket vurdering internt mellem eleverne, og dels fordi den elev, der udgrænses, sendes til andre rum, hvor han eller hun er mere synlig og udsat for forstærket disciplinær vurdering (Davies & Hunt, 1994; Donzelot, 1979; Foucault, 2002). Hvis de unge som følge af normerende vurderinger i skolen eller hjemme har fået den ide, at det måske er dem, der er dumme/unnormale/problematiske/forkerte, kan udgrænsningen fra en almindelig skolekontekst og den øgede vurdering bekræfte dem i, at det *er* dem, der er noget galt med. Det kan blive forstærket af, at der i mere specialiserede foranstaltninger i tiltagende grad benyttes et professionelt eller institutionelt 'problemsprog' om de unge (Mehan, 1993; Riber, 2005). Vi finder et eksempel på en sådan kobling i Daggrubehåndbogen:

"En ung fra U-turns daggruppe, er fra sine tidligere skoler beskrevet som en dreng med svære læse- og stavevanskeligheder samtidig med, at han har svært ved at sidde på skolebænken og koncentrere sig i længere tid af gangen. Han vælger alligevel at gå op i dansk, engelsk og matematik ved folkeskolens afgangsprøve. Det bemærkelsesværdige er, at [på] trods af alle odds kan vores ung sidde fuldt ud koncentreret til samtlige eksaminer og bestå de fleste fag med glans" (Dghb:12).

I dette eksempel ser vi, hvorledes U-turn meget diplomatisk formulerer, at det er "bemærkelsesværdigt", at den unge "på trods af alle odds kan sidde koncentreret". Det har de ret i, for hvis 'indlæringsvanskelighederne' var en iboende egenskab ved den unge, ville det vel netop vise sig i alle kontekster, også i U-turn! Hvis vi skal sætte det på spidsen, kan vi se det som et eksempel på, at skolen med en essentialistisk forståelse har løsrevet problemerne fra den kontekst, hvori de viste sig, og individualiseret problemet med den manglende harmoni mellem den unge og konteksten i den enkelte unge. Skolen har dermed fremstillet en 'ung med indlærings- eller adfærdsvanskeligheder' (Laws & Davies, 2000; McDermott, 1996; Mehan, 1993; White & Epston, 1990).

En sådan ung er nu 'markeret', hvilket betyder, at adfærd, der ville forblive ubemærket ved ikke-markerede elever, nu bliver genstand for opmærksomhed (Davies & Hunt, 1994). Risikoen er, at den 'uheldige' elev (og lærer) kommer ind i en spiral af tiltagende overvågning, vurdering, disciplinering, korrektion og sanktionering og dermed i stadigt mere

konfliktfyldte, dikotome og hierarkisk fastlåste positioner samt stigende negativ subjektivering af eleven (Mehan, 1993; Swim, 1995). Dette kan accelerere, indtil skolerne af forskellige grunde opgiver at forbedre den unge inden for en normal skolekontekst og således foretager endnu en udelukkelse. Sådanne udelukkelse er velkendte for en del af de unge i U-turn, hvor ”*knap 70 procent er blevet smidt ud af skolen en eller flere gange*” (Dghb:11). Denne udstødelse, marginalisering og stigmatisering virker potentielt yderligere negativt subjektiverende for den unge.

Institutionerne: Norm, udelukkelse og bekendelse

Nu sendes eleven over i mere specialiserede rum for vurdering: hos skolepsykologen, socialforvaltningen eller i særlige behandlingsinstitutioner⁴⁶. Her sker der (ofte) en yderligere forskydning af fokus, det drejer sig ikke mere om at understøtte elevens faglige udvikling men om at finde forklaringen på den unges problemer. Her bringes en ny teknologi i anvendelse, nemlig den *pastorale*, der sigter på at undersøge og forbedre gennem subjektets udsigelse af sandheder om sig selv. Prototypisk er den kristne bekendelse og terapien de velkendte former (Foucault, 2000a). Herved sker der en forskydning fra det synlige mod det sigelige: ”*i institutionerne er det ordet, der tæller. Evnen til at formulere sig gennem abstrakte udsagn og viljen til at være ansvarlig for egen læring.*” (Andersen 2001 p.17 i Orbe, 2010). Nu skal den elev, der er markeret redegøre for sine intentioner, tanker og problemer og beskrive drømme og mål og sætte dem ind i institutionelle handleplaner. Her forskyder den pastorale styringsteknologi genstanden for styring ind i personen og flytter fokus mod personens ’selvforhold’ eller indre liv, hvor vi må kunne finde en forklaring på ’problemet’ (jf. 4. plateau).

Opsamling

Vi har nu skitseret, hvorledes der i forskellige rum: klassen, specialundervisningen og institutionen anvendes forskellige kombinationer af styringsteknologier, der retter sig mod, artikulerer, synliggør og fremstiller forskellige aspekter af de unge⁴⁷ (Donzelot, 1979; A. Jensen, 2005, 2009). I beskrivelsen har vi for forståelsens skyld adskilt rummene og styringsteknologierne, men de skal forstås som et sammenhængende kontinuum, fra almindelig skole som den ene pol til specialiserede og terapeutiske rum i den anden. Pointen er, at jo mere vi bevæger os i retning af de specialiserede institutioner og kontekster, jo mere fremstilles og subjektiveres de unge som ’problematiske’. Dette accentueres af, at styringen eller interventionen i stigende grad retter sig mod de unge som individer og deres problemer som individuelle fænomener. Dermed fremstilles og subjektiveres de unge som problematiske.

Vi vil inspireret af Jensen (2009), Deleuze (2005) og Foucault (2002) samlet betegne disse rum som ’kvadrerede rum’, fordi de metaforisk adskiller individerne, afgrænser deres bevægelser og handlemuligheder gennem institutionelle regimer og fremstiller dem, så de er synlige for vurdering.

⁴⁶ Der er selvfølgelig også de unge, der på dette tidspunkt i deres ’karriere’ har forladt systemet og ikke deltager i nogen institutionelle sammenhænge, dem prøver daggruppen også at nå (100702).

⁴⁷ Vi kan med f.eks. (A. Jensen, 2009) tale om andre styresystemer og teknologier, f.eks. den projektære, men i denne sammenhæng holder vi os til en kort redegørelse og brug af Foucaults tre ’klassiske’ styresystemer eller dispositiver.

Sprog, rum og essens

Med denne redegørelse kan vi vende tilbage til vores problemstillinger om sprog og rum. Når medforskeren siger: ”Vi kan måske have nogle unge, som ikke har særlig mange ord... til at tale om sig selv på den her måde, som vi gør her.” (091123:10). Så er det vores hypotese, at vi skal forstå vanskelighederne med sproglig deltagelse i daggruppen ud fra de unges erfaringer med de institutionelle rum, hvor de har oplevet at blive subjektiveret med problemorienteret sprog.

En af forklaringerne på det er, at der i institutionerne kan ske det, at de disciplinære (normen) retslige (udelukkelse) og pastorale (bekendelse) styringsteknologier kobler sig med dominerende individualistiske og essentialistiske kulturelle diskurser om, hvad det vil sige at være menneske (Gergen, 1990; Laws & Davies, 2000; Riber, 2005; Swim, 1995; White, 2002). Det betyder, at der gennem essentialistisk sprogbrug konstrueres en indre sammenhæng mellem problem og subjekt. Dette essentialistiske problemsprog virker i tiltagende grad negativt subjektiverende ved at individualisere, ’psykologisere’, problematisere, patologisere og stigmatisere de unge. Denne subjektivering, hvor den enkelte unge udpeges som problemet, er en mere almen problemstilling, der kendes fra andre behandlingskontekster (091123:18) (A. K. Holmgren, 2006; Riber, 2005; Westmark, 2009; White, 2008).

At de unge er tilbageholdende med at sige noget personligt både i gruppesamtalen og i de individuelle samtaler kan skyldes, at de i institutionerne (og måske i hjemmene) er vant til, at når de omtales sprogligt, så er det i negative termer, hvor de bliver gjort til et problem. Nogle af de unge har gennem en lang række vurderinger og udelukkelser oplevet at blive fremstillet og subjektiveret som nogle, der har ’svært ved at sidde på skolebænken og koncentrere sig’ (Dghb;12) eller som ’sløve’, ’umotiverede’, ’umulige’ eller ligefrem som ’misbrugere’ eller ’små-kriminelle’. Det betyder også, at de unge måske ikke har så mange erfaringer med positive fortællinger om sig selv, som de kan trække på, fordi det netop er de problemorienterede og negative ord, der er velkendte for de unge. Med andre ord er der skabt en række subjektiverende ’mangelhistorier’ om de unge, eller med Whites (2006a) begreb: *negative identitetskonklusioner*. Det vil sige negative konklusioner om de unges liv og identitet, som de unge kan forstå sig selv med (Jf. Dghb:6). Disse er særligt problematiske, fordi de udspringer af et institutionelt ekspertsprog og dermed fremstår som neutrale beskrivelser af objektive forhold vedrørende den unge uafhængigt af kontekst (Laws & Davies, 2000; White & Epston, 1990).

At ”de unge har dårlige erfaringer med professionelle, som ikke har lyttet på dem” (091117) skyldes også som tidligere nævnt, at det institutionelle problemsprog kan have den effekt, at de unges egne problemforståelser og handlegrunde kan blive underordnet den institutionelle problemdefinition (Järvinen & Mik-Meyer, 2003, p. 10). Det kan eksempelvis være i forbindelse med rusmidler, hvor de unge og de professionelle måske taler inden for forskellige domæner og ud fra forskellige positioner og værdier (Sørensen, 2003).

De unge kan altså have gode grunde til ikke at tale om sig selv, bl.a. fordi de er vant til, at deres fortællinger og perspektiver konstant bliver undertrykt og marginaliseret, og fordi de risikerer negative konsekvenser som at blive smidt ud af skolen eller få tæsk af mor, hvis hun finder ud af, at de har sladret om forholdene i hjemmet (100830)⁴⁸.

⁴⁸ Et andet eksempel er, at nogle af de unge har erfaringer med, at de voksne ’taber kæben’, når de hører de unges ’problemhistorier’. Når de professionelle reagerer sådan, positionerer de dermed yderligere de unge som nogen, det er synd for, og

Så lad os præcisere medforskerens hypotese og hævde, at de unge måske ikke har så mange positive ord om sig selv. Derudover kan vi forstå, at de er tilbageholdende som en aktiv handling. De gør faktisk modstand mod at komme i positioner, hvor de bliver fremstillet og subjektiveret på en negativ måde. Det er altså ikke nødvendigvis udtryk for 'sårbarhed' men kan ses som en færdighed, og en påpasselighed, hvormed en ung beskytter sig selv⁴⁹ (A. K. Holmgren, 2006; Madigan & Epston, 1995; Westmark, 2009).

Er det nu rigtigt med denne tolkning? Er det institutionelle sprog virkelig et problem? Mangler de unge virkelig positive ord for dem selv? En række af vores teoretikere siger ja (Fx Davies, 2000a; Gergen, 1990; White, 2008), men lad os se, hvad der er af erfaringer i praksis:

Mads: ”*Det var bare det der med at skabe et nyt sprog, eller som du nævnte, som et af de opmærksomhedspunkter, som måske kunne være interessant at folde lidt ud...*”

Kristian: ”*Ja, men jeg har ikke så mange færdige tanker om det andet end, at helt konkret giver vi dem nye ord.. Det ved jeg ikke, om vi gør, det tror jeg vi gør.*”

Mads: ”*Hvor vil man kunne få øje på det henne [...]?*”

Kristian: ”*Jeg ved ikke måske i vores vende-ryg-seance, når de stopper.*”

Mads: ”*mm..*”

Kristian: ”*Hvor de unge jo skal... Så er der en ung, der sidder med ryggen til, og så alle de andre unge, de siger et eller andet positivt om den unge. Det er i hvert fald nyt for dem, og... På den måde sidde at snakke så positivt om en ung, det er ikke noget, man er vant til, det er helt sikkert, det er svært for dem, og det kan være rigtigt svært for dem at lytte til også... næsten sådan at de sidder og kryber sammen, men det er noget, som er rigtigt, rigtigt godt for dem, det er virkelig noget, de nyder, og det betyder meget for dem.*”

Mads: ”*og ved du hvorfor?*”

Kristian: ”*Der har jeg fået at vide af de unge, og også hvad man kan se, og jeg har også fået at vide af nogle unge, som er kommet herind bl.a. med den begrundelse, at de har hørt fra andre unge, der har gået herinde, øh.. man får så mange fede ord om sig selv ved at gå i U-turn.*”

Mads: ”*det er konkret noget, de er kommet tilbage og sagt?*”

Kristian: ”*Ja unge, som simpelthen har opsøgt U-turn pga. andre unges erfaringer med lige præcis det her, de ord, de har fået omkring sig selv*” (091123:13x).

som har været udsat for noget forfærdeligt samt som ofre. Det kan de unge ikke bruge til noget (091117:7). Vi kan sige, at de professionelle i sådanne situationer mangler 'uærbødighed'(irreverence) (Cecchin, Lane, & Ray, 1992).

⁴⁹ Modstand bruges selvfølgelig her i en almen betydning, der anerkender de unges gode grunde til disse modstandshandlinger. Det har altså intet tilfælles med det psykoanalytiske begreb om modstand, der tværtimod kan virke som en institutionel *black box* på linje med de binære udlægninger af 'motivation' og 'sårbarhed'.

Vi ser her, hvordan de unge forholder sig positivt (men ambivalent) til at blive positioneret, fremstillet og subjektiveret positivt, men efterfølgende bekræftes det positive i denne subjektivering.

Rum

På samme vis som de unges erfaringer med problemsprog gør samtaler svære i daggruppen, er det ud fra vores analyse af de kvadrerede rum også vores hypotese, at noget af det vanskelige ved gruppesamtalen har at gøre med at skolerummet, gruppesamtalerummet eller samtalerummet er formateret, så det ligner de disciplinære og pastorale rum, som de unge har negative erfaringer med. Det kan også forklare, hvorfor det er nemmere at tale i andre slags rum. Her blot et kort indblik i materialet, som belæg for denne hypotese. Medforskeren fortæller, at *"de [unge] stritter, når det bliver som terapeutiske samtaler"* (091117:4). I en række andre tilfælde beretter medarbejdere om, at det er særligt svært at tale med de unge i det formelle samtalerum (091211a-b).

Kristian: *"Vi kan have vores samtale alle mulige andre steder, tit så er det der, hvor du har den, de bedste snakke, det er ikke her i huset altså"*

Mads: *"Det er, når man står fem minutter et eller andet sted?"*

Kristian: *"Ja, jeg kaldte det på et tidspunkt 'bassinkantssamtaler', fordi på et tidspunkt var jeg i svømmehallen [...], hvor jeg sad med en ung på bassinkanten. Og snakkede i lang tid, fordi det var lige der. Altså, det gav mening, vi svømmede, og mens vi svømmer, så snakker vi, og så holder vi en pause, så kommer du i snak, og så får du gang i noget, som ville være ekstremt svært her. Fordi så er der alle mulige associationer, der sættes i spil hos dem, det er et kontor, og det er professionel samtale og det er noget, jeg har gjort tusind gange før i behandling, de vil have mig til at gøre noget, jeg er et problem og alle de her ting, som jeg... Mens derovre så er det naturligt, og det er en del af relationen, mig og den unge og det er OK. Så der bliver åbnet op, og det er jo det, vi får ud af at have et langt program og have alle aktiviteterne og være sammen med dem om det, det er jo, at de i de situationer lukker op, så vi kan rykke"* (091113:7).

Vi har nu gennem gensidig dialog og dialektiske udviklinger mellem feltet, forskeren, medforskerne og teorien foretaget en fleksibel og emergent udforskning af daggruppen og gruppesamtalen. Ud fra det har vi fremstillet og specificeret fire kontekstuelle og sammenhængende hypoteser, og det afsluttende spørgsmål er nu, om vi kan fremstille en teoretisk model, hvormed vi kan forstå, hvordan de fremstillede problematikker overskrides.

De resterende tre plateauer vil tage form af på hinanden følgende konklusioner, hvor vi gradvist zoomer ud fra gruppesamtalen til daggruppen og endelig til udforskningen som helhed. Her vil vi inkorporere analyserne i de underliggende niveauer og hæve dem op, benytte og forskyde dem gradvist med en større abstraktion og afstand fra forskningens konkrete fokus.

10. plateau

– Gruppesamtalen: prototype og model

*Da stemmen er nogen må vi omslutte den med blufærdighed
~ Ole Fogh Kirkeby*

I løbet af udforskningen udviklede, planlagde og gennemførte medforskerne to gruppesamtaler med temaet Christiania. I dialog med disse prototyper vil vi nu udfolde og fremstille en samlet teoretisk model for gruppesamtaler (091123-091209b). Denne model inkorporerer og bygger videre på de hidtidige analyser, og viser hvordan problematikkerne med motivation, fremstilling, rum og sprog på forskellig vis kan overskrides i praksis. Fremstillingen i dette plateau vil dermed være både opsamlende, analyserende og konkluderende i forhold til gruppesamtalen.

Alment og partikulært – motivation og fremstilling

Vi har analyseret, hvordan det vanskelige med gruppesamtaler kan forklares med, at de unge ikke er motiverede for at deltage; måske fordi de ikke finder gruppesamtalen relevant, eller fordi de ikke ønsker at blive negativt fremstillet og subjektiveret. I de analyserede gruppesamtaler sigter medarbejderne på at løse disse problemer ved at gruppesamtalen har et dobbelt perspektiv. Dels tager medarbejderne udgangspunkt i de konkrete unge og en vurdering af, hvad der optager dem, og hvilke specifikke problemer og udfordringer, der er relevante eller presserende. Dels er der også et alment (kvalificerende) niveau i gruppesamtalen.

I det prototypiske eksempel er Christiania et tema, der opleves som relevant for de unge og kan motivere dem, bl.a. fordi mange af dem kommer og ryger på Christiania. Med medforskerens ord kan en gruppesamtale om f.eks. Christiania bidrage til at *”de går bestyrket derfra i deres viden og deres nuancer omkring holdninger”* og *”få begge sider af medaljen”* (091123:5). Ud fra den narrative forståelse, vi har præsenteret, kan de dermed få mulighed for at handle mere kvalificeret i forhold til problemstillinger, der er relaterede til Christiania.

Samtidigt er der et mere alment perspektiv, hvor de unge *”er i gang med at selv i højere og højere grad skulle forholde sig til deres egne problemer og handle på deres egne problemer. Og det kunne sådan en gruppesamtale være med til”* (091123:7), fordi samtalen om Christiania rummer nogle almene (samfundsmæssige) problematikker, som man som ’almindelig’ ung skal kunne forholde sig nogenlunde kvalificeret til. Gruppesamtalen kan på den måde fungere som model for, hvordan man mere generelt forholder sig nuanceret til problemstillinger.

Temaet om Christiania muliggør dermed et dobbelt perspektiv, hvor de unge kan forholde sig til almene problemstillinger, der er adskilte fra dem selv, samtidigt med at problemstillingerne faktisk kan være nogle, de unge har inde på livet. Medforskeren Trine fortæller at *”så kommer man af en bagvej til at forholde sig til nogen af de ting, som de ellers skulle forholde sig til i en mere åbenlys behandlingskontekst, øh.. hvor det her er mere.. sådan .. det er et spil og det er virkeligt de samme ting de taler om.. men det er et spil og det er mindre stigmatiserende.”* (091123:6). De kan altså tale om problemer ved Christiania og hash både alment og hypotetisk, men også som problemer, der kunne være specifikt relevante for dem. F.eks. spørger medfor-

skeren Trine de unge om, hvad de ville mene, hvis deres lillebror eller -søster købte hash på Christiania(091202:b). Vi kan forstå det som en almengørelse af de unges problemer, hvilket vi også så i 7. plateau, hvor medforskeren indledte motivationssamtalen med at tale om det svære ved at stoppe med at ryge som en almen problematik, der også gælder i forhold til cigaretter. På den måde kan der i gruppesamtalen tales om problemer, der er relevante for de unge, uden det nødvendigvis behøver at handle om de konkrete unge og deres forhold til eksempelvis Christiania og hash (091202x). På den vis kan de unge tale om problemer som noget eksternt og alment, uden at positionere og fremstille sig selv som en, der faktisk har disse problemer.

Dette har vi tidligere betegnet som ikke-stigmatiserende interventioner, og denne måde at tilrettelægge en gruppesamtalen på giver de unge mulighed for også at tale specifikt om deres problemer, når de vurderer at det er okay. og de kan gøre det uden at havne på den forkerte side af en normalitetsdiskurs i forhold til de andre unge. Gruppesamtalen organiseres dermed ved hjælp af eksempelvis temaet Christiania på en måde, der tager hensyn til at de unge kan have gode grunde til at være varsomme med at tale om egne problemer, fordi de risikerer marginalisering og stigmatisering i forhold til de andre unge (Bostrup & Kousholt, 1998b).

Gruppesamtalen kan på den måde betragtes som en fleksibel standard, fordi der med udgangspunkt i et tema hele tiden er en situationsbestemt bevægelighed mellem det almene og det partikulære. På den ene side skal samtalerne berøre de unge og være vedkommende, og på den anden side må det ikke berøre dem for meget, komme for tæt på personligt eller fremstille de unge negativt. Det dobbelte fokus skaber et fleksibelt samtalerum, hvor der hele tiden er mulighed for bevægelse, enten mod det mere problematiske og svære, eller tilbage mod det almene og mere ufarlige, afhængigt af hvor de unge er, hvad de kan motiveres til, og hvor meget fremstilling og snak om personlige problemer, de har mod på.

Refleksive meningslandskaber

En sådan samtaleform er mulig, fordi formålet med gruppesamtalen ikke er at de unge skal belæres, være navlepillende, sige noget bestemt, eller tage stilling til rigtigt eller forkert (091123).

Gruppesamtalerne handler med medforskerens ord derimod om ”*at lukke op til verden*”(091123:6), ved at de unge og medarbejderne i refleksionens domæne i fællesskab kan fremstille et kulturelt lager af forskellige fortællinger, forståelser og forklaringer. Medarbejderne indtager her en refleksiv position som ’ikke-vidende eksperter’, der kan bidrage med relevant viden, uden at denne viden bliver privilegeret eller totaliserende. Når behandlerne på den måde ikke er eksperter, der dømmer om rigtigt og forkert, undgår de at blive positioneret som utroværdige, moraliserende voksne, som de unge skal forholde sig strategisk til (Anderson & Goolishian, 1992; Goffman, 1975).

Gruppesamtalen udgør et menings-, handlings- og positioneringslandskab, hvor de unge kan afprøve forskellige positioner og få adgang til flere fortællinger, forståelsesmodeller og diskursive praksisser. Her kan de i fællesskab fremstille nye relevante narrative ressourcer – fortællinger og forståelsesmodeller, som de kan benytte, modificere og bruge selvteknologisk, og dermed få udvidede handlemuligheder (White & Denborough, 1998). På den vis etableres der også et rum, hvor de unge kan få mulighed for at udvikle motiver, tanker og forståelsesmodeller(Bruner, 1986, 1999; Davies, 1991, 2000b; Davies & Harré, 1990a). Samtidigt skaber de unge med deres fortællinger og handlinger også nogle normer for sig

selv og hinanden, og gruppesamtalen virker dermed også normerende, legitimerende og subjektiverende.

Eksternalisering og artefakt

Vi har analyseret, hvordan der i gruppesamtalerne etableres et refleksivt meningslandskab ved at man benytter et tema som Christiania, et redskab som motivationsskemaet eller en fiktiv figur som den umulige mor i 'problemsnaksamtalen', hvilket vi nu vil udfolde som en metodisk udvikling af narrativ praksis (White & Epston, 1990).

Den narrative praksis og teori har en grundidé om, at problemer ikke er noget, der findes *inden i* personer, men skal ses som noget, der opstår i særlige sammenhænge *i relation til* personer. Med dette kontekstuelle, metateoretiske udgangspunkt udvikler Michael White eksternaliserende sprogbrug,⁵⁰ der sigter på at begrebssette (navngive) og fremstille et givent problem som noget eksternt i forhold til personen. Denne adskillelse af problemet fra personen giver bl.a. en begrebmæssig afstand, således at man bedre kan forholde sig til og eksempelvis kæmpe imod problemet. Man kan f.eks. tale om at blive grebet af eller kæmpe imod rygetrangen (Nissen, 2009a; White & Epston, 1990).⁵¹

Med denne tilgang skabes der en samtaleform, der kommer uden om både tabu og stigma, fordi der kan tales om problemer uden at placere dem i en person. I forlængelse af dette kan vi forstå det, der sker i gruppesamtalen, som en slags udvidet eksternalisering, fordi der med temaet om Christiania fremstilles almene artefakter, som de unge kan forholde sig til: "*det er virkeligt de samme ting de taler om.. men det er et spil og det er mindre stigmatiserende*"(091123:6). Artefaktet er altså den ting, der forbinder de unges partikulære problemstillinger med noget mere alment, og som gør at de kan forholde sig til disse i en almen og objektiveret form. Vi vil straks forskyde denne opmærksomhed, men lad os lige opsummere nogle af vanskelighederne ved gruppesamtalen med udgangspunkt i eksternaliseringstanken.

Et problem ved at arbejde klassisk eksternaliserende i gruppesamtalen er, at den udpegede klient skal navngive problemet i forhold til sig selv. Jeg kunne f.eks. som terapeut spørge "Hvad vil du kalde problemet? Hvilken effekt har det på dig? Selvom sprogbrugen i spørgsmålet adskiller problem og person, har vi med selve spørgsmålet positioneret og fremstillet den udspurgte som en, der oplever et problem, og vi er afhængige af at personen kan og vil sige noget om dette problem, og måske endda foran et publikum i et terapeutisk rum. Dette er jo netop nogle af vanskelighederne ved gruppesamtalen, og dette løses ikke nødvendigvis hverken ved at tage udgangspunkt i noget, der er relevant for de unge, eller ved at skabe et artefakt som Christiania, motivationsskemaet eller den umulige mor.

Det kan for det første skyldes at gruppesamtalen foregår i rum, der ligner de disciplinært og pastoralt formaterede rum, som de unge har dårlige erfaringer med. Det er den slags 'tomme rum', som behandlerne beskriver at de unge stritter imod (091211a). For det andet er Christiania eller hash noget, der er vigtigt for de unge. Det kan være en del af deres selvfortællinger og selvforståelse, eller noget der er betydningsfuldt i forhold til at positionere og fremstille sig selv i gruppen af unge, hvorfor de unge ikke bare kan udtale sig omkostningsfrit om Christiania eller hash. For det tredje fremhæver medforskerne at der skal

50 Eksternalisering kan forstås som en metode, men andre herunder f.eks. White (2006b, p. 48) forstår det som et udtryk for en grundlæggende teoretisk forståelse, og en særlig etisk måde at forholde sig til sine medmennesker på.

51 Et lokalt eksempel findes i videoen 'brevet', der er lavet af U-turns aftengruppe. Her eksternaliseres rygetrangen i figuren 'Ass Jack' <http://U-turn.dk/content/dk/fortallinger/brevet> og (Nissen, 2009a).

skabes hvad de kalder energi i rummet for at få de unge til at deltage. Så lad os gennem det prototypiske eksempel udfolde hvorledes medforskerne, med deres egne ord, præparerer eller muliggør rummet og overskrider disse problematikker (091123).

Virtualitet, formatering og skabelse af et andet rum

Da de unge har sat sig i samtalerummet i den første gruppesamtale med temaet Christiania, viser medarbejderne nogle videoklip. Videoklippene er forskelligartede: dokumentaristiske, musiske, politiske, sjove eller satiriske (091202x). Fælles for dem er, at de kan fortolkes som værende for eller imod, eller på anden vis relaterede til Christiania (091202b:1). Dernæst præsenterer medarbejderne at der er rejst en retssag mod Christiania, hvor man skal tage stilling til om Christiania skal lukkes eller bevares. De unge får at vide at de skal agere henholdsvis forsvarere og anklagere. I den første Christiania gruppesamtale skal de unge finde, udvikle og snakke om argumenter for og imod fristaden, og i den efterfølgende gruppesamtale ugen efter skal de fremføre argumenterne i en 'retssag' (091202b, 091209b).

Det forekommer måske ikke så banebrydende at vise en film eller fortælle en historie, hvilket også kendes fra andre skolekontekster, men der er flere sammenhængende interessante aspekter som vi nu vil udfolde. For det første sker der det, at når der vises en film, eller som i andre tilfælde fortælles en historie,⁵² så fremstilles der som vi tidligere har analyseret et artefakt, der muliggør tale om problemer i almen og ekstern form. For det andet skabes der med disse artefakter 'energi i rummet', og medforskeren fortæller at han netop har valgt disse filmklip, fordi det vil kunne 'tænde' de unge, sætte gang i dem og deres følelser, og dermed få dem til at deltage i gruppesamtalen⁵³ (091202a:2). For det tredje sker der en slags re-formatering af rummet (091117:6; 091123:20). Da disse forskellige aspekter og effekter er intra-dependente og mere eller mindre samtidige, vil vi forklare dem sammenhængende med udgangspunkt i begrebet om virtualitet⁵⁴ og ud fra det belyse forskellige aspekter og forklaringer på, hvorledes problemstillingerne på forskellig vis kan overskrides.

Et andet rum – en virtualitet

En af vores hypoteser er, at de unges erfaringer med de kvadrerede rum virker ind på gruppesamtalen, fordi gruppesamtalens rum også opleves som et disciplinært og pastoralt formateret institutionelt rum, hvor de unge er synlige og hvor der forventes noget af dem.

52 I stofsamtalen begynder Trine fx med at fortælle en historie om baggrunden for 'poppers', der var et stof som florerede i homo-miljøet, Denne anderledes tilgang gør de unge interesserede. Det er også et eksempel på en 'ikke-faktabaseret tilgang', som medforskeren omtalte i 9.plateau. (091117)

53 Praksisbegrebet 'energi i rummet' berøres også i (Nissen, 2000c; Vinum, 2002)

54 Begrebet virtualitet er inspireret af, men ikke i overensstemmelse med, Deleuze & Guittaris (2005) begreb om "det virtuelle". Den præcise betydning af virtualitet, som begrebet anvendes i denne opgave, er endnu ikke fastlagt, men under fortsat udvikling, da ideen om virtualitet og betydning af dette er opstået emergent i praksis i løbet af dette forskningsprojekt.

For at muliggøre gruppesamtalerne er det nødvendigt at bryde med disse formateringer af rummet og skabe et andet slags territorium, et nyt 'behavioral space', hvor andre ting bliver mulige, synlige og sigelige (Rose, 1998). I gruppesamtalen om Christiania sker det ved, at der skabes hvad vi her vil kalde en virtualitet. Virtualiteten 'Retssagen mod Christiania' kan forstås som noget i retning af en fantasiramme eller en leg, der formaterer samtalerummet således at gruppesamtalen bliver mulig.

Til at etablere det virtuelle benyttes nogle narrative artefakter: filmklip og medarbejdernes fortællinger, samt en række kulturelle artefakter: papskilte, Christiania flag, en hammer til en 'dommer', ris-joints som 'bevismaterialer' og en særlig opstilling af borde i lokalet (091202a; 091202x).

Vi kan inspireret af Latour (2005) sige at der benyttes en række artefakter (aktanter), der fungerer som mediatorer, der skaber nye associative forbindelser mellem de unge og gruppesamtalerummet. Disse mediatorer bidrager til at skabe en virtualitet, der ophæver de unges associationer til kvadrerede rum som klasseværelset eller terapirummet, og i stedet forbinder gruppesamtalen med andre associationer⁵⁵. Denne tankegang er ikke fremmed for psykologien, hvor eksempelvis psykoanalysen benytter en divan, betaling og andre artefakter som mediatorer, der bryder med klientens associationer til en normal samtale, således at det, der foregår i den psykoanalytiske situation, netop forstås som en særlig terapeutisk samtale (Parker, 2009).

Hvad vi forsøger at indfange her er den omvente bevægelse. Når medarbejderne bruger videoklip, musik, fortællinger eller lignende, skabes der en virtualitet, der bryder med de unges oplevelse af terapeutisk samtale eller behandling. Som medforskerne siger:

Trine: "...[Kristian] bruger mediet meget, som er ligeså godt [som rollespil] altså også til at præparere⁵⁶. Noget man kan tale om, som ikke har noget med mig at gøre, men som alligevel har hamrende meget med mig at gøre. Men det er herude, jeg taler om hr. og fru Danmark herude, øh.. og så får jeg bearbejdet mig selv [...]."

Kristian: "og vi bryder den der normale.. sidder rundt om et bord og kigger hinanden dybt i øjnende ..." (091123:22)

Når medforskerne bryder med det normale, præparerer og skaber en virtualitet om Hr. og Fru Danmark, er det eksempler på en teknologi, der ikke kun benyttes i Christiania gruppesamtalerne.

Vi præsenterede i 8. plateau at en standard for gruppesamtalen er "at medarbejderne introducerer dagens tema og 'forbereder rummet' ved at lave en lille leg, spille et rollespil, vise et videoklip, stille et uventet spørgsmål eller lignende." (100702). Når vi ser tilbage på udforskningen kan vi med disse opmærksomheder se, at der i alle gruppesamtalerne i forskelligt omfang fremstilles artefakter, skabes energi og sker en formatering af rummet, bl.a. ved at etablere en virtualitet. Det sker indledningsvist, men finder også sted løbende, f.eks. når "de skal tænke de er hr. og fru Danmark der sidderovre i Jylland og ser alt det ballade med biler der

55 Latour(2005) ville mere præcist sige, at der netop fremstilles en lokalitet, med en række 'localizers' – aktanter der virker som mediatorer, der skaber et netværk af forbindelser mellem de unge og det konkrete samtalerum, der netop er lokalt, fordi det på særlige måder er forbundet til andre lokaliteter.

56 Jeg bruger virtualitet, fordi ordet præparere konnoterer at det skabes på forhånd (eng: præpare; forberede), mens begreberne virtualitet og formatering i højere grad peger på de skabende og emergente aspekter i den konkrete situation (091123).

bliver brændt af, og hippier” og når medforskeren Trine siger til de unge ”I skal sætte jer ind i den tankegang, kender I nogen?” (091202b:1).

Med virtualiteten fremstilles der et nyt menings- og handlingslandskab, hvor forskellige typer af artefakter fungerer som almengørende samtaleobjekter. Her reformeres behandlingsrummet og kodes til at være et ’andet sted’, ved at det formateres med en orden, hvor handlinger og subjektivitet i højere grad organiseres og bevæges gennem energier og betydninger, der opstår i begivenheden og kobles med og muliggøres af virtualiteter (Foucault, 1986; A. Jensen, 2005). Vi kan måske forstå det således, at skabelsen af virtualiteter formaterer rummet, og der skabes et indhold, som med Levins(1935) begreb har opfordringskarakter.⁵⁷

Når der i Gruppesamtalen etableres virtualiteter, så ’tændes’ de unge og deres følelser, og virtualiteten virker opfordrende og kanaliserende i forhold til særlige handlinger, samtaler og temaer. På den måde placeres de unge ikke i et passivt tomt rum eller en død kontekst, hvor de oplever sig som fremstillede og udsat for vurdering, fordi de så at sige selv skal levere indholdet. De placeres snarere i et rum, der metaforisk rækker ud mod de unge. Det har opfordringskarakter, fordi der er artefakter og associationer, som de unge bliver nysgerrige på, som de kan koble sig til, som bevæger dem eller som de resonerer med, og som muliggør en udfoldelse af subjektivitet, der ikke var mulig uden disse virtualiteter og artefakter.

Et måske dårligt, men tydeligt, alment eksempel er et rum eller en maskine med en lysende knap. Denne vil på nogle personer, undertegnede inkluderet, virke dragende. Man får lyst til at trykke på knappen eller finde ud af, hvad den er til. Vi kan ikke tilskrive dette hverken os eller knappen alene, men det er netop noget, der opstår i mødet i en særlig kontekst. Når medarbejderne etablerer en virtualitet med figurer og positioner som ’Hr. og Fru Danmark’ og retssagen om Christiania, så åbnes der på lignende vis for et mulighedsrum med artefakter, der har opfordringskarakter. Med Latour (2005, p. 207) kunne vi sige, at vi anvender nogle aktanter, der virker som ”mediators, subjectifiers or plug-ins”. Samtidigt sker der en formatering af rummet, der indeholder en almengørelse, så de unge ikke føler sig negativt fremstillede.

På den måde kan vi forstå gruppesamtalen som en Deleuziansk(1986) montage eller med Rose(1998) et særligt psy-rum. Når medarbejderne sætter forskellige elementer sammen - fortællinger, artefakter, de unge, rummet - på en særlig måde, muliggør det særlige udfoldelser af subjektivitet. Der foregår altså en fleksibel strukturering af de unges handlingsfelt, der sandsynliggør og fremmer de unges handlinger og samtale i retning af at tale om særlige aspekter af deres liv, men uden at de skal tale om noget bestemt(091202a:2). De unge inviteres dermed gennem det almene tema indirekte til også at tale om deres problemer og oplevelser, uden at de føler sig udsat for disciplinær vurdering eller presset til pastoral bekendelse.

Gruppesamtalen udgør altså ikke et utopisk magtfrit rum, men et subjektiveringsrum, der ikke er formateret til hierarkiske, dikotome og binære positioner som ’problem unge’ og ’behandlere’. Rummet er derimod virtualiseret og formateret til bevægelighed, med større udfaldsrum for subjektivitet og mulighed for etablering af selvledelsesteknologier. Det,

⁵⁷ Min oversættelse: tysk: aufforderungscharakter

der foregår, er altså ikke uddannelse, læring eller tvang, men nærmere en moderne form for ledelse, hvor der sker en strukturering af de unges mulighedsrum og en påvirkning af tendenserne inden for dette (A. Jensen, 2005). Med disse analyser har vi endnu et eksempel på, hvordan man i gruppesamtalen kan have en kontekstuel forståelse og tage udgangspunkt i de unge og deres problemer, undlade at presse dem, og samtidig muliggøre deres handlinger og påvirke dem i særlige retninger via fremstilling af virtualiteter og artefakter.

Frihed til forandring

En yderligere fordel ved at benytte artefakter og virtualiteter i gruppesamtalerne er, at man undgår at etablere situationer, hvor de unge presses til at fremstille deres eventuelle konfliktsuelle eller modstridende holdninger, motiver og ønsker. Dermed undgår man at fremstille de unge som inkonsistente eller irrationelle, fordi de i gruppesamtalens virtualitet kan forholde sig eksempelvis kritisk til Christiania og hash, og så bagefter tage på Christiania og ryge en fed, uden at det i sig selv er et problem. De bliver ikke hængt op på deres udsagn, men kan gradvist udvikle motiver, holdninger og handlerepertoarer i forhold til deres forbrug af rusmidler, og næste gang de kommer på Christiania, kan de have nogle nye forståelser med.

Med denne tilgang undgår de at blive konfronteret med bedrevidende voksenspørgsmål og pegefingermoral som 'hvis du godt kan se at det med hash ikke er smart, hvorfor stopper du så ikke?' – spørgsmål, som artikulerer og positionerer subjektet som irrationelt eller inkonsekvent, og subjektiverer de unge som 'forkerte'. En sådan positionering er ganske givet et velkendt fænomen for folk, der har formuleret et ønske om at ændre usunde vaner, og kan opleve spørgsmål som: 'Hvorfor stopper du ikke bare med at ryge?' Det er nærliggende at antage at mødet med sådanne 'ekspert' udtalelser ikke er befordrende for ændringer af hverken vanen, personens sociale velbefindende eller selvforståelse. En mulighed for at komme ud af en sådan positionering som inkonsekvent eller irrationel, er at trække på en afhængighedsdiskurs. Hvis man forklarer uønskede vaner gennem de fremherskende kulturelle diskurser om afhængighed, legitimeres handlingerne socialt og subjektet kan, til dels, undgå moralsk fordømmelse. Til gengæld havner man så i det problem, at denne fremstilling kan skabe en position af tillært hjælpeløshed, der kan virke begrænsende, negativt subjektiverende og potentielt stigmatiserende og marginaliserende (Bailey, 2005; Sedgwick, 1993; Valverde, 1998).

I gruppesamtalen kan de unge undgå at havne i sådanne positioner. De kan tale om problemer som adskilte fra dem selv, og dermed forholde sig til problematikker og konflikter, som de ikke ville kunne tale om, hvis de mødte dem 'i virkeligheden' (Goffman, 1974, p. 130). På den måde bliver gruppesamtalen et sted, hvor der kan udvikles forståelser og afprøves positioner på en anden måde, og med mindre risiko, end i de kvadrerede rum eller på gaden, hvor man mere kontant kan blive stillet til regnskab for det udsagte. Vi kan måske endda sige, at det at tage ansvar, faktisk i en vis grad forudsætter en frihed fra dette ansvar. Udviklingen af kvalificeret selvbestemmelse er på den måde netop betinget af en styring gennem frihed, hvilket er et grundlæggende paradoks og vilkår i pædagogisk arbejde og i de moderne staters styring af borgerne. Denne styringsform, hvor ledelse, styring og frihed er hinandens forudsætninger, betegnes i litteraturen som governmental styring. (Dean, 2006; Foucault, 2000a; Rose, 1999).

Interessant nok kan gruppesamtalen måske dermed være mere effektivt end traditionelle samtaler, hvor den unge i højere grad kan (have brug for at) forholde sig strategisk til behandleren og de institutionelle spilleregler, og måske bevidst 'spille en rolle' og sige enten 'det rigtige', der forventes i den institutionelle kontekst, eller på den anden side 'lægge noget til' for at afprøve behandleren, og få vedkommende til at tabe kæben (091117:7). Når samtalerummet er formateret og virtualiseret, så virker det måske paradoksalt nok i højere grad i forhold til 'den virkelige verden', som den imiterer og forskyder. Her er mulighed for at de unge kan positionere sig og skabe narrative ressourcer i forhold til en virtualitet, som kan være relevant for mig, men som ikke er mig, eller ikke behøver at være det. Virtualiteten udgør en potentiel realitet, et kulturelt reservoir af forståelsestilbud, der potentielt kan aktualiseres (Bruner, 1986; Deleuze & Guattari, 2005).

Belæg

Vi har nu fremstillet nogle forståelsesmodeller, der kan forklare hvordan de sammenhængende problemstillinger, vi har benævnt som motivation, fremstilling, rum og sprog, kan overskrides i gruppesamtalen. Som belæg for disse forståelser kan vi bl.a. fremhæve, at de unge faktisk kommer med argumenter imod Christiania, som de fremfører med megen patos. Medforskerne havde regnet med, at det ville være rigtigt svært at få de unge til at sige noget kritisk om Christiania, fordi de alle føler så stærkt for Christiania (091123:6). Men nogle af de unge, der var kritiske, var faktisk netop de unge, der kommer på Christiania ofte (091209b). Mere generelt sker der i alle gruppesamtalerne det, at de unge rent faktisk også kommer på banen med deres mere personlige erfaringer og holdninger. I Christiania gruppesamtalen bemærker medarbejderne endvidere, at en ung, de normalt betegner som en stille mus, der hader at eksponere sig selv, er meget aktiv og siger en masse (091209b:14). Da vi udforsker det, kommer medforskerne i tanke om to yderligere eksempler på stille piger, der mens de har gået i U-turn har lært at tale i grupper. Det har de ellers aldrig gjort i deres skole, og denne udvikling kommer også som en overraskelse for en af de unge selv (091209b:18). På den måde ser det ud til, at gruppesamtalen faciliterer de unges sproglige udfoldelse.

Vi vil ud fra denne opmærksomhed præsentere, hvordan organiseringen af gruppesamtalen kan forstås i forhold til medforskerens hypotese om, at de unge mangler sprog for eget liv. Denne opmærksomhed vil vi derefter forlænge til afslutningsvist at give os en mere generel forståelse af, hvordan gruppesamtalen og daggruppen skaber nye former for subjektivitet.

Stilladsering og sprog

I gruppesamtalerne er der en mulighed for, at de unge gradvist kan bevæge sig fra at de ikke vil tale i grupper eller om sig selv overhovedet, hen imod at de i højere grad kan og vil tale om noget personlig. Det kan vi forstå ved at betragte gruppesamtalen og daggruppen som en stilladserende kontekst. Metaforen om stilladsering peger på, at vi i vores fremstilling eller udvikling af noget nyt, kan støtte og muliggøre processen ved at opdele den i mindre og mere overkommelige dele (Wood, et al., 1976)⁵⁸.

58 Begrebet 'stilladsering' ligger teoretisk i forlængelse af Vygotskys tænkning og begreb om 'zonen for nærmeste udvikling', og peger på hvorledes man understøtter udviklingsprocesser inden for zonen for nærmeste udvikling ved at 'stilladser' aktiviteterne. Stilladseringsbegrebet vitaliseres af en gruppe omkring Jerome Bruner (Wood, et al., 1976) og bliver brugt i en lang række psykologiske og pædagogiske sammenhænge (J. Hansen & Nielsen, 1999) (Valsiner, 2005) og benyttes også inden for den narrative tradition, som vi her arbejder med (Bruner, 1997, 1999; Riber, 2005; Westmark, 2009; White, 2008).

I gruppesamtalen sker der en stilladsering af de unge sproglige deltagelse ved at de indledningsvist har mulighed at være til stede i rummet og lytte til de andre, og samtidigt kan de forholde sig ambivalent og udvise tegn på træthed eller manglende engagement. De kan med Lave & Wengers (2003) begreb være *legitimt perifære deltagere*. Ud fra en position af legitim perifær deltagelse kan de unge gradvist forandre og udvide deres deltagelse. De kan lytte mere aktivt, benytte fortællingerne som forståelsestilbud, og deltage med små kommentarer og gestus. Efterhånden som der skabes legitimitet og normer for deltagelse, og de unge udvikler tillid til og motivation for aktiv deltagelse i gruppesamtalen, kan de med små skridt bevæge sig fra det, der er velkendt og fortroligt, nemlig ikke at sige noget, mod en større og større grad af sproglig deltagelse.⁵⁹ Der sker altså stilladsering af de unges sproglige artikulation i gruppesamtalen, ved at man skaber mulighed for at de *gradvist* kan udvikle deres deltagelse. De behøver ikke pludseligt begynde at tale om sig selv, men kan bevæge sig med overkommelige og mulige skridt, der udgør en passende forskel (Bateson, 1977).

På den måde stilladseres de unges sprogliggørelse af både foretrukne fortællinger og intentioner, samt deres problemer og vanskelige betingelser. Dette er selvfølgelig en fordel både i forhold til behandlingsarbejdet og i forhold til de unges muligheder for udøvelse af kvalificeret selvbestemmelse. Vigtigheden af sprogliggørelse forstærkes af at det drejer sig om unge, der i mange tilfælde både før og efter U-turn har kontakt med det sociale system, og her er det afgørende at de kan og vil formulere sig i abstrakte udsagn om eget liv (Ege, 2006; Orbe, 2010). Som Goffman (1975, p. 87) bemærker: *"retten til at forblive tavs synes kun at tilkomme den der intet har at skjule"*.

De unge må altså, som 'markerede unge', i højere grad end andre kunne og være villige til at redegøre for deres intentioner og valg, for at deres perspektiver bliver hørt, og for at kunne påvirke deres livsførsel i en ønsket retning, og få kvalificeret hjælp til deres problemer på en for dem ønskværdig måde (Davies, 2000a). Dette er særligt vigtigt i forhold til institutionerne, fordi den person, der ikke kan eller vil redegøre for de handlinger, der falder uden for de sociale hjælpeindsatsers institutionelle logik eller behandlernes 'doxa', typisk vil blive mødt med skærpede krav, restriktioner ol. (Dreier, 2008; Järvinen & Mik-Meyer, 2003, p. 17).

På den måde kan vi trække en tråd tilbage til starten af dette plateau og hævde, at også i forhold til de unges skabelse af narrativer har gruppesamtalen et dobbeltperspektiv med noget alment og partikulært. For det første udvikles der forudsætninger i forhold til at håndtere partikulære problemer og vanskeligheder, Som medforskeren Kristian siger, handler det om at *"give den unge nogle redskaber til at bygge en historie sammen, jeg tror det er en af de ting vi gør herinde"* (091123:10). Samtidigt fremstilles der i daggruppen nye almene og foretrukne fortællinger om de unges færdigheder og identitet som unge, så man kan *"forsøge at ændre de mangelhistorier, som de unge ofte bærer med sig, til nye historier om de unges succeser og ressourcer."* (Dghb:6)

Gruppesamtalen er dermed alment kvalificerende ved at udvikle de unges færdigheder og erfaringer med at artikulere både foretrukne identitetsfortællinger og problemhistorier i sociale fællesskaber. Dermed kan de unge *"danne abstrakte begreber om liv og identitet ved at udkrystallisere forståelser og erkendelser af sit liv [dette] bygger netop på [...] socialt samarbejde"*

⁵⁹ Hvormed de så bidrager til at skabe en norm for de nye unge i daggruppen. Så selvom de enkelte unge skiftes ud, skal kan der ske glidende overlevering af kulturelle praksisser og fortællinger.

(White, 2008, p. 282). At udvikle og benytte sprog om eget liv kan i en narrativ forståelse ses som et kardinalpunkt i de unges udvikling af kvalificeret selvbestemmelse, og i deres bevægelse mod mere foretrukne udfoldelser af liv og subjektivitet.

“When persons seek therapy, an acceptable outcome would be the identification or generation of alternative stories that enable them to perform new meanings, bringing with them desired possibilities – new meanings that persons will experience as more helpful, satisfying and open ended” (White & Epston, 1990, p. 15)

Når der udvikles og fremstilles nye fortællinger og forståelser, så fremstilles der altså samtidigt ny subjektivitet og nye fællesskaber. Dette er i abstrakt forstand muligt, fordi gruppesamtalen på mange måder bryder med en binær og essentialistisk tænkning og problemfokusering, og forskyder og modificerer de disciplinerende og pastorale styringsteknologier. På den måde virker gruppesamtalen motiverende og stilladserende for de unges bevægelser i nye legitime menings- og handlingslandskaber, hvor der kan ske en positiv produktiv subjektivering og udfoldelse af liv og subjektivitet. Gruppesamtalen virker altså ikke via forbud og bekendelse, men ved at der faciliteres positiv produktion af subjektivitet i sociale fællesskaber (Foucault, 2000a). Det handler med andre ord om:

“How the subject constitutes itself in an active fashion through practices of the self, these practices are nevertheless not something invented by the individual himself. They are models that he finds in his culture, and are proposed, suggested, imposed upon him by his culture, his society, and his social group.” (Foucault, 2000a, p. 291)

11. plateau.

Daggruppen – en slags konklusion

There is no need to fear or hope, but only to look for new weapons
~ Gilles Deleuze

Vi har nu fremstillet hvordan gruppesamtalen organiseres, så den kan overskride nogle vanskeligheder i arbejdet med de unge. Vi forstår endvidere disse i forlængelse af almene problematikker i organiseringen af socialt arbejde, behandling og arbejdet med unge, og kan dermed med vores modeller bidrage til både at kvalificere praksis og få nogle mere almene forståelser. Vi vil nu foretage en lignende bevægelse i forhold til daggruppen og med afsæt i vores analyser af gruppesamtalen zoomer ud. Som afrunding og perspektivering af udforskningen fremstilles nogle mere overordnede forståelsesmodeller, der kan pege på hvordan vi mere abstrakt og alment kan forstå daggruppens praksis som prototype for organisering af socialt arbejde bredere set.

Daggruppen i æstetikens domæne

Hvis vi vender tilbage til domænetænkningen, så kan og skal professionelle, der arbejder med 'menneskelige relationer', ifølge Lang et al.(1990) have en forståelse og refleksion af, at der er en grundliggende sammenhæng mellem teori, praksis og etik for at undgå at den professionelle praksis bliver tilfældig eller fundamentalistisk. Denne forståelse er i overensstemmelse med de metateoretiske antagelser, som vi redegjorde for i 3. plateau, hvilket betyder at hverken socialt arbejde eller forskning i dette felt meningsfuldt kan kvalificeres, legitimeres og udvikles ved at henvise til en modernistisk ide om Sandhed eller de rette videnskabelige metoder.

Skal vi trække det lidt hårdt op, kan vi sige at den pædagogiske praksis, der ikke er villig til at undersøge sine egne værdier, tanker, og ideologiske baggrund og indse at disse har en historisk og social karakter, risikerer at blive totalitær og udøve en form for pædagogisk terrorisme (Giroux, 1994; Markula & Pringle, 2006)

For at kvalificere og udvikle det sociale arbejdes er det derfor nødvendigt via en refleksiv metodologi løbende at synliggøre, begrunde, reflektere og udvikle praksis, således at *"practice and theory are constantly in a process of modifying and developing each other"* (Lang, et al., 1990, p. 45). I domænetænkningen foregår dette i æstetikens domæne og vi har set, at der i daggruppen løbende er sådanne refleksioner, dialoger og udviklinger, hvilket denne udforskning også bidrager til (fx 091203:a 091203:b 091211a).

Professionelle praksisser, hvor refleksioner i æstetikens domæne har en forandrende og udviklende effekt på de praksisser og sandheder, der findes i produktionens og refleksionens domæne, betegner Lang et al.(1990) som æstetiske og systemiske praksisser. Vi kan dermed overordnet betegne daggruppen som en æstetisk praksis, fordi den undgår at blive fundamentalistiske eller tilfældig via refleksion og forståelse af det intra-dependente forholdet mellem teori/praksis/etik.

Det kommer eksempelvis til udtryk i medarbejdernes regelmæssige diskussioner om, hvor fast morgenmødetider og fremmødekrav skal administreres, hvilket viser at sandheden i produktionens domæne eller neutraliteten i refleksionens domæne ikke er absolutte stør-

relser, men netop kan diskuteres, reflekteres og forandres, og dermed underordnes æstetikens domæne (Lang, et al., 1990). I stedet for æstetisk eller systemisk, vil vi forskyde begreberne fra Lang et al. (1990) og med en mere bred og præcis betegnelse overordnet forstå daggruppens praksis som post-strukturalistisk⁶⁰ (Stormhøj, 2006). At forstå daggruppen i en post-strukturalistisk tradition kan vi begrunde med en række forhold.

For det første er der i daggruppen en anti-fundamentalistisk forståelse af at såvel 'viden' som 'praksis' er kontingente fænomener, der har en historisk karakter. Eksempelvis fremhæver Orbe at U-turn er en del af de "'kampe' der er om hvad der er *sandt og falsk på rusmiddelområdet*" (Orbe, 2010, p. 16). Sådanne synspunkter er fremtrædende hos post-strukturalistiske teoretikere, der fremhæver at viden, frem for at være noget objektivt og neutralt, i sig selv er udtryk for særligt kulturelt indlejrede værdier, forståelser og interesser.⁶¹

Det ser vi i daggruppens reflektive skepsis overfor særlige behandlingsmetoder, privilegeret ekspertviden og essentialistiske begreber som misbruger eller sårbar, hvilket også hænger sammen med at der i daggruppen er en post-strukturalistisk forståelse af, at vores sprog og de begreber og den viden vi anvender, ikke har neutrale virkninger, men kan være magtfulde, subjektiverende og potentielt undertrykkende og stigmatiserende, hvilket netop er nogle af de problemer fra det specialiserede behandlingssystem, jf. 4. plateau, som daggruppen søger at undgå (Foucault, 2002; Orbe, 2010; Vinum, 2002).

Med en poststrukturalistisk forståelse undgår daggruppen at blive tilfældig eller fundamentalistisk ved løbende refleksion og udvikling af praksis via inddragelse af en flerhed af perspektiver og forståelser: de unges, lokalt udviklet praksis og viden, teorier, meta-teoretiske antagelser, politiske og værdimæssige beslutninger, og etiske antagelser om det gode liv (Stormhøj, 2006).

Men betyder det, at vi bare må forlade os på reflektive praksisser i daggruppen og i det sociale arbejde, og at vi ikke kan sige noget mere alment?

At forstå og begrunde praksis

Et svar til dette er selvfølgelig at de teoretiske modeller, vi har fremstillet, netop rummer nogle mere almene former, der i kraft af deres teoretiske referencer netop rækker ud over den enkelte situation. Men jeg foreslår at vi faktisk kan trække vores forståelse og anvendelsen af teoretiske modeller lidt længere. Det skyldes at når teori, praksis og etik er intra-dependente, kan vi ud fra en post-strukturalistisk forståelse anlægge det perspektiv, at selve den måde vi problematiserer et givent fænomen på, virker som en art formatering og produktion af genstandsfeltet. Mere enkelt formuleret, så udstikker vores grundlæggende problem- og subjektforståelse retningslinjerne for hvilke løsninger, muligheder og håndteringsmodeller vi kan udvikle (A. Jensen, 2005).

60 Det forekommer uklart om (Lang, et al., 1990) med begrebet 'systemic' refererer til særlige dele af, eller hele den systemiske tradition, men i denne sammenhæng ønsker vi at afgrænse feltet og vil ikke inkludere de modernistiske varianter af systemisk praksis i en poststrukturalistisk forståelsesramme, hvilket vi lige straks vender tilbage til (Freedman & Combs, 1996).

61 Denne historiske forståelse er også fremtrædende ved de marxistiske traditioner, vi trækker på, men vi fremhæver den post-strukturalistiske tradition, fordi der er en særlig opmærksomhed på de subjektiveringsprocesser, der er centrale for daggruppens arbejde.

Det betyder, at vi omvendt ved at udhæve den problemforståelse, der implicit så at sige guider praksis, kan fremstille en overordnet model eller diagram af og for praksis. Ved at fremstille en sådan idealtypisk model, der kan indeholde alle de analyser og elementer, vi i denne udforskning har fremstillet, kan vi dermed tydeliggøre daggruppens behandlingsmodel, og se hvordan den adskiller sig fra andre idealtypiske modeller for misbrugsbehandling. En yderligere intention med denne model er, at vi vil forsøge at blive klarere på, hvordan vi kan forstå de unges udvikling på en sammenhængende måde, og dermed supplere de post-strukturalistiske forståelser, der kun i ringe grad beriger os med en udviklingsforståelse på individniveau. Denne kombination af almene modeller og post-strukturalistisk tænkning kan naturligvis give os nogle problemer i forhold til udforskningens konsistens. Den pragmatiske intention er, at vi får nogle relativt klare og praksisrelevante forståelsesmodeller ved at sammentænke forskellige perspektiver⁶².

En systemisk-holistisk forståelses model

Vi foreslår, at en forståelsesmodel for daggruppen er, at den er organiseret som en almen udviklingskontekst, der opererer med en systemisk-holistisk forståelse af udvikling⁶³ og post-strukturalistiske forståelser af sprog og subjektivering (Valsiner, 1997).

En systemisk-holistisk forståelse, der sigter på udvikling forstået som alment forhold, betyder for det første en grundlæggende forskydning af det institutionelle fokus *fra* institutionelle problemforståelser og henvisningsgrunde, der fokuserer på misbrug, *til* den almene udviklingsopgave, der handler om, hvordan de unge kan opnå kvalificeret selvbestemmelse og deltage i et relativt normalt ungdomsliv, hvilket også indebærer håndtering af rusmiddelbrug. Når de unges problemer med rusmidler, i forlængelse af den kommunale strategi på området, forstås som en del af almene ungdomsproblematikker, bliver det muligt at organisere behandlingen på en måde, hvor det ikke er nødvendigt at fokusere direkte på rusmidler (jf. 4. plateau).

Denne tilgang viser sig organisatorisk ved at brugerne i U-turn konsekvent betegnes og forstås som *unge* (Orbe, 2010). Vi kan betragte begrebet *unge* som et kerne-begreb, der virker organiserede på praksis, fordi det fastholder et alment perspektiv på de unge (Laclau & Mouffe, 1985). I forlængelse heraf, er den primære opgave for daggruppen at facilitere de unges almene udviklingsmål: kvalificeret selvbestemmelse (Mørch, 1985). I daggruppen betyder det, som vi har analyseret, bl.a. at praksis tager udgangspunkt i og løbende tilpasses i forhold til hele den unges sociale situation og almene betingelser. Det er det, vi betoner med begrebet *systemisk-holistisk*. Med denne tilgang kan daggruppen og U-turn undgå nogle af de problemer og barrierer, der tidligere er set i behandlingssystemet. Dels at der ikke var opmærksomhed på andre afgørende problemer i de unges liv, og dels at institutionelle problemorienterede begreber og forståelser af 'misbrugere', 'afhængighed' eller 'vanskelige unge' virker stigmatiserende, negativt subjektiverende og totaliserende, fordi det undertrykker de unges egne problemforståelser og indskrænker deres handlemuligheder (100201).

⁶² At gøre det kræver lidt teoretisk dristighed og fleksibilitet, fordi vi kan risikere teoretisk inkonsistens. I meget poststrukturalistisk tænkning vil man insistere på det singulære og perspektiviske, hvorfor det at tale om noget alment, som vi også gjorde i sidste plateau, kan ses som problematisk (Stormhøj, 2006). Efter min mening kan vi dog godt i post-strukturalistisk forstand begribe noget alment, fx i form af diagrammer, dispositiver eller i dette tilfælde modeller for udfoldelse af særlige styresystemer eller institutioner. Det er den tråd i Foucaults tænkning, vi trækker på her, når vi udfolder en mere almen model for misbrugsbehandling og socialt arbejde (A. Jensen, 2005).

⁶³ Jeg benytter her systemisk-holistisk som begreb, fordi det frem for strukturel-holistisk fra Valsiner (1997), og i tråd med Valsiner (2005) netop peger på en systemisk kausalitet i forlængelse af vores metateoretiske definition af socialvidenskabens genstande som åbne og kontekstafhængige systemer i det 3. plateau.

Med en almen systemisk-holistisk model forstås de unges brug af rusmidler ikke primært som udtryk for patologi, misbrug eller afhængighed, hvilket kunne være tilfældet med psykodynamiske eller biologiske essentialistiske modeller. I stedet kan brug af rusmidler forstås som uønskede vaner, eller som selvteknologier, de unge benytter i deres til tider uhensigtsmæssige bestræbelser på at håndtere deres vanskelige betingelser (091203:b) (Bailey, 2005). Med en sådan almen forståelse kan behandlingsinstitutionerne frem for at etablere restriktive regimer, der gennem stram struktur støtter misbrugerens svage ego eller bryder med afhængighed, i stedet give plads til de unges egne forståelser af deres problemer og etablerer en ligeværdig, anerkendende og respektfuld dialog. Dermed kan daggruppen fokusere produktivt på at de unge udvikler nye færdigheder, forståelser og deltagelser, så de kan bevæge sig mod mere foretrukne udfoldelser af liv og subjektivitet.

Problemer – løsning eller udvikling?

En afgørende pointe med den systemisk-holistiske udviklingsforståelse er, at vi med en sådan model kan forklare, hvordan et problemgivende stofbrug kan løses, uden der nødvendigvis fokuseres direkte på stofbruget. At gå bagom problemet, som de siger i U-turn (100827). I en systemisk-holistisk forståelse sker der det, at når den unge via daggruppens aktiviteter tilegner sig nye færdigheder, selvforståelser og ændrer sin deltagelse i sociale fællesskaber, så har det en reorganiserende virkning på den unges samlede funktionsmåde og interaktioner med omverdenen (Valsiner, 1997). Det kan måske lyde enten abstrakt eller frelst, fordi vi er vant til at mange behandlingskontekster benytter hvad Valsiner (1997) betegner som additivt-elementaristiske forståelsesmodeller. I sådanne modeller forstås problemer a-kontekstuel, som atomistiske elementer, der kan interveneres i forhold til. Det kan være hensigtsmæssigt, hvis vi skal løse problemer som brækkede ben eller en punkteret bil, men i socialt arbejde betyder en sådan forståelse, at der fokuseres på at skabe forandring ved at negere et problematisk element, som eksempelvis afhængighed, psykologisk konflikt eller deficit, der er årsag til problemet og som befinder sig inde i personen (Christoffersen & Kousholt, 1998; Vinum, 2002).

Hvis vi reflekterer over det, kan vi se at den systemisk-holistiske forståelse er mere meningsfuld og hensigtsmæssig, når vi vil forstå kontekstuelle fænomener, der er præget af udvikling (Valsiner, 1997). Tænk f.eks. på et barn, der lærer at gå, eller hvis du skal flytte sammen med en kæreste. Det er ikke nødvendigt at afvænne barnet med at kravle, eller at lære at holde op med at bo alene. De nye færdigheder eller sociale omstændigheder virker 'i sig selv' reorganiserende på systemets (f.eks. barnets) samlede funktionsmåde. En systemisk-holistisk udviklingsforståelse betyder dermed, som tidligere nævnt, at vi kan forskyde fokus fra et udpeget problem til eksempelvis de unges udvikling af kvalificeret selvbestemmelse og deltagelse i arbejde og uddannelse. Dette skaber samtidigt en bevægelse væk fra et problematisk forbrug af rusmidler og en marginaliseret position. Det betyder ikke at rusmiddelforbrug i en systemisk-holistisk model ikke også kan være et problem, der skal adresseres. Det betyder derimod, at det netop forstås kontekstuel i forhold til den positive forandring af hele den unges situation.

Ved at tænke abstrakt i systemisk-holistiske eller additivt-elementaristiske modeller, kan vi altså få blik for, hvordan der er en sammenhæng mellem de overordnede forståelse af problemer og subjekter, og organiseringen af forskellige former for behandling og socialt arbejde. Vi kan sætte forskellen på spidsen ved at hævde, at de forskellige modeller med deres divergerende problem- og subjektforståelser, udgør to væsensforskellige paradigmer, der grundlæggende organiserer indsatserne forskelligt. I specialiserede behandlingstilbud

med en essentialistisk og additiv-elementaristisk forståelse skabes forandring ved at fokusere på problemer, der skal løses, hvorimod behandlingstilbud med en systemisk-holistisk forståelse sigter på at skabe forandring gennem fremstilling. Dette foregår ved at udvikle nye færdigheder, deltagelser og selvfortællinger, herunder også færdigheder i forhold til at håndtere rusmidler (Nissen, 2000c; Valsiner, 1997).

Pointen i forhold til daggruppen er, at de med en systemisk-holistisk udviklingsforståelse bliver i stand til at tænke i helt andre interventionsformer end dem, der kan forstås ud fra de additivt-elementaristiske modeller, der kan siges at organisere mere specialiserede behandlingskontekster.

Gensyn med paradokser i organiseringen af socialt arbejde

Post-strukturalistiske og systemisk-holistiske praksisser stiller nogle andre krav til organisering, dokumentation og evaluering af det sociale arbejde end de problemfokuserede, additivt-elementaristiske behandlingsformer. Det skyldes dels, at vi med en systemisk-holistisk udviklingsforståelse ikke kan arbejde med en fast kagebog og definere faste meningsfulde succeskriterier, fordi vi netop ikke fokuserer på noget patologisk eller et problem, der skal løses. Derimod handler det om at skabe bevægelse mod relevante mål, der udvikles af de konkrete personer i relation til deres specifikke omstændigheder, fremtidige muligheder og ønsker. Vi kan altså ikke på forhånd definere relevante mål og positive succeskriterier, fordi de endnu ikke eksisterer, men netop skal udvikles, hvilket er en central del af det sociale arbejde (Nissen, 2003b; Valsiner, 1997).

Her havner vi i et centralt paradoks i organiseringen af socialt arbejde, fordi opdragsgiverne, der bevilger ressourcer til de sociale indsatser, har brug for nogle kriterier, så de kan prioritere de sociale indsatser. Som led i perspektivering vil vi derfor fremhæve nogle mulige problemer ved at benytte negativt definerede succeskriterier, som f.eks. ophør af stofbrug, i organiseringen af socialt arbejde. For det første tilskynder sådanne kriterier behandlingsregimet til at have fokus mod evalueringskriterier, der ikke nødvendigvis understøtter udvikling af indsatser, der hjælper brugerne med deres specifikke problemer og deres bredere sociale situation. Man kan eksempelvis tænke sig, at behandlingsinstitutioner for at leve op til sådanne evalueringskriterier, tvinges til at fokusere på et forbrug af rusmidler her og nu, frem for at arbejde for at den unge kan komme i gang med arbejde eller uddannelse, kriterier der nok er mere relevante på længere sigt. Fordi det andet kan sådanne kriterier og en problemfokusering være kontra-produktiv, fordi det virker negativt subjektiverende og kan skygge for positive fremskridt på andre væsentlige områder, der måske er en forudsætning for eksempelvis at reducere et forbrug af rusmidler. For det tredje risikerer et sådant fokus at behandlingsinstitutionerne for at kunne leve op til succeskriterierne og opretholde de kommunale bevillinger, primært tager de 'lette' brugere i behandling og marginaliserer brugere med mere komplekse psyko-sociale problemstillinger (Järvinen, 1998; Vinum, 2002).

På den baggrund kan vi se, at væsentlige problemstillinger i organiseringen af socialt arbejde kan hænge direkte sammen med at institutionelle eller eksterne succeskriterier og dokumentationskrav på nogle områder kan være en forhindring for at udvikle positivt produktive post-strukturalistiske praksisser som daggruppen. I U-turn har det f.eks. nødvendiggjort udvikling af nye dokumentationsformer, det såkaldte SAUL, der skal virke mindre stigmatiserende end det tidligere dokumentationssystem euroADAD (090618). Denne problemstilling i forholdet mellem dokumentation, overordnet styring og den

konkrete praksis er ikke udforsket her, men fremhæves, fordi det er en relevant og væsentlig problemstilling og et paradoks i udviklingen af det sociale arbejde, der bør udforskes og belyses, både i forhold til U-turn og mere generelt i forhold til socialt arbejde og behandling (Orbe, 2010). Dette er særligt et problem de steder, hvor man ikke som i U-turn kan afsætte de betydelige ressourcer, der er nødvendige for at udvikle nye dokumentationsformer, der kan indfange både positivt definerede kriterier som job og uddannelse og negativt definerede kriterier omkring reduktion i rusmiddelforbrug.⁶⁴

Placering af daggruppen i det terapeutiske landskab

I 3. plateau så vi, hvorledes U-turn og daggruppen præsenterede sig med en række begreber fra primært systemiske terapeutiske traditioner. Vi vil nu knytte et par klargørende kommentarer til, hvordan daggruppen kan placeres i det terapeutiske eller metodiske landskab.

I udforskningen af daggruppen og i gruppesamtalen har vi set, hvordan der er mulighed for at de unge dels kan udvikle nye færdigheder og bevæge sig mod mere foretrukne måder at leve på, samt udvikle mere berigende fortællinger om liv og identitet. Samtidigt kan der tales om og handles på de unges problemer på en måde, der ikke klientgør eller stigmatiserer de unge. Vi har beskrevet dette som et dobbelt fokus, hvor der både i daggruppen og gruppesamtalen er en både almen og partikulær forståelse af, og tilgang til, de unge. Med denne dobbelthed adskiller daggruppens praksis sig både fra de 'traditionelle' tilgange, der hovedsageligt fokuserer på problemer og afvænnings, og fra de systemiske tilgange, der i høj grad undgår at tale om problemer; eksempelvis løsningsorienteret terapi (De Shazer, 1985) og Appreciative Inquiry (Cooperrider & Srivastva, 1987).

En anden skillelinje er, at daggruppen adskiller sig i forhold til klassiske adfærdsorienterede systemiske tilgange, fordi daggruppen er skeptiske overfor ekspertpositioner og fastholder et fokus på subjektperspektivet, samtidigt med at de forstår de unge som en del af en større samfundsmæssig kontekst, der rækker ud over familien (Phipps, 2008). Dermed er der klare ligheder mellem daggruppen og de mere postmoderne, poststrukturalistiske og konstruktivistisk inspirerede systemiske tænkninger (fx Anderson & Goolishian, 1992; Cecchin, 2004; Selvini Palazzoli, et al., 1980).

Med disse afgrænsninger foreslår jeg at daggruppens praksis umiddelbart kan forstås i forlængelse af den interventionsforståelse, der er i narrativ praksis (White & Epston, 1990). For det første går daggruppen i lighed med narrativ praksis så at sige på to ben, ved både at styrke de unges forståelse af sig selv som almindelige unge med færdigheder, intentioner og drømme og samtidigt skabe mulighed for at adressere de unges problemer. Der er altså både en anerkendelse af, at de unge er almindelige unge og at de rent faktisk er i U-turn, fordi de har nogle problemer i deres liv.

For det andet forstås de unges problemer ud fra et subjektperspektiv, samtidigt med at der er en kontekstuel forståelse af, at de unges perspektiver og handlemuligheder er indlejret i en større kulturel diskurs. Medarbejderne kan dermed have blik for nogle problemer og betingelser, som den unge måske ikke selv har forståelse for eller indflydelse på. Eksempelvis har vi set, hvordan der er en forståelse for, at de unge kan blive fanget mellem forskellige diskurser og forventninger (f.eks. 5. plateau). Dermed kan medarbejderne undgå at

64 F.eks: Notes on Various Results. U-turn, March 2009 <http://uturn.dk/media%28272,1030%29/Notes09.pdf> - se også www2

individualisere de unges problemer, eller nødvendigvis at forstå dem som udtryk for dysfunktionelle familieforhold, men netop forstå dem som en del af en større socio-kulturel kontekst, i lighed med de forståelser vi finder i narrativ praksis hos White(2008) og de post-strukturalistiske teoretikere, der er blevet brugt gennem denne udforskning.

Fremstilling i fællesskab

Med narrative og systemisk-holistiske kontekstuelle forståelser er det klart, at behandlingen af de unge ikke er en individuel affære, men må forstås sammenhængende med de unges sociale fællesskaber, både i og udenfor U-turn. De sociale sammenhænge benyttes aktivt i daggruppen, ved at de unge gennem deltagelse i fælles aktiviteter og samtaler ser, lytter til, anerkender og bevidner hinandens fremskridt, problemer og bestræbelser. Når det fungerer godt, kan gruppen af unge dermed virke som positivt, produktivt, normdannende fællesskab, hvor de unge subjektiverer og subjektiveres og dermed inspirerer og normerer hinanden til løsninger og bevægelser i forhold til deres problemer og ønsker for fremtiden. Et tydeligt eksempel på dette så vi i analysen af problemsnaksamtalen i 8. plateau.

På den måde udgør daggruppen et positivt sted for fremstilling og subjektivering, som de unge måske ikke tidligere har oplevet hverken i hjemmet, skolen eller i kammeratskabsgruppen.

De nye fremstillinger af de unge fastholdes og udbredes, f.eks. ved at der hænges billeder af de unge op i daggruppens 'ungerum', der uddeles kursusbeviser, når de unge har deltaget i specifikke forløb, og de unge laver en film, der vises for deres forældre. På den måde fremstilles der artefakter, der udbreder de nye foretrukne fremstillinger og fortællinger om de unge i deres netværk. En særlig teknologi til at fastholde de unges nye foretrukne ord og fortællinger om dem selv er et fotografi, de unge modtager ved slutningen af deres ophold i daggruppen. På fotografiet fremstilles de unge på en attraktiv måde og omkranses af de positive ord, de andre unge har brugt om dem i 'vende-ryg seancen', som medforskeren beskrev 9. Plateau (091123:13).

Her objektiveres de unge med et kulturelt artefakt, der med en både visuel og sproglig fremstilling fastholder de positive fortællinger om de unge, og bevidner og bekræfter de unge i deres nye foretrukne fortællinger om færdigheder og personlig identitet. Dette kan forstås som en udvikling af den narrative praksis med terapeutiske dokumenter, og artefaktet kan virke medierende for den unges subjektivitet, der både fastholdes og forandres i mødet med denne fremstilling (Newman, 2008; White, 2008).

Fremstilling, formatering og stilladsering

At fremstille en systemisk-holistisk udviklingskontekst, hvor de unge subjektiverer og subjektiveres positivt produktivt er, som vi har set, ikke uproblematisk. Det skyldes bl.a. de unges erfaringer med at blive fremstillet og subjektiveret som problematiske, og fordi nogle af de unge er ambivalente og skeptiske, både i forhold til endnu en indsats fra eksperter, der skal forandre dem, og overfor målet med behandlingen i U-turn. Derfor er det, som vi har set, nødvendigt at fremstille U-turn som et attraktivt sted.

Daggruppen fremstilles som attraktiv og normaliserende kontekst, bl.a. via aktiviteter, hvor de unge deltager i skole, træning, sport, oplevelser og kulturelle aktiviteter. De bliver forkælet med daglige måltider og lyttende voksne, der tager dem alvorligt. Daggruppen

forsøger også helt at undgå de negativt identitetsskabende kategoriseringer, vurderinger og binære udelukkelser, der bl.a. kendes fra skolen (Varenne & McDermott, 1999). Daggruppen forsøger dermed at subjektivere de unge som normale unge, der foretager sig almindelige ting og som derudover, ligesom andre unge, også har nogle problemer, de skal have hjælp til. Med Nissen & Clausen(1997) kan vi sige, at de unge bliver udsat for en almengørende modstempling eller normaliserende subjektivering i poststrukturalistisk terminologi(Foucault, 2002).

Daggruppens fremstilles ikke kun som normaliserende udviklingsrum gennem aktiviteterne. På samme måde, som vi så det i gruppesamtalen, sker der også en formatering af de lokaler, der benyttes af daggruppen. De unge tilbydes mad, pandekager og varm kakao; der tændes stearinlys, man kan sidde i bløde sofaer og der er plakater og billeder på væggene. Medarbejderne benytter igen forskellige artefakter, der virker som mediatorer og giver de unge positive associationer til hygge, fritidsklub eller familie. Daggruppen fremstilles og formateres dermed som et særligt sted. Der skabes, med Foucaults(1986) begreb, en heterotopi, fordi daggruppen hverken er traditionel behandlingsinstitution, skole eller et ungdomsrum, men et andet sted, hvor der er mulighed for fremstilling og subjektivering af de unge på andre og nye måder (Rose, 1998) (fx 091123).

På trods af disse normaliseringer og formateringer, kan det stadig være svært at få de unge til at deltage, og derfor benyttes der ligesom i gruppesamtalen narrative artefakter til at formatere, legitimere og almengøre daggruppen. Eksempelvis fortæller medforskeren Trine inden fremmødesamtalen om tidligere unge fra daggruppen, der kommer forbi og siger hej, og fortæller hvordan disse ældre unge savner U-turn. Dermed er fortællingen om de tidligere unge fra U-turn med til at understøtte og legitimere fremstillingen af daggruppen som et attraktivt tilbud, hvor det er helt normalt at komme forbi og sige hej. Som om det var en ungdomsklub, hvor man havde været glad for at gå. På lignende vis kan medarbejderne i forbindelse med individuelle samtaler om vanskelige emner fortælle en 'virkelig historie fra eget liv' om temaet (091211b:1). Der er mange sådanne eksempler, der ikke skal foldes ud her, pointen er at medarbejderne på mange forskellige måder almengør, normaliserer, formaterer, virtualiserer og subjektiverer de unge positivt produktivt og stilladserer de unges deltagelse i daggruppen.

Medarbejdernes i en æstetisk position

En vigtig del af daggruppens praksis er de måder, medarbejderne forholder sig til de unge på. Med domænetænkningen kan vi sige, at medarbejderne overordnet indtager en æstetisk position i forhold til de unge, hvor de er refleksive og bevidste om den etiske dimension i deres arbejde og håndteringen af professionel neutralitet, hvilket "*involves maintaining a sense of respect for the people with whom we are engaged in relation to their pains, joys, sufferings and creative potential in the social world*" (Lang, et al., 1990, p. 46).

Den æstetiske position betyder ikke en neutral holdning til alt, men at medarbejderne er bevidste om hvornår og hvorfor de placerer i sig forskellige positioner af produktion, refleksion eller æstetik, afhængigt af situationen, og at de også kan tydeliggøre disse positioner for de unge (Lang, et al., 1990). Dette betyder, at medarbejderne nogle gange kan stille sig i produktiv-hierarkisk position og sige 'sådan er det', stille nogle krav og afkræve de unge *binære* svar, f.eks. om de fortsat vil gå i U-turn eller ikke. Så lukkes der for refleksionen, så er det 'køb eller salg' som medforskeren Trine siger (091113a). En væsentlig

pointe er, at medarbejderne kan indtage forskellige positioner i forhold til de unge, og samtidigt have en respekt for de unge, fordi positionerne underordnes den æstetiske position og refleksion, således at medarbejdernes praksis hverken bliver fundamentalistisk eller vilkårlig.

Denne tilgang til de unge kan ses i sammenhæng med, at medarbejderne har en kontekstuel teoretisk forståelse af de unge, og derfor ikke benytter individualiserende forklaringsmodeller, der moraliserer eller placerer ansvaret eller problemet i den unge. Hvis de unge f.eks. ikke har lyst til at snakke, så forstås det netop ikke med essentialistiske forklaringer om at de er misbrugere, sårbare eller umotiverede. I stedet tages der udgangspunkt i, at de unge ud fra deres perspektiv har subjektive grunde til at handle som de gør, hvilket grundlæggende skal respekteres. Det betyder dog ikke, at de unge ikke påvirkes i særlige retninger, men at medarbejderne har en reflekteret, teoretisk og etisk informeret brug af deres magt og på en kreativ måde kan forsøge at påvirke de unge, samtidigt med at de respekterer de unge som selvstændige personer, der kan træffe egne valg. Medarbejderne kan med denne tilgang undgå at blive dominerende og undertvinge de unge, og åbne nogle udfaldsrum for subjektivitet, hvilket er en nødvendighed for de unges udvikling af kvalificeret selvbestemmelse (Markula & Pringle, 2006).

Når medarbejderne respekterer og anerkender de unge, medvirker det også til at forandre og modificere det asymmetriske behandler-ung forhold, og der åbnes for en gradvis opbygning af tillid. Dette understøttes af, at behandlerne også fortæller om noget fra deres eget liv, at de forkæler, roser og bærer over med de unge, når de falder i, og at de er til rådighed for de unge og sætter dem før planen eller dagsprogrammet. Her oplever de unge, at der faktisk er nogen, der gider gøre noget ekstraordinært for netop dem.

På den måde stilladserer medarbejderne yderligere de unges deltagelse og dekonstruerer det binære ung-behandler forhold, så relationen ikke kun er formateret som 'ekspert, behandling og unge', men ligner nærmere en fortrolig relation mellem en ok voksen og ung, og der er en oplevelse af, at der er en 'almen relation' hvor medarbejderne opfattes som autentiske, samtidigt med at det faktisk er behandling. Dette virker igen subjektiverende, fordi den unge dermed kan opfatte sig selv som én, det er værd at have en reel relation til (evalueringsrapport p.18-24).

Opsamling

Daggruppen fremstilles af medarbejderne som et fleksibelt handlings-, menings- og identitetslandskab. Her fremstilles og subjektiveres daggruppens unge som normale unge og de interPELLERES til at udvikle deres forudsætninger og forståelser, samt benytte selvteknologier for dermed i højere grad at udøve kvalificeret selvbestemmelse, at handle og agere på ønskede måder i forhold til at kunne administrere deres eget liv (Foucault, 2000a). I de gensidige subjektiveringsprocesser indgår fysiske, kulturelle og narrative artefakter som væsentlige aktanter, der benyttes til at almengøre, virtualisere, formatere, positionere, fremstille og stilladsere nye udfoldelser af de unges subjektivitet.

Dette understøttes af, at man i daggruppen forsøger at undgå de a-kontekstuelle, totaliserende og binære kategoriseringer og subjektiveringer, der findes i populære kulturelle diskurser om unge og misbrug (Bailey, 2005). Frem for at operere med hårdt sedimenterende, binære og subjektiverende kategorier og positioner som rigtig/forkert, motiveret/

umotiveret, behandling/fritid, behandler/ung, afhængig/frivillig, sårbar/robust, legitimt/illigitimt etc., søger man til stadighed at opløse disse kategorier og hierarkiske, dikotome positioneringer, så der kan skabes bevægelse mellem flere mulige legitime positioner, perspektiver, forståelsesmodeller, forholdemåder og handlinger.

På den måde kan daggruppen helt overordnet betragtes som en stilladserede kontekst. Der brydes med binære og essentialistiske enten-eller tænkninger, og i stedet opdeles alle krav, forventninger og bevægelser i små skridt, som de unge gradvist kan udvikle, for derefter gennem at udfolde motivation, deltagelse eller måske rettere subjektivitet. Dette understøttes af, at medarbejderne hjælper og forkæler de unge, og fremstiller daggruppen som en attraktiv kontekst. Når de på den måde giver de unge en tilbud, der er for godt til at sige nej til, betyder det at de unge både overfor sig selv og andre kan legitimere, at de rent faktisk går med på de præmisser og krav, der stilles i U-turn. På den måde er daggruppen fremstillet som en behandlingskontekst, hvor det er meget svært for de unge at være en fiasko, og hvor de unge ikke har ret mange muligheder for at legitimere overfor sig selv og andre, at de skal droppe ud. Dermed forhindrer daggruppen en yderligere marginalisering af de unge.

Med denne fremstilling af daggruppens praksis som post-strukturalistisk og systemisk-holistisk, har vi en mere almen model for, hvordan man kan tænke behandlingskontekster og socialt arbejde på måder, der grundlæggende adskiller sig fra de typer af problemorienterede, kontrollerende og sanktionerende behandlingsregimer, vi nævnte i 4. plateau. Målet er i stedet, at de unge på deres egne præmisser hjælpes til at få rådighed over egen livsførsel, udøve kvalificeret selvbestemmelse og udfolde deres liv og subjektivitet på mere foretrukne måder.

På den måde forstår vi helt abstrakt daggruppen som post-strukturalistisk praksis/teori/etik.

”Kan det, der foregår, måske bedre beskrives som en verdensanskuelse? Måske, men selv det er ikke tilstrækkeligt. Måske er det snarere en epistemologi, en filosofi, en personlig parathed, en politik, en etik, en praksis, et liv eller noget i den stil. Og eftersom det – hvad end det er – er nært knyttet til de nyere tendenser indenfor samfundsvidenskabelige forskning, der sammenfattende omtales som ’ikke-fundamentalistisk’ eller måske snarere ’postmoderne’ så er det – hvad det end er – også en teori” (White, 2006b, p. 48)

12. plateau – Konsistens & Relevans

*Man skriver altid for at give liv, for at frigøre livet der hvor det holdes fanget,
for at aftegne flugtlinjer
~ Gilles Deleuze*

Udgangspunktet for denne udforskning var en interesse for, hvordan vi kan kvalificere og udvikle det sociale arbejde på en måde, der tager hensyn til genstandsfeltets særlige karakter og behovet for tilpasning og bevægelighed. For at nærme os dette grundspørgsmål, har vi valgt en forskningsstrategi og metodologi, der afspejler problemstillingen: både det sociale arbejde og forskningen må på den ene side være bevægelige og fleksible i forhold til lokale forhold og betingelser for at være relevante, og på den anden side må de for at være kvalificerede være teoretisk konsistente og række ud over den specifikke kontekst.

For at sikre relevans og muliggøre udvikling af nye forståelser valgte vi et fleksibelt, emergende forsknings design, hvor bevægelser mellem teori og praksis er en integreret del af selve forskningsmetodologien, og hvor forskeren og feltet gennem gensidig dialog og dialektiske udviklinger gradvist specificerer forskningsprocessen. Forskningens metodologi er samtidigt metateoretisk informeret for at sikre konsistens.

Grundet udforskningens særlige karakter og genstand, har vi ikke en afsluttende konklusion, fordi vi er i stadig bevægelse. Vi vil derfor afslutningsvist lave endnu et par bevægelser mellem teori og praksis, og først skitsere forskningens konsistens og dernæst dens relevans, og samtidigt synliggøre at disse momenter i vores forskningsmetodologi netop forstås som intra-dependente og altid-allerede-hænger-uløseligt-sammen.

Konsistens

Vi startede med det aksiom at det sociale arbejde i lighed med socialvidenskabernes andre genstande skal forstås kontekstuel. I en kontekstuel grundforståelse⁶⁵ er der en grundlæggende sammenhæng mellem genstande og praksisser eller subjekt og verden, der kan betegnes som intra-dependente. Som model for denne genstandsforståelse introducerede vi grundmetaforen åbne og kontekstafhængige systemer. Og vi udfoldede, hvordan vores forskning kan forstås som en praksis blandt andre praksisser i en verden infiltreret onto-epistemologiske processer.

Dette betyder, at vi for at være konsistente nødvendigvis må betragte forskningsprocessen som interaktionistisk, og at viden er noget der både fremstilles og benyttes i specifikke sociokulturelle sammenhænge. For at tage denne forståelse alvorligt, har vi tilrettelagt forskningsprocessen, analyserne og dette skrift som en række bevægelser og udvekslinger mellem prototypiske etnografiske beskrivelser af praksis og teoretiske begreber og modeller.

I forskningsprocessen har vi benyttet teorier, begreber og metoder fra en række kontekstuelle traditioner: aktør-netværks teori, etnografi, systemisk og narrativ terapi og post-

⁶⁵ På engelsk bruges f.eks. 'root metafor' eller 'world hypothesis', som ikke rigtig klinger på dansk (Pepper, 1961).

strukturalistiske, kritisk psykologiske traditioner. Som nævnt er der i disse forståelser en række teoretiske divergencer og udfordringer, vi ikke har taget op, men lad os kort give et eksempel på, hvordan vi betragter disse forskelligartede forståelser som konsistente inden for en kontekstuel ramme.

I det foregående plateau kombinerede vi post-strukturalistiske forståelser med en systemisk-holistisk model. Det kan virke risikabelt, men er ingeniørligt tilfældigt. Det skyldes, at vi med de narrative og post-strukturalistiske perspektiver får en forståelse af 1. persons perspektiver, historicitet, mening, kultur og subjektiveringsprocesser og med de systemisk-holistiske modeller får en forståelse af strukturer, relationer, positioner, intra-dependens og udvikling på en mere abstrakt og metaforisk måde, der ikke umiddelbart ligger i et 1. persons perspektiv.

Så når vi benytter forskellige traditioner er det altså ikke nødvendigvis et udtryk for teoretisk inkonsistent, men i lighed med Niels Bohrs beskrivelser af lys som hhv. bølger og partikler et udtryk for komplementaritet, fordi de to beskrivelser, der tilsyneladende gensidigt udelukker hinanden, netop giver os forskellige komplementære nødvendige forståelser af genstanden (Barad, 2007). Generelt er det dog i denne udforskning sådan, at de anvendte teorier ikke nødvendigvis er gensidigt udelukkende, men gennem fremtidig teoriudvikling kan de muligvis kombineres inden for en overordnet postmoderne kontekstuel forståelse. Da udforskningens mål ikke er teoriudvikling, vil vi med disse bemærkninger blot påpege, at vi i lighed med post-strukturalistiske forskningsstrategier på antidogmatisk vis benytter begreber fra forskellige traditioner til at fremstille vores teoretiske modeller (Stormhøj, 2006).

Hvis vi bevæger os lidt tættere på praksis, har vi med vores forskningsmetodologi dels tilstræbt konsistens mellem forskningens metateori, strategi, teori, metode og genstand, dels konsistens mellem forskningens og daggruppens praksisser, fordi vi benytter de samme grundlæggende forståelser, teorier og metoder hvad enten vi analyserer, de unge, daggruppens praksis eller forskningsprocessen. Populært sagt tager vi vores egen medicin.

Metodisk viser det sig ved, at ligesom medarbejderne tager udgangspunkt i de unge, når de tilrettelægger daggruppens praksis, så har vi tilrettelagt udforskningen ud fra medforskerens perspektiver og de problemer, de oplever. På lignende vis er de teoretiske modeller og prototypiske beskrivelser af praksis fremstillet i interaktionistisk samarbejde med medforskerne, ligesom medarbejderne fremstiller narrative forståelsesmodeller i samarbejde med de unge. De narrative artefakter kan også benyttes som forståelsesmodeller eller selvteknologier i forhold til at udvikle og kvalificere praksis, hvad enten det drejer sig om medarbejdernes behandlingsarbejde, de unges kvalificerede selvbestemmelse eller forskerens akademiske udskejelser. De interaktionistiske fremstillinger af narrative artefakter virker også subjektiverende på flere niveauer, så jeg nu kan forstå mig selv som forsker og psykolog, Trine og Kristian kan forstå sig som medforskere og professionelle, og de unge kan forstå sig selv som almindelige unge med færdigheder, ønsker og drømme. De narrative artefakter virker også almengørende og kvalificerende, fordi de som mere almene modeller kan række ud over den enkelte begivenhed eller sammenhæng, bl.a. fordi de er fremstillet af, og samtidigt udgør, forståelige og genkendelige kulturelle ressourcer.

I denne overordnede metodologiske ramme har vi dermed konsistens mellem vores metateoretiske antagelser, metoder og teoretiske modeller, og den generelle måde vi opfatter mennesker og praksis og den sociale verden (Alvesson & Skjöldberg, 2009; T. Jensen, et al., 2005; Valsiner, 1997).

Vi har nu, ud fra en redegørelse for forskningens konsistens, set hvordan relevans og konsistens kan forstås som internt forbundne, og vi vil nu skifte perspektiv og tage udgangspunkt i forskningens relevans.

Relevans

Som nævnt har vi ikke en afsluttende konklusion, fordi vi er i stadig bevægelse. Vi må vi derfor afslutningsvist i stedet spørge til forholdet mellem prototype og model. Kan de fremstillede modeller benyttes, og hvilket effekt har de på praksis? Kan medforskerne benytte den fremstillede viden som en (selv)teknologi, der subjektiverer deres praksis på en ønskværdig måde? Er denne fortælling om daggruppen et narrativt artefakt, vi kan afsætte på U-turns epistemiske marked?

For at svare på dette, vil vi benytte en pragmatisk intersubjektiv validering (Dammeyer, 2006). Medforskerne Kristian og Trine finder, efter at have læst og kommenteret dette skrift, at fremstillingen faktisk gør dem klogere på, hvad der sker i praksis og klargør, tilføjer og udbygger den forståelse, de har. De vil derfor anbefale alle medarbejderne i daggruppen at læse den. At de finder fremstillingen og forskningsprocessen i overensstemmelse med daggruppens teori/praksis/etik, viser de også med deres ønske om at figurere med deres egne navne i denne fremstilling (100827,100830) Vi har dermed fremstillet et narrativt artefakt, der vil indgå i fortsat dialog med praksis, hvormed forskningen såvel som praksis kan blive til på stadigt nye måder (Mørck & Nissen, 2005). Udfaldet af dette kan vi ikke bedømme her, men hensigten med udforskningen i forhold til daggruppens praksis, således som vi beskrev det i 3. plateau, kan efter pragmatisk intersubjektive kriterier dermed anses for at være opfyldt.

Med baggrund i vores forskningsmetodologi, kan vi endvidere hævde at denne kompatibilitet med og relevans for praksis er et resultat af vores metodologiske valg, fordi vi netop har indfoldet fordringen om relevans i forskningsmetodologien og internt forbundet den med kravet om konsistens. Vi fremhæver dermed endnu en gang at forskning og praksis, teori og verden er intra-dependente og hænger uløseligt sammen.

Vi har nu nærmet os grundspørgsmålet om kvalificering af socialt arbejde ved at tage udgangspunkt i en lokal prototypisk praksis og udforske, hvordan man håndterer nogle af de dilemmaer, problemer og paradokser, der rummer almene prototypiske aspekter i forhold til organiseringen af socialt arbejde. Udforskningens hovedspørgsmål har været at undersøge hvordan daggruppen og gruppesamtalen overskrider nogle problemstillinger i praksis og bidrage til at kvalificere praksis gennem fremstilling af prototypiske beskrivelser og teoretiske modeller.

De prototypiske fremstillinger og teoretiske modeller har samtidigt, i relation til grundspørgsmålet, også almen relevans. Dels har problemstillingerne i daggruppen en historisk baggrund og kan genkendes som almene problemer i forhold til misbrugsbehandling for unge (Christoffersen & Kousholt, 1998; Vinum, 2002). Dels har vi i udforskningen frem-

stillet nogle forståelser af problemstillinger, der har vist sig emergent i udforskningen, som vi også kan genkende i arbejdet med unge i andre sammenhænge (A. K. Holmgren, 2006; Riber, 2005; Westmark, 2009).

På den måde kan vores teoretiske modeller benyttes til at kvalificere og udvikle socialt arbejde med lignende problemer i andre sammenhænge, fordi problemstillingerne netop kan siges at være prototypiske, og andre praksisser vil dermed kunne genkende dem som almene problemer og blive inspireret af løsningerne, fordi de teoretiske modeller gennem det referencetransformerede arbejde er fremstillet, så de er meningsfulde i relation til bredere samfundsmæssige betydninger og videnskabelige meningslandskaber.

Med vores forståelse af daggruppen som post-strukturalistisk praksis, har vi samtidigt fremstillet en forståelse for, hvordan man i organiseringen af socialt arbejde både kan tage udgangspunkt i brugerne og kvalificere indsatsen mere alment, og undgå at indsatsen bliver enten vilkårlig eller fundamentalistisk. Vi foreslår dermed, at de teoretiske modeller også kan benyttes mere alment i vores forståelse af, hvordan vi kan overskride nogle af de problemer og dilemmaer, vi ser som udspringende af en række paradokser i organiseringen af socialt arbejde.

På trods af de almene aspekter er det væsentligt at fremhæve, at vores prototyper og modeller netop er særlige historiske vidensformer, der skal forstås, anvendes og forandres i forhold til konkrete kontekster og praksisser. Vi hævder altså ikke at vores modeller er universelle forståelser eller færdige opskrifter, men netop teoretiske forståelser og narrative artefakter, der kan indgå i andre praksisser, hvor de kan muliggøre nye perspektiver og bidrage til at kvalificere og udvikle det sociale arbejde.

En sidste kommentar er at denne udforskning i lighed med daggruppens arbejde med de unge har bestræbt sig på at være produktiv og fremstille daggruppen på en måde, der fører til udvidede handlemuligheder. Vi kunne have kritiseret daggruppens arbejde og have ledt efter problemer, men dels har jeg som forsker kunnet stå inde for daggruppens teori/praksis/etik og dels har en negativ kritik ikke været formålet. Derimod ønsker vi med dette skrift at fremme og udbrede mere foretrukne fortællinger og fremstillinger af liv, subjektivitet og socialt arbejde.

“I can’t help but dream about a kind of criticism that would try not to judge but to bring an oeuvre, a book, a sentence, an idea to life: it would light fires, watch the grass grow, listen to the wind, and catch the sea foam in the breeze and scatter it. It would multiply not judgments but signs of experience: it would summon them, drag them from their sleep. Perhaps it would invent them sometimes – all the better. All the better.” (Foucault, 2000a, p. 323)

Referencer

- Althusser, L. (1983). *Ideologi og ideologiske statsapparater*. Aarhus,; Forlaget Grus.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. In M. M.-M. JÄRVINEN, N (Ed.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. . København: Hans Reitzels Forlag.
- Alvesson, M., & Skjöldberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Anderson, H., & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. *Therapy as social construction*, 25-39.
- Anonymous, N. (2008). Narcotics Anonymous. 6th Edition
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*: Jossey-Bass San Francisco.
- Bailey, L. (2005). Control and desire: The issue of identity in popular discourses of addiction. *Addiction Research & Theory*, 13(6), 535-543.
- Barad, K. (1996). Meeting the universe halfway: Realism and social constructivism without contradiction. *Feminism, science, and the philosophy of science*, 161-194.
- Barad, K. (1998). Getting real: technoscientific practices and the materialization of reality. *differences*, 10(2), 87-128.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*: Duke Univ Pr.
- Bateson, G. (1977). *Step to Ecology of Mind*: Ballantine Books.
- Becker, H. (1953). Becoming a marihuana user. *American Journal of Sociology*, 59(3), 235-242.
- Becker, H. (2005). *Outsidere: studier i afvigelsessociologi*: Hans Reitzel.
- Berliner, P., Refsby, M., & Hakesberg, S. (2005). *At fare vild - sammen*. København: Frydenlund.
- Boss, M. (1963). *Psychoanalysis and daseinsanalysis*: Basic Books.
- Bostrup, M., & Kousholt, D. (1998a). Brugerundersøgelse. *Københavns Kommune*
- Bostrup, M., & Kousholt, D. (1998b). stoffer i de unges verden. *Social kritik*, 56, 37-47.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*: Harvard Univ Pr.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*: Harvard Univ Pr.

- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*: Klim.
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier, i juraen, i litteraturen og i livet*. København: Alinea.
- Carver, C., & Scheier, M. (2001). *On the self-regulation of behavior*: Cambridge Univ Pr.
- Cecchin, G. (2004). Hypothesizing, circularity, and neutrality revisited: An invitation to curiosity. *Family Process*, 26(4), 405-413.
- Cecchin, G., Lane, G., & Ray, W. (1992). *Irreverence: A strategy for therapists' survival*: Karnac Books.
- Christoffersen, M., & Kousholt, D. (1998). I Sisyfos' fodspor - Brugerundersøgelse. *Københavns Kommune*
- Cooperrider, D., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in organizational change and development*, 1, 129-169.
- Cummings, T., & Worley, C. (2008). *Organization development & change*: South-Western Pub.
- Dammeyer, J. (2006). Når praksis tages alvorligt. *Nordiske Udkast*, 2, 39-53.
- Davies, B. (1990a). Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341-361.
- Davies, B. (1990b). The process of subjectification. *Bronwyn Davies, A body of writing, 1999*, 20-35.
- Davies, B. (1991). The concept of agency: A feminist poststructuralist analysis. *Social Analysis*, 30(1), 42-53.
- Davies, B. (2000a). *A body of writing, 1990-1999*: Altamira Pr.
- Davies, B. (2000b). *(In) scribing body/landscape relations*: Altamira Pr.
- Davies, B., & Harré, R. (1990a). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 44-63.
- Davies, B., & Harré, R. (1990b). Positioning: The social construction of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.
- Davies, B., & Hunt, R. (1994). Classroom competencies and marginal positionings. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), 389-408.
- De Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*: Norton New York.
- Dean, M. (2006). *Governmentality: magt og styring i det moderne samfund. [Anmeldelse]*: Forlaget Samfundslitteratur.
- Deetz, S. (1996). Describing differences in approaches to organization science: Rethinking Burrell and Morgan and their legacy. *Organization Science*, 7(2), 191-207.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Frederiksberg: DET lille Forlag.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *Tusind Plateauer: Det kongelige dansk kunstakademis billedkunsts skoler*.
- Donzelot, J. (1979). *The policing of families*: Random House Inc.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines: critical social studies*, 1(1), 5-32.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed-læring-deltagelse. *Nordiske Udkast*, 2, 39-58.
- Dreier, O. (2002). *Psykosocial behandling: en teori om et praksisområde*: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ege, P. (2006). Enkelt er det jo ikke. *STOF, tidsskrift for stofmisbrugsområdet*, 7, 39-49.
- Ege, P., Rothenberg, K., & Madsen, U. (1999). *Misbrug i et ungdomsperspektiv*: Københavns Kommune. Familie- Arbejdsmarkedsforvaltningen. 10.kontor. Unige Matrix.
- Foucault, M. (1980). The history of sexuality I-III. *New York: Vintage*.
- Foucault, M. (1982a). The Hermeneutic of the Subject. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics: subjectivity and truth*: . London.
- Foucault, M. (1982b). The subject and power. *Critical inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1984). *Omsorgen for sig selv: Seksualitetens historie 3* (M. C. Jacobsen, Trans.). Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*(16), 22-27.
- Foucault, M. (1996). *Ordene og tingene: en arkæologi om humanvidenskaberne*: Det lille Forlag.
- Foucault, M. (2000a). *Ethics: subjectivity and truth* (Vol. 1). London: Penguin.
- Foucault, M. (2000b). Technologies of the Self. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics: subjectivity and truth*: (Vol. 1, pp. 223-251). London: Penguin.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf: fængslets fødsel*: Det lille forlag.
- Foucault, M. (2003). *Galskabens historie i den klassiske periode* (M. Jacobsen & A. Jensen, Trans.): Det lille Forlag.
- Freedman, J., & Combs, G. (1996). *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*: WW Norton & Company.
- Geertz, C. (1973). Thick description. *The interpretation of cultures*, 3-30.
- Gergen, K. (1990). Therapeutic professions and the diffusion of deficit. *Journal of Mind and Behavior*, 11(3-4), 353-367.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*: Sage Publications Ltd.

- Gergen, K. (2008). *Virkelighed og relationer: tanker om sociale konstruktioner* (H. Thomsen, Trans.): Dansk Psykologisk Forlag.
- Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-309.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*: Harvard University Press Cambridge, MA.
- Goffman, E. (1975). *Stigma: om afvigerens sociale identitet*: Gyldendal.
- Hacking, I. (2000). *The social construction of what?* : Harvard Univ Pr.
- Hansen, B. (2005). *Ekspansiv empirisme. At artikulere begivenheden Motion og kost på recept*. København.
- Hansen, J., & Nielsen, K. (1999). *Stilladsering-en pædagogisk metafor*: Klim.
- Harre, R. (2005). Positioning and the discursive construction of categories. *Psychopathology*, 38(4), 185-188.
- Harré, R. (1998). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*: Sage Publications Ltd.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*: Klim.
- Holmgren, A. (1994). De tre domæner: udsigttårn til virkeligheden.
- Holmgren, A. K. (2006). Om narrativ terapi med unge. *fokus*, 34, 174-193.
- Houborg, E. (2006). *Stofmisbrug, metadon, subjektivering. Historiske og aktuelle fremstillinger af stofmisbrug*, Københavns Universitet.
- Illeris, K. (2009). *Ungdomsliv: mellem individualisering og standardisering*: Samfundslitteratur.
- Jensen, A. (2005). *Mellem ting: Foucaults filosofi*: Det lille Forlag.
- Jensen, A. (2009). *Projektsamfundet*: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, T., Christensen, G., & Tanggaard, L. (2005). *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*.: Forlaget Samfundslitteratur.
- Jensen, U. (1992). Humanistisk sundhedsforskning. Videnskabsteoretiske overvejelser. *Udkast*, 20(1992), 2.
- Järvinen, M. (1998). *Det dårlige selskab: Misbrug, behandling, omsorg*: SocPol.
- Järvinen, M., Larsen, J., & Mortensen, N. (2002). *Det magtfulde møde mellem system og klient*: Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2003). At skabe en klient. *Institutionelle identiteter i socialt arbejde*.

- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: interview, observationer og dokumenter*: Hans Reitzel.
- Killingmo, B. (1989). Conflict and deficit: Implications for technique. *International Journal of Psycho-Analysis*, 70, 65-79.
- Kirkeby, O. (2008). *Begivenhedsledelse og handlekraft*: Børsen.
- Kofoed. (2003). *Elevpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed. (2007). Ansvar for egen elevhed. suspensive komperrationer på arbejde *Magtballader: 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy*: Verso London.
- Lang, P., Little, M., & Cronen, V. (1990). The systemic professional: domains of action and the question of neutrality. *Human Systems*, 1(1), 34-49.
- Latour, B. (1987). *Science in action : how to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social : an introduction to actor-network-theory*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). Situeret læring. *Hans Reitzels Forlag*.
- Laws, C., & Davies, B. (2000). Poststructuralist theory in practice: working with behaviourally disturbed children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(3), 205-221.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality* (1st ed.). New York and London,: McGraw-Hill book company, inc.
- Madigan, S., & Epston, D. (1995). From "Spy-chiatric Gaze" to communities of concern: From professional monologue to dialogue (pp. 257-276): The reflecting team in action: Innovations in clinical practice. New York: Guilford Press.
- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, sport and exercise: Power, knowledge and transforming the self*. Routledge.
- Marx, K. (1973). Teser om Feuerbach. I: *Marx/Engels Udvalgte Skrifter*. København: Forlaget Tiden.
- Mattingly, C. (1998). *Healing dramas and clinical plots: The narrative structure of experience*: Cambridge Univ Pr.
- Mattingly, C. (2000). Emergent narratives. *Narrative and the cultural construction of illness and healing*, 181-211.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Kundskabens træ. Den menneskelige erkendelses biologiske*.
- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *The tree of knowledge*: Shambhala Boston, MA.

- McDermott, R. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn” i Højholt og Witt (red.). *Skolelivets socialpsykologi*, 81-115.
- Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation [241–268].
- Miller, W., & Rollnick, S. (1991). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. New York: Guilford Press.
- Minken, A. (2002). *Alvorlig moro: idé og virksomhet ved motorsportstiltaket 2&4* (2. ed.): Oslo Kommune.
- Minuchin, S., Colapinto, J., & Minuchin, P. (2008). *Udsatte familier i et ressource perspektiv*: Hans Reizels Forlag.
- Møl, A. (2005). *The body multiple*: Duke Univ. Press.
- Mørch, S. (1985). Att forske i ungdom. Et socialpsykologisk essay. *København: Rubikon*.
- Mørch, S. (1996). Ungdomsliv - identitet og kultur? In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. : Unge pædagoger.
- Mørck, L. (2006a). *Grænsefællesskaber: læring og overskridelse af marginalisering: læring og overskridelse af marginalisering*: Forlaget Samfundslitteratur.
- Mørck, L. (2006b). Læring og overskridelse af marginalisering. *Pædagogisk psykologi: positioner og perspektiver: positioner og perspektiver*, 85.
- Mørck, L., & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. In T. Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder - kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*: Roskilde Universitetsforlag.
- Newman, D. (2008). 'Rescuing the Said from the Saying of It': Living Documentation in Narrative Therapy. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*(3), 24.
- Nissen, M. (1995). Forskningens betydning for udviklingen af psykosocial praksis. *Udkast*, 23, 1, 4, 33.
- Nissen, M. (2000a). Forebyggelse, oplysning, misbrug-og det levende gode. *Nordiske Udkast*, 28, 61-92.
- Nissen, M. (2000b). Practice research. Critical psychology in and through practices. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 145-179.
- Nissen, M. (2000c). *Projekt Gadebørn: et forsøg med dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge*: Dafolo.
- Nissen, M. (2003a). How can” young drug misusers” become” persons”?. *Presentation to the First International Symposium: Health, Humanity, and Culture-Comparative Social Practices, MalibuCal., October*.
- Nissen, M. (2003b). Objective subjectification: The antimethod of social work.

- Mind, Culture, and Activity*, 10(4), 332-349.
- Nissen, M. (2004a). Communities og interperellerende fællesskaber. In P. Berliner (Ed.), *Fællesskaber: en antologi om community psykologi*: Frydenlund.
- Nissen, M. (2004b). Wild Objectification: Social Work As Object. *Outlines. Critical Practice Studies*, 6, 73-89.
- Nissen, M. (2009a). anerkendelse og prekær objektivitet. In M. N. K.Thorgård, U. J. Jensen (Ed.), *Viden, Virkning og Virke* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Nissen, M. (2009b). *Brugerindflydelse og handlesammenhænge i psykosocialt arbejde* (2 ed.): Center for Health, Humanity and Culture, Institut for Filosofi, Århus Universitet.
- Nissen, M. (2009c). Objectification and Prototype. *Qualitative Research in Psychology*, 6, 1(2), 67-87.
- Nissen, M., & Clausen, L. (1997). *Rammer der rykker*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Noffke, S., & Somekh, B. (2005). Action research. *Research methods in the social sciences*, 89-96.
- Olsesen, P., & Madsen, U. (1988). Kan et faldskærmsudspring føre til et bedre liv? *Mentalhygiejniske Meddelelser*, 6.
- Orbe, D. (2010). *Fra labyrinten - del 1: om unge i behandling i U-turn*, København Kommunes tilbud til unge, der har problemer med stoffer: U-turn
- Parker, I. (2009). *Transference at work in research*. Paper presented at the Conference of the International Society for Theoretical Psychology.
- Pepper, S. (1961). *World hypotheses*: Univ. of Calif. Pr.
- Phipps, W. (2008). Narrative therapy: a return to the intrapsychic perspective? *South African Journal of Psychology*, 39(1), 23-45.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*: State Univ of New York Pr.
- Riber, J. (2005). *Forstået og forstyrret. Om systemisk og narrativ pædagogik*. København:: Reitzels forlag.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*: Sage Publications, Inc.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: Psychology, power, and personhood*: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*: Cambridge Univ Pr.
- Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. R. Sar-

- bin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21). Westport, CT: Praeger.
- Schaig, C. (2000). *Selvet efter postmoderniteten*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Sedgwick, E. (1993). Epidemics of the will. *Tendencies*. Durham: Duke UP, 130-142.
- Seikula, J. (2008). Åben dialog og netværksarbejde. København: Hans Reizels Forlag.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1980). Hypthesizing-circularity-neutrality: Three guidelines for the conduction of the session. *Family Process*, 19(1), 3-12.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*: AltaMira Press.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*.: Forlaget samfundslitteratur.
- Staunæs, D., & Søndergaard, D. (2006). Interview i en tangotid. In M. N. M.-M. Järvinen (Ed.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*.
- Stengers, I. (1997). *Power and invention: situating science*: Univ of Minnesota Pr.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Swim, S. (1995). Reflective and collective Voices in the School. In S. Friedman (Ed.), *The reflecting team in action: Collaborative practice in family therapy*.
- Søndergaard, D. (2006). At forske i komplekse tilblivelser. I: T. Bechmann Jensen & G. Christensen. *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praxis*.
- Sørensen, J. (2003). *Unge rekreative stofbrug og risikovurdering*: Center for Rusmid-delforskning, Aarhus Universitet.
- Thorgaard, K. (2010). *Evidence, patient perspectives and deliberative clinical decision-making*. Århus universitet, Århus.
- Timmermans, S., & Berg, M. (2003). *The gold standard: The challenge of evidence-based medicine and standardization in health care*: Temple Univ Pr.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*: Wiley.
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New ideas in Psychology*, 23(3), 197-206.
- Valverde, M. (1998). *Diseases of the will: alcohol and the dilemmas of freedom*. Cambridge: Cambridge University press.
- Varenne, H., & McDermott, R. (1999). *Successful failure: The school America builds*: Westview Pr.
- Villadsen, K. (2003). Det sociale arbejde som befrielse. In M. M.-M. Järvinen (Ed.), *I* (Vol. 2003).

- Villadsen, K. (2004). Det sociale arbejdes genealogi: om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker.
- Vind, L. (2005). Evaluation Capacity in Innovative Versus Reproducing Residential Treatment Centres for Substance Abusers in Denmark. *NAD PUBLICATION*, 47, 97.
- Vinum, C. (2002). *Det sociale systems hjælpeindsatser overfor unge stofbrugere En kortlægning og analyse på baggrund af en kvalitativ undersøgelse i Frederiksberg og Københavns Kommuner*. Center for Rusmiddelforskning, Gadeplansprojektet Københavns Universitet, Institut for Psykologi.
- Vinum, C. (2003). *Evaluering af Projekt Pigegruppen: En undersøgelse og analyse af et forsøg med at udvikle et "hash-projekt" på Gadeplan for en gruppe udsatte unge*. København: Københavns Kommune, Familie- og Arbejdsforvaltningen.
- Vinum, C., & Nissen, M. (2006). Street Level Society: Social interventions into young people's drug taking in Copenhagen. *Critical Social Work*, 7(2).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wartofsky, M. (1979) models: Representation and the Scientific Understanding. *Boston Studies in the Philosophy of Science*, 48.
- Westmark, T. (2009). At tale er at handle: fokus på initiativer i unges fortællinger. *Fokus på familien*, 37, 20-35.
- White, M. (2002). Addressing personal failure. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 3, 33-76.
- White, M. (2006a). *Narrativ praksis*. København: Hans Reizels Forlag.
- White, M. (2006b). *Narrativ teori*: Hans Reitzel.
- White, M. (2008). *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reizels Forlag.
- White, M., & Denborough, D. (1998). Notes on narrative metaphor and narrative therapy. In M. White (Ed.), *Introducing narrative therapy: A collection of practice-based writings* (pp. 225-117). Adelaide: Dulwich Centre Publications,.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*: WW Norton & Company.
- Winsløw, J. (1984). *Narreskibet: en rejse i stofmisbrugerens selskab fra centrum til periferi af det danske samfund*: Social-og Sundhedspolitisk Gruppe.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Ziehe, T. (1989). Ambivalens og mangfoldighed. *København: Politisk Revy*.

Bilag 1. Oversigt over materialer

Henvisning	Indhold og deltagere	Form	Tid
Dghb.	Daggruppeshåndbogen	Dokument fra UT	
Evaluering	Eksterne evaluering af U-turns daggrupper	Dokument fra UT	
www1	http://www.U-turn.dk/content/dk/hvad er U-turn/ hvad tanker vi	Dokument fra UT	091216
www2	U-turns skoletilbud. Statusredegørelse for perioden maj 2004 – maj 2008 http://uturn.dk/media%28271,1030%29/Skolestatus08.pdf	Dokument fra UT	100704
www3	Notes on Various Results. U-turn, March 2009 http://uturn.dk/media%28272,1030%29/Notes09.pdf	Dokument fra UT	091216
090618	Samtale med Dan Orbe	Lyd+ Transkription	1.37
090922x	Ændringscirklen og spørgsmål	Dokument fra UT	
090922y	Ændringscirklen 2	Dokument fra UT	
090922z	090922 fordele og ulempe skema	Dokument fra UT	
091105	Projektetableringsmøde med Kristian, Trine, Mikkel, Didda og Unna	Feltnoter	
091113a	Indledende samtale med Kristian (K) og Trine(T)	Lyd+ Transkription	1.55
091113x	Forventningsafklaring internt dokument	Dokument	
091117	Planlægningsmøde gruppesamtale 1	Lyd+ Transkription	2.36
091118a	Koordineringsmøde inden gruppe samtale	Deltagelse + Trans	0.05
091118b	Flipover fra gruppesamtale - fotografi	Dokument fra UT	
091118c	Samtale efter gruppesamtalen	Lyd+ Transkription	
091118x	Hvem taler jeg med når jeg har et problem – intern vejledning til gennemførelse af gruppesamtaler.	Dokument fra UT	
091119	Mail fra kristian	Dokument	
091123	Planlægningsamtale (del 1-4)	Lyd+ Transkription	3.41
091201	Observationsnoter UT		
091202a	Forberedelse af gruppesamtale om Christiania (medarbejdere)	Lyd+ Transkription	1.26
091202b	Gruppesamtale om Christiania (de unge- medarbejdere)	Lyd+ Transkription	1.01

091202x	Christiania - internvejledning til gennemførelse af gruppesamtaler.	Dokument fra UT	
091203a	Evaluering af gruppesamtale om Christiania (medarbejdere)	Lyd+ Transkription	0.22
091203b	Teammøde for daggruppen (medarbejdere)	Lyd+ Transkription	1.48
091209a	Samtaler med medarbejdere, i alt 3 dele, se herunder	Lyd+ Transkription	0.08
091209a	Samtale mellem medarbejdere om mødeproblematik (samme dok som ovenstående)	Lyd+ Transkription	0.03
091209a	091209 Briefing inden gruppesamtale Christiania II (samme dok som ovenstående)	Lyd+ Transkription	0.12
091209b	Gruppesamtale om Christiania II	Lyd+ Transkription	1.34
091211a	Supervision i daggruppen	Lyd+ Transkription	2.26
091211b	Samtale med Trine og Jeppe efter supervision	Lyd+ Transkription	0.12
091222	Feltnoter samtale med trine om fremmødesamtalen	Ikke vedlagt	
100120	Fremmødesamtalen med de unge – udkast MB	Dokument	
100129	Fremmødesamtalen med kommentarer fra Trine	Dokument	
100201	Fremmødesamtalen endelig godkendt revideret version – henvises også til som <i>fremmødesamtalen</i> i teksten	Dokument	
100702	Samtale om speciale udkast med Kristian, feltnoter.	Noter	
100702x	Beskrivelse af typisk gruppesamtale – skrevet af Kristian	Dokument/mail	
100827	Valideringssamtale med Kristian, Trine og Lederen af U-turn	Lyd+ noter	
100830	Valideringssamtale med Kristian og Trine	Lyd+ noter	

Tykkere beskrivelser fra praksis

(Endnotes)

i

....vigtig inspiration fra *den systemiske tænkning*. I mødet med unge eksisterer der mange sandheder - men ingen endegyldig sandhed. Når vi forsøger at hjælpe en ung ser vi på hvilke relationer den unge indgår i. Derfor er U-turns tilgang netværksorienteret. Vi ser det som vigtigt at få de involverede engageret i et fælles projekt.

Vi er *løsningsorienterede*, hvilket indebærer, at vi ser mere frem end tilbage. Der er ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem problemets oprindelse og dets løsning. Sammenhængen mellem den systemiske tilgang og det løsningsorienterede er det fremadrettede arbejde med relationerne i den unges netværk og troen på, at positive forandringer altid er mulige. Hele tiden er det vigtigt for os, at det er den unges løsninger der arbejdes på.

I U-turns tilgang til unge er empowerment et andet nøgleord. *Empowerment* er en proces hen imod at få magt over sit eget liv. I U-turn arbejder vi bevist for, at gøre de unge bedre til selv at handle i forhold til at ændre deres egen situation til det bedre. Det er vores erfaring, at den unges øgede selvværd er vigtig for at få styrke til at gennemføre forandringer. Her er det konstante fokus på den unges ressourcer - og på det der går godt - afgørende. Men det er også en balancegang på en gang at anerkende de unges lidelseshistorie og samtidig medvirke til at de kan skrive en ny, ressourcefyldt historie om sig selv.

En tilgang til at styrke de unges empowerment er at praktisere *coaching*. Ved coaching forstår vi en samtaleform, hvor coachen inspirerer den anden til at reflektere og lære af sine erfaringer og blive klogere på sine handlemuligheder.

ii *Tr: så er man nødt til at lytte på det bagi, man er nødt til at have noget at hænge det op på, for jeg kan jo ikke gå ind... hvis jeg bliver mødt med, det går fint ikke, eller det ved jeg ikke.. eller stille og roligt.. øh.. så kan jeg ikke gå ind og få den unge i bevægelse medmindre jeg har set ham eller hende i forskellige sfærer og forskellige situationer, fordi så kan jeg sige, ja men det er sjovt du siger det.. det ved du ikke..fordi i går, da jeg så dig i den eller den situation, overfor bager jomfruen eller fitness instruktøren, da oplevede jeg præcis at du gik ind og gjorde sådan her... og hvor var det fantastisk eller et eller anden.. for det ser de jo ikke selv, og det kræver samværd over lang tid, altså det kræver flow og kontinuitet og se dem i mange forskellige sfærer, også de frie rum, eller de uforpligtende rum, som ikke er samtale rum og sådan noget. Der får man jo alle de her historier der gør at man bliver skarpere på... hvor man kan gå ind og få noget og arbejde med som skaber progression eller forandring, ik... nå*

	Fordele	Ulemper
Fortsat brug	Alt bliver sjovere Lige glad med alt Bekymrer sig ikke Man sover tungere Ingen mareridt Andet sammenhold m venner Federe synsvinkel på ting	At være sammen med forældre når man er skæv Man glemmer ting Paranoia Doven Gider ikke rydde op Svært at stå op Glemmer ting man snakker om Kronisk påvirket
Ophør med brug		

iv Legale positioner undefor U-turn hvor man kan forholde sig anderledes til hash og have et ønske om at ex ryge mindre

v *Trine: når i drøner rundt i jeres liv, og støder på forskellige forhindringer... og forhindringer af den karakter som er svære og gå hjem og sige til sin far eller mor.. eller måske sin sagsbehandler, de kan jo finde på at gøre ting og sager.. hvor er det så at i, kan sparre, kan tale med andre voksne og få vendt de her ting og føler der er lydhørhed overfor det, eller bliver taget om det[...] hvor er det så de går hen... fordi de går alle sammen hen... de finder, det er de sindsygt dygtige til, jeg passer til ham der, jeg nupper ham der.. onkel eller lærer eller social pædagog, klub medarbejder.. altså det er jo en kæmpe men det er jo noget som er meget.. eller som jeg syntes er meget interessant, lige netop for vores unge fordi de er anbragt, fordi de har været igennem systemet.. fordi de er sådan nogen, ofte sådan nogen. Hvad kunne en overskrift være, hvad for nogen voksne kan man i virkeligheden tale om, ting som [...] er svære og udfordrende i ens liv(091117:3)*

vi *”Mb: hvad er du blevet nysgerrig på?
 kr: jeg syntes det her med at give dem et sprog er noget af det interessante i arbejdet med gruppesamtaler, det tror jeg har en vigtig funktion, og at det er en vigtig funktion i vores arbejde.. det er ikke noget vi har talt så meget om, altså vi taler en del om sprog, men det er mest hvordan vi selv bruger sproget, hvad det er for nogle ord vi bruger, [...] hvordan kan vi tale om problemer, skal vi ikke tale om problemer. Der er mange diskussioner vi i personale gruppen her omkring hvordan.. den her tilgang her... Vi kan måske have nogle unge som ikke har særligt mange ord... til at tale om sig selv på, på den her måde som vi gør her.. altså det her med at de også skal udvikle sprog.. jeg kan huske jeg har snakket med nogle andre, ifht. Narrativt arbejde at, også en af årsagerne til at man skal være forsigtig med at gå for hurtigt frem, altså med at haste igen med at bygge foretrukne historier om og gøre dem tyknede, det kan være at klienten skal have et sprog først, til at gøre det i, og det er noget der skal komme i samtalen,.. gennem dekonstruktion.. gennem reflektive flader og gennem nye muligheder.. og hvor du på den måde også har en lidt aktiv rolle i at give klienten nogle ting.. på en respektfuld måde og på en.. hele*

tiden vurderende måde, altså er det noget for dig .. er det noget du kan bruge til noget... afstemmende med klienten, så du ikke er dig der skaber et sprog, det skal være noget, som man enten kan tage fat i og beholde eller ligge væk igen. Og når man så har gjort det over et stykke tid så har man mulighed for og ... så give den unge nogle redskaber til at bygge en historie sammen, jeg tror det er en af de ting vi gør herinde.(091132:10)

vii *”der rykker [det] meget bedre. Så kan der være gode samtaler, og det er tit ’bas-sinkantssamtaler’ det er lige der, og så sker der noget som kan være ekstremt svært i fx et samtale lokale. Der er der andre associationer der sættes i gang; det er professionelt, jeg er et problem, det er behandling, de vil have mig til at gøre noget. Når de er et andet sted så er det en del af relationen, der bliver åbnet op og der kan vi rykke. Det får vi ud af at have det lange forløb.”(091113)*