

DET UFÆRDIGE ARBEJDE.

Udvikling og vurdering af kvaliteten af socialpædagogisk arbejde.

En hermeneutisk udforskning af socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner med henblik på at udvikle forståelser af de psykiske processer heri for derved at kunne kvalificere det yderligere og evaluere kvaliteten af det.

Mogens Jensen

Ph.D.afhandling indleveret til Institut for Kommunikation juni 2010

Aalborg Universitet

Vejleder: Christian Jantzen

Indholdsfortegnelse.

1. Indledning.	1
1.1 Samfundsmæssig kontekst for afhandlingen	4
1.2 Forskningsprojektets tre hovedpunkter	7
1.3 Sprogbrug	8
Socialpædagogik	8
Den socialpædagogiske situation	11
Det socialpædagogiske fællesskab	13
1.4 Debatten om evidens i socialpædagogisk arbejde	15
Ny Start - et kognitivt træningsprogram af sociale færdigheder	15
1.5 Forskningsprojektets faktiske forløb	21
1.6 Afhandlingens tre forskningsspørgsmål	25

DEL I

2. Indkredsning af socialpædagogisk arbejde	27
2.1 Filosofisk-pædagogisk tradition	28
Et arbejdsfelt - og fagforeninger	28
Betegnelsen socialpædagogisk	29
Bent Madsen : Socialpædagogik - integration og inklusion i det moderne samfund	30
Jan Jaap Rothuizen : Pædagogisk arbejde på fremmed grund	32
2.2 Opsamling af karakteristik af socialpædagogisk arbejde ud fra litteratur	37
2.3 Karakteristik ud fra egen praktiske og undervisningsmæssige baggrund	37
2.4 Samlet karakteristik af socialpædagogisk arbejde	40
2.5 Karakteristikken og de tre forskningsspørgsmål	41
3. Case.studie på et opholdssted	43
3.1 Case-studier - observation og interview	43
3.2 Tændstikepisoden	48
3.3 Forståelseshorisont for den unge og for pædagogerne	53
Marias skema	56
3.4 Opsamling	60
3.5 Ethiske overvejelser omkring et sådant observationsstudie	62
3.6 Eftertanke omkring betingelserne for studiet	62
4. Diskussionen om evidens i socialt arbejde	64
4.1 Grundlaget for evidensparadigmet (EP)	64
4.2 Overvejelser fra psykoterapiforskning	70
4.3 Overvejelser fra evalueringsforskning	76
4.4 Grader af evidens - evidensstigen	79
Evidensstigen suppleret med yderligere overvejelser	85
4.5 Opsamling af kritisk analyse af evidensparadigmet	86
4.6 Karakteristikken af socialpædagogisk arbejde og EP	87

DEL II

5.	Teoretisk ståsted for studiet - opfattelsen af erkendelse	89
5.1	Den hermeneutiske tradition i afhandlingen	89
	Den konstruktivistiske tilgang	93
	Nomotetisk versus idiografisk videnskab	97
5.2	En filosofisk analyse af praktisk kundskab	99
	Sammenstilling med socialpædagogisk arbejde	102
5.3	Centrale fænomener og begreber i den videre undersøgelse	103
	Erkendelsesprocessen	103
	Praksisbegreber og idealbegreber	106
	Erkendelse og kontekst	108
	Kundskab og refleksiv viden	109
	Gyldighedsområde og generalisering	110
	Kvalitet af erkendelse - sandhed eller hensigtsmæssighed	114
	Opsamling af erkendelse	116
5.4	Forståelsen af erkendelse og socialpædagogisk arbejde	116
	Den ufærdige situation	116
5.5	Det teoretiske ståsted og EP	122
6.	Dannelse af det socialpædagogiske fællesskab	124
6.1	Struktur og aktør - Anthony Giddens' strukturteori	125
6.2	Dialektisk teori om udvikling	131
6.3	Forholdet mellem pædagog og den unge i det socialpædagogiske fællesskab	135
6.4	Hvilken status har struktur-aktør-teori og dialektisk teori ?	140
6.5	Afrunding om dannelsen af det socialpædagogiske fællesskab	140
DEL III		
7.	Indkredsning af psykiske processer i socialpædagogisk arbejde	142
8.	Beslutningstagning i kognitionspsykologisk belysning	147
8.1	Kort overblik over udviklingen af psykologi omkring beslutningstagning m.v.	147
8.2	Heuristikker frem for omfattende analyse	149
	Diskussion af Gigerenzer et al.	151
	Opsamling	156
8.3	Undersøgelser af praktikers ageren og problemløsning	159
	Processen i problemløsning og beslutningstagning	159
	Menneskets psykiske funktion ved beslutningstagning	166
8.4	Den reflekterende praktiker	170
	Kritisk diskussion af Schöns teori i relation til socialpædagogisk arbejde	172
9.	Økologiske tilgange til kognitionspsykologi	175
9.1	Økologiske studier af perception og tænkning	176
	Kommentarer til økologisk perceptionsteori	177
	Opsamling på kognitionspsykologiske studier indtil nu	180
9.2	Et virksomhedsteoretisk studie af praktikers arbejde	181
	En virksomhedsteoretisk ramme til forståelse af problemløsning	182
	Mening - generalisering og kategorisering	185

Regler og metoder i arbejdet	193
Konfliktuerende samarbejde i socialpædagogisk sammenhæng	198
Opsamling af bidrag fra en virksomhedsteoretisk forståelsesramme	199
10. Opsamling af analyse af pædagogers ageren i den socialpædagogiske situation	202
10.1 Det processuelle - den løbende (re-)konstituering af situationen	202
10.2 Brug af erfaring i den konkrete situation	203
10.3 Intentionelle agenter i situationen	206
10.4 Kreativitet og læring	207
10.5 Videnskabsteoretisk sidebemærkning	210
DEL IV	
11. Fortællinger som formidlingsform for faglig udvikling	211
11.1 Bruner om narrativ teori og tænkning	212
11.2 Ricoeur om narrativitet	216
Læsning af en tekst	217
11.3 Fortællinger som nyttige i læring og udvikling af kundskaber	220
DEL V	
12. Læring i socialpædagogisk arbejde	226
12.1 Repetition af karakteristikken af socialpædagogisk arbejde	226
12.2 Fra viden til kundskab	227
12.3 Systematik i socialpædagogisk arbejde	228
12.4 Fortællinger i den faglige udvikling	230
12.5 Nyttige begreber, teorier og fortællinger	231
12.6 Krav til pædagogerne	231
13. Evaluering i og af socialpædagogisk arbejde	233
13.1 Dokumentation i socialpædagogisk arbejde	236
13.2 Alternativ til evidensparadigmet ?	241
Beslutningstagernes legitime behov for hjælp til disponering af midler	242
14. Et bud på implementering af nogle af afhandlingens ideer	244
14.1 Systematik i arbejdet med det socialpædagogiske fællesskab og mål/pejlemærker	245
14.2 Justering af pædagoger til optimal udnyttelse af spontant nærvær	247
14.3 Evaluering af socialpædagogisk arbejde	250
15. Afrunding	252
Resume af afhandlingen	255
English abstract	258
Referencer	260

Bilag

KABU-rapport

281

1. Indledning.

Denne afhandling har jeg kaldt ”Det ufærdige arbejde”. Det hænger sammen med synet på det socialpædagogiske arbejde, som det praktiseres i døgninstitutioner og på socialpædagogiske opholdssteder. De børn og unge, der anbringes på døgninstitutioner og opholdssteder, har haft et liv før de kom på institutionen, og de flytter efter en kortere eller længere periode videre til andre sammenhænge, hvor de lever resten af deres liv. Det sigte, man skal have i det socialpædagogiske arbejde, er derfor ikke afgrænset til den periode, hvor de bor på institutionen, og det kan derfor heller ikke vurderes alene i den sammenhæng. En rimelig evaluering af arbejdet må inddrage dette længere og uafsluttede perspektiv.

I afhandlingens karakteristik af det socialpædagogiske arbejde arbejder jeg med en forståelse af arbejdet, hvor det aldrig kan færdig-udvikles. De børn og unge, der anbringes på døgninstitutioner og opholdssteder, er forskellige, og skal man lave en optimal indsats i det socialpædagogiske arbejde, skal man derfor udvikle og realisere individuelt tilpasset behandling til den enkelte. Netop fordi de er forskellige, og fordi arbejdet foregår i en samfundsmæssig sammenhæng, der har indflydelse på både betingelserne og målene for arbejdet, er forløbet omkring den næste unge, der anbringes på institutionen anderledes end de hidtidige. Samtidig er der tale om så komplekse sammenhænge, at man først undervejs i arbejdet finder ud af, hvad opgaven egentlig er, og hvor man mere præcist skal hen. Det socialpædagogiske arbejde er også i den forstand et ufærdigt arbejde, hvor man som en uundgåelig del af arbejdet udvikler sit eget syn på arbejdet og sine kompetencer gennem løbende refleksion og evaluering sammen med kolleger og samarbejdspartnere.

Dette forskningsprojekt og denne afhandling er udsprunget af en faglig refleksion over mine erfaringer indenfor det socialpædagogiske arbejdsfelt. Den er således tæt knyttet til min egen faglige karriere, hvorfor jeg vil starte med at skitsere denne.

Jeg har en uddannelse som lærer fra Th.Langs Seminarium og har arbejdet som lærer i nogle år. Dernæst var jeg med til at starte et såkaldt socialpædagogisk kollektiv (se senere om sprogbrug), hvor vi boede 5 voksne sammen med 7 adfærdsvanskelige unge, der var anbragt hos os. Her arbejdede jeg som pædagog. Efter nogle år gik jeg på universitetet i Århus og læste til psykolog –

med det praktisk-pædagogiske arbejde i baghovedet undervejs. Efter endt uddannelse arbejdede jeg som psykolog i forhold til en række døgninstitutioner og opholdssteder, hvor jeg fungerede som supervisor, konsulent, faglig sparringspartner, personaleudvikler m.v. samt lavede psykologiske undersøgelser af de børn og unge, der boede på institutionerne.

Efter 6-7 år gled jeg gradvist over til at undervise mere på videreuddannelse af pædagoger, hvilket gav en god lejlighed til at diskutere med erfarne praktikere om deres arbejde. Et par år senere flyttede jeg så til Aalborg Universitet, hvor jeg startede på dette forskningsprojekt, samtidig med jeg underviste på cand.psych.uddannelsen.

Denne baggrund har dels givet mig en oplevelse af socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner og opholdssteder både som meget kvalificeret og kompetent arbejde og i andre tilfælde som mindre hensigtsmæssigt udformet, og dels et engagement i arbejdet og i udviklingen af det. Det er dette engagement, der har drevet arbejdet med forskningsprojektet og afhandlingen, der er et forsøg på at blive klogere på og udvikle viden om det meget kompetente arbejde, der foregår indenfor feltet. Forskningsprojektet har derfor formet sig som en søgen i psykologi og andre fagområder efter teori, der kan bruges til at skabe og nuancere en forståelse, der fanger kvalitet i socialpædagogisk arbejde. Målet har været at bidrage til at kvalificere det socialpædagogiske arbejde, samt opstille mulige måder at evaluere det på.

Denne tilgang har samtidig betydet, at forskningsprojektet er forløbet som en stadig kredsen rundt om nogle problemstillinger i det socialpædagogiske arbejde samt de måder, de kan behandles på i forskning. Arbejdet med én problemstilling satte uvægerligt de andre i nyt lys, hvorefter undersøgelsen af dette gav nyt lys tilbage på den første problemstilling - en klassisk hermeneutisk vending. Selve forløbet har dermed været formet som en hermeneutisk proces, hvor udforskningen af enkelte elementer har bidraget til ændret syn på helheden og sammenhængen i arbejdet, hvilket igen har ændret opfattelsen af delene. Det betyder også, at forskningsspørgsmålene er blevet præciseret og delvist ændret undervejs, men gennem forskningsprojektet og arbejdet med afhandlingen er de samme fænomener i det socialpædagogiske arbejde fastholdt som fokus, om end der rent praktisk har været tangenter og vildveje i forskningsprocessen. Det har ikke været så stringent som afhandlingen trods alt er udformet. Det betyder også, at flere kapitler har præg af denne cirklen rundt om en problematik for at afprøve teoretiske bidrag til en udvidet og mere nuanceret forståelse, hvorefter afsnittet slutter af med en opsamling trækkende på flere bidrag.

Dette har besværliggjort skrivningen og formentlig også læsningen af afhandlingen, idet denne i et vist omfang kommer til at afspejle processen. Der trækkes en række problemstillinger og analyser ind, der i første omgang kan virke uoverskuelige, men undervejs falder de på plads i en forståelse af det socialpædagogiske arbejde. Afhandlingen har form af indkredsning af problemstillingerne i det socialpædagogiske arbejde i flere omgange, der hver gang kommer et skridt tættere på en teoretisk beriget forståelse af det, der udspiller sig i den praktiske virkelighed. Det betyder både at det kan være svært undervejs at se, hvordan de enkelte afsnit bidrager til at belyse forskningsspørgsmålene, men også at forskningsspørgsmålene nuanceres og ændres noget undervejs. For at støtte læsningen har jeg anført en del interne henvisninger til andre afsnit, hvor aspekter af samme diskussion og problematik er diskuteret.

Afhandlingen er delt op i fem hoveddele. Efter indledningen indkredses og beskrives feltet for forskningsprojektet i del I. Det drejer sig både om en karakteristik af socialpædagogisk arbejde for at nå en forståelse af dets særegne karakter, men også om en analyse af en tilgang til at evaluere arbejdet, som jeg samler i det, jeg kalder EvidensParadigmet (EP). Når dette er medtaget i del I, er det fordi afhandlingen forsøger at opstille et alternativ til EPs tilgang.

I del II fremlægges det teoretiske ståsted, som forskningsprojektet arbejder ud fra. Da jeg i resten af afhandlingen kommer til at lægge meget vægt på pædagogernes erkendelse og erfaring, er det teoretiske ståsted også mest udførligt gennemgået omkring en forståelse af erkendelse.

I del III analyseres og diskuteres de psykiske processer som pædagoger benytter sig af i det daglige arbejde - primært i en kognitionspsykologisk ramme. Dette gøres for at nå frem til at kunne bidrage til en udvikling og kvalificering af deres arbejde samt for at kunne skitsere en evalueringsform, der fanger disse centrale sider af arbejdet. Det drejer sig især om psykiske processer omkring brug af erfaring i sociale situationer.

I del IV foretager jeg et lille strejftog til teorier omkring fortællinger. Det skyldes dels forestillinger om fortælling som en form at organisere erfaringer i, og dels egen erfaring om at fortællinger er en meget vigtig formidlingsform i pædagogers erfaringsudveksling.

Til sidst samles trådene i del V, hvor konklusioner og konsekvenser for udvikling og kvalificering af det socialpædagogiske arbejde samt for evaluering af det ridses op. Dette illustreres med en omtale af et forsøgsprojekt, hvor jeg i samarbejde med et socialpædagogisk opholdssted

1.1 Samfundsmæssig kontekst for forskningsprojektet.

Området omkring anbringelse af børn og unge uden for eget hjem har i de sidste 20 år været et emne, der igen og igen vender tilbage i diskussionerne om offentlige udgifter (se fx Mandag Morgen 2004). I figuren nedenfor gengives tal fra Socialministeriet om udviklingen af udgifterne til disse foranstaltninger.

Offentlige nettodriftsudgifter til området for udsatte børn og unge

De samlede offentlige udgifter til området for udsatte børn og unge udgjorde i 2007 13,1 mia. kr. Dette er en stigning på 116 mio. kr. i forhold til 2006. Siden 2002 er området vokset med ca. 1,2 pct. årligt. Udgiftsvæksten har især gjort sig gældende indenfor plejefamilier og opholdssteder, forebyggende foranstaltninger samt sikrede pladser. Derimod er der sket et mindre fald i udgifterne til døgninstitutioner fra 2006 til 2007.

Offentlige nettodriftsudgifter til området for udsatte børn og unge (2009-pl)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Særlige dag og klubtilbud	0	611	686	731	818	838	781
Plejefamilier og opholdssteder	4.715	5.064	5.008	4.917	4.946	5.019	5.284
Forebyggende foranstaltninger	2.873	3.083	3.043	3.110	3.180	3.264	3.465
Døgninstitutioner	3.440	3.461	3.493	3.513	3.522	3.635	3.307
Sikrede pladser	0	141	154	162	205	217	251
I alt	11.028	12.361	12.382	12.433	12.671	12.973	13.089

Fra Socialministeriets hjemmeside hentet marts 2010

Familiepleje og opholdssteder er her opgjort under et. Talt i hoveder er der flere børn i familiepleje end på opholdssteder, men set i økonomi er det opholdsstederne, der vejer tungest. Det skyldes, at opholdssteder og døgninstitutioner i hvert fald i teorien tager sig af mere belastede og behandlingskrævende børn og unge, hvor familiepleje i højere grad bruges til mindre børn og mere velfungerende børn og unge som kan magtes som del af en familie.

Samtidig er diskussionen præget af forskellige holdninger til det offentliges opgave og børnenes tarv - skal der i højere grad holdes fast i at børnene er forældrenes ansvar, og er børnene bedst tjent med at blive i hjemmet, eller er det det offentliges opgave at gå ind og tage hånd om alle børn, der ikke har gode opvækstvilkår?

Jeg vil ikke forholde mig til afvejningen af børnenes opvækstvilkår i denne afhandling, men afgrænse mig til at se på arbejdet med de unge efter de er anbragt uden for eget hjem: hvordan udvikler vi gode socialpædagogiske tilbud til dem? Det er også unge anbragt uden for eget hjem, jeg koncentrerer mig om, så det er derfor opholdssteder og døgninstitutioner, der udgør det praktiske felt for afhandlingen.

Ovennævnte debatter kobles samtidig med bestræbelsen på at effektivisere den offentlige sektor i samme periode (Krogstrup 2002). I en parallel til den private sektor arbejder man med at øge produktiviteten, så omkostningerne pr. leveret ydelse mindskes, for på den måde at løse det offentliges voksende opgaver uden at skulle bruge flere ressourcer (Mandag Morgen 2004). En del af dette arbejde har ført til ønsket om at sikre, at man får ”mest muligt for pengene”. Fra forvaltninger og politikere har man efterlyst nøgler til at sammenligne tilbud og vurdere kvaliteten i forhold til opgaverne, så man kunne få et klarere grundlag at prioritere sine ressourcemæssige beslutninger ud fra (Socialministeriet 2000).

I fagligt regi har dette ført til en debat om evidens for arbejdet, oftest forstået som forskningsmæssige undersøgelser af de forskellige måder at arbejde på og deres resultater. Denne tendens er ikke specielt dansk, og den er både ældre og mere dominerende indenfor andre fagområder som især sundhedsvidenskabeligt arbejde (Jensen 2004). I 1992 startede Cochrane Collaboration som et forskersamarbejde og -netværk, der har til opgave at samle den viden, der er bedst evidens for indenfor det medicinske område. I 2000 startede man som parallel til dette Campbell-samarbejdet indenfor det sociale område, der skulle samle den bedste evidensbaserede viden, og der kom hurtigt en dansk afdeling af dette. Det er nu gjort permanent og ligger uden SFI (www.sfi.dk/Default.aspx?ID=137).

Da jeg startede på dette forskningsprojekt forelå kun enkelte evalueringer af socialpædagogisk arbejde i Danmark, der forsøgte at leve op til de krav om metodisk tilgang, som stilles fra Campbell-instituttet (bl.a. Ny Start (Nissen 2000, Hensen, Høck & Nissen 2000) som jeg omtaler på side 15). Da jeg så evalueringen af Ny Start, var mit klare indtryk ud fra egne erfaringer i socialpædagogisk arbejde, at evalueringen ikke fangede centrale dele af arbejdet, og at resultatet dermed ikke kunne siges at være en god evaluering af Ny Start som socialpædagogisk indsats (mere i afsnit 1.5, side 15 og kapitel 4). Denne skepsis betød, at jeg satte mig for kritisk at gennemgå de

krav, der stilles fra blandt andet Campbell-instituttet, hvilket jeg gør i kapitel 4, idet jeg samler de fælles træk i det, jeg for nemheds skyld kalder EvidensParadigmet (EP). Det rejste også et andet spørgsmål, idet det blev påtrængende at karakterisere det socialpædagogiske arbejde for at få et klart billede af, hvad der var centralt at medtage i en evaluering af det. Dette blev dermed et andet vigtigt element i forskningsprojektet.

Forskellige grupper i arbejdet har reageret forskelligt på spørgsmålet om evaluering og evidens i socialpædagogisk arbejde – fra at afvise indblanding af ressource-overvejelser i forhold til børns opvækst til at udvikle standardiserede programmer for arbejdet udformet efter at kunne måle indsatsens resultat (se Laugesen 2008 for et overblik over debatten). Parallelt med disse positioner er der mange syn på, hvordan man udvikler arbejdet – fra afvisning af systematik og evaluering med henvisning til praktisk pædagogisk arbejde som en kunst, et håndværk, der kun kan læres og vurderes af pædagogerne selv i situationen, til en teoretisk udledt handlingsanvisning udviklet og evalueret af ikke-pædagogiske faggrupper. Disse positioner ses klart i den måde fagfolk forholder sig til kravet om evidensbaseret viden indenfor feltet.

Da jeg som anført har en personlig og faglig baggrund i det praktisk-pædagogiske arbejde, oplever jeg yderpositionerne i disse debatter som ufrugtbare. Ser man det praktisk-pædagogiske arbejde som håndværk og kunst, er dette ikke en grund til at lade det uberørt af udforskning, men snarere en udfordring for bl.a. psykologisk forskning i at skabe en forståelse af de psykiske processer, der indgår i dette arbejde. Går man i stedet til det praktisk-pædagogiske arbejde ved at udvikle relativt stramt handlingsanvisende metoder fra sit teoretiske rationale eller fra empiriske studier, løber man en risiko for at ville tilpasse børnene og deres behov til de udledte metoder – måske i realiteten ligefrem tilpasse børnene til evalueringsmetoderne – frem for at fokusere på børnenes behov og udvikling og den pædagogiske dagligdag.

Samtidig med den anførte skepsis er det klart, at beslutningstagere i forvaltninger og på politisk niveau med god grund kan vente en faglig melding på, hvordan de bedst kan træffe beslutninger omkring anvendelsen af de ressourcer, der er til rådighed til arbejdet med anbragte børn og unge. Hvis man afviser den tilgang EP anviser, må man altså levere en anden støtte til beslutningstagerne, der giver dem mulighed for at træffe det bedste valg omkring brug af begrænsede ressourcer til arbejdet med børn og unge anbragt uden for eget hjem.

Dette er imidlertid ikke den eneste brug af evalueringerne, da mit engagement også går på at udvikle og kvalificere det socialpædagogiske arbejde. Karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde skal dermed også bruges til at belyse de krav arbejdet stiller til pædagogerne, eller med andre ord at nå en forståelse af de psykiske processer, som pædagogerne trækker på, når de løser deres opgave. Forstår vi disse processer bedre, kan vi også evaluere og kvalificere den socialpædagogiske indsats bedre.

Forskningsprojektet kan dermed opsamles i tre hovedpunkter.

1.2 Forskningsprojektets tre hovedpunkter:

- 1.** For at kunne udforske de psykiske processer i det pædagogiske arbejde, er udgangspunktet taget i det pædagogiske arbejde. Det bliver derfor nødvendigt at karakterisere dette arbejde nærmere, før jeg overvejer måder at udvikle og evaluere det på. Dette er i sig selv et større projekt, så det bliver nogle sider af det, der undersøges, idet jeg fokuserer på afgrænsede episoder i det daglige samspil mellem pædagog og den unge. Karakteristikken fremlægges primært i kapitel 2.
- 2.** Da et af valgene består i primært at fokusere på pædagogernes handlen, bliver det andet hovedpunkt en analyse af praktikerens handlen, og specielt af hvordan de trækker på erfaringer og viden i deres handlen. Det er altså disse psykiske processer, der udforskes i afhandlingen primært i kapitel 8-10.
- 3.** Det tredje og sidste hovedpunkt, der samtidig indrammer hele afhandlingen, drejer sig om evalueringen og dermed også udviklingen af det pædagogiske arbejde – ud fra karakteristikken og analysen af pædagogernes handlen, hvordan kan man så arbejde systematisk med at udvikle kvaliteten af det pædagogiske arbejde, og hvordan kan man evaluere det på en måde, der afspejler arbejdet i al dets særegenhed? Dette undersøges primært i kapitel 4 og 13.

Tilknytningen til det praktisk-pædagogiske arbejde har samtidig betydet, at det har været mig magtpåliggende at koble de mere teoretiske analyser til arbejdet på en måde, så det fremgår hvordan resultaterne kan nyttiggøres i det pædagogiske arbejde. Af forskellige grunde (se senere) har jeg ikke foretaget en egentlig afprøvning i praksis af resultaterne af forskningsprojektet - det blev kun

til udformning af et bud på praksis, der endnu ikke er implementeret. Afhandlingen har derfor præg af en teoretisk analyse af problemstillinger i det pædagogiske arbejde og konsekvenserne heraf for systematisk udvikling samt evaluering af det. Empirisk er der kun tale om et mindre observationsstudie samt et træk på personlige erfaringer indenfor feltet. Disse bruges mest til konkretisering og nuancering af de teoretiske analyser.

Videre i denne indledning redegøres der for dele af sprogbrugen indenfor feltet, og der gives nogle faktuelle oplysninger om feltet. Dernæst omtales som nævnt det social-kognitive træningsprogram Ny Start samt evalueringen af det med såkaldte randomiserede kontrolgrupper og før-efter måling - metoder der i EvidensParadigmet regnes som nogle af dem, der giver den mest sikre evidens og viden. Disse afsnit skal tjene som optakt til afhandlingens større afsnit.

1.3 Sprogbrug.

Afhandlingen igennem har jeg brugt ”han” om både pædagog og den unge, da jeg synes det bliver for tungt at skrive han/hun hver gang. Der ligger alene en praktisk overvejelse og ikke en kønspolitisk markering i dette.

Socialpædagogik.

Indenfor det pædagogiske område kaldes arbejdet på døgninstitutioner og opholdssteder ofte for socialpædagogisk arbejde. Dette er en noget usikker terminologi, da socialpædagogik har mindst tre betydninger, der bruges i én stor blanding i Danmark. Socialpædagogik betegner:

- 1 - en bestemt pædagogisk-filosofisk orienteret tradition tilbage fra filosofferne Dilthey og Natorp i 1800-tallet, hvor pædagogik blev set som uløseligt knyttet til de samfundssammenhænge, den praktiseredes i, og hvor mennesket blev set som uadskilleligt fra den sociale sammenhæng
- 2 - et bestemt arbejdsområde, hvor det drejer sig om pædagogisk arbejde med mennesker, der er marginaliseret i samfundet som handicappede, psykisk syge, adfærdsvanskelige børn og unge på døgninstitutioner o.a.
- 3 - pædagoger organiseret i Socialpædagogisk Landsforbund, der har overenskomst på arbejdsområdet nævnt under punkt 2, og som ofte har uddannelsen som

socialpædagog (denne uddannelse blev nedlagt i 90'erne, da der blev lavet en fælles uddannelse mod tidligere en til hver: børnehavepædagog, fritidspædagog og socialpædagog – hertil kommer i øvrigt uddannelsen til klubpædagog, der er meget kortere end de andre).

I denne afhandling er betegnelsen socialpædagogisk arbejde valgt om det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner og opholdssteder, men karakteristikken af dette arbejde trækker i vid udstrækning på den pædagogisk-filosofiske tradition fra Dilthey og Natorp.

Baggrundsoplysninger om døgninstitutioner og opholdssteder - antal anbringelser o.l.

Indtil op i 1960erne var det almindeligt med privatejede døgninstitutioner i Danmark, men i løbet af 1960erne blev de fleste af dem ændret til offentligt drevne institutioner (Perch 1985).

Sideløbende har plejefamilier været brugt, og de varetager som nævnt stadig en stor del af opgaven med børn og unge anbragt uden for eget hjem. Sidst i 1960erne opstod de socialpædagogiske kollektiver/opholdssteder. De startede som dels en udvidelse af plejefamilier med flere beboere i kollektiverne, og dels som en politisk handling, hvor man i solidaritet med børn og unge, der var blevet marginaliseret af samfundet, boede, arbejdede og levede sammen med dem (Hegland 1985 og andre skrifter fra samme forskningsgruppe). Siden er opholdsstederne blevet professionaliseret, så de i de fleste tilfælde ligner små institutioner, men der er dog ofte et par (forstanderne), der bor på stedet eller lige op ad.

I dag udgør socialpædagogiske opholdssteder en etableret del af det pædagogiske billede. I 2006 er 18,3 % af alle børn og unge anbragt uden for eget hjem placeret på socialpædagogiske opholdssteder mod 23,2 % på offentligt drevne døgninstitutioner og 46 % i familiepleje (Andersen 2008). Der er således her tale om en privatisering af socialt arbejde, der er startet før debatten om privatisering af offentlige ydelser kom øverst på den politiske dagsorden. Det er formentlig derfor, der ikke har været talt meget om privatisering af denne del af den offentlige sektor.

I alt er omkring 14.000 børn og unge anbragt uden for eget hjem i Danmark. Normalt vil man bruge plejefamilier, hvor der ikke er større eller specielle behandlingsbehov eller adfærdsproblemer, men de bruges også til nogle typer behandlingsarbejde. Er der tale om børn og unge med svært omsorgssvigt, hvor man – med områdets upræcise betegnelser – ikke regner med at de kan danne relationer til andre igen, benyttes oftere døgninstitutioner og opholdssteder, men børn og unge med denne type problemer havner også jævnligt i plejefamilier, der er en billigere foranstaltning. I den forbindelse taler man om professionelle plejefamilier, hvor mindst en af de voksne går hjemme og har det pædagogiske arbejde med plejebarn/børn som sin beskæftigelse.

I baggrundsoplysningerne ovenfor blev der gjort rede for døgninstitutioner og opholdssteder. For nemheds skyld vil de videre i opgaven blive betegnet som døgninstitutioner, men heri indbefattes også opholdsstederne.

I denne afhandling undersøges socialpædagogisk arbejde i relation til unge anbragt uden for eget hjem, men mange af disse overvejelser gælder formentlig også bredere for socialpædagogisk arbejde. Her er det dog unge på døgninstitutioner, der er det konkrete felt.

Den socialpædagogiske situation

Indenfor den pædagogiske fagkreds diskuteres pædagogikken på en institution ofte i generelle baner omkring menneskesyn, værdier og holdninger til de unge, syn på læring og udvikling etc., og det er en almindelig opfattelse, at pædagogisk arbejde bør styres via holdninger og værdier. I mit praktiske arbejde som både pædagog og psykolog har jeg jævnligt oplevet, at der var en forskel mellem de formulerede pædagogiske standpunkter og den konkrete praksis – på godt og ondt.

En del gange har det drejet sig om pædagoger, der formulerede et standpunkt i diskussioner – fx en ufravigelig respekt for det enkelte menneskes ret til at fastholde sit eget syn på tilværelsen og på hvad der skete i en konkret situation – men deres reelle praksis var præget af et andet grundlag – fx en magtudøvelse hvor de krævede at barnet accepterede pædagogernes syn på tilværelsen og en konkret situation.

Tilsvarende har Højlund (2006) beskrevet arbejdet på et børnehjem, hvor den officielle diskurs omkring arbejdet hvilede på et psykodynamisk grundlag, der også prægede møder, supervision m.v., men hvor pædagogernes reelle praksis i større eller mindre grad var præget af andre rationaler, der blot ikke blev italesat eller anerkendt i institutionens faglige fora.

Omvendt har jeg oplevet personalegrupper, hvor den formulerede pædagogik hvilede på et forenklet og firkantet menneskesyn, hvor de eneste virkemidler var straf og belønning i simpel form, men hvor den reelle praksis viste en meget mere nuanceret opfattelse med respekt og imødekommenhed overfor de unge.

Disse koblinger eller mangel på samme får betydning for vurdering og udvikling af arbejdet. Vi har her fat i en variant af et klassisk tema om sammenhæng mellem teori og praksis – et tema jeg vil vende tilbage til flere gange i afhandlingen.

For at bevare koblingen til det praktisk udførte arbejde vil jeg som omdrejningspunkt tage det, jeg vil kalde *den socialpædagogiske situation*. Den socialpædagogiske situation er en episode i det daglige arbejde, som er afgrænset i tid og sted, hvor pædagogen handler i forhold til den opståede situation relativt spontant uden tid til særlig megen refleksion over arbejdet / valg af handling. En sådan kunne være som følger:

Eksempel.

På opholdsstedet bor der 7 unge, og den almindelige husholdning varetages af det pædagogiske personale sammen med de unge. Det betyder, at de unge skiftes til f.eks. at rydde ud efter aftensmaden og vaske op sammen med en af medarbejderne. I dag er det Ditte, der har tjansen sammen med pædagogen Morten.

Under aftensmåltidet har snakken gået fredeligt og muntert, og der er intet specielt på dagsordenen for aftenen. Efterhånden har de fleste rejst sig og er gået fra spisekøkkenet. Til sidst rejser de resterende sig og Morten går i gang med at samle sammen. Ditte står og snakker med en anden, der så går ud af rummet. Morten minder Ditte om, at det er hendes tur til at rydde ud sammen med ham. Hun reagerer ved straks at råbe op, skælde ham ud og forlader derefter stuen og smækker med døren.

Morten står et øjeblik og undrer sig over, hvad der skete, og om han skal hente hende tilbage. Inden han når videre, kommer Ditte smånynnende tilbage og giver sig til at rydde ud uden kommentarer overhovedet.

Ganske tilsvarende episoder har de haft flere gange daglig i nogle måneder uden at kunne ændre forløbet af dem, uanset hvad de har prøvet. Pædagogerne er meget i vildrede med, om situationerne skal opfattes positivt eller negativt – som noget de skal rumme og vente på klinger af, eller som noget de skal intervenere overfor.

Det drejer sig altså om tidsmæssigt korte episoder med en interaktion mellem en pædagog og en ung. Som sådan er der tale om en idealtipe, hvor de dagligdags episoder i arbejdet ofte vil involvere flere unge og/eller pædagoger, men de forhold jeg fokuserer på kan studeres i den idealtypiske situation og resultaterne kan overføres bredere til det socialpædagogiske arbejde.

Når den socialpædagogiske situation benyttes som omdrejningspunktet for afhandlingen, er det dels et forsøg på at bevare forbindelsen til det praktisk udførte arbejde, og dels fordi disse daglige situationer i min forståelse af socialpædagogisk arbejde (se også senere i kapitel 2) er centrale i det

socialpædagogiske fællesskab. Det skal samtidig understreges, at en sådan situation ikke kan undersøges uden at se på den kontekst, den indgår i – både fysisk, tidsmæssigt, institutionelt, kulturelt og samfundsmæssigt samt historisk – så når jeg peger på situationen, er der tale om et forankringspunkt – ikke en begrænsning af feltet.

Begrebet socialpædagogisk situation vil jeg altså i denne afhandling reservere til en hændelse afgrænset i tid og sted, og begrebet *kontekst* vil jeg anvende til at betegne de større sammenhænge, som den afgrænsede situation indgår i - det være sig i tid (som hændelse i deltagerens liv, i den unges ophold på institutionen o.l.), i sociale sammenhænge (som hændelse i en social organisation, i subkulturelle sammenhænge, i familie- eller andre relationer o.l.), i faglige diskurser (som pædagogers italesættelse af deres arbejde, i psykologers ditto o.l.), m.v.

Det socialpædagogiske fællesskab

Når man skal udforske fænomener i den daglige verden, er det vigtigt at udvælge og afgrænse genstanden for udforskningen omhyggeligt. Afgrænser man for snævert kan der være centrale dynamiske forhold af afgørende betydning for fænomenet, der er udelukkede, og den forståelse man derved opnår kan være meget skæv. I værste fald kan betydningen af de forhold, man finder og beskriver, være relativt betydningsløs set i lyset af de udelukkede forhold. Dette diskuterer jeg nærmere i afsnit 6.3.

Målet for det socialpædagogiske arbejde er først og fremmest den unges udvikling, men denne kan ikke studeres alene. Genstanden for dette studie er derfor *det socialpædagogiske fællesskab* bestående af den unge og pædagogen. I dette ligger både en forståelse af socialpædagogisk arbejde, hvor individets udvikling ikke kan ses isoleret fra det sociale fællesskab med andre, og en udviklingspsykologisk opfattelse af menneskets udvikling. I afsnittet om karakteristikkene af socialpædagogisk arbejde diskuteres dette nærmere.

Her skal det blot understreges, at det ikke ses som afgørende for det socialpædagogiske fællesskab, at den unge og pædagogen er involveret i en dyb følelsesmæssig relation til hinanden. Der er tale om et fællesskab, hvor enhver interaktion (bredt forstået) indgår i en etablering, konfirmering, justering eller undergravning af fællesskabet som fx Hundeide (2003) beskriver det med sit begreb om en kontrakt mellem to parter (mere herom side 33). Samtidig understreger dette det gensidige i fællesskabet, idet begge parter er med til at fastlægge betingelserne, målet og normerne for

fællesskabet. I den sammenhæng er den socialpædagogiske situation central, idet enhver socialpædagogisk situation netop rummer denne konfirmering, justering eller undergravning af det socialpædagogiske fællesskab.

Denne fastlæggelse af den analytiske genstand svarer til den dagligdags opfattelse af det socialpædagogiske arbejde blandt mange pædagoger. De anfører jævnligt, at de ikke får nok tid til dette på grund af møder, administration, skrivearbejde etc., som de ofte ikke opfatter som ”rigtigt pædagogarbejde”, men tit som ”(u)nødvendige onder” pålagt af andre.

Det skal anføres, at når jeg bruger begrebet pædagogisk behandling, skal dette ses som en modstilling til fx psykoterapeutisk behandling og medicinsk behandling. Der ligger i min sprogbrug ikke implicit i behandling, at nogen (behandleren) skal gøre noget ved en anden (den behandlede). Tværtom er det centralt i socialpædagogisk behandling, at det består i et samarbejde mellem pædagogen (behandleren) og den unge (den behandlede) - et samarbejde mellem to forskellige, men ideelt set ligeværdige parter jf. den senere karakteristik i kapitel 2.

1.4 Debatten om evidens i socialpædagogisk arbejde.

Da jeg begyndte på dette projekt, var diskussionen om evidensbaseret viden begyndt at blusse op indenfor det sociale og dermed det pædagogiske område. Der var ikke klare og entydige resultater indenfor pædagogisk og psykologisk forskning omkring pædagogisk arbejde, som det blev udført i døgnregi (se fx Lihme 2004b, Pedersen 2003, Konnerup 2005a, 2005b). Det førte til en debat, hvor politiske beslutningstagere og forvaltninger efterlyste mere sikker – læs: forskningbaseret - viden, der kunne hjælpe dem i deres prioritering af ressourcerne indenfor det sociale område. Dette involverer imidlertid en række erkendelsesteoretiske spørgsmål, for hvad er mere sikker viden, og hvilken form for viden kan vi opnå omkring et felt som det pædagogiske med dets måder at fungere på? Jeg vender tilbage til denne diskussion i kapitel 4, så derfor kommer der her kun et kortfattet eksempel for at illustrere nogle af problemstillingerne i forsøgene på at finde mere sikker viden. Et af de første forsøg på at imødekomme det legitime behov om evaluering af det pædagogiske arbejde var undersøgelserne omkring Ny Start, men måden at undersøge forløbet på, vakte en del skepsis. Her er det gengivet i mit referat og med nogle af mine kritiske kommentarer.

Ny Start – et kognitivt træningsprogram af sociale færdigheder.

Ny Start er et kognitivt træningsprogram af sociale færdigheder, der er udviklet af Askovgården i København bl.a. inspireret af canadiske træningsprogrammer (Nissen 2000). Det er rettet mod unge mellem 12 og 18 år, der karakteriseres ved ”en problematisk opvækst med udvikling af tidlige skader og personlighedsforstyrrelser af varierende karakter. De har store problemer med at blive integreret i tilværelsens væsentlige arenaer: uddannelse, fritidstilbud og brede sociale kontakter. Dette viser sig i antisociale handlinger, som kan karakteriseres ved et udadvendt handlemønster. De pågældende unge er oftest styret af impulser, der skal handles ud her og nu. Vold og/eller hærværk kan være en gennemgående måde at løse interpersonelle problemer på. Denne udadvendte markante facon er eller kan være så rodfæstet i personligheden, at den ikke umiddelbart kan reguleres af moral og normer” (Hensen, Høck og Nissen 2000, sd. 24).

Træningsprogrammet varetages af nogle instruktører, der har en kort uddannelse i dette, og forløber over to år. I den undersøgelse af Ny Start, som jeg vil diskutere her, er programmet afprøvet i fire danske kommuner, og der er lavet en undersøgelse af effekten af forløbene. De unge har i disse forløb boet hjemme hos deres forældre under forløbet.

Indholdet af Ny Start.

Træningsprogrammet er delt op i fire faser: kontaktfase, fastholdelsesfasen, læringsfasen og integrationsfasen.

Kontaktfasen

De unge deles ind i grupper med seks unge til to instruktører, og der laves aftaler om deltagelse med de unge og med deres forældre.

Fastholdelsesfasen

Gruppen med de seks unge og de to instruktører tager på døgnophold sammen for at komme ind på livet af hinanden og begynde etableringen af en relation mellem den enkelte unge og den instruktør, der er kontaktperson for den unge. Fasen varer ca. otte dage.

Læringsfasen

Læringsfasen varer omkring fire måneder, hvor de unge og instruktørerne mødes normalt tre dage om ugen, hvor de gennemgår forskellige øvelser efter den manual, der er udarbejdet for forløbet, samt tager på såkaldte virkelighedsbesøg. Disse sidste går til fælles besøg i virksomheder, kulturelle aktiviteter o.l. De sidste to dage er til individuel disposition, men der skal lægges planer for disse dage i fællesskab med instruktørerne.

De kognitive øvelser er delt i følgende hovedtemaer: erkendelse og forvaltning af følelser, erkendelse og forvaltning af problemer, kommunikativ adfærd, assertiv adfærd og målstyring af egen fremtid. Disse temaer gennemgås under nogle emner, der handler om forholdet mellem den unge og dennes

familie, kammerater, kæreste, fremtid osv. (Hensen et al. 2000 sd. 36). De kognitive øvelser går ud på at lære egne følelser at kende, så man selv kan registrere dem og handle på dem med overlæg. De unge er prægede af at reagere på impulser uden at tænke sig om først, så hvis de kan lære at kende deres egne reaktioner, kan de vælge at handle anderledes. Samtidig trænes også netop disse andre måder at handle på. Fx når man møder en afvisning fra en myndighedsperson, kan man i stedet for at råbe op og true bede om begrundelser, argumenter for afvisningen, og man kan spørge om alternative muligheder for at nå samme mål.

I den sidste del af læringsfasen laver de unge sammen med instruktørerne planer for deres fremtid.

Integrationsfasen

I integrationsfasen, der strækker sig over 1½ år, arbejder de unge selv med at realisere deres planer, men de har stadig mulighed for at trække på instruktørerne.

Instruktørerne

Instruktørerne er i mange tilfælde pædagoger, men også andre faggrupper er repræsenterede. Træningen af dem foregår over 60 timers kursus med fem dages internat inden starten og tre eksterne opfølgingsdage (Hensen et al. 2000 sd. 72). På kurset gennemgår instruktørerne selv alle øvelserne fra den manual, der rummer det kognitive træningsprogram.

I beskrivelsen af Ny Start anføres det, at et nødvendigt element af forløbet er etableringen af "en særdeles dyb og gensidig kontakt mellem den individuelle unge og en af de voksne", "De voksne skal stå til rådighed for de unge som alternative forældre" (Hensen et al. sd. 28). Samtidig understreges det, at det stadig er forældrenes børn – instruktørerne er her kun for en periode, men

forældrene er der også resten af livet. Det er derfor vigtigt at instruktørerne får etableret et samarbejde med forældrene.

Forløbet af pilotprojektet

Det anføres, at instruktørerne håndterer kontakten til de unge forskelligt. Nogle udleverer fx deres private telefonnumre, så de unge kan kontakte dem døgnet rundt.

Kontakten med forældrene er 1-2 gange om ugen i læringsfasen og knap en gang om ugen i integrationsfasen, hvor kontakten til de unge gradvist bliver mindre. Instruktørerne beskriver selv, at de er blevet forældrenes fortrolige og benyttes til at støtte forældrene (Hensen et al. sd. 70).

Konklusion på pilotprojektet

Pilotprojektet har været fulgt af en effekt-vurdering, hvor man har en kontrolgruppe at sammenligne med forsøgsgruppen af unge, der har deltaget i Ny Start-forløbet. Forsøgsgruppen er vurderet på adfærdsplan ved at spørge de voksne omkring de unge via instruktørerne om deres vurdering, på et såkaldt fænomenologisk plan ved at lade de unge udfylde en selvrapporteringstest, samt på et intra-psykisk plan ved at tage en Rorschach-test opgjort efter Exners scoringssystem. Dertil kommer brug af ICD 10s klassifikationer af psykosociale problemer og et analyseredskab udviklet af Nissen (Nissen 2000).

I redegørelsen for pilotprojektet (Hensen et al. 2000) og i effektundersøgelsen af Ny Start (Hensen et al. 2000, Nissen 2000) anføres som konklusion på vurderingen af effekten af Ny Start, at "Der er særdeles gode resultater for de unge, som har gennemført NY START sammenlignet med kontrolgruppen".

Kritiske kommentarer

Kontrolgruppen er sammensat af medarbejderne i pilotprojektet ud fra en deskriptiv lighed med forsøgsgruppen (Hensen et al. sd. 15). Det anføres explicit, at tre unge faldt fra i starten af forløbet. De havde så massivt et hash-forbrug, at de ikke kunne følge forløbet, hvorfor man overførte dem til kontrolgruppen (Hensen et al. sd. 97). Metodologisk må det anses som en fejl at flytte deltagere, der er så dårligt fungerende, at de ikke kan deltage i pilotprojektet, over i kontrolgruppen, da dette kan give en skævhed i sammenligningsgrundlaget. Samtidig anføres det også flere steder i rapporten, at man ikke kan vurdere de unge på et rent deskriptivt plan, da der kan være forskellige personlighedsstrukturer bag samme adfærd, og dermed er den pædagogiske opgave helt forskellig (Nissen 2000 sd. 17, 97, Hensen et al. sd. 183).

Desuden anføres det, at kontrolgruppen: "naturligvis har modtaget anden socialpædagogisk støtte i pilotperioden, bare ikke NY START" (Hensen et al. sd. 9).

Der er altså grund til at sætte spørgsmålstegn ved:

Er resultaterne en følge af Ny Start, eller er disse fremkommet ved skævhed i sammenligningsgrundlaget/kontrolgruppen?

Er resultaterne omkring adfærdsniveauet fremkommet ved instruktørernes positive vurdering af deres eget arbejde?

Er resultaterne fremkommet ved en række andre forhold ved forløbet, eller har undersøgelsen medtaget alle betydende forhold?

Hvad er der egentlig blevet målt på: hvilken del af alt det, der er sket i løbet af de to år er det, der har resulteret i en evt. virkning?

De forskellige instruktører har som nævnt arbejdet forskelligt, og det er derfor usikkert, hvad der har forårsaget virkningen.

De første to er traditionelle metodologiske spørgsmål, som evt. kunne rettes i en gentagelse af projektet – det vil jeg ikke forfølge yderligere her. Derimod er der nogle principielle problemer i de sidste to spørgsmål.

Socialpædagogisk arbejde involverer så mange sider af de unges tilværelse og foregår i og i samspil med en omverden, så det er metodisk meget svært at måle enkelte elementer i forløbene. Det er derfor svært at vurdere effekten af fx de kognitive øvelser eller af ”en særdeles dyb og gensidig kontakt mellem den individuelle unge og en af de voksne” (Hensen et al. sd. 28) eller helt andre forhold. Brugen af kontrolgruppe i undersøgelsen fungerer kun, hvis man har overblik over betydende faktorer og kan sammensætte grupperne derefter, eller hvis der er tilstrækkeligt mange deltagere til at betydende faktorer ved lodtrækning fordeles ligeligt i de to grupper, og der skal man op i større antal deltagere for at få mere pålidelige vurderinger.

Omkring tilpasning af de fælles metoder i manualen til de enkelte unge skriver Nissen direkte i et afsnit om ’Socialpolitiske perspektiver’ følgende:

”Et resultat fra Ny Start forsknings- og metodeudviklingsprojektet er, at der er tale om vidt forskellige unge, der har brug for vidt forskellige tiltag for at få et bedre liv” (Nissen 2000 sd. 100)

Såfremt Ny Start ses som ’vidt forskellige tiltag’ mangler der nogle overvejelser omkring tilpasningen af programmet til den enkelte unge samtidig med bevarelse af et fælles program. Hvornår bliver den individuelle tilpasning så stor, at man ikke kan tale om effekt af det fælles program, og er resultatet måske fremkommet gennem en række individuelle tilpasninger, der blot ikke er kortlagt?

For at effektivisere den offentlige sektor er der i stadig højere grad fokus på at evaluere, hvordan man får mest ud af de ressourcer, man har. Det betyder også at der i valget af socialpædagogiske

foranstaltninger, bliver tale om mere markedsføring af behandlingsprogrammer, fx ved at inkludere belæg for en effekt (fra USA kommer bl.a. MultiSystemisk Terapi, MST og Parent Management Training, PMT der købes på licenser). I den etablerede socialpædagogiske verden opleves dette af nogle som underminerende i den fælles faglige diskussion og udvikling indenfor feltet, idet licenser og markedsføring nemt kan føre til at parterne ikke fremlægger deres arbejde åbent, da andre så kunne kopiere det. Om der så tidligere har været en fri fælles og faglig debat tidligere, er et spørgsmål for historieskrivere. Fagligt set kan det være nødvendigt med en oprustning, idet der er brug for en solid faglig dokumentation og vurdering af de forskellige behandlingsprogrammer (ikke al dokumentation er lige solid, hvad der fremgår af ovenstående om Ny Start – tilsvarende kritik er rejst af MST og PMT (Lihme 2004c, Littell 2004)). Den faglige erfaring der er udviklet i Danmark kan blive delvist tabt pga. manglende eller svagere dokumentation og markedsføring – også selvom den måske rent faktisk har bedre effekt.

Derfor bliver spørgsmålet om evaluering af socialpædagogisk arbejde vigtigt, og som del af dette også en indkredsning af, hvad socialpædagogisk arbejde egentlig består af.

1.5 Forskningsprojektets faktiske forløb.

Første forskningsspørgsmål og et empirisk pilotprojekt.

Den skitserede baggrund førte til en første formulering af forskningsspørgsmål for dette studie.

Hvilke psykiske processer er virksomme og gavnlige i det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner, og hvordan kan man arbejde med at udvikle disse i det daglige pædagogiske arbejde?

Målet er at følge psykiske processer så tæt i det pædagogiske arbejde, at jeg kan koble mellem disse processer og resultatet af den pædagogiske indsats for derved at kunne svare på ovenstående spørgsmål.

Intentionen var altså at sige noget om hvad, der virker bedst, men ved at følge processerne frem for den tænkning, der ligger i de randomiserede kontrolgruppe-evalueringer med før og efter måling.

I denne periode af projektet arbejdede jeg også med en anden formulering af forskningsspørgsmålet:

Hvad skal der til, for at en ung vil lade en pædagog få indflydelse på den unges udvikling og videre liv?

Ligesom ovenstående spørgsmål var de unges udviklingsprocesser centrale i denne formulering, men skal jeg nå frem til noget, der kan kvalificere arbejdet yderligere, så skal det gå via pædagogernes indsats. Derfor er fokus på pædagogernes arbejde også centralt.

Disse formuleringer er meget brede og åbne og afspejler forsøget på at studere godt arbejde for derudfra at indkredse noget centralt og vigtigt i arbejdet.

Fra starten arbejdede jeg sideløbende med tre aspekter af problemstillingen. Fra litteratur arbejdede jeg med en afgrænsning og karakteristik af socialpædagogisk arbejde, og sideløbende med at formulere det (videnskabs-) teoretiske ståsted for forskningsprojektet. Da planen var at følge udviklingsprocesserne regnede jeg med, at det ville blive nødvendigt med længere forløb, og jeg var derfor tidligt ude med at tilrettelægge den empiriske indsamling af data. Planen var at lave et observationsstudie, og jeg startede her med et pilotstudie: Jeg fulgte en pige på en døgninstitution dagen igennem og sluttede af med et interview en dag om ugen i 5 uger (resultater omtales nærmere i kapitel 3).

Observationsstudiet viste sig at give vanskeligheder: da jeg selv tidligere arbejdede på et opholdssted, havde vi en egentlig arbejdsdag sammen med de unge med praktisk arbejde. Nu er der mere og megen fokus på undervisning, og gruppen af unge var på den pågældende døgninstitution et par år yngre. Det betød, at dagen var fyldt ud med skolegang, og når denne var slut, var der først et par timers fritid, før der foregik organiserede aktiviteter igen efter aftensmaden.

Samtidig viste det sig, at når man følger pædagogisk behandlingsarbejde, så er det svært at fange øjeblikke – den pædagogiske situation – og svært at se øjeblikkets betydning i kontekst og historie for den enkelte unge. Dvs. det er svært at fange mens det sker – eller øjeblikkets betydning afgøres bl.a. af den videre og senere udvikling, så det sker ikke en gang, men indgår i en fortsat udvikling – en fortsat proces. Sat på spidsen kan man sige, at intet sker på en gang, idet alle situationer får betydning afhængigt af tiden før og kan ændre betydning pga. senere situationer (se senere i kapitel

4 og 13). Observationer af denne type var dermed svære at bruge til at fange processerne medmindre de blev meget omfattende i stil med antropologiske feltstudier, hvor man lever i miljøet fuld tid over måneder, halve eller hele år. Så omfattende tid havde jeg ikke til rådighed.

Afgrænsning og karakteristik af socialpædagogisk arbejde.

Sideløbende med observationsstudiet førte studiet af litteraturens karakteristik af socialpædagogisk arbejde til formuleringer om situationens ubestemte karakter, at det handlede om at se ”øjeblikkets skjulte muligheder” (et citat fra Dostojevski jeg har fra en erfaren kollega Gunnar Bang). Det pædagogiske arbejde bestod altså i almindelig dagligdag, men også af konstant at være opmærksom og opsøgende efter situationer med mulighed for at gå ind og påvirke den unges udvikling eller tilrettelægge efter at sådanne situationer skulle opstå (meget mere herom senere i kapitel 2). Dette bekræftede observationsstudiets konstatering af, at det ikke var så lige til at opleve betydningen af situationer for den unges udvikling mens det foregik.

Teoretisk afklaring af ståsted.

En tilgang ud fra en teknisk-rationel tænkning til videnskabelige studier arbejder med at isolere de faktorer, man vil undersøge, eller i hvert fald at holde andre faktorer konstante eller under kontrol. Ideelt set gælder det så om at iagttage, hvordan de studerede faktorer varierer og derved finde kausale sammenhænge. Her var mit udgangspunkt et andet, idet man ikke kan isolere enkelte faktorer, da de netop kan få større eller mindre betydning afhængigt af andre faktorer. Socialpædagogisk arbejde er man – mente jeg – nødt til at studere i sin komplekse sammenhæng uden på forhånd at udelukke noget. Det var også dette kritikken af undersøgelsen af Ny Start gik på – måler man en udvikling over to år, så må man have kontrol med, overblik over eller have neutraliseret alle de faktorer, man ikke undersøger, og det er ikke muligt.

Den teoretiske afklaring gik derfor ud på at finde måder at håndtere udforskningen af denne kompleksitet på, og efterhånden førte det til en ændret tilgang til studiet.

Der er tale om en kompleks sammenhæng, som kan udvikles ad mange veje og forskelligt for forskellige mennesker, og dette forløb kan anskues fra flere vinkler. Dermed er der ikke tale om en,

men om flere opfattelser omkring den samme situation, alt efter hvilken sammenhæng man ser den i og hvilken vinkel man anskuer den fra. Ydermere er der tale om mange forskellige mulige udviklingsveje videre for den unge og fra den enkelte konkrete situation. Når der er tale om unikke forløb og en sådan grad af kompleksitet, så er der for mange svarmuligheder på spørgsmålet om virksomme faktorer, der ikke giver ny nyttig viden, idet de er for afhængige af individuelle, specifikke forskelle fra det ene forløb til det andet. En faktor kunne principielt set i et forløb eller en situation være central, mens den i et andet forløb og en anden situation kunne være stort set uvæsentlig. Det oprindelige spørgsmål om hvilke udviklingsprocesser, der var de bedste, kunne ikke besvares med det ændrede paradigme og den nye karakteristik af det pædagogiske arbejde – faktisk så gav det ikke længere mening at stille spørgsmålet op på samme måde.

Det primære mål med studiet var et mål om at udvikle en viden, der kvalificerede det pædagogiske arbejde yderligere. Dermed blev det aktuelt at overveje pædagogernes arbejdsprocesser for at finde ud af, hvilken form for viden, de brugte, når de skulle agere i den komplekse sammenhæng, jeg nåede frem til at beskrive socialpædagogisk arbejde som. Samtidig er de i øvrigt underlagt en handletvang der fordrer spontane reaktioner, hvis de skal følge med de unge, de arbejder med, så det må være en viden, der er parat til handling og ikke først skal reflekteres frem. Her berører studiet den klassiske problemstilling om sammenhæng mellem teori og praktisk handling. Mine genvindigheder med at få fat i viden om virksomme processer førte altså tilbage til praksis for at genvurdere, hvordan pædagogerne kunne løse deres opgave på de beskrevne betingelser, og hvilken form for viden pædagogerne i det socialpædagogiske arbejde egentlig havde brug for.

Et udviklingsprojekt ind fra siden

Midt i dette fik den døgninstitution, jeg samarbejdede med, nogle midler hjem fra KABU-midlerne til to forsøgs- og udviklingsprojekter. KABU står for Kvalitet i Arbejdet med Børn og Unge og er et initiativ Socialministeriet satte i værk fra 2002-2005. Her var bl.a. sat 10 millioner af til at samle erfaringer sammen og sætte udviklingsprojekter i gang omkring arbejdet med børn og unge anbragt uden for eget hjem. Døgninstitutionen fik midler dels til en afklaring af helhedsindsatsen i forbindelse med deres interne skole, og dels et forløb omkring dokumentation af det pædagogiske arbejde.

Jeg blev involveret i projekterne, idet jeg blev frikøbt fra universitetet i 411 arbejdstimer til at være konsulent og projektleder på det. Forventningen var, at især dokumentationsdelen ville kunne give mig en mængde empirisk materiale, som kunne bruges i mit studie. Desværre viste det sig – af flere forskellige årsager – at det tog lang tid at implementere de udviklede arbejdsformer. Selvom de blev udviklet i dialog med personalet og ikke lavede meget om på de vante arbejdsgange, gik det ikke nemt at ændre på etablerede arbejdsvaner. Som det oftest sker i den slags arbejde kom der også andre ting på tværs, der nødvendigvis måtte prioriteres højere i en periode.

Der er derfor ikke tale om empirisk afprøvning af de tankegange, der er indeholdt i dette studie. Det har mere form af en konkretisering af en mulig måde at arbejde ud fra studiets forståelse af det socialpædagogiske arbejde med den tilføjelse, at denne konkretisering er udviklet i dialog med ledelsen og det pædagogiske personale samt stedets to supervisorer, der (efterhånden) alle fandt tilgangen rigtig, spændende og realistisk.

Det konkrete bud på arbejdsformer er gennemgået nærmere i kapitel 14.

1.6 Afhandlingens tre forskningsspørgsmål.

Fra at beskrive virksomme og effektive faktorer og forhold i pædagogisk behandlingsarbejde skiftede spørgsmålet til studiet af processer og pædagogers ageren heri – dernæst bud på beskrivelse af disse processer for at kunne systematisere udviklingen af arbejdet og anwise et forslag til evaluering af det. Ud fra denne karakteristik af pædagogisk arbejde blev forskningsspørgsmålene nærmere:

Hvordan kan pædagogerne agere i den komplekse sammenhæng og under situationens handlepres, og hvordan trækker de på erfaring og viden i dette, når pædagogisk arbejde samtidig ses som unikke forløb?

Hvordan kan man på systematisk vis arbejde med pædagogisk arbejde set som unikke forløb, og hvordan kan man systematisk kvalificere arbejdet på disse præmisser?

Hvordan kan dette arbejde evalueres?

Når man ikke kan afdække nogle bestemte faktorer som de centrale, hvordan kan man så arbejde med udvikling af det pædagogiske arbejde? I stedet ser jeg på, hvordan pædagoger kan udføre dette arbejde - analyserer de psykiske processer der sætter dem i stand til at varetage deres arbejde, eller i

hvert fald sider af det. Opnår jeg en bedre forståelse af disse processer, kan jeg dernæst benytte det til at komme med bud på systematisk udvikling af socialpædagogisk arbejde.

Set i tilbageblik får forskningsprojektet et eksplorativt præg. Når det udforskede fænomen var så komplekst, hvordan kunne man så indfange samt kvalificere og evaluere det alligevel?

Næste skridt bliver udformningen af en karakteristik af socialpædagogisk arbejde. Her bliver det vigtigt, at denne karakteristik forholder sig til de rent praktiske situationer i dagligdagen for at modvirke det skel mellem en formuleret pædagogik og en realiseret praksis, jeg tidligere har omtalt.

2. Indkredsning af socialpædagogisk arbejde.

Opstillingen af en karakteristik af socialpædagogisk arbejde sker af et par omgange. Først hentes inspiration og begreber fra teoretiske traditioner og faglitteratur, og dernæst trækkes på egne erfaringer fra arbejde dels som pædagog, dels som psykolog og supervisor i forhold til socialpædagogisk arbejde, og dels som underviser på videreuddannelse af pædagoger. Til sidst udformes en samlende karakteristik af arbejdet.

Der er mange forskellige opfattelser af pædagogisk arbejde med forskellige teoretiske referencerammer. Det følgende er derfor ikke en karakteristik af alt pædagogisk arbejde, men en karakteristik af en bestemt tilgang til dette arbejde og med bestemte referencerammer på et teoretisk plan. Det er altså et resultat af et valg, hvilket er uundgåeligt, idet socialpædagogisk praksis er så mangfoldig, at den ikke kan fanges i én forståelse og beskrivelse.

Afhandlingen kan derfor ikke siges at behandle alt pædagogisk arbejde, men den gennemgår én tilgang til det pædagogiske arbejde i relation til unge anbragt på døgninstitutioner. Målet er at udvikle en forståelse af det pædagogiske arbejde i denne tilgang og belyse psykiske processer heri samt diskutere systematisk udvikling og evaluering af det.

Det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner kaldes traditionelt for socialpædagogisk arbejde – et begreb der imidlertid er temmelig uklart i dag, da det som omtalt allerede i indledningen henviser til

- en filosofisk-pædagogisk tradition tilbage i 1800-tallet med Dilthey og Natorp som de mest kendte navne
- et arbejdsfelt omfattende mennesker, der er faldet udenfor samfundets almindelige rammer og som derfor har brug for en indsats for at komme indenfor
- en faglig interesse hvor pædagoger i dag er delt i to fagforeninger – Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, BUPL og Socialpædagogernes Landsforbund, SL

Denne situation er selvfølgelig speciel for Danmark, men de to første skillelinjer genfindes i Tyskland, Holland og det øvrige Norden (Kornbech 2006).

2.1 Filosofisk-pædagogisk tradition.

Selve betegnelsen socialpædagogik tillægges Natorp tilbage midt i 1800-tallet, men betegnelsen brugtes af flere andre på den tid (ifølge Mathiesen 1999). Natorp formulerer sig om forholdet mellem den enkeltes dannelse og samfundet. Disse kan ikke adskilles som det gøres i megen pædagogisk tænkning, hvor vægten enten lægges på det enkelte individs dannelse via udfoldelse og udvikling af dets potentialer, eller på samfundets dannelse af individerne som gode samfundsborgere, der kan varetage deres funktioner i samfundet. Denne vægtning af enten individet eller det fælles afviser Natorp og ser individet som dannet via fællesskabet. Er der intet fællesskab, kan individet ikke dannes som menneske (Tuft 1998), og er der ingen individer, kan fællesskabet ikke eksistere. Socialpædagogik er altså for Natorp ikke knyttet til bestemte praksisfeltet, men er et alment syn på pædagogik (Madsen 2005). Natorp formulerer sig direkte om, at det enkelte individ lever i et komplekst vekselvirkningsforhold i et menneskeligt fællesskab, og det enkelte menneske set isoleret er bare en abstraktion lige som fysikerens atomer (refereret efter Mathiesen 1998).

Et arbejdsfelt – og fagforeninger.

Af forskellige historiske grunde blev socialpædagogik både i Tyskland og Danmark i første halvdel af 1900-tallet formuleret omkring det pædagogiske arbejde med individer, der var på vej til at blive marginaliserede, allerede var det eller ligefrem regulært udstødt af samfundet (Madsen 2005 kp. 2). Det drejede sig om socialt afvigende, handicappede og psykisk syge, der i takt med samfundets øgede regulering skulle resocialiseres tilbage i samfundet igen. Her var socialpædagogikkens tanker om sammenhæng mellem den enkelte og samfundet nærliggende at benytte sig af, og derfor blev betegnelsen socialpædagogik i denne periode knyttet stadigt tættere til netop dette pædagogiske felt.

I Danmark udviklede dette pædagogiske felt sig igennem 1900-tallet og efterhånden kom der kurser specielt rette mod personalet disse steder. I 1958 førte det til oprettelsen af Børneforsorgsskolen i Jægerspris, hvis forstander H.C.Rasmussen selv opfattede det som en slags seminarium (Perch 1983). Han lagde vægt på den personlige udvikling af de studerende, idet han anså fællesskabet med modne, voksne mennesker som kernen i det pædagogiske arbejde (Schmidt & Perlt 1997):

”De børneforsorgsmedarbejdere, som udgår fra denne skole, skal ikke stemples med et bestemt præg. Hver enkelt skulle gerne have lov til at gennemløbe en personlig udvikling ud fra sine egne forudsætninger Det er ikke teoretikere, vi uddanner på denne skole, men medarbejdere til det praktiske pædagogiske arbejde – medarbejdere, der, når de kommer ud, ikke er bange for at bruge deres hænder, og som forstår at værdsætte et arbejde, spændende lige fra den daglige opvask til de mest komplicerede adfærdsproblemer. --- De medarbejdere, der går ud herfra, skulle gerne være klar over, at i opdragelse findes ingen patentmedicin; man må handle ud fra den forhåndenværende situation og håbe på, at man har den fornødne baggrundsviden dertil.” (her fra Perch 1983 sd. 18)

Uddannelsen skiftede senere navn til socialpædagog og fungerede på lige fod med de andre pædagoguddannelser som børnehave- og fritidspædagog, men indstillingen fra citatet prægede socialpædagog-uddannelsen, idet den havde væsentlig mere praktik og mindre teoretisk undervisning. Pædagoger fra de to uddannelser blev som nævnt ovenfor organiseret i hver sin fagforening, men fra først i 1970erne anerkendtes de to uddannelser som ligestillede.

I 1992 blev alle disse pædagoguddannelser slået sammen til en fælles pædagoguddannelse, og i 1997 blev deres respektive institutioner for efteruddannelse slået sammen. Det har dog for visse kredse blot betydet en stærkere markering af socialpædagogik – fx i starten af Dansk Forening for Socialpædagogik og Tidsskrift for Socialpædagogik, samt i at en række seminarer har beholdt betegnelsen socialpædagogisk i deres navn også efter sammenlægning af uddannelserne.

Betegnelsen socialpædagogisk.

De ovenfor omtalte forløb har betydet, at betegnelsen socialpædagogisk er temmelig upræcis i dagens debat. I denne afhandling beskæftiger jeg mig med det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner, hvilket passer ind i den anden betydning af socialpædagogik. I den videre indkredsning af socialpædagogisk arbejde placerer jeg samtidig tilgangen indenfor den filosofiske tradition i dens vægtlægning af det individuelle og fællesskabets udvikling som sider af samme sag, hvorfor man i arbejdet må medtage dette.

Den videre teoretiske indkredsning vil foregå ved primært at referere til og diskutere Madsen (2005), der i vid udstrækning anvendes som lærebog indenfor pædagog-uddannelsen, samt Rothuizen (2001), der bygger på et forsknings- og udviklingsarbejde indenfor det socialpædagogiske område, suppleret med enkelte andre tekster.

Bent Madsen "Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund"

Ud fra en gennemgang af en række samfundsteoretikere (bl.a. Honneth, Bauman og Giddens) fokuserer Madsen på de processer, hvormed individer inkluderes eller ekskluderes i det moderne samfund. Det er ikke tilfældigt, at han taler om inklusion – eksklusion frem for udstødelse, marginalisering eller segregering. I begrebet inklusion ligger en forestilling om, at det ikke alene er individet, der skal tilpasses til fællesskabet, men at fællesskabet også ændres som følge af individets deltagelse. Taler man fx om inklusion af elever i folkeskolen frem for henvisning til specialundervisning, betyder det at der også skal ske en ændring af folkeskolens måde at fungere på, så den ikke udstøder eleverne, men indretter sin praksis på en måde, så elever der ikke allerede kan fungere, kommer til det i fremtiden. Der ligger altså mere i inklusion end blot at rumme eleverne (Holmgaard, Aa. 2004). Dermed er vi ved kernen i den socialpædagogiske tænkning, som Madsen fremstiller den.

En socialpædagogik, hvis mål er at fremme børn og unges deltagelse som selvstændige aktører, må således medtænke, at deres selvstændighed konstant skal vurderes i lyset af de fællesskaber, som børnene og de unge har muligheder for at være deltagere i. De socialpædagogiske foranstaltninger skal nok skabe nye fællesskaber, men på betingelser der tilgodeser de tilhørsforhold til fællesskaber, som børn og unge allerede er deltager i.

(Madsen 2005 sd.304)

Der er ikke tale om at individet skal tilpasses samfundet, fællesskabet alene, men også om at fællesskabet skal ændres til at passe til individerne. Denne problematik sættes så i sammenhæng med nutidige sociologiske teorier om samfundets udvikling som Honneth og Bauman, hvilket kobles til diskussionen af socialpædagogik som en almen pædagogik. Når traditioner som systemopretholdende faktorer opløses i det nutidige samfund, er alle mennesker potentielt truede af marginalisering, hvorfor nogle (fx Giesecke 2000) ser socialpædagogikken som en almen pædagogik (Madsen 2005 sd. 50 ff).

Her kommer man ikke uden om magt som et forhold i socialpædagogisk arbejde. Taler vi om opholdssteder og døgninstitutioner, hører det til sjældenhederne at de unge kommer til institutionen efter eget ønske. De er blevet anbragt, fordi andre mener de har brug for ændringer, så de bedre kan fungere i samfundet. Her ligger der et element af solidaritet med de anbragte unge i etableringen af det lokale fællesskab på stedet – dette fællesskab har i princippet den unges hele tilværelse som sit fælles projekt. Den unge har hidtil haft en måde at håndtere sin tilværelse på, som giver problemer – både for samfundet, men også for den unge selv. Derfor er der brug for at udvikle andre måder at håndtere situationerne på, så der bliver færre problemer for den unge og for samfundet. Alt andet lige får den unge bedre muligheder for sin tilværelse, hvis han ikke støder for meget mod samfundets normer, men det er ikke tilpasning til disse, der er målet alene. Det handler om at pædagog og den unge sammen finder en mulig tilværelse, som den unge gerne vil. Det er det, der er det fælles projekt i deres socialpædagogiske fællesskab. I denne sammenhæng er samfundet størst og mest magtfuldt, så det kan derfor handle om at finde veje og niches, hvor den unges ønsker kan tilgodeses, eller om at bøje samfundets rammer tilsvarende, men det formuleres også som en side af social inklusion at udvide og differentiere normalitetsforventninger, at udvikle social diversitet m.v. (ibid sd. 209).

Samtidig er opfattelsen af den unges udviklingsprocesser koblet til fællesskabet og samfundet. Ingen kan udvikle sig til en velfungerende, selvstændig person i isolation fra socialt fællesskab med andre, og derfor bliver deltagelse i disse fællesskaber centralt i det socialpædagogiske arbejde. Det drejer sig både om fællesskaber baseret på arbejde, fælles værdier, tilhørsforhold til en gruppe og om at være borger i samfundet (ibid sd. 316).

I socialpædagogikken ligger der både nogle antagelser om, at mennesker udvikles ved at indgå som gyldige medlemmer af et fællesskab, samt nogle værdier bl.a. omkring solidaritet med mennesker, der marginaliseres i samfundet, og disse værdier skal gennemsyre arbejdet og fremmes. Netop derfor bliver spørgsmålet om magt et betydningsfuldt forhold i dagligdagen, idet dette skal ske i samarbejde med de mennesker, man som socialpædagog arbejder med. Når disse oftest er marginaliserede og dermed står svagt, vil den magt, som pædagogen udøver ved at indgå i fællesskabet og være med til at forme dets udvikling, kunne blive paternalistisk (Mathiesen 1998), hvis ikke han hele tiden har fokus på egne normer og værdier – samtidig med at det jo netop er

meningen at pædagogen skal influere på fællesskabet og de normer og værdier det rummer. Madsen formulerer det direkte:

”Det gælder således om i udgangspunktet at undgå at reducere den andens anderledeshed til noget, der på forhånd er kendt eller kan erkendes for socialpædagogen. Det er nemlig ikke et spørgsmål om, at samtalen skal skaffe en masse information om den anden, så socialpædagogen kan træffe de rigtige beslutninger om den andens liv. Det er i stedet opgaven at turde bevare den spændingsfyldte tilstand i møder mellem to parter, der har erkendt, at de har vidt forskellige intentioner og interesser – at deres normer udspringer af forskellige positioner.” (Madsen 2005 sd. 308)

Jan Jaap Rothuizen ”Pædagogisk arbejde på fremmed grund”

I bogen fremlægger Rothuizen en række praktiske erfaringer og resultater fra et længere forsknings- og udviklingsarbejde omkring hjemmevejledere og kobler dem til teoretiske analyser af praksis og af socialpædagogisk arbejde. Hjemmevejledere er en betegnelse for personale, der kommer i hjemmet hos personer, der klarer at bo selv, men har behov for støtte i et mindre omfang. Der knytter sig en speciel problematik til arbejdet som hjemmevejleder, idet man arbejder i andres hjem – på fremmed grund – men mange af de udviklede begreber omkring arbejdet kan overføres til socialpædagogisk arbejde på en døgninstitution eller et opholdssted.

I forlængelse af citatet fra Madsen ovenfor kan Rothuizens beskrivelse af det pædagogiske forhold som karakteriseret ved dets åbenhed og ubestemthed bringes på banen. Når fællesskabet dannes af de deltagende, ligger der ikke en færdig model for dette fællesskab, men de deltagende har alle gennem deres handlinger indflydelse på udformningen af fællesskabet. Selvom den unge måske er anbragt mod sin vilje, så er hans ageren stadig med til at bestemme, om fællesskabet bliver et konstruktivt samarbejde om noget, der også har hans interesse. Det betyder ikke, at der er tale om et fællesskab med lige meget indflydelse for alle parter, men alle har indflydelse. I den forstand er det pædagogiske forhold åbent, idet der ikke på forhånd findes en færdig beskrivelse af dets måde at fungere og udvikle sig på. Hvis åbenheden mangler – fx ved at systemet eller pædagogerne på forhånd har bestemt, hvordan alt skal foregå, bliver der tale om en styring af den unge, og den unge

må finde sin individualitet i nicher eller i opposition mod det magtfulde system (se fx Stockholm 2006). Dette grundsyn på fællesskabet og det pædagogiske forholds åbenhed er et valg af pædagogisk holdning.

Denne åbenhed leder fokus hen på formålet med fællesskabet og normerne for det. Formålet med at danne fællesskabet er rent formelt at fremme den unges udvikling ift. nogle mere eller mindre beskrevne problemfelter. I det fællesskab de etablerer, må de imidlertid sammen fastlægge en forståelse af formålet – i hvert fald hvis det skal blive et fælles projekt. Den unge er her under et betydeligt pres, idet samfundet står bag pædagogen, men i denne socialpædagogiske tradition ses det som vigtigt, at den unge oplever at være del af fællesskabet og dermed oplever at have indflydelse. Den unge og pædagogen må derfor forhandle sig frem til indholdet af det projekt, som fællesskabet dannes om.

Pædagogisk set kan formålet eller det fælles projekt beskrives som den unges tilværelse som helhed. Af samfundet er den unge beskrevet som ude af stand til at klare sin tilværelse på rette vis – pga. den unges adfærd, manglende ressourcer i den unges hjemme-miljø eller andet – og pædagogen træder til for at hjælpe hermed. I samarbejdet er de imidlertid også nødt til at finde fælles spilleregler for fællesskabet – fælles normer. Hvordan skal de behandle hinanden, kan de stole på det, den anden siger, hvor langt vil de strække sig for at imødekomme den anden etc.?

Her kunne man med fordel trække Hundeides begreb om kontrakter og metakontrakter ind (Hundeide 2004). Både i pædagogik og psykologi taler man ofte om relationer, og efterhånden er dette begreb blevet temmelig upræcist. Samtidig er associationerne til relationer udpræget positive. Hundeide taler i stedet om kontrakter for samspillet mellem mennesker, hvor disse rummer aftaler, engagementer og forpligtelser overfor hinanden (ibid sd. 47). Disse rummer forventninger til hinanden om måder at agere på og forpligtelsen i forholdet. Dette skal ikke opfattes som bevidst indgåede aftaler, men som en side af det sociale samspil vi konstant indgår i med andre - oftest uden at gøre os det bevidst. Disse kontrakter er en del af den kultur, vi vokser op i, og vi approprierer dem – dvs. vi overtager dem aktivt og gør dem til vore egne, men kan i denne proces også udforme dem i vores egen version. Kontrakter er imidlertid ikke faste, men i hver situation med samspil anvendes kontrakterne, samtidig med at de justeres eller konfirmeres i deres hidtidige udformning. Metakontrakter går på tværs af situationerne og opsamler erfaringer over længere tid, idet de rummer en karakteristik af forholdet mellem de to personer. Det kan være præget af tillid,

velvillighed og opofrelse overfor hinanden, men en metakontrakt kan også være fjendtlig, så man ”er enige om” at bekriige hinanden, når lejlighed byder sig – fx ved at forsøge at nedgøre den anden, bebrejde den anden for alt muligt etc.

Fordelen ved at tale om kontrakter og metakontrakter er at man slipper fri af de associationer om følelsesmæssig sympati, der oftest ligger i relationer. Specielt indenfor socialpædagogisk arbejde taler man om det umulige i at oprette relationer til svært omsorgssvigtede børn, der er blevet følelsesmæssigt afstumpede, men man kan godt opretholde en kontrakt om samarbejde, hvor den unge fx selv kan se en fordel i at udvikle sig på nogle områder, fordi det holder ham ude af fængslet. Her ville det være svært eller misvisende at tale om en relation i almindelig sprogbrug i pædagogisk psykologi.

Når Hundeides begreb om kontrakter kobles på Rothuizens beskrivelse af det socialpædagogiske arbejde, understreges det, at hver situation udgøres af en kompleks sammenhæng hvor flere forhold er på spil på en gang. Der er en forhandling af den konkrete situation og de muligheder den indeholder for fornøjelser eller ubehageligheder, men der foregår også en forhandling af forholdet mellem den unge og pædagogen mere generelt betragtet. Af hensyn til kvaliteten i det socialpædagogiske arbejde er det vigtigt, at man ikke forsøger at reducere denne kompleksitet (Mørch 2002).

Dermed får denne forhandling også flere planer, når man ser på målet i situationen. Den må både vurderes ud fra situationen isoleret set, hvor den kan rumme elementer af læring af praktiske kompetencer eller indlevelse i andre mennesker, men den må også vurderes ud fra den unges situation generelt og hans udviklingsforløb i større perspektiv. Denne konkrete vurdering må tage hensyn til den aktuelle situation – fx i form af den unges overskud her og nu, men også af hvordan resten af opholdsstedet eller institutionen fungerer og netop nu er spændt op. Samtidig er den så med til at op- eller udbygge den metakontrakt, som det videre arbejde skal fungere indenfor. Det er derfor ikke til på forhånd at stille mål eller handlemåde op for den konkrete situation. Derfor indfører Rothuizen begrebet om pejlemærker i det socialpædagogiske arbejde (Rothuizen 2001 sd. 140). Pejlemærker fortæller noget om, hvor man er henne med den konkrete situation, men også noget om hvor man skal hen af, hvilken retning man skal i. Derimod anviser de ikke en bestemt intervention, da denne netop vil afhænge af hele den aktuelle situation og den vurdering, som pædagogen foretager i øjeblikket.

Det sker ofte i institutioner, at man på personalemøder aftaler regler eller retningslinjer, hvorefter man på senere møder kommer til at diskutere, hvorfor nogle ikke overholder aftalerne. Dette rører ved et centralt problem omkring det pædagogiske arbejde, idet ovenstående netop peger på, at man ikke på forhånd kan lave disse regler, hvis man med regler regner med bindende og handlingsforeskrivende aftaler. Hvis det derimod er pejlemærker man aftaler, så fører det i stedet til et råderum for pædagogens konkrete vurdering, men samtidig til en faglig diskussion af denne vurdering, hvis kolleger spørger til interventionen – fx fordi de ikke forstår eller er enige i vurderingen.

Fra mange sider efterlyses der mere kvalitet i det socialpædagogiske arbejde, hvor kvalitet af nogle opfattes som evidensbaserede handlingsanvisende metoder og systematik i arbejdet, og en del af modviljen mod evidensparadigmet bygger netop på en modvilje mod handlingsforeskrivende anvisninger. Heroverfor hævdes nødvendigheden af råderum i den konkrete situation. Det er karakteristisk for den pædagogiske situation, at den er præget af et pres for øjeblikkelig handling, hvorfor mange af de nødvendige afvejsninger og vurderinger foregår udenfor bevidstheden. Derfor beskrives de ofte som fornemmelse, intuition, følelse o.l. Netop begrebet om pejlemærker ser ud til at være et skridt på vejen ud over denne ufrugtbare diskussion, men det indebærer samtidig en forpligtelse for pædagogerne til at forsøge at sprogliggøre deres vurderinger og argumentere for deres handlinger, så det ikke blot begrundes med intuition, fornemmelser eller følelse af det rigtige. Denne diskussion vender jeg tilbage til i afsnit 9.2.

Der ligger et dilemma her omkring mål for en anbringelse, hvor den anbringende myndighed forståeligt nok gerne vil arbejde med på forhånd definerede mål for bevillingen. Der er en almindelig tendens til, at arbejder man med opgaver indenfor et felt, kan man se mange vigtige aspekter af disse opgaver, og man ønsker sig derfor flere ressourcer til dette. Det gælder ikke kun socialpædagogisk arbejde. Det er derfor en politisk opgave at prioritere ressourcerne og dermed også målene for opgaveløsning indenfor de forskellige felter, også selvom det er fagfolkene indenfor området, der har ekspertisen.

I denne afhandling vil jeg ikke gå ind i dette dilemma, men da jeg ser åbenheden som en uomgængelig del af det socialpædagogiske arbejde, betyder det at institutioner må sørge for et tæt samarbejde med forvaltninger, så disse er med på udviklingen i de enkelte forløb - og omvendt bør en forvaltning have et tillidsfuldt samarbejde med institutionerne, der rummer plads for dette arbejdes særlige karakteristika.

Der kan også tilføjes en faglig vinkel på denne problematik, som jeg vender nærmere tilbage til i kapitel 4 i diskussionen af en beskrivelse af målgruppen for en indsats. I udviklingspsykologien har beskrivelsen af menneskers udvikling ændret sig fra at se den som følgende en linje gennem en række stadier til i højere grad at se de mange forskellige måder den kan forløbe på. Man taler både om ækvifinalitet, hvor udvikling kan gå ad forskellige veje og ende med samme resultat, og ækvifunktionalitet, hvor samme personlighedsfunktion kan komme til udtryk i forskellig ydre adfærd. Tilsvarende kan den samme ydre adfærd dække over forskellige personlige funktionsmåder. Disse forhold betyder, at det ikke altid kan lade sig gøre at forudse, hvilken opgave det egentlig er, institutionen får at arbejde med. Derfor må samarbejdet mellem anbringende myndighed og stedet være tæt nok til nødvendige løbende justeringer.

I ovennævnte tilgange til socialpædagogisk arbejde ses den unges tilværelse som overskriften på det fælles projekt. Til forskel fra traditionel skolastisk undervisning, som den foregår på de fleste uddannelsesinstitutioner, kan det socialpædagogiske arbejde med disse problemstillingerne i vid udstrækning udføres i den kontekst, hvor den unge senere skal bruge de kompetencer, han udvikler. Man arbejder sammen i den unges hverdag, og arbejdet indebærer dermed samarbejde om almindelige dagligdags aktiviteter, som de nu forekommer i den unges liv (Rothuizen 2001 sd. 148 ff.). Det gør det sommetider svært for pædagoger at sætte fingeren på deres kompetencer, for det drejer sig jo om hverdagsliv som alle andre også klarer, og det fører sommetider til at de søger legitimering fra andre fagtraditioner som fx terapi (ibid sd. 153). Det særlige ved det socialpædagogiske arbejde er imidlertid, at der konstant foregår en afpasning af pædagogens indsats ift. den unge ud fra den konkrete situation, de langsigtede mål og den større sammenhæng, arbejdet indgår i. I alt dette skal pædagogen samtidig være opmærksom på de sammenhænge også udenfor situationen, der har indflydelse, så dette medregnes sagligt og ikke blot spiller ind uden for bevidst opmærksomhed. Dertil kommer, at når vi taler om døgninstitutioner og opholdssteder, så er det unge med væsentlig forringet kompetence til at løfte deres del af samarbejdet, der er tale om – det er derfor de er anbragt – og det er pædagogen, der skal varetage denne del også.

2.2 Opsamling af karakteristik af socialpædagogisk arbejde ud fra litteratur.

I et mellemresultat kan karakteristikken opsamles i følgende punkter ud fra den omtalte litteratur:

1. Den individuelle udvikling kan ikke ses isoleret fra sociale fællesskaber
2. Inklusion i fællesskaber er dermed en nødvendig del af socialpædagogisk arbejde
3. Det socialpædagogiske fællesskab er et samarbejde, hvor både den unge og pædagogen er medbestemmende for målet med fællesskabet og normerne for det.
4. Den socialpædagogiske situation kan karakteriseres som åben eller ubestemt, idet den kan udvikle sig på talrige måder og få forskellig betydning som følge heraf.
5. I den pædagogiske situation forhandles både den aktuelle situation, men også det socialpædagogiske fællesskab med formål og normer, og dette justeres eller bekræftes hermed – her bl.a. beskrevet ved begreberne kontrakter og metakontrakter.
6. Afgørelser i den pædagogiske situation benytter pejlemærker til at vurdere retning og vej i det videre forløb snarere end faste mål og delmål.

2.3 Karakteristik ud fra egen praktiske og undervisningsmæssige baggrund.

Fra 1992 til 2004 arbejdede jeg som psykolog, hvor jeg superviserede fortrinsvis pædagoger på døgninstitutioner med unge og med handicappede. Fra 1997 til 2001 underviste jeg på diplomuddannelse for pædagoger, hvor erfarne pædagoger læste et år for at kvalificere sig yderligere til deres arbejde. I alle årene undrede det mig, hvordan pædagoger i tværfaglige sammenhænge og på skrift havde svært ved at karakterisere deres eget arbejde og deres kompetencer i dette arbejde. Det blev oftest til en opremsning af en lang række kompetencer, som var fælles med flere andre faggrupper, som lærere, socialrådgivere, sygeplejersker o.a. De var ikke i stand til at pege på noget, de alene havde kompetence indenfor eller på særlige metoder i det pædagogiske fag, og deres faglige identitet blev derfor ofte uklar. Flere opfattede det som årsagen til, at mange pædagoger tog terapeutiske efteruddannelser, så de på den måde fik en identitet og nogle metoder i arbejdet (se også Rothuizen 2001 sd. 151, 153 ff).

Især på diplomuddannelsen førte jeg diskussioner med deltagerne om deres faglighed, og det resulterede efterhånden i 6 punkter, der opsamlede de forskellige sider af pædagogisk arbejde:

- A. Dagligdags samvær med de unge, hvor pædagogen løbende afpasser sin del af samspillet i situationen med den intention, at de unge får optimale muligheder for at udvikle de kompetencer, de har eller får brug for til at håndtere deres tilværelse.
- B. Fælles samtaler og refleksioner mellem den unge og pædagogen om den unges oplevelser, situation og hele tilværelse.
- C. Almindeligt socialt samvær.
- D. Planlægning og tilrettelæggelse af aktiviteter i og omkring selve det pædagogiske arbejde.
- E. Løbende evaluering og udvikling af det pædagogiske arbejde.
- F. Praktisk-organisatoriske opgaver.

Nu er det ikke tilfældige eller repræsentative pædagoger, der deltog i disse diskussioner. Deltagere på diplomuddannelsen var fagligt nysgerrige og havde aktivt søgt efteruddannelse eller betalte den ligefrem selv i større eller mindre omfang. Dette påvirker selvfølgelig deres beskrivelser.

I starten var det punkt A, der optog mig mest. I det daglige samvær er den unge og pædagogen fælles om opgaver og forpligtelser, og her består det pædagogiske arbejde i, at pædagogen hele tiden afpasser sin indsats, så den unge får de bedste muligheder for at udvikle sine kompetencer, men samtidig så det bevarer karakteren af samarbejde. Denne afpasning skal tage højde for både behandlingsmål, opgavernes indhold og væsentlighed samt den unges øjeblikkelige tilstand. På mindre institutioner kunne aktiviteterne være den daglige husholdning samt vedligeholdelse af bygninger og inventar. Med min baggrund som psykolog var jeg nysgerrig på, hvordan de foretog disse vurderinger, idet de ofte havde et handle-pres over sig enten fra mængden af arbejde eller fra klientellet, der fordrede spontane reaktioner. Det vender jeg tilbage til senere i afhandlingen.

Punkt B blev ofte anført som ”rigtig pædagogisk arbejde”, men det var samtidig svært at skille det fra samtaleterapi, hvis det var i et regi, hvor den slags også forekom.

Punkt C blev ofte undskyldt lidt, idet flere af dem havde svært ved at argumentere for, at det var nødvendigt med en pædagogisk uddannelse for at deltage i dette. Andre argumenterede med at netop dette samvær gav den kontakt og det kendskab til hinanden, der var nødvendigt for at A og B kunne fungere. Andre igen så det som meningsfyldt, idet det muliggjorde samvær mens de ventede på anledninger til at indlede samtaler som under B. En mindre del opfattede det som centralt i socialpædagogisk arbejde, da det netop gav anledning til at lære den unge noget om daglig levevis sammen med andre, og på den måde så de punkt A som et element af aktiviteter under punkt C.

Punkterne D, E og F blev ofte opfattet som aktiviteter, der tog tid fra ”det rigtige pædagogiske arbejde”, og nogle følte det som overflødig og tidsspilde.

Sammenholdes disse 6 punkter med punkterne fra før, er der forskel i abstraktionsniveauet, idet indkredsningen ud fra litteratur formulerer principper og intentioner i arbejdet, mens denne sidste nærmere er formuleret ud fra, hvad der fylder arbejdstiden ud set ud fra en kalender. Det kan i den sammenhæng virke påfaldende, at det er den sidste karakteristik, der medtager evaluering og den faglige udvikling. Dette kan skyldes konteksten for disse formuleringer, der netop var en efteruddannelsessammenhæng omkring faglig udvikling, og nærheden til den praktiske dagligdag kan være medvirkende til, at de praktiske og organisatoriske dele også medtages. Der er imidlertid enighed om det, der ovenfor er blevet kaldt situationernes åbenhed eller ubestemthed. Der er ikke en bedste handlemulighed, men forskellige måder at udvikle den enkelte situation på afhængigt af den aktuelle og konkrete vurdering. Der er også enighed om at opbygningen af et forhold mellem den unge og pædagogen er vigtig, så aktiviteterne skal give mulighed for dette. Hvad situationernes muligheder og forholdet mellem den unge og pædagogen skal føre til eller tjene, har den litterære indkredsning mere præcise formuleringer af end karakteristikken fra efteruddannelsessammenhængen.

2.4 Samlet karakteristik af socialpædagogisk arbejde.

Ud fra de foregående analyser vil jeg samle en karakteristik af socialpædagogisk arbejde i fem punkter.

- A. Den relevante analyse-enhed består af det socialpædagogiske fællesskab, der i en idealtypisk udgave udgøres af den unge og hans pædagog. I dette må deltagerne sammen fastlægge normerne for fællesskabet og det fælles projekt, der på et overordnet plan kan formuleres som den unges tilværelse. I udgangspunktet er både normer og projekt åbne, og hvad det så nærmere indebærer, må deltagerne i fællesskab fastlægge. Der er dermed både modsætninger i fællesskabet, der trækker i forskellige retninger, og kræfter der samler om fællesskabets projekt. Mulighederne for det særegne fællesskab afhænger af de involverede parter, og der er derfor tale om et match - fællesskabet mellem én pædagog og en konkret ung kan rumme andre muligheder end fællesskabet mellem en anden pædagog og den samme unge. Disse muligheder kan ses ved at kigge på det særegne fællesskab, når det udfolder sig.
- B. I det pædagogiske arbejde kan man - blandt andet på grund af det socialpædagogiske fællesskabs åbenhed og de mange faktorer, der er på spil - ikke arbejde med præcise mål fastlagt på forhånd, men må i højere grad arbejde med pejlemærker, der angiver hvor man gerne vil hen af. En vurdering af en indsats må derfor foretages i forhold til det konkrete fællesskab i den aktuelle sammenhæng snarere end på generelle karakteristika for de involverede personer - blandt andet fordi mulighederne er forskellige afhængigt af match jf. forrige punkt.
- C. Centralt i socialpædagogisk arbejde står den socialpædagogiske situation - den unge og pædagogen i en konkret situation sammen. Her er det pædagogens opgave at udnytte denne situation optimalt til at fremme den unges udvikling. Af hensyn til bevarelsen af fællesskabet må pædagogens ageren være præget af personlig stillingtagen, hvilket ofte er kædet sammen med eller kræver spontane reaktioner, men stadig præget af den optimale udnyttelse af situationen. En ageren præget af distancering eller overlæg og bagtanker fungerer ikke.
- D. Det er også centralt for socialpædagogisk arbejde, at pædagogen er i stand til at reflektere over sit arbejde - dels sammen med den unge, og dels sammen med kolleger. Det indebærer

en opfattelse af, at enhver situation kan opfattes ud fra flere perspektiver, og en kompetence til at jonglere med disse.

- E. Det socialpædagogiske arbejde er karakteriseret ved at lægge megen vægt på den enkelte pædagogs råderum til at vurdere og bestemme sin ageren i de enkelte situationer. Derfor må dette modsvares af en systematik i arbejdet, der sikrer en fortsat faglig udvikling af det via en løbende evaluering og vurdering, der sikrer mod idiosynkratiske tendenser.

Denne karakteristik er også udformet med henblik på den videre analyse, hvor jeg vil gå nærmere ind i, hvad der kræves af pædagogen for at kunne løse sin opgave - de psykiske processer som jeg kaldte det i indledningen. Når jeg får en nærmere forståelse af disse, kan jeg bruge dette til at opstille både en systematik i udviklingen og kvalificering af det socialpædagogiske arbejde og en måde at evaluere det på - i begge tilfælde arbejdsmåder, der passer til karakteristikken. I den sammenhæng forsøger jeg så at komme med et alternativ til den måde (EvidensParadigmet) at udvikle, arbejde med og evaluere pædagogisk arbejde på, som udformningen og evalueringen af Ny Start-projektet (omtalt sd 15) er et eksempel på, og som jeg vil analysere og kritisere nærmere i kapitel 4. Først vil jeg dog gennemgå nogle resultater af det pilot-studie med observation på en døgninstitution, jeg nævnte tidligere, for at sætte lidt konkrete eksempler på karakteristikken af det socialpædagogisk arbejde.

2.5 Karakteristikken af socialpædagogisk arbejde og de tre forskningsspørgsmål.

Ad.1 Udformning af en karakteristik af socialpædagogisk arbejde.

Nu har jeg udformet en karakteristik af det socialpædagogiske arbejde. Når det drejer sig om pædagogisk arbejde, indebærer det også nogle valg af tilgang, da det kan praktiseres på mange måder, så min tilgang er en blandt flere. Udgangspunktet for forskningsprojektet var blandt andet en utilfredshed med de tilgange til evaluering, der vinder frem under betegnelsen evidensbaseret, idet disse ikke passer til det pædagogiske arbejdes særegenhed. Karakteristikken skal derfor bruges til at præcisere denne særegenhed. Næste skridt bliver så at se nærmere på de tilgange til evaluering af arbejdet, der foretrækkes indenfor EvidensParadigmet. Først vil jeg dog gennemgå et mindre observationsstudie i tråd med karakteristikken for at sætte flere facetter på karakteristikken.

Ad.2 Udforskning af de psykiske processer i socialpædagogisk arbejde.

Senere vil jeg gå mere i detaljer for at forstå de psykiske processer i socialpædagogisk arbejde nærmere, så jeg kan komme med et mere kvalificeret bud på evaluering og systematisk udvikling af det.

Ad.3 Systematisk evaluering og udvikling af socialpædagogisk arbejde.

I karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde argumenterer jeg for en åbenhed i arbejdet, et råderum for pædagogen til at udnytte den enkelte situation optimalt. Samtidig anfører jeg, at dette krav om råderum kan bruges til at afværge en systematisk evaluering og udvikling af arbejdet, hvilket kan give dårligere arbejde. Der er derfor brug for at udarbejde planer for en systematisk udvikling og evaluering, der samtidig bevarer denne åbenhed i arbejdet. Dette kræver en nærmere nuancering af de psykiske processer i arbejdet, så den konkrete skitse kommer sidst i afhandlingen.

3. Case-studie på et opholdssted.

Tidligt i studiet foretog jeg som pilotprojekt et kort case-studie. Det gav ikke mulighed for at indsamle den empiri, jeg i starten af studiet regnede med at skulle bruge - studiet af forandringsprocesser mens de sker med henblik på en fastlæggelse af de positive faktorer i processerne. Senere blev jeg mere klar på de principielle grunde til, at dette ikke kunne lade sig gøre. Pilotstudiet kan imidlertid anvendes til blandt andet at nuancere og konkretisere den foregående karakteristik af socialpædagogisk arbejde. Dette kapitel har dermed to funktioner - først og fremmest at supplere karakteristikken og dernæst at kommentere casestudie som tilgang i studiet af socialpædagogisk arbejde.

3.1 Casestudier – observation og interview.

Casestudier er velegnede, når man er ude efter at afdække komplekse, multifaktorielle processer og sammenhænge i udviklingen af disse (Flyvbjerg 2010, Yin 1994, George & Bennett 2005). Større statistiske undersøgelser arbejder nødvendigvis med forenklede beskrivelser af disse processer, da de ellers vil drukne i spørgsmål og data ved operationaliseringen af forskningsspørgsmål. Disse undersøgelser har deres berettigelse, men skal man tættere på og følge processerne, bliver man nødt til at indskrænke antallet af studerede tilfælde af et fænomen. Det har så den fordel, at forskeren lettere opdager modsigelser af forforståelsen, da det ikke blot er på forhånd udvalgte variable, der observeres, men casen i et større omfang af dens kompleksitet. Det giver også nogle andre muligheder i udvælgelsen af cases, da de ikke skal være statistisk repræsentative, men kan vælges ud efter deres potentiale for at belyse de undersøgte problemstillinger (Flyvbjerg 2010). Det betyder ikke, at resultaterne ikke kan generaliseres til andre fænomener end det undersøgte (George & Bennett 2005, Flyvbjerg 2010, Yin 1994), men det er en anden form for generalisering (Yin 1994 sd.30 ff.). Hvor generalisering ofte ses som overføring af resultater af ens undersøgelse til at gælde alle andre eller en større gruppe, så kan resultater fra blot et enkelt casestudie kobles på et teoretisk bud på sammenhænge i processer (Yin taler om analytisk generalisering sd.36). Der opnås altså et generelt teoretisk bud på en sammenhæng. Dette kan i nogle tilfælde være et særdeles stærkt bud, hvis casestudiet fx falsificerer en hidtil forsvaret sammenhæng, eller hvis det via flere forskelligt udvalgte cases støtter en teoretisk forståelse og samtidig modsiger en anden.

I denne afhandling anvendes casestudiet til et mere eksplorativt formål, hvor målet er at belyse forhold i det socialpædagogiske arbejde, der kan give en mere præcis forståelse af dets egenart. For at læseren kan forholde sig til resultaterne og vurdere dem, er de dels fremlagt efter karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde, der i en vis forstand udgør min forforståelse, og dels er de fremlagt så udførligt, at mine tolkninger forhåbentlig kan vurderes kritisk. På grund af studiets eksplorative karakter, påkalder jeg mig ikke en generel gyldighed for selve resultaterne, men i tråd med ovenstående en analytisk, teoretisk gyldighed. Denne må så efterprøves yderligere i andre cases (replikation af resultaterne).

I casestudier kan man benytte mange metoder, og i denne sammenhæng har jeg brugt observation og interview.

Om observationsstudier.

I et observationsstudie foretages altid et valg i flere omgange af hvad, der skal indgå i observationerne af de mange forhold dagliglivet rummer. Det er et observations dilemma, at observatøren nødvendigvis ikke kan opdage og lægge mærke til alt, og selv af det observatøren perciperer, vil ikke alt bevares i fx notater. Der sker en reduktion af den virkelighed, der observeres (Kristiansen & Krogstrup 1999). Denne reduktion er bl.a. styret af ens forforståelse af det studerede fænomen, samt af rent fysiske forhold – hvad har man adgang til i situationen? Udover disse praktiske forhold vil en observation være styret af en forskningsinteresse, hvor det er bestemte fænomener, man er interesseret i.

Når man foretager observationer, sidder man dernæst med en stor bunke data, som man skal have udnyttet til at give informationer om det observerede. Hertil kræves en forskningsinteresse (Wadell 1991) og / eller teori (Elgaard Jensen 1999). Data er uorganiserede og siger som sådan ikke noget, men i udvælgelse og sammenstilling af dem, skabes informationer, der kan belyse det aktuelle forskningsspørgsmål. Det betyder, at man som forsker kunne have valgt at analysere og sammenstille sine data på andre måder – eller man kan sige, der ligger flere informationer i materialet, som ikke udnyttes i denne omgang. Denne udvælgelsesproces må belyses ved at forskeren åbent fremlægger sit mål med studiet og beskriver sine arbejdsprocesser. Samtidig må de udvalgte data fremlægges, så læseren i et vist omfang kan tage stilling til de slutninger, forskeren drager af det udvalgte materiale.

Ovennævnte vedrører bedømmelsen af studiet internt for den udførte observation. I næste omgang kommer så en vurdering af resultaternes betydning for det studerede fænomen bredere betragtet – generalisering af resultatet eller overføring til andre kontekster.

Om interview.

I pilotstudiet interviewede jeg en pige anbragt på opholdsstedet om hendes oplevelse af dagliglivet og opholdet på stedet, idet jeg kobled observationerne med interview. Jeg fulgte pigen igennem en dag, for dernæst at afslutte med et interview om episoder fra dagen samt hendes oplevelse af stedet i almindelighed. Her havde jeg mulighed for at tage episoder op, som både var friske i erindringen, og som jeg havde bidt mærke i. Det betød også, at interviewene ikke kunne struktureres på forhånd. Både udvælgelsen af episoder og selve interviewet er derfor primært styret af min forforståelse til det socialpædagogiske arbejde. Det bliver derfor væsentligt både at fremlægge sammenhængen samt kritisk at overveje flere tolkninger af forløbene og pigens udsagn.

Da målet med pilotstudiet først og fremmest var at afprøve arbejdsformen, samt at finde eksempler på episoder og processer i socialpædagogisk arbejde i deres fulde kompleksitet, ser jeg resultaterne som rimelige.

Om det planlagte observationsforløb.

I foråret 2002 planlagde jeg et mindre studie, hvor jeg regnede med at følge en af de unge på et opholdssted eller en døgninstitution dagen igennem og slutte af sidst på eftermiddagen med et interview med den unge om dagens begivenheder og forløb. Da jeg tænkte på at følge udviklingsprocesser over tid, ville jeg komme en dag om ugen i 5 uger. Dette skyldtes også rent praktiske forhold, idet jeg ikke havde mulighed for at flytte ind og leve i miljøet, som i et klassisk feltstudie i antropologisk tradition.

Valg af opholdssted.

På det socialpædagogiske opholdssted Skovgården¹ var de positive overfor forløbet og valgte en af de unge ud, som dernæst indvilligede i at deltage. Det viste sig imidlertid, at deres målgruppe var

¹ Både navne på personer samt opholdssted er ændret for at anonymisere og beskytte personerne.

lidt yngre, end det jeg havde tænkt på. Derfor var der skolegang for alle de unge det meste af dagen – nogle i ekstern skole. På Skovgården er der plads til 6 unge fra 15 år og opefter. Dertil kommer et lille bofællesskab i en anden bygning med plads til tre unge, der skal klare sig selv noget mere, idet de er på vej ud fra stedet. Der er mulighed for intern skolegang på stedet, hvor de unge typisk undervises i grupper på 2 eller 3 ad gangen. Såfremt de kan klare det, går de på den nærliggende folkeskole, men de fleste har så negative erfaringer med folkeskolen – og dermed også faglige efterslæb – at de starter i den interne skole først. For nogle få af de unge kan end ikke denne undervisning fungere, så de starter med at arbejde praktisk i værksteder eller sammen med pedellen, hvorefter de over tid kommer til at fungere så godt, at de kan starte skolegang. Lærerne i den interne skole tager også vagter i den socialpædagogiske del.

Udvælgelse af en ung.

Jeg havde bedt Skovgården om at spørge en ung, der ikke havde været alt for længe på stedet, da jeg forventede at det ville give flere iagttagelser fra den unge, da tingene måske ikke var blevet så selvfølgelige for den unge endnu. På Skovgården overvejede de to unge til forløbet, men valgte Maria, fordi hun var velformuleret. Den anden ville næppe sige ret meget om sine oplevelser, og han ville næppe heller have særligt mange refleksioner over oplevelserne på stedet efter deres vurdering.

Denne procedure kan selvfølgelig betyde, at de har valgt en ung, de selv oplevede som meget velfungerende i netop deres rammer. Det videre forløb afkræftede imidlertid denne antagelse.

Den udvalgte var en pige, Maria på 15 år, der på tidspunktet for observationen havde været på stedet i et halvt år. Hun var en kvik pige med megen energi og humør samt meget udadvendt. Marias mor havde fået hende allerede som 16-årig, og havde været langt inde i planer om at adoptere hende bort, men havde til sidst alligevel beholdt hende. Opvæksten var præget af moderens ambivalente forhold til datteren, og Maria var nu meget impulsstyret og oplevede verden meget i nuet og ud fra hendes interesser. Hun kunne være meget opfarende og skælde ud, men blev som regel hurtigt god igen. Dette reaktionsmønster svarede mere til småbarnsalderen ligesom hendes ofte pjankede væremåde, og som det ses senere var hun på flere punkter ambivalent i sin holdning til andre mennesker.

Jeg læste ikke papirer på eller omkring Maria. På daværende tidspunkt var jeg interesseret i at observere socialpædagogiske situationer, så da målet ikke var at forstå Marias situation, brugte jeg ikke ressourcer på dette. Mit kendskab til hendes baggrund stammer derfor primært fra et indledende interview, jeg foretog med hende samt enkelte mundtlige oplysninger fra personale på stedet.

Ifølge Maria havde både hun og hendes mor ”meget temperament” og kom let op at skændes. Inden indflytning på Skovgården havde Maria været på efterskole, men det havde ikke været nogen succes. Hun opfattede de andre elever som nogle ”møgunger” med underlige interesser og ikke til at komme ud af det med. Hun lagde i interviewet megen vægt på at kunne stole på folk – fortalte hun dem noget, skulle de tage det alvorligt og samtidig lade være med at fortælle det videre. De andre unge på Skovgården opfattede hun som ”fine nok”, og de voksne var også ok. Dem kom hun angiveligt ikke op at skændes med.

I det videre forløb efter min observationsperiode drejede personalets opfattelse i retning af tidligt forstyrret udvikling og dermed behov for en mere struktureret pædagogisk indsats.

Observations-setting.

Dagligdagen var som nævnt fyldt ud med skolegang i den interne skole. Det gav nogle specielle betingelser for et observationsstudie. Jeg kunne ikke blot indgå i praktisk arbejde – som deltagende observatør (Wadell 1991, Kristiansen og Krogstrup 1999) – men blev mere observatør på sidelinjen. Dette var igen heller ikke muligt uden at påvirke situationen meget, idet der kun var 2-3 elever samt en lærer i lokalet ad gangen – så er det ikke muligt at være en anonym observatør. Samtidig var nogle af de unge meget følsomme overfor tilstedeværelsen af en fremmed – og endnu mere når de så fik at vide, at jeg var psykolog. En anden side af disse overvejelser er påvirkningen af medarbejderne, hvor den senere omtalte tændstikepisode måske godt kan antages at være delvist fremprovokeret af, at læreren gerne ville demonstrere socialpædagogisk arbejde. En anden af lærerne gik først efter længere overvejelser med til, at jeg overværede undervisningen.

Inden jeg startede forløbet, mødtes jeg med Maria og interviewede hende om hende selv, hendes baggrund og ophold på Skovgården. Ved dette første møde fik jeg ikke lov af Maria til at bruge

båndoptager, men de øvrige interview blev optaget på bånd om end optagelserne rent teknisk er af dårlig kvalitet. Det sidste interview kom slet ikke på båndet af ukendte tekniske årsager.

Jeg sad med omkring det store bord, hvor undervisningen foregik, og jeg noterede undervejs. Når der ikke var noget specielt, der fangede min opmærksomhed, noterede jeg blot de fysiske forhold og praktiske hændelser, så opmærksomheden ikke forsvandt fra situationen.

I pauserne fulgte jeg med de unge, men når Maria gik med de andre unge på deres værelser, eller hun gik op på sit eget værelse, valgte jeg ikke at følge efter. Hun skulle også have lidt frirum. Dette også for at hun ikke blev træt af min tilstedeværelse og bakkede ud af vores aftale.

Lige før aftensmaden satte Maria og jeg os sammen – enten i deres samtale-lokale eller på hendes værelse. Her spurgte jeg ind til hændelser i løbet af dagen samt hendes oplevelse af at bo på stedet i al almindelighed. Jeg udvalgte hændelserne ud fra mine notater og oplevelser i løbet af dagen. Jeg startede altid med at spørge, om der var noget, hun havde bidt mærke i den pågældende dag. Det var der aldrig.

Beskrivelse og udlægning af data.

I mit arbejde med de indsamlede data har jeg valgt to hændelser ud – dels en episode, der bidrog til at nuancere den karakteristik af socialpædagogisk arbejde, jeg nåede frem til i forrige kapitel, og dels en hændelse der for mig virkede meget central i arbejdet omkring Maria.

3.2 Tændstikeepisoden

Beskrivelse af episoden.

Efter en pause er eleverne – der er to da den tredje er hjemme ved familien i dag – vendt tilbage til klasselokalet og er nu i gang med en prøve i færdighedsregning i matematik. De kommer med små-bemærkninger undervejs, men arbejder stabilt.

Godt halvvejs gennem timen henvender læreren sig i et fortroligt tonefald til Maria og siger, at Rene [en af de andre unge i huset] ikke længere har tændstikker – han har taget dem fra ham. Læreren viser tændstikkerne til Maria. De voksne er ikke trygge ved at Rene har tændstikker, fortæller han, og de fornemmer at de unge heller ikke er det. Rene er godt sur over det, men sådan bliver det.

Maria ser lidt forvirret ud og svarer usikkert ja, hvorefter hun igen koncentrerer sig om regneopgaverne. Den anden elev hører slet ikke efter, men arbejder med sin regneprøve.

Jeg undrer mig som observatør over, at læreren siger det alene henvendt til Maria.

Sidst på dagen spørger jeg i starten af interviewet til episoden (udskrift fra båndet):

MO: ”En af de ting som jeg tænkte på og skrev ned og tænkte det skal jeg have spurgt dig til, det var i matematik hvor [læreren] viste dig en æske tændstikker som han havde taget fra Rene, og så snakkede om at de ikke følte sig trygge ved at Rene gik med dem, så vidt jeg forstod. Hvordan opfattede du det? Hvorfor sagde han det?”

Maria: ”Det ved jeg faktisk heller ikke selv, for jeg bad om noget hjælp [til regnestykkerne] og så lige pludselig kommer han hen med en æske tændstikker og fortæller han har taget den fra Rene – og det var på grund af at han smider tændstikker rundt om på gangen og på værelset. Det havde jeg sagt til [læreren] og så havde han taget tændstikkerne og det skulle jeg åbenbart vide.”

MO: ”Var det dig, der havde sagt til [læreren] at han gik og smed tændstikker?”

Maria: ”M-mh” [bekræftende]

MO: ”Stryger han dem og smider?”

Maria: ”Nej han tænder dem og puster ud og smider dem bare”

MO: ”Men det jeg undrede mig over var at han sagde det til dig – som om det ikke kom [den anden elev] ved”

Maria: ”Nej men jeg plejer også at være den, der får det meste at vide omkring Rene og [en anden af de unge på stedet]. Det plejer at være mig, der får det at vide”

MO: ”Ja – hvorfor det?”

Maria: ”Jeg tror det er fordi altså – [en anden pige] hun plejer også at få meget at vide, men [den anden pige] og jeg vi er de to, der går rundt og holder øje med, hvad de andre de laver. Vi fortæller det til de voksne, hvis de laver noget lort.”

MO: ”Hvad siger de andre til det?”

Maria: ”Ikke noget”

MO: ”Så er det måske derfor han kom hen og sagde det til dig – fordi det var dig der havde snakket om tændstikker?”

Maria: ”Nu var det også en anden gang jeg så Rene rendte rundt med tændstikker og sagde det til [læreren], hvor han tog dem fra ham”

MO: ”Han snakkede også om at føle sig tryk ved Rene?”

Maria: ”Rene er altså virkelig weird ind imellem

MO: ”Har han leget med ild før?”

Maria: ”Han har et eller andet underligt forhold til tændstikker – nogle gange kan han tage 10 tændstikker og tænde dem på en gang”

MO: ”Okay”

MO: ”Hvis du går og lægger mærke til ting og siger det til de voksne, så ville jeg tro de andre unge ville blive sure over det?”

Maria: ”Der var en gang, hvor [en af de andre unge] han købte noget lighter gas og sagde til de voksne at han kun lod som om han sniffede det, men det var kun mig, der så at han gjorde det altså. Så fortalte jeg det så til [en anden pige på stedet] om hun ikke kunne fortælle det til de voksne, så de kunne stoppe det. Så sagde hun det til de voksne, og så var det mig han blev sur på. Det var ikke så smart”

MO: ”Nej det er ikke så smart, når man bor sammen” ”Men det gik hurtigt over igen?”

Maria: ”Ja”

MO: ”Du synes det er i orden at sige?”

Maria: ”Ja. De kommer herop for at få hjælp så <utydeligt på båndet> siden har vi også fået meget at vide om at sniffe lighter gas og om at sige det – jeg sagde det kun for at hjælpe ham”

MO: ”Yes – det der det var sådan én situation i dag [læreren] snakker om de der tændstikker – er der nogen ting sådan i dag du har tænkt på?”

Maria: ”Nu har jeg sådan set oplevet lige så meget på et halvt år som andre oplever på <utydeligt> normalt. Man tænker ikke sådan over det”

Analyse af tændstikeepisoden.

Mit ærinde med disse observationer er ikke at vurdere Marias udvikling eller evaluere den pædagogiske indsats, men derimod at nå nærmere på en karakteristik af den pædagogiske situation som sådan. Det er ud fra denne interesse, jeg analyserer observationen.

I det indledende interview gav Maria udtryk for, at det betød meget for hende at de voksne tog hende alvorligt. Når hun kom med noget, skulle de forholde sig til det og handle på det. Samtidig var det vigtigt, at man kunne stole på andre, så de ikke løb videre med det, man fortalte til dem.

Tændstikeepisoden kan i den sammenhæng ses som en lærer, der tager hendes utryghed ved Renes leg med tændstikker alvorligt. Han skrider derfor ind og tager tændstikkerne, samt fortæller det til Maria – dels for at berolige hende, og dels for at markere at han tager hende alvorligt. Hans intervention kan have et dobbelt sigte – trygheden i situationen nu samt opbygning af et tillidsforhold, hvor Maria oplever sig taget alvorligt.

Skal man vurdere virkningen af interventionen – hvad jeg ikke har tilstrækkelige data til – kan man være i tvivl om succes. Marias reaktion tyder ikke på, at hun egentlig har været utryg, så det første mål er uklart. Den tyder heller ikke på, at hun oplever en situation, hvor hun tager noget alvorligt op og dernæst oplever en reaktion, der styrker hendes oplevelse af at være en person, der bliver taget alvorligt. Hun oplever det nærmere som irrelevant i den konkrete situation.

Derfor kan det alligevel ikke afvises, at den er med til – over tid og sammen med andre tilsvarende situationer – at opbygge denne følelse af at være en person, det er vigtig at tage alvorlig. En sådan udvikling af selvfølelse fæstnes ikke ved enkeltepisoder, men ved et gentagende mønster i interaktionen med andre jf. Hundeide om metakontrakter. Da disse processer ofte vil være uden for deltagerens bevidste opmærksomhed vil det være vanskeligt at evaluere enkeltepisoders betydning. Samtidig kan denne episode ikke evalueres isoleret set, for alene kan den være ubetydelig, men sammen med en række tilsvarende episoder kan de tilsammen støtte udviklingen af det socialpædagogiske fællesskab.

Ud fra disse overvejelser vil en evaluering af den enkelte situation og intervention altid ske i en sammenhæng og ud fra et valgt perspektiv. Situationen kan have en betydning på det tidspunkt, hvor den forekommer, idet den indgår i en sammenhæng, hvor Marias situation og interesser lige

p.t. har betydning, men betydningen af den kan ændres i en senere situation, idet den til den tid kan tolkes ud fra denne senere kontekst og dermed skifte mening. Altså vil en evaluering altid foretages ud fra et bestemt ståsted, med et bestemt perspektiv og på et bestemt tidspunkt, og dette ståsted, perspektiv og tidspunkt kan gøre evalueringen misvisende.

Samtidig må medarbejderen – i dette tilfælde læreren – handle i den aktuelle situation ud fra en vurdering i denne situation. Her må han vurdere, hvilke af flere mulige mål, der er vigtigst.

Situationen kunne fx være brugt til:

- at lære Maria at der skal være plads til de andre og deres særheder
- at de voksne på stedet nok skal tage sig af den slags, og hun blot har ansvaret for sig selv – hun skal ikke være behandler for de andre unge
- at det er godt hun engagerer sig i andre mennesker og støtter deres udvikling
- at hun skal lære at sige tingene til Rene direkte og ikke gå via de voksne – hun skal lære selv at tage konflikter
- osv

Disse forskellige mål vil kræve forskellige interventioner fra læreren. Hvilke af disse mål – der efter min vurdering alle kunne være relevante for Maria – læreren i den aktuelle situation skal prioriteres, vil afhænge af en bedømmelse – også af alle de andre mål. Fx om opbygningen af en følelse af at blive taget alvorligt er så langt, at dette kan nedtones til fordel for et andet mål, eller om dette er så presserende, at andre hensyn må vente.

Denne afpasning i situationen kræver således overblik over en større mængde informationer om den unge, den unges aktuelle situation, den konkrete situation og dens muligheder, mål på kortere og længere sigt for den unge, veje i psykisk udvikling og forhold, der fremmer og hæmmer denne m.v. Samtidig kan man ikke tale om situationen i bestemt form. Lærerens handling kan være med til at konstituere situationen på bestemte måder (ligesom Marias handlinger kan), så det handler også om at kunne se potentialer i situationen og vælge herudfra. Et af målene for Marias udvikling kan måske ikke fremmes i så mange situationer, og når der så endelig optræder situationer, hvor dette er muligt, kan det være optimalt at bruge situationen til dette, selvom andre mål – der kan tilgodeses i flere forskellige situationer – måske har større prioritet i det større billede. For en optimal indsats kan man altså ikke i et øjeblikkeligt perspektiv operere med et fast hierarki af mål.

I den beskrevne situation er det usikkert, hvad læreren opnår med sin handling, men den illustrerer udmærket, hvor vanskeligt det kan være at gøre det rigtige i situationen – eller snarere det optimale da der næppe er noget, der er det (eneste) rigtige. Det bliver derfor interessant at overveje, hvordan en pædagog bærer sig ad med at forholde sig til komplekse situationer som denne.

Tilsvarende viser episoden at Marias oplevelse ikke kan vurderes ud fra en kontekstfri beskrivelse af hende. Godt nok betyder det ifølge hendes egne udsagn meget for hende at blive taget alvorligt, men i den aktuelle situation ser dette ud til at være nedprioriteret – hun er optaget af noget andet: regneprøven. Marias prioriteringer skifter altså også fra situation til situation. Selv hvis man vil agere ud fra Marias interesser i egen udvikling, så kan disse heller ikke opfattes som et fast hierarki af mål. Hendes prioriteringer vil skifte ud fra hendes situation for tiden, og ud fra hendes oplevelse af den konkrete situation.

Opsamlende.

En vurdering af en situation – både mht. muligheder og optimale handlinger som pædagog – er ikke mulig at foretage absolut og fuldstændigt. Der er altid flere forhold på spil på en gang, og en evaluering af disse ift. situationen kan kun foretages ud fra et perspektiv, hvor andre perspektiver giver andre vurderinger.

Den unge fungerer i relation til situationen, og dermed kan man ikke beskrive behov, udviklingsmål, prioriteringer osv. uafhængigt af situationen. For en optimal ageren må pædagogen altså opfatte den unges oplevelse af og ønsker for situationen – forhold som må tænkes med i egen (med-) konstituering af situationen og dens videre forløb, men samtidig må dette ses i forhold til forekomsten af andre situationer og deres muligheder ift. den unges udviklingsbehov.

3.3 Forståelseshorisont for den unge og for pædagogerne.

Det andet mønster jeg vil trække ud af observationsforløbet handler om de forskellige perspektiver den unge og pædagogerne har undervejs. Der er andre studier, der fokuserer på de forskellige perspektiver børn og unge overfor pædagoger har på de samme situationer (se fx Stokholm 2006,

Schwartz 2007), ligesom opmærksomheden på forskellige måder at opleve på og deres betydning for den psykiske udvikling ofte bliver understreget i udviklingspsykologien (se fx Hundeide 2004). Der ligger dels en problematik indenfor nyere udviklingspsykologi og dels en erkendelsesteoretisk diskussion her.

Selve observationerne.

Den første observationsdag (21.januar) fortæller Maria i interviewet sidst på dagen, at en af pædagogerne har hjulpet hende med at få slået op med en kæreste fra nabolaget, som hun havde været kæreste med i nogen tid. Umiddelbart virkede det som om hun havde det fint med det.

Næste gang (28.januar) fortæller hun i interviewet, at hun nu er kæreste med ham igen – også denne gang uden at give udtryk for, at der ligger en problematik i forløbet. Hverken i forhold til kæresten eller pædagogerne på stedet.

Tredje gang (3.februar) berører vi ikke kæresteforhold.

Fjerde gang er d. 19.februar, idet der har været vinterferie i mellemtiden. Her fortæller hun, at pædagogerne på deres ugentlige personalemøde skal diskutere kæresteforhold mellem de unge i huset. Anledningen er at Maria og en af drengene er blevet glade for hinanden. Der har tidligere været problemer omkring interne kæresteforhold på stedet – ifølge Maria resulterede det i at drengen slog nogle tænder ud på pigen, da hun ville stoppe deres forhold. Derfor holder pædagogerne igen på den slags. Samtidig er den dreng, som Maria er blevet glad for, en dreng der godt kunne reagere på samme voldsomme måde, hvis noget i et forhold ikke gik, som han ville det.

Desværre når pædagogerne ikke diskussionen på dette møde, da der var mange andre ting på dagsordenen, og de kan heller ikke love at nå det ugen efter. Det frustrerer Maria meget.

Femte gang (26.februar) har Maria en samtale med sine to kontaktpersoner, som jeg får lov at overvære. Samtalen er et led i det pædagogiske arbejde, hvor der med mellemrum er den slags samtaler mellem kontaktpersoner og den unge. Samtalen benyttes til diskussion af situationen p.t., problemstillinger for eller omkring den unge samt videre perspektiver. Denne samtale drejer sig om

Marias forhold til moderen, idet weekender hvor hun er hjemme ofte ender ud i skænderier, og Maria forlader hjemmet og opholder sig hos venner i stedet. Under samtalen er Maria tydeligvis ikke interesseret i at gøre noget for at ændre sit forhold til moderen. Det bliver meget pædagogernes projekt. Samtidig afviser de diskussionen om kæresteforhold i huset med henvisning til, at det skal diskuteres på eftermiddagens personalemøde. Derudover bringer pædagogerne spørgsmålet om forholdet mellem Maria og en ny pige i huset op, samt at den ene kontaktpædagog har hørt, at Maria er sur på hende. Samtalen opleves som observatør ikke som en fælles samtale, men som pædagogernes arbejde, hvor de har forestillinger om, hvad Maria har brug for at arbejde og komme videre med. Maria medvirker, men forholder sig hele vejen igennem forbeholden – bortset fra spørgsmålet om kæresteforhold i huset.

I interviewet sidst på dagen udtrykker Maria frustration over forløbet – dels er hun irriteret over kontaktpædagogerne og deres projekt omkring hendes forhold til moderen, som hun ikke er interesseret i, og dels er hun irriteret over at der ikke er givet grønt lys for hendes kæresteforhold til drengen. Hun udtrykker direkte, at nu er de kærester alligevel uanset om pædagogerne vil have det eller ej.

Den unges og pædagogernes forståelseshorisont.

Det er påfaldende som en første observation, at Maria bliver ved med at lægge vægt på pædagogernes holdning til hendes kæreste-problemer. Det kan tages som et udtryk for, at det for hende betyder meget at få en fælles holdning med pædagogerne – hun vil et samarbejde omkring hendes liv. Mere kynisk kan det tolkes som et udtryk for den magt, pædagogerne har i dagligdagen, hvor et forhold på trods og tværs af pædagogernes stillingtagen vil være mere besværligt.

I mine overvejelser over samtalen mellem kontaktpædagogerne og Maria kobledede jeg det sammen med mine observationer og interview over de sidste gange. Det fik mig til at se på de forskellige dagsordener, Maria og pædagogerne har for det pædagogiske arbejde på Skovgården, og til sidst til opstilling af et skema, der opdeler de emner, Maria/den unge og pædagogerne beskæftiger sig med efter den unges henholdsvis pædagogernes fokus. De ting, man har fokus på, er de ting, man synes er vigtigst at tage sig af. Denne prioritering giver en et bestemt perspektiv, når man skal forholde

sig til konkrete situationer og de valg, man skal træffe der. Perspektivet er medbestemmende for ens måde at opleve episoder på og dermed også for ens ageren i situationerne.

Marias skema		Den unge	
		I fokus	Ude af fokus
Pædagog	I fokus	Fælles perspektiv	Professionelt perspektiv
	Ude af Fokus	Den unges perspektiv	Eksternt perspektiv

Fælles perspektiv - samarbejde

Emner, der er del af det fælles perspektiv, udgør en god del af indholdet af de fælles refleksioner mellem den unge og pædagogerne. Her er problemstillinger, som der er reel enighed om at arbejde med – der er et fælles projekt for det socialpædagogiske fællesskab af ung og pædagog.

Man kan se dette fælles perspektiv som fællesmængden mellem det, der er i fokus for den unge, og det der er i fokus for pædagogerne.

For Maria kunne her nævnes arbejdet med at klare folkeskolens afgangsprøve.

Professionelt perspektiv

Pædagogerne kan imidlertid godt være optagede af sider af den unges måde at fungere på, som den unge ikke selv har øje for, eller ikke selv prioriterer som vigtige at arbejde med. Faktisk er det pædagogernes opgave at have sådanne synsvinkler, idet de skal være optagede af den unges udvikling set i et længere perspektiv – i forhold til hele opholdet på institutionen og principielt set i forhold til resten af den unges liv.

For Maria kunne her nævnes forholdet til hendes mor.

Der vil klart opstå konflikter i prioriteringen af udviklingsområder og –hensyn. F.eks. kan den unge være optaget af nogle aktuelle problemstillinger – fx kæresteforhold – som hun vil håndtere på én måde, hvor pædagogen kan ønske en anden måde at håndtere det på, som efter pædagogens vurdering er mere holdbar eller hensigtsmæssig i det lange løb. Omvendt kan pædagogen komme til at prioritere sin egen vurdering af den unges behov så højt, at den unge skal overtage denne. Det kunne fx handle om nødvendigheden af at prioritere forholdet til moderen.

Det ligger her et klart dilemma, idet den pædagogiske opgave går ud på at påvirke den unge også vedrørende fx værdier og holdninger. For en nærmere diskussion af dette se Jensen (in prep.).

Den unges perspektiv

Der kan være ting, der fylder meget for den unge, men som pædagogen vurderer som mindre betydningsfulde. F.eks. kan den unge opleve indenfor en ret kort tidshorisont og ønske en løsning på et problem her, hvor pædagogen mener at problemet vil være ubetydeligt over bare lidt længere sigt – der kunne nævnes eksempler på at ville købe noget nu og her frem for at vente til næste uge. For Maria kunne her nævnes afklaring af betingelserne for at være kærester på stedet.

Ligesom under professionelt perspektiv kan der også være tale om forskellige holdninger, tilværelsesforståelser, værdier etc., så der ikke (alene) er tale om forskelligt overblik og forskellige tidshorisonter, men også om værdikonflikter.

Det er vel især her, der kommer en problematik ind omkring en anerkendende holdning fra pædagogens side overfor den unge og hans måde at opleve og prioritere sin tilværelse på. Hvis ikke pædagogen er lydhør her, er der fare for en paternaliserende pædagogisk praksis (Mathiesen 1997).

En sådan vil formentlig også ofte føre til, at den unge distancerer sig fra pædagogen, og dermed vil pædagogen have gjort mulighederne for at få indflydelse på den unges udviklings- og læreprocesser mindre. Man kunne også tale om en medlæring (Olsen 1999) af skepsis overfor pædagoger, voksne, systemets folk etc.

Eksternt perspektiv

Der er dele af vores kultur, som vi alle er relativt blinde overfor, men som er så indkodede, at vi oplever dem som naturbundne eller i hvert fald aldrig stiller dem til diskussion. Dermed kan de indøves uden at hverken den unge eller pædagogen er fokuserede på det. Her findes eksempler på videreføring af fx social arv (Mehan 1992), kulturel og kønsspecifik blindhed (Kincheloe 1999). Det vil her kræve en speciel anledning – udefrakommende i form af praktikanter, nye medarbejdere, supervisor eller andre – eller opståen af specielle problemstillinger, før man får øje på disse perspektiver. Det kan også ske ved faglig debat og organisatoriske tiltag som fx opprioritering af undervisning.

De forskellige synspunkter omkring kæreste-forhold mellem Skovgårdens unge tilspidsede sig i slutningen af den periode, hvor jeg foretog mine observationer. Det var medvirkende til en skærpet konflikt mellem Maria og personalet på stedet. Efter jeg sluttede mine observationer, udviklede konflikterne sig yderligere, og Maria flyttede fra stedet et halvt år efter.

Kobling af skemaet og observationerne.

For Maria fyldte spørgsmålet om en kæreste meget i de sidste uge af observationsforløbet, men at dømme efter pædagogernes håndtering af det, så de det ikke som særlig betydningsfuldt. Omvendt så kontaktpædagogerne Marias forhold til sin mor som centralt, og det kan de for så vidt hente belæg for i udviklingspsykologisk teori, hvor det for børn og unge er vigtigt i løbet af deres opvækst at få afklaret deres forhold til forældrene. Skemaet stiller dilemmaet mellem disse forskellige perspektiver op, men bidrager derved også med et par perspektiver mere. På den måde kommer skemaet til at fungere som redskab for afklaring af en pædagogisk situation: ved at overveje de forskellige perspektiver kan pædagogen få kvalificeret sin forståelse af, hvordan forholdene påvirker de optimale handlemuligheder.

Præsentation af skema over perspektiver i socialpædagogisk arbejde for praktikere.

Et halvt år efter observationsforløbet holdt jeg en temadag for en udvalgt gruppe af praktikere – først og fremmest socialpædagoger samt et par psykologer, der arbejdede med supervision m.v. i forbindelse med arbejde på døgninstitutioner og opholdssteder. Jeg præsenterede to oplæg for dem – dels et om den dialektiske enhed af ung og pædagog som enhed for analyse og diskussion af socialpædagogisk arbejde, og dels et om Marias skema over perspektiver nævnt ovenfor. På daværende tidspunkt var jeg selv mest optaget af det første.

For at få en givende analyse af situationer, problemer og dilemmaer i socialpædagogisk arbejde er det væsentligt at vælge analyse-enhed med omhu. Her er det centralt at se på den dialektiske enhed af ung og pædagog frem for blot at se på den unge. Det er i denne dynamiske enhed at udvikling kan optimeres. Oplever man en form for stagnation i den unges udvikling, nytter det ikke at se på den unge alene eller forsøge udelukkende at skubbe her. Man må se på den analytiske enhed af ung og pædagog, og stagnerer udviklingen i denne, må pædagogen flytte sig, så der igen kommer dynamik i enheden (mere om det i kapitel 6).

Dette oplæg fandt praktikerne ikke særlig spændende. Det var jo nærmest trivielt. Ikke at de ville formulere det sådan, men det var da den måde, de i dagligdagen arbejdede på. Når jeg opstillede dette som modbillede til en traditionel analyse af problemer, hvor man så på den unges udvikling eller behandlingsopgaven uden at inddrage samspilspartnerne, så var det stadig trivielt, da de for længst havde opgivet en sådan tilgang. Den var ganske enkelt ikke produktiv nok i arbejdet.

Da jeg derimod præsenterede skemaet over perspektiver i arbejdet, blev de meget engagerede og kom spontant med eksempler på unge, hvor arbejdet netop gik fast, fordi pædagogerne prioriterede et og den unge noget andet.

Man kan sige, det første oplæg var abstrakt og teoretisk orienteret, hvor det andet var tættere forbundet til praksis, så det afspejlede deres præferencer for praksis frem for teori. Omvendt vidnede deres eksempler fra egne erfaringer om en tilegnet forståelse af det dialektiske samspil, der betød at de forstod det og oplevede efter eller med det i dagligdagen. Det var ikke blot en diskurs,

men en måde at opleve, reflektere og agere på. Det var derfor ikke min oplevelse, at det var kompleksiteten i tænkningen, der gjorde at de fandt skemaet mere interessant.

3.4 Opsamling.

Sammenstiller vi disse to observationer med karakteristikken fra det tidligere kapitel (opsamlet side 40) er der en række koblinger.

I begge observationer ser jeg på den unge i sammenhæng med en eller flere medarbejdere. I tændstikeepisoden er det medarbejderen, der forsøger at etablere et fællesskab om et emne, han mener Maria vil være engageret i al den stund, det er hende selv, der har bragt det op. I den anden observation kan man sige, at Maria forsøger at etablere et fælles projekt omkring sine kæreste-interesser, mens medarbejderne forsøger at etablere det omkring forholdet til hendes mor, men i den gengivne observation lykkes ingen af delene. Netop projektet omkring Marias forhold til sin mor illustrerer, at hvis den unge ikke accepterer et emne, kan personalet ikke komme langt med det, idet Maria er stærk nok til at nægte at medvirke. Børn og unge på døgninstitutioner bliver med tiden ret dygtige til at "skin-tilpasse" sig - til at medvirke nok til at pædagogerne ikke kan sætte en finger på dem, men alligevel så passivt, at det ikke fylder i deres dagligdag, og der sker derfor ikke den store udvikling (se fx Stockholm 2006).

Hvis udviklingen efter mine observationer har sammenhæng med det senere forløb, hvor Maria flytter fra stedet før tiden - det vil sige før end personalet mener det er tilrådeligt - så illustrerer det også, at modsætningerne omkring definitionen af det fælles projekt kan være så stærke, at fællesskabet falder fra hinanden - de centrifugale kræfter bliver for stærke. I første omgang er Maria egentlig meget insisterende på personalets accept af hendes kæreste-forhold - egentlig kunne hun bare have blandet dem udenom - så hun vil gerne et samarbejde.

Især tændstikeepisoden viser tydeligt, hvor svært det kan være at udnytte situationen optimalt. Læreren forsøger ved at tage udgangspunkt i en henvendelse fra Maria - en henvendelse der faldt i pausen inden timen, men allerede på denne korte tid er hendes orientering et andet sted. Da han tager tråden op under regneprøven, reagerer hun lidt uforstående. Hun giver selv udtryk for, at det er vigtigt for hende, at hendes henvendelser bliver taget alvorligt, men da det sker, er hun selv videre. Netop når hun selv formulerer denne prioritering, kunne det være oplagt at sætte det op som

punkt i en behandlingsplan: for at udvikle Marias oplevelse af at være en troværdig person med betydning, skal personale i situationer, der giver anledning til det, tage hendes henvendelser alvorligt og reagere på dem på en måde, så hun forstår de er engagerede i dem.

I den beskrevne observation vil en styring af pædagogisk ageren af denne art ramme ved siden af, hvis den holdt fast i denne plan. Det bliver derfor vigtigt, at pædagogerne i situationen har rum til at foretage en vurdering af situationens optimale muligheder.

I begrebet om den pædagogiske situations åbenhed ligger dette fokus på de forskellige muligheder, men det kræver af pædagogen, at han har blik for disse ”skjulte muligheder”. Det stiller med andre ord krav om, at pædagogen kender Marias måde at opleve sin verden og dagligdag på, har forestillinger om de pejlemærker, som hun skal udvikle sig hen imod, og samtidig kan overskue de mulige måder at re-konstituere situationen på, hvor mulighederne også afhænger af hvad Maria er orienteret mod i situationen. Samtidig skal dette gøres på stående fod, så pædagogens reaktion af Maria opleves som ægte og ikke en overlagt og dermed manipulerende plan, hvilket blot ville vække hendes mistanke.

Her er vilkårene forskellige, alt efter hvor langt i forløbet de er. Den kontrakt og metakontrakt de opbygger gennem mange fælles episoder vil efterhånden kunne give pædagogen en goodwill, der tillader mere eftertænksomme reaktioner.

Observationerne omkring de forskellige forståelseshorisonter i Marias skema illustrerer nogle vigtige forskelle mellem den unge og pædagogen i det pædagogiske fællesskab - forskelle der organisatorisk må være der (pædagogerne er ansat som de kyndige), og som efter en dialektisk tænkning er nødvendige for at få dynamikken og udviklingen ind i fællesskabet. Det videre forløb kan som nævnt også illustrere, at disse modsætninger også kan ødelægge fællesskabet.

Præsentationen for praktikere viste, at nogle af dem har en meget nuanceret forståelse af deres arbejde om end den ikke formuleres i det teoretiske sprog. Samtidig kan de godt operere med disse overvejelser, men gør det i relation til konkrete eksempler. Skemaet fandt de interessant, fordi det gav dem overblik over nogle af deres refleksioner. Det bliver derfor interessant at analysere nærmere, hvordan erfaring i pædagogisk arbejde kan organiseres, så pædagogerne både kan trække på den uden betænkningstid i situationen, men også hvordan de benytter disse praktiske erfaringer til at forholde sig til nye situationer. De benytter ikke det teoretiske sprog til at diskutere situationen, og samtidig har de en nuanceret forståelse af de indgående dynamikker, som de

diskuterer ved at komme med andre tilsvarende eksempler (se også Schwartz 2005). I en vis forstand kan man sige, de diskuterer det generelle mønster ved at diskutere konkrete hændelser. Disse overvejelser vender jeg tilbage til i afsnit 9.2 og 11.3.

3.5 Etiske overvejelser omkring et sådant observationsstudie.

Allerede inden jeg startede observationerne, gjorde jeg personalet opmærksom på, at når jeg interviewede den unge, kunne dette medvirke til at skærpe en evt. konflikt mellem den unge og personalet. Når jeg spurgte ind til hendes synspunkter og hendes opfattelse af deres, kunne dette medvirke til at gøre en evt. konflikt mere manifest for hende. Personalet anså ikke dette for et problem – måske snarere omvendt for det var lettere for dem at arbejde med konflikter, når de kom frem i lyset i stedet for at ligge og ulme uformidlet. Med de teoretiske begreber kan mit observationsforløb være med til at styrke de centrifugale kræfter i det pædagogiske fællesskab.

Hvorvidt mit studie har været medvirkende til at Maria flyttede fra stedet hurtigere end planlagt og hurtigere end personalet opfattede som optimalt, er ikke til at vurdere nu, men overvejslen bør medtages ved fremtidige studier. Samtidig sætter det forskeren i et dilemma, idet man påvirker nogle processer i behandlingsarbejdet – man kan ikke undersøge uden at påvirke – og hvornår og hvordan skal man som forsker forholde sig, når man opfatter sider af forløbet som byggede på manglende forståelse blandt personalet.

3.6 Eftertanke omkring betingelserne for studiet.

Det er svært at indsamle empiri via observation, da det kræver et kendskab til den unge for at kunne opfatte situationen og dens betydning nogenlunde korrekt i betydningen som den unge opfatter den og lader den få indflydelse på den unges egen videre udvikling.

De to episoder eller problemstillinger jeg har valgt ud og beskrevet, bidrager til at belyse de komplekse forhold, som pædagogen skal arbejde under. Det er på sin vis nemt at karakterisere det socialpædagogiske arbejde, som jeg gjorde i kapitel 2, men når man står i situationen, er der en række forhold, der har indflydelse på muligheden for at realisere det. Rothuizen (2001) har en tilsvarende række af eksempler. Dette underbygger min opfattelse af, at der er tale om komplekse processer, der ikke kan håndteres optimalt med en forud planlagt interventionsstrategi. Disse

interventioner kan måske nok træne visse færdigheder, men størstedelen af hverdagen består af samspil som det beskrevne i eksemplet på en socialpædagogisk situation (side 11) og i casestudiet. En evaluering bør derfor tage højde for denne kompleksitet, hvis den vil vurdere det socialpædagogiske arbejde.

Den anden hændelse jeg tog op i casestudiet bidrager med udvikling af teori omkring socialpædagogisk arbejde. Marias skema sætter ord og begreber på nogle af de komplekse forhold, pædagogen skal agere i, og praktikernes reaktion på det bestyrker opfattelsen af, at det fanger nogle betydende forhold. Der er ikke tale om, at dette skema kan siges at gælde generelt - det er netop kernen i den analytiske og teoretiske generalisering, som jeg nævnte først i kapitlet omkring casestudier. Der er tale om teori-udvikling, som så dels kan undersøges igen i andre situationer (replikation), og dels i det praktiske arbejde kan bruges som søgeredskab eller heuristik, når man skal overveje, hvad der er på spil i en konkret sammenhæng.

Socialpædagogisk arbejde er et komplekst felt, og det kan være en fordel med en del forforståelse, hvis man vil ind og forstå processerne i arbejdet. Observationer med tilhørende interview vil give et godt materiale, da der som nævnt kan være stor forskel på hvad folk siger og hvad de gør, og det sidste er væsentligt.

4. Diskussionen om evidens i socialt arbejde.

I udviklingen af den offentlige sektor har der gennem en årrække været et voksende fokus på effektivisering samt på belysning af udbyttet af de penge, man bruger. Dette har de sidste år ført til en stadig diskussion af socialt arbejde i almindelighed og det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner i særdeleshed: Hvad får vi for pengene? Hvad virker bedst? Diskussionen er også aktualiseret af en vækst i udgifterne til børn og unge anbragt uden for eget hjem (Socialministeriet 2010).

Denne diskussion er ikke særegen for Danmark, og i denne sammenhæng er der i 2002 etableret en dansk afdeling af Campbell-samarbejdet, der efter forbillede fra Cochrane Collaboration på det sundhedsfaglige område, skal indsamle forskningsbaseret viden på det sociale område, men netop forskningsbaseret viden, der lever op til ”strenge videnskabelige krav” (www.nc2.net der er instituttets hjemmeside, Frandsen Langkilde 2003, Konnerup 2005a, 2005b).

Dette har ført til heftige debatter indenfor den pædagogiske verden, idet mange (inklusive denne afhandlings forfatter) ikke mener, at det pædagogiske arbejde kan evalueres rimeligt på de måder fx Campbell-instituttet kræver (fx Lihme 2004b, Pedersen 2003).

I dette kapitel vil jeg analysere og kritisere EP, idet jeg beskriver og behandler det som et idealtypisk eksempel på en tilgang, selvom der er flere også mere nuancerede positioner i debatten. I arbejdet omkring socialpædagogik findes denne tilgang også udfoldet i praksis jf. omtalen af Ny Start først i afhandlingen.

4.1 Grundlaget for evidensparadigmet (EP).

I den brede betydning af ordet evidens er der næppe nogen, der er uenig: det pædagogiske arbejde bør benytte de erfaringer, der er opsamlet via forskning. Det er imidlertid almindeligt, at parterne i den videre debat taler forbi hinanden, idet der ikke er enighed om kriterier for hvilken viden, der er gyldig. Det går bl.a. på de metoder, der anvendes til at undersøge socialpædagogisk arbejde med, og dermed er der en videnskabsteoretisk diskussion kædet på. Denne bliver i øvrigt så til en variant af

en klassisk videnskabsteoretisk diskussion om metoder som garanti for sikker viden. Her skal redegøres for nogle af ståstederne i debatten.

Udtrykket om det evidensbaserede stammer i denne omgang fra det medicinske område, hvor det henføres til Cochrane (her ifølge Hoeck 2002, Jensen 2004) eller mere konkret udformet af Sackett m.fl. (Sackett et al. 1996, Sackett et al. 2000). Sackett definerer evidensbaseret medicin således:

”Evidence based medicine is the conscientious, explicit and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients. The practice of evidence based medicine means integrating individual clinical expertise with the best available external clinical evidence from systematic research. By individual clinical expertise we mean the proficiency and judgement that individual clinicians acquire through clinical experience and clinical practice. Increased expertise is reflected in many ways, but especially in more effective and efficient diagnosis and in the more thoughtful identification and compassionate use of individual patients’ predicaments, rights and preferences in making clinical decisions about their care. By best available external clinical evidence we mean clinically relevant research, often from the basic sciences of medicine, but especially from patient centred clinical research into the accuracy and precision of diagnostic tests (including the clinical examination), the power of prognostic markers, and the efficacy and safety of therapeutic, rehabilitative, and preventive regimens.” (Sackett et al. 1996 p.71-72)

Denne definition er der næppe mange, der vil være uenige i, men diskussionen omkring evidensbaseret viden indenfor det pædagogiske arbejde opstår, når man skal præcisere, hvad man mener med ”systematic research”, og når dette skal integreres med ”individual clinical expertise”. I den sidste del vægtes den individuelle tilpasning til den enkelte patient, og i denne skal den såkaldt eksterne evidens fra den systematiske forskning opvejes mod andre hensyn som bl.a. patientens præferencer. Denne sidste del glemmes ofte i debatten om evidensbaseret viden indenfor det pædagogiske område (se fx Konnerup 2005a, 2005b, Andreassen 2003, Pedersen 2003, Lihme 2004b). Det vender jeg bl.a. tilbage til i afsnit 4.2 sd. 70 omkring manualisering.

Hansson, der argumenter for EP, taler om at man skal ”veta vad socialtjänstens olika insatser leder till” (Hansson p. 195) og længere nede på samme side:

”Det kommer ibland att betyda att om man vill veta något med rimlig grad av vetenskaplig säkerhet, så behöver man arrangera studier där man använder kontrollgrupper, studier där man har kontroll på själva undersökningsgrupperna, där man använder longitudinella ansatser som innebär att man behöver samla in mycket information över lång tid om enskilda individer.”

Her formuleres direkte, at skal viden være rimelig sikker, så skal der i undersøgelsen af den anvendes kontrolgrupper, og at man skal have kontrol med selve undersøgelsesgrupperne. Dette støttes til en vis grad også af Sackett et al. (1996) selv:

”It is when asking questions about therapy that we should try to avoid the non-experimental approaches, since these routinely lead to false positive conclusions about efficacy.” (Sackett et al. 1996 p.72)

Dermed knyttes evidensbaseret viden til en bestemt videnskabelig tilgang – en bestemt udgave af en eksperimentel tradition der forsøger at opstille eller tilnærme sig lovmæssigheder gennem statistiske sammenligninger. Vi havner derfor i den klassiske diskussion, hvor den form for viden der udvikles med andre metoder ikke anerkendes som ”rimelig sikker”, idet de leder til ”falske positive konklusioner”: Andre undersøgelsesmåder af behandling neutraliserer ikke systematisk faktorer, som man gør i den eksperimentelle tradition, hvilket fører til konklusioner om positive resultater, hvor der faktisk er tale om fx spontan bedring.

Afvejningen af den klinisk-praktiske erfaring overfor videnskabens bidrag diskuteres ikke i Hanssons artikel. Herom skriver Sackett et al. (1996) selv:

”Evidence based medicine is not ”cookbook” medicine. Because it requires a bottom up approach that integrates the best external evidence with individual clinical expertise and patients’ choice, it cannot result in slavish, cookbook approaches to individual patient care. External clinical evidence can inform, but can never replace, individual clinical expertise, and it is this expertise that decides whether the external

evidence applies to the individual patient at all, and, if so, how it should be integrated into a clinical decision.” (Sackett et al. 1996 p. 72)

Det burde umiddelbart lægge op til en beskrivelse af, hvordan denne integration foretages - hvordan afvejes forskningsresultater for en patientgruppe i forhold til viden om den enkelte særegne patient, eller i hvert fald en interesse herfor og åbenhed om det problematiske i dette og betydningen for EP. Hvordan vurderes, om denne patient vil have udbytte af den evidensbaserede behandling? Disse diskussioner er som oftest fraværende i debatten om evidensbaseret viden - både på det medicinske og det sociale område.

En tilsvarende indkredsning foretages på Campbell-instituttets hjemmeside. Der anføres nogle kriterier, som en forskningsoversigt skal opfylde, for at få instituttets blå stempel:

”1. Der kræves en klar beskrivelse af hvilken intervention det er, man ønsker at vurdere effekten af. Interventionen skal defineres, så den ikke forveksles eller sammenblandes med andre lignende typer indsatser.

2. Der kræves en klar beskrivelse af, hvilken målgruppe man vil undersøge effekten på. Aldersgrupper, sociale parametre og andre forhold kan have afgørende indflydelse på hvordan intervention virker.

3. Der kræves en klar beskrivelse af, hvilke typer af effekter man vil måle. Kan der rejses tvivl om, hvad man egentlig måler, kan der selvsagt også rejses tvivl om resultatet af målingen.”

(<http://www.sfi.dk/sw24103.asp> ”Hvad er en systematisk forskningsoversigt?)

I forhold til pædagogisk arbejde rejser sig nogle aktuelle spørgsmål, der fører bag om hjemmesidens bløde formuleringer.

Ad 1 Hvornår er en beskrivelse af interventionen tilstrækkelig klar? Den skal defineres, så den ikke forveksles eller blandes med andre indsatser.

Der er mindst to aspekter af dette punkt:

- dels må beskrivelsen af indsatsen være så entydig, at man kan afgøre, om det er den pågældende indsats, der er blevet sat i værk.

- dels må indsatsen kunne skilles ud fra andre forhold eller hændelser, der foregår i samme tidsrum og sammenhæng, så man kan vurdere, om det er indsatsen, der har haft effekt

Her lægges op til, at man skal kunne beskrive indsatsen inden den sættes i værk. Dermed opstår der problemer med den nødvendige integrering af den evidensbaserede viden med praktikerens erfaring (og patientens egne ønsker), som Sackett nævnte ovenfor. Skal den evidensbaserede viden udvikles i eksperimenter, hvor der ikke er råderum for de involverede praktikere – en ekstra kunstig situation – for at praktikere senere skal integrere den med deres egne erfaringer og patienternes ønsker? Denne tilpasning af indsatsen vil både principielt og praktisk set ændre indsatsen, så praktikerne gør noget andet end i den eksperimentelle situation. Hvor meget kan praktikerne ændre på de arbejdsformer, der er udviklet med EP, og stadigvæk henvise til evidensen som legitimation for deres arbejde?

Ad 2 Hvad kræves der af en klar beskrivelse af målgruppen?

En beskrivelse af målgruppen må indeholde alle forhold, der potentielt kan have betydning for indsatsen, så det kræver at man forud har overblik over alle disse, hvilket vil være ganske omfattende.

I nyere udviklingspsykologi beskriver man menneskers udvikling som en bevægelse ad mange forskellige udviklingsveje (Sroufe 1997, Fischer et al. 1997), og et fænomen som ækvifinalitet bliver et centralt karakteristika ved psykisk udvikling (Sroufe 1997, Fischer et al. 1997).

Ækvifinalitet betyder, at to mennesker kan udvikle sig på forskellig vis, men nå frem til samme resultat i deres udvikling. Tilsvarende taler man om ækvifunktionalitet, hvor den samme adfærd kan være udtryk for forskellig underliggende dynamik (ibid). Dermed undermineres det diagnostiske system, idet det i sin kategorisering netop lægger vægt på symptomer formuleret som rent deskriptiv og observerbar adfærd (Wenar & Kerig 2006). To mennesker kan ifølge denne udlægning af udviklingspsykologien udvise samme behandlingskrævende problemer, men samtidig rumme forskellig personlighedsdynamik, og dermed repræsentere to forskellige behandlingsopgaver. Her kan argumenteres, at det blot kræver en grundigere visitation eller kontrol af de unge inden behandlingsforløbet iværksættes, men spørgsmålet er, om dette ikke vil føre til et uoverskueligt antal grupper af behandlingsproblemer med tilhørende specielle behandlingsmetoder, så det for alle praktiske formål er u hensigtsmæssigt. Man kan se denne tendens i udviklingen af det

diagnostiske system, hvor der opstår flere og flere diagnoser (Ekeland 2003), og dette er en følge af en tradition i forskning, hvor man deler op i flere og flere elementer for at få styr på disse, hvorved man mister overblikket, der netop i en praktisk sammenhæng er nødvendigt. En forskningstradition der fragmenterer vores viden, men i forhold til meget komplekse forhold er denne tilgang ikke den mest givtige.

Derudover kommer det rent praktiske i driften af døgninstitutioner, hvor en tom plads koster penge, og visiterende myndighed derfor kan have en tendens til at fylde den op med den næste ung, der bare nogenlunde falder indenfor målgruppen. De fleste institutioner arbejder med en lidt bredere målgruppe, og kun sjældent med meget præcise beskrivelser af denne. Set fra forskningen er dette (blot) et praktisk problem, hvorimod den anden indvending, hvor det enkelte menneske ses som en så kompleks størrelse, at det ikke kan beskrives udtømmende, heller ikke blot hvad angår forhold af betydning for den unges udvikling nu og fremover, og en præcis beskrivelse af målgruppen derfor er umulig, er en anderledes principiel indvending.

Ad 3 Når man skal vurdere på kriterier for resultatet, så opstiller forskellige tilgange forskellige typer af kriterier. Er målet afskaffelsen af afgrænsede præcise problemer, eller er den beskrevet bredere som nogle ønskede træk i en personlig udvikling? Kommer en ung på døgninstitution pga. begået kriminalitet, kan målet være et stop for kriminelle handlinger, men dette mål kan opfyldes på mange måder – fra en accept og overholdelse af samfundets normer til en rationel overvejelse af risici for at tilbringe store dele af livet i et fængsel, eller til udsættelse af kriminalitet indtil endt ophold på døgninstitution eller til en uddannelse er nået, så den unge kan benytte sig af mere avancerede former for snyd, der er vanskeligere at afsløre som fx selskabstømning.

Dertil kommer at en vurdering af resultatet ikke nødvendigvis kan foretages ved afslutningen af anbringelsen, men måske mere relevant skulle foregå 5-10-15 år efter opholdet. Et ophold hvor den unge afstår fra kriminalitet, men 2 år efter vender tilbage til det kan næppe betegnes som en entydig succes. Ligeledes kan et forløb, hvor den unge kommer ud af kriminalitet, men efterfølgende placeres tilbage i sit gamle og belastede miljø uden senere støtte og derfor starter på kriminalitet igen ikke betegnes som et mislykket forløb - det kan være opfølgningen, der er forkert.

En parallel diskussion har kørt indenfor psykoterapi-forskningen, hvor den blot startede 10-20 år før. Der er derfor overvejelser at trække på herfra.

4.2 Overvejelser fra psykoterapiforskning.

I artiklen "Hva er evidensbasert psykoterapi?" diskuterer Gullestad (2001) 4 af punkterne i debatten. Det skal tilføjes, at Gullestad argumenterer ud fra et ståsted i psykodynamisk teori, der i debatten om psykoterapiforskning har problemer med EP og derfor ofte problematiseres i denne sammenhæng.

Beskrivelse af psykopatologi

Dette svarer til det ovennævnte punkt omkring en klar beskrivelse af målgruppen. Anvender man en diagnostisk tilgang benytter man symptomer til at udvælge en ensartet målgruppe. Denne bygger på en opprioritering af fælles træk og en nedprioritering af individuelle forskelle. Gullestad understreger, at dels kan de individuelle træk have en central placering i behandlingen, og dels viser det sig i en del forskning at validiteten af det diagnostiske system er usikker (Gullestad 2001 sd. 944). Ydermere er det diagnostiske system ikke tilstrækkeligt til at vurdere om en klient vil have gavn af et bestemt psykoterapeutisk tilbud, idet dette kræver afdækning af andre sider af personligheden jævnfør forrige afsnit om ækvifunktionalitet.

Manualisering.

I kriterierne fra Campbell-instituttet og Hansson ovenfor blev det understreget, at der skulle være en klar beskrivelse af og kontrol med behandlingsindsatsen. Dette bliver nogle gange formuleret som et krav om manualisering af behandlingen (Gullestad p. 945): der skal udarbejdes en manual inden behandlingen iværksættes, der foreskriver, hvordan terapeuten skal agere i de forskellige situationer. Gullestad peger på, at i udført psykoterapi er alle teoritraditioner enige om, at forholdet mellem klient og terapeut er centralt, og en fastlæggelse af hvordan terapeuten skal handle, vil nødvendigvis øge en risiko for at dette forhold forstyrres, idet klienten ikke oplever sig mødt af et menneske, men af en professionel rolle og tilsvarende oplever sig behandlet ikke som person, men som 'en af en slags'. Den manualiserede behandling har lille "ydre eller økologisk validitet" som det udtrykkes (ibid p. 945), hvilket betyder at den behandling, der beskrives i manualen ikke kan realiseres i praksis andre steder, hvorfor resultaternes gyldighed invalideres.

Den tilsvarende diskussion kendes fra det pædagogiske område. Et markant og gennemgående træk når man undersøger pædagogisk behandlingsarbejde er, at de unge har brug for at møde personer, der interesserer sig for dem – ikke udøvere af en rolle (Elsborg et al. 1999, Madsen et al. 1998). Der er dermed et dilemma mellem manualisering eller forudbestemte handlinger og det spillerum, der er nødvendigt – dels for at opnå den troværdighed, der er nødvendig for at de unge vil samarbejde i det pædagogiske arbejde, og dels for at pædagoger kan udnytte de opståede situationer optimalt fx ved at tilpasse dem til 'klinisk erfaring' og de unges præferencer jf. Sackett ovenfor. I karakteristikken af socialpædagogisk arbejde blev dette betegnet som situationens åbenhed og det pædagogiske råderum.

Her skal det dog understreges, at denne overvejelse forudsætter at den individuelle tilpasning er mere effektiv end et forud styret forløb, der trumfes igennem. I så fald er der altså brug for at udvikle alternativet med individuelt tilpassede forløb, så det bliver et troværdigt alternativ.

Dette er ikke blot en diskussion af gode eller dårlige manualer. Selve grundlaget for EP består i en præcis beskrivelse af arbejdet. Da der hverken i psykoterapi eller i socialpædagogisk arbejde er tale om gentagelse af identiske situationer, vil der altid være tale om en tilpasning til den aktuelle situation. Enhver tilpasning vil imidlertid underminere netop grundideen i EP, hvor der skal være kontrol med indsatsen. Dermed bliver det et centralt spørgsmål, hvor stor tilpasning og dermed variation man kan acceptere, før der er tale om en anden indsats. Dette problem bør derfor behandles i enhver undersøgelse ud fra EP.

Det kan tilføjes, at der også indenfor EP arbejdes med det, man kalder individuelt tilpassede forløb (se fx Campbell 2009a, 2009b), men når man går ind i programmerne dækker det individuelt tilpassede over, at der er indbygget gradvist større krav i udviklingen, og tiltagene derfor både organisatorisk og pædagogisk sættes i værk efter den på forhånd lagte plan, men i et tempo, der er individuelt tilpasset. Der er et på forhånd fastlagt udfaldsrum for forløbene, og skulle der opstå forløb, hvor dette bliver irrelevant eller uhensigtsmæssigt, så rummer programmet ikke muligheder for tilpasning til dette. Argumentationen i kritikken går her på, at det også ville være principielt umuligt med de præmisser, EP hviler på. Hvis praktikerne selv kan vælge de mål, de vil arbejde med i det individuelle forløb, så er kriterierne for både indsats og mål usikre, og den fremlagte evidens kan ikke tages som legitimering af indsatsen. I øvrigt kan det være svært at analysere dette for udenforstående, da programmer af denne type ofte erhverves på licens og indholdet ikke er offentligt tilgængeligt.

Vender vi for en stund tilbage til Sacketts definition af evidensbaseret praksis (citeret side 65), anfører han netop, at den viden der er indsamlet ved systematisk forskning skal kombineres med klinisk erfaring og patientens egne præferencer. Han medregner altså disse andre kilder i den konkrete beslutningstagning, men herved opstår et dilemma ift. manualiseringen, idet denne dermed må give pædagogerne et råderum med forskellige handlemuligheder. Man kan sige, at forskningen ikke beskæftiger sig med dette, idet det jo drejer sig om brugen af den viden, som forskningen frembringer, men det rejser et spørgsmål om hvor specifikt forskningen kan anvise metoder, når den på den måde kun er en del af beslutningsgrundlaget. Selve ideen i EP udhules, jo mere råderum der indarbejdes for pædagogen. Samtidig bliver det centralt med systematiske overvejelser over afvejning af evidensbaseret viden, klinisk erfaring og brugernes præferencer, når beslutninger skal træffes i konkrete sammenhænge. Det vender jeg tilbage til senere i afhandlingen.

Jørgensen (2000) tilføjer en pointe mere i forbindelse med effektstudier af psykoterapi. Et resultat af disse studier har været, at forskellige faktorer har indflydelse på effekten:

Valg af teknik	10 %
Terapeutens erfaring og uddannelse	10 %
Terapeutens kompetence og person	30 %
Forhold hos patienten	50 % (ibid p. 454)

Dermed har de anvendte metoder kun lille betydning for behandlingsresultatet. Der er tale om et mellemmenneskeligt forhold, og indholdet og karakteren af dette forhold har væsentlig større betydning end teknik og metoder. Dette kunne føre til den antagelse, at EP bruger en mængde energi til at undersøge en mindre betydende del af behandlingsarbejdet.

Her er det på sin plads at tilføje, at dette resultat jo er baseret på netop de metoder, jeg her forholder mig kritisk til. Dermed kan den samme tvivl rejses overfor dette resultat, men for fortalere for EP må det være et relevant spørgsmål.

Overføring af disse overvejelser til det pædagogiske arbejde når samme konklusion. Da det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner foregår i mange forskellige kontekster og døgnet rundt, vil det være om muligt endnu sværere at skrive en manual for arbejdet. Dermed havner man nemt i samme situation som den omtalte evaluering af Ny Start i afsnit 1.5, hvor der findes en manual for

visse sider af arbejdet, men væsentlige dele af arbejdet er hverken foreskrevet eller beskrevet. Det bliver usikkert, hvad det egentlig er, der har forårsaget en eventuel forskel mellem en forsøgs- og en kontrol-gruppe, med mindre man har fuld kontrol over alt andet udover indsatsen.

Denne side af evidensdebatten kunne til gengæld godt inspirere til en udvikling indenfor det pædagogiske arbejde. Der har her været et dilemma mellem beskrivelsen af den pædagogiske indsats i mere faste retningslinjer afvejet overfor rum for den enkelte pædagog til at vurdere den aktuelle situation for dernæst at vælge det optimale efter eget skøn. I den pædagogiske fagkreds taler man ofte om at styre arbejdet gennem menneskesyn, holdninger og værdigrundlag, men i praksis kan der være langt mellem diskursen og det reelle pædagogiske arbejde.

I debatten om pædagogik som profession tales der ofte om kvalifikationer som menneskelig fornemmelse, intuition, indlevelsessevne o.l., men disse personlige karakteristika opfattes af nogle debattører som umulige at udvikle systematisk, og i hvert fald gøres dette ikke altid på systematisk vis. Sammen med ovennævnte værdidiskussioner kan disse formuleringer derfor være med til at spærre for en udvikling af den faglige kvalitet i arbejdet. Det er bemærkelsesværdigt, at disse formuleringer netop kan ses som et forsøg på at sætte ord på den proces, Sackett et al. ovenfor kalder det kliniske skøn, hvor evidensbaseret viden afvejes med klinisk erfaring og patientens ønsker. Her kunne evidensdebatten være en anledning til at udvikle mere systematisk socialpædagogisk arbejde.

Kriterier for vurdering af resultat.

I vurdering af psykoterapi får man problemer, hvis kriterier for behandlingen skal opstilles før forløbet startes. Både indenfor psykodynamisk og kognitiv terapi er resultatet ofte en ændring i personens måde at opleve sin tilværelse på, og det kan betyde, at det oprindelige mål ændrer betydning for klienten undervejs. Terapien arbejder med at afhjælpe uhensigtsmæssige måder i den måde patienten oplever og håndterer situationer og sin tilværelse på, men da en del af terapien består i at afdække disse forhold, dukker de præcise mål for forløbet op undervejs. Dermed vil en vellykket behandling kunne resultere i en ændring af målet for behandlingen, og så er kriterierne for en vellykket behandling svære at operationalisere på forhånd (Gullestad 2001).

Denne side af behandling kan omvendt føre til, at behandleren forfører både sig selv og patienten til at behandle nogle problemer, der er kendte, lettere at ændre eller direkte en følge af

behandlingsforløbet snarere end den oprindelige årsag til starten af behandlingsforløbet, så der er brug for agtpågivenhed og kvalitetssikring af behandlingsforløb.

Når vi ser på opgaverne i pædagogisk arbejde, viser et tilsvarende problem sig. Når en ung indskrives på en døgninstitution, er der ofte en beskrivelse af opgaven – om end undersøgelser viser at de i ca. 35% af tilfældene ikke er udredt ordentligt før anbringelsen (Ankestyrelsen 2009). Det er imidlertid ikke ualmindeligt, at når den unge flyttes til den nye kontekst på døgninstitutionen, så sker der en udvikling (det var for så vidt også ideen), hvorved også hans problemer ændres. Der kan dukke nye op, og de oprindelige kan miste betydning i den nye sammenhæng. Igen bliver kriterierne for evaluering af behandlingen vanskelige. Denne problemstilling hænger sammen med en opfattelse af problemer, hvor de afgrænses til den unge – altså ses ude af konteksten. En central pointe i det ændrede syn på psykopatologi, som bl.a. fremføres under betegnelsen ”developmental psychopathology” (Cicchetti et al. 1990, Sroufe 1997, Carr 2006) er, at man netop ikke kan se individet isoleret, men må forholde sig til hele konteksten. Den unge er fx ikke kriminel som person, men i visse sammenhænge kan han gå med i og udvise kriminalitet. EP fokuserer ofte på det enkelte individ og medtager ikke konteksten – det ville også betyde, at vurderingen af effekten af en intervention ville blive ganske omfattende.

En anden side af problemstillingen er, at behandlingsopgaver hyppigt angives som negative opgaver: der er en adfærd, der er uønsket, så den skal fjernes. En ung kan fx have været involveret i kriminalitet, så målet er, at han ikke længere begår kriminalitet. Der er imidlertid ikke altid en angivelse af, hvad der er ønskeligt – i bedste fald i form af brede formuleringer som ”mere social adfærd”, ”overholde aftaler”, ”tage samfundets almindelige normer til sig”. Dermed er der mange forskellige måder opgaven kan løses på, hvilket komplicerer en evaluering af resultatet.

Randomisering ved fordeling til kontrolgruppe og forsøgsgruppe.

En randomisering hviler på en antagelse om at både terapeuter og klienter er homogene grupper, så en matchning af dem kan gøres tilfældigt (Gullestad 2001). Da et af resultaterne af psykoterapiforskning jf. ovenfor netop er, at det er disse personlige variable, der har den største betydning for resultatet, er denne antagelse problematisk. Udover de etiske aspekter (som dog kan håndteres) af en sådan fordeling, er der altså rent faglige problemer med den. Den praktisk-statistiske måde at håndtere dette på er ved at tage større grupper, så evt. forskelle udjævner sig,

men det kræver undersøgelser i noget større skala. Institutioner i Danmark er ganske enkelt ikke store nok til den slags undersøgelser.

I eksperimentel psykologi tager man højde for dette ved at opstille sammenlignelige grupper. Det sårbare punkt er her, at man opstiller sammenlignelige grupper på de kriterier, man mener er betydende, eller man tager så store grupper, at en fordeling ved lodtrækning vil udjævne forskelle blandt deltagerne. Gyldigheden af eksperimentet står og falder dermed med enten en forud-viden om alle (!) betydende forhold eller med et stort nok antal deltagere. Det sidste er vanskeligt, idet kompleksiteten, det multifaktorielle og de mange udviklingsveje betyder, at der er mange faktorer på spil og det nødvendige antal deltagere bliver højt – med mindre man lader ”alt andet være lige”. Blot 10 faktorer der skematisk set kan antage 2 værdier (positiv/negativ indflydelse) og som er indbyrdes sammenhængende på ukendt vis (fx selvforståelse, social rolle, begavelse, frustrationstærskel, begrebsforråd, coping-mekanismer, relationer til signifikante andre, interesser, modenhed, kulturel viden), hvorfor de ikke kan reduceres til hinanden, betyder 2 i tiende potens = 1024 mulige sammenhænge. Dermed skal der nok deltagere med til at fordele disse 1024 mulige kombinationer tilfældigt. Da psykiske faktorer ikke bare kan antage 2 værdier, og da der er mere en 10 faktorer på spil i mange sammenhænge indenfor pædagogisk arbejde, vil det udelukke et overblik ad den vej.

Når vi taler om unge, der anbringes på døgninstitution, taler vi også om unge, der nødvendigvis skal gøres noget for eller omkring. Man anbringer i dag ikke børn og unge, hvis problemet kunne klares uden en eller anden form for intervention. Dermed bliver løsningen en tilfældig fordeling til forskellige former for indsats, der dermed sammenlignes.

Antager vi, at psykoterapiforskningens resultater omkring betydningen af de personlige faktorer i forhold til de teknisk-metodiske også med nogen gyldighed kan anvendes på det pædagogiske område, så må disse også indgå i overvejelser omkring en randomisering gennem en beskrivelse af de personlige relationer eller matchning mellem pædagog og ung. Dermed er det tvivlsomt, om randomiseringen overhovedet kan praktiseres.

Man kan anføre, at i socialpædagogisk arbejde er der ikke tale om den samme frihed i valget af behandler, som i psykoterapi, hvilket kunne tale for det mulige i at anvende randomisering her. Det ændrer imidlertid ikke ved betydningen af dette match, så problematikken er den samme. På en

døgninstitution vil der også være et vist rum for valg af, hvilke pædagoger den unge vil opbygge en fortrolighed med - det behøver ikke nødvendigvis at være den formelt udpegede kontaktpædagog.

4.3 Overvejelser fra evalueringsforskning.

I forbindelse med debatten om den offentlige sektors modernisering diskuterer Krogstrup (2002) tendensen til at standardisere ydelser fra det offentlige. Hun gør selv opmærksom på, at artiklen er ment som en kritik af såkaldt målstyring (ibid p. 122) – en tilgang til administration der i tænkning ligger på linje med EP. Finansministeriet argumenterer for denne målstyring ud fra velfærdsstatens effektivitetskrise, hvor man mener især den sociale sektor har styringsproblemer med udgifterne, for lav effektivitet og dermed behov for at kontrollere om pengene bruges til det, der er lovet borgerne (ibid p.122).

Krogstrup opstiller dilemmaet mellem et aktørudgangspunkt, som den ene ende af et kontinuum, hvor en aktør er selvstændig til at vurdere og handle, og et standardudgangspunkt i den anden ende, hvor standarden angiver hvordan man skal agere. En standard har den konsekvens, at beslutningstagere højere oppe i systemet er sikre på, at den beslutning de træffer, også er det der bliver gjort, men samtidig indebærer det at problemerne – eller i dette tilfælde borgerne – må puttes ind i de kategorier, som standarden opererer med frem for individuel afpasning (Krogstrup 2002). Der er en klar parallel mellem det EP kalder en manualisering af behandling og det Krogstrup kalder standard. I begge tilfælde er det et spørgsmål om at styre indsatsen gennem en foreskrivelse af bestemte handlinger i bestemte kontekster.

Krogstrup peger på, at en sideeffekt af standardisering bliver en nedtoning af betydningen af faglig kompetence. Når der ikke skal foretages faglige skøn, men blot ageres efter standarden, er der ikke behov for den faglige kompetence:

Standardisering kan medvirke til at forandre frontmedarbejderrollen, fordi argumentet for specifik faglig viden (f.eks. socialpædagogisk, socialpsykologisk viden) erstattes af et argument om, at kvalitet er at være god til at forfølge en standard snarere end at være i stand til at forholde sig reflektivt, kritisk og fagligt til sociale problemer og deres løsning.

(Krogstrup 2002 p. 123)

Man kan i øvrigt bemærke, at denne form for standardisering ikke svarer til det, Sackett et al. (1996) beskriver som evidensbaseret praksis - her er den professionelles skøn netop det, der afgør brugen af den evidensbaserede viden jf. tidligere omtale.

Der ligger nogle præmisser under standarder for ydelser – dels en antagelse om at processerne har ansvarlige ejere, der kan kontrollere og styre dem, og dels at det er muligt at opstille målbare mål (Krogstrup 2002). Begge dele rummer problemer, når det område man arbejder indenfor er det sociale felt (jf. fx Dreier 2002). Krogstrup citerer Rothstein for at det ikke er muligt på et overordnet plan at ”forudse eller præcisere alle de variable, som frontmedarbejderne skal tage hensyn til, når de tager beslutninger” (Krogstrup 2002 sd. 125). Jo mere uforudsigelige situationer frontmedarbejderen - i dette tilfælde pædagogen - kommer i, jo større råderum må han nødvendigvis have for vurdering og selvstændig beslutningstagen. Tilsvarende er det svært på forhånd at opstille mål for uforudsigelige situationer eller problemstillinger.

Krogstrup diskuterer standarder overfor det, hun kalder ’human processing løsninger’. Her er der tale om arbejde med at ”påvirke mennesker processuelt, så de opnår social kompetence til at begå sig i samfundet” (ibid p. 124). Målet er at udvikle individuelle løsninger tilpasset den enkelte, idet målgruppen er meget inhomogen, og en opgave af den slags kan ikke standardiseres. Et andet problem er, at det har stor indflydelse på psykisk udvikling, at de deltagende oplever et såkaldt ejerskab til forløbet og de processer, der indgår. Oplevelsen af dette ejerskab er sværere at opleve, når forløbet er standardiseret.

Opstiller man standarder, kan man måle om de opfyldes, men det er ikke nødvendigvis et mål på kvaliteten af den effektuerede løsning – det er et mål i forhold til standarden (Krogstrup 2002 sd. 127). En standard indeholder i så fald et mål for succes eksternt defineret og situationsuafhængigt, men dette mål skal kunne afgøres uden for meget skøn. Ideelt set skal vurdering af målopfyldelse ske gennem observationer af en ydre adfærd, der kan konstateres af en udenforstående iagttagere efter klare kriterier. Når målet opstilles sammen med resten af standarden, vil en evaluering i forhold til målet ofte bestå i en kontrol af om den anbefalede handling er udført. Evalueringen af det udførte arbejde vil typisk indebære en vurdering i forhold til et opstillet mål, men bør fagligt set også indebære en vurdering af dette mål i forhold til problemkomplekset og det overordnede mål.

Under alle omstændigheder bliver det afgørende, at de opstillede mål og standarder bliver udformet af folk, der er så tæt på den praktiske dagligdag, at de passer ind her. I det spil kan det ikke nytte, at overordnede niveauer stiller krav, hvis folk med kendskab til feltets dagligdag vurderer at en evt. standard ikke vil have den forventede effekt.

Mange af overvejelserne herfra kan overføres til diskussionen af evidens i pædagogisk arbejde. Pædagoger har traditionelt haft stort råderum til selv at vurdere i situationen. En manualisering af arbejdet efter evidensparadigmets tankegang vil begrænse dette råderum svarende til en standardisering af det pædagogiske arbejde. Af de underliggende præmisser er problemet omkring målbare mål diskuteret ovenfor. Den anden præmis fordrer at pædagogerne er ansvarlige for og har kontrol med processerne i det pædagogiske arbejde, men det er netop ikke tilfældet (i visse stramt strukturerede pædagogiske arbejdsformer kan det måske diskuteres, men selv der kan de unge sabotere arbejdet fx med selvmordstrusler). Der er ikke megen uenighed om, at skal den unge udvikle sig og lære noget af opholdet på døgninstitutionen, så skal han i større eller mindre udstrækning samarbejde med pædagogerne jf. også i kapitel 2 om det socialpædagogiske fællesskab – det kræver en uacceptabel og unødigt brug af magt at tvangsudvikle unge. Skal dette samarbejde etableres blot i minimalt omfang, kræver det en form for samarbejde, og dermed har pædagogerne ikke den fulde kontrol.

Samlet set advarer Krogstrup mod de konstituerende bivirkninger en standardiserende tilgang kan have på arbejdet med human processing løsninger, idet fokus kan flytte sig fra det oprindelige eller overordnede mål med indsatsen og over til standarden, der opfyldes af hensyn til evalueringen. Samtidig påpeger hun netop, at evalueringer godt kan laves, så de ikke afslører problemerne ved at standardisere, da de ikke måler på dette – evalueringen går på standarden og ikke det ofte bredere formulerede mål med indsatsen.

4.4 Grader af evidens – evidensstigen.

Blandt de der arbejder indenfor evidensparadigmet med socialt arbejde har man opstillet en evidensstige – en rangordning af forskellige metoder til undersøgelse af det sociale arbejde (se fx Mandag Morgen 2004, Zachariae 2007, Konnerup 2005b). Det følgende er efter Mandag Morgen, der havde en tværfaglig arbejdsgruppe til at afdække mulighederne for at styrke socialt arbejde ved at arbejde med udvikling af evidensbaserede metoder:

Evidensstigen.

Analysemetode	eksempler	udsagnsstyrke
Casestudier	Anekdoter, historier, cases osv	meget lav
Ekspertholdninger	Udtalelser, usystematiske konsensusudtalelser	
Sammenligningsstudier /almindelig benchmarking	Benchmarking med nøje beskrivelse af både indsats og effekt – effektmåling over tid (før og efter sammenlignes og sammenlignes med ændringer i indsats)	
Matchet kontrolgruppe/ Systematisk benchmarking	Benchmarking med sammenlignelig gruppe (skole A sammenlignes med skole B) kontrol for f.eks. social baggrund, karakterniveau osv.	
Kohorte- eller panelstudier	Sammenligner forløb for ledige, der er blevet aktiveret med X, med ledige, der stadig venter på aktivering sammenligner mængden af lungekræft med mængden af rygning i årtierne forud.	
Lodtrækningsforsøg	Deltagerne deles i to (eller flere) grupper via lodtrækning – teste før og efter – grupperne sammenlignes	
Systematiske oversigter (meta-)studier	Sammenfatter resultaterne af flere studier udvalgt og vurderet efter systematiske kriterier – ofte vælges kun lodtræknings- og kohorte-studier	meget høj

Forkortet gengivelse – forkortelsen foretaget af undertegnede.

Afhængigt af hvilken type problemer man arbejder med, kan der opnås forskellige former for evidens. Nogle problemer kan man undersøge med randomiserede kontrolgrupper og før/efter-test, men andre problemer kan ikke undersøges på denne måde. Omkring nogle problemer kan man opnå en meget sikker evidens, der kan forudsige resultatet af en intervention med stor præcision, men for andre problemtyper kan man kun opnå en vis, mindre sandsynlighed. I de sidste tilfælde kan man godt lave eksperimentelt orienterede undersøgelser, men sikkerheden opnås på bekostning af gyldigheden, idet der bliver så mange forbehold, at resultatet af forskningen ikke kan anvendes til noget i det praktiske arbejde. I øvrigt en klassisk diskussion i forskningsmetodologien: der er ofte en omvendt proportionalitet mellem reliabilitet og validitet, således at en høj reliabilitet kan betyde at validiteten forringes (se fx Cartwright 2007).

Netop koblingen til forskningsmetodologien viser, at det er en fejl at operere med en en-dimensionel skala for vurdering af videns sikkerhed. I den praktiske verden – både den pædagogiske og den politiske – er der ikke megen mening i at opnå en høj grad af sikkerhed, hvis det betyder, at denne viden kun gælder under så specielle betingelser, at det ikke forekommer nævneværdigt i det daglige arbejde. Så er vi reelt ikke blevet klogere.

Hermed tilføjes diskussionen om evidens eller ej et aspekt om, hvordan pædagogisk arbejde kan undersøges og hvilken type evidens, der kan opnås på dette felt. I denne diskussion bliver det centralt, hvordan man karakteriserer det pædagogiske arbejde: er der tale om monokausale sammenhænge eller i hvert fald få betydende faktorer, er der tale om kontrollerbare processer, hvilken type mål har man i arbejdet, hvornår i processen kender man det problem, man arbejder med osv.? Dette understreger behovet for en analyse af det socialpædagogiske arbejdes særegenhed før en evaluering.

Denne vinkel på evidensdebatten stemmer i øvrigt overens med forskning indenfor evaluering, hvor der kræves en grundig analyse af og viden om det, der skal evalueres, før man kan designe en evaluering (Eisner 1991), og de resultater man kan nå gennem denne evaluering vil være afhængige af problemstillingen (Krogstrup 2003).

Når man skal træffe beslutninger i individuelle tilfælde, kan viden udviklet indenfor EP bruges til en løs førstehåndsorientering i det aktuelle problemfelt, men efterstræber man en optimal indsats må

den tilpasses netop dette særlige tilfælde. Med mindre den evidensbaserede viden rummer nogle lovmæssigheder, der gælder uden undtagelser – og det er kun sjældne særtilfælde indenfor psykologien – så må en beslutning i det individuelle tilfælde indebære en analyse af det aktuelle problemfelt med dets særegenheder for at vurdere og begrunde en stillingtagen, der fungerer bedst muligt i netop denne situation for dette tilfælde. Selvom viden udviklet indenfor EP viser, at en given metode giver et positivt resultat for 70 % af deltagerne, så må de konkrete, lokale beslutningstagere vurdere, om den særegne unge på institutionen er del af de 70 % eller af de 30 %. Som jeg læser Sackett et al., så er det i denne afgørelse, praktikerens må foretage et klinisk skøn, hvor den evidensbaserede viden afvejes med klinisk erfaring og patientens ønsker - relevansen af den evidensbaserede viden i det konkrete tilfælde må vurderes.

Ekeland (2003) formulerer det således:

”.. statistisk aggregering skaper eit gruppeindivid og ikkje eit individ, m.a.o. eit konstruert individ ein ikkje treng møte i røyndomen. Med mindre vi kan gjere teoretisk greie for samanhengane på gruppenivå slik at vi veit korleis dei gjeld på individnivå, gir samanhengen ikkje grunnlag for praksis på dette nivået. Påstandar om psykologiske samanhengar (individnivå) som berre kan validerast gjennom statistiske samanhengar på store utval er som regel vitskapleg sett uinteressante. Påstår vi at samanhengen på gruppenivå er ein gyldig kausal samanheng, impliserer vi determinasjon. I så falle må samanhengen kunne påvisast på individnivå utan hjelp av statistikk.” (ibid p. 826).

Sagt på en anden måde kan man på individniveau ikke slutte fra statistik til enkelttilfælde. Viden udviklet indenfor EP kan ikke bruges i beslutninger om det pædagogiske arbejde på individniveau, hvis man er ude efter det bedste mulige arbejde. Dette illustrerer en begrænsning i brugen af EP: den kan kun udtale sig ud fra de rammer og præmisser, den har opstillet, men i konkrete, aktuelle beslutninger er disse ikke nødvendigvis entydige eller opfyldt. Undersøgelsernes præmisser består i en forenkling ved at fastlægge faktorer, der skal være opfyldt og ens, så man ikke behøver at tage højde for dem i undersøgelsen. I konkrete, aktuelle forløb ligger disse forhold ikke fast. Dette argumenterede jeg nærmere for i afsnittet om en karakteristik af socialpædagogisk arbejde. Samtidig når man i EP ikke 100 % sikre resultater, og derved vil handleanvisninger blive mindre optimale i den resterende procentdel af tilfældene. Dette er selvfølgelig optimalt, hvis der ikke er

alternativer med et bedre bud, men netop et sådant alternativ udvikles videre i resten af denne afhandling.

Det kan måske ses som en glidning fra den formulering af evidensbaseret praksis, som Sackett et al. (1996) selv formulerer: de medtager den erfarne klinikers skøn, der afgør hvorvidt den evidensbaserede viden skal bruges i det konkrete tilfælde, men hvis man fjerner dette skøn fra debatten, så kommer man fra EPs side måske nok til at stå stærkt i en debat om forskningsresultaters reliabilitet, men omkring validitet og især økologisk validitet står EP svagt og kan af praktikere opfattes som til liden hjælp.

Når beslutninger skal træffes på mere overordnede planer – f.eks. valg af udvikling af pædagogiske tilbud til unge anbragt uden for eget hjem – så er diskussionen imidlertid en anden. Her kan beslutningen ikke tage hensyn til de individuelle forhold i særegne enkelttilfælde, men skal vurdere og iværksætte det, der giver det bedst mulige resultat for flest mulige ud fra den viden, vi har. Det er et legitimt spørgsmål at stille på dette niveau, og det er så en faglig opgave at levere et svar herpå jf. den indledende omtale af evidensdebatten. Det er imidlertid ikke altid man kan svare på et spørgsmål på den måde, det bliver stillet på, så der kan komme et svar, der kræver en faglig argumentation for, at spørgsmålet må stilles anderledes, så der kan svares fagligt kvalificeret. Mere herom i afsnit 13.2.

I den interne diskussion af EP blev der sat spørgsmålstegn ved manualiseringen af det pædagogiske arbejde. I effektundersøgelse af psykoterapi blev nogle psykoterapeutiske arbejdsmåder udelukket, fordi de ikke kunne leve op til bl.a. kravet om manualisering. Gullestad (2001) påpeger korrekt, at de ikke dermed er dokumenteret mindre virksomme end andre, og Krogstrup (2002) påpeger ligeledes, at en standard – som f.eks. en manualisering – ikke nødvendigvis bliver evalueret ift. om det er den bedste løsning, men kun ift. præmisserne, der er opstillet i samme standard. Formuleret anderledes: EP kan kun udtale sig om de metoder og arbejdsformer, der er undersøgt, men ikke om de, der ikke er undersøgt. Det lyder banalt, men der ligger en pointe i dette, der er en af svaghederne ved EP.

De ikke-undersøgte metoder kan være mere effektive ift. alle de opstillede mål for det pædagogiske arbejde, men blot umulige at evaluere på de opstillede præmisser. Hvis man alene bruger viden udviklet indenfor EP til planlægning er det måleredskaberne – f.eks. de randomiserede, kontrolgruppebaserede, manualiserede metoder med før/efter-måling – der bestemmer den første

udvælgelse af pædagogiske arbejdsmetoder til det pædagogiske arbejde og først i næste omgang vælges så imellem de evidensbaserede arbejdsmåder. I den pædagogiske behandling planlægges tiltag altså først efter forskningsmetoder til evaluering, og først i anden omgang efter de samfundsmæssige mål med behandlingen og efter pædagogiske overvejelser og ståsteder. I denne afhandling vil jeg ikke på forhånd udelukke pædagogiske tilgange ud fra forskningsmetoder til evaluering af dem, men i stedet indkredse den socialpædagogiske tilgang for dernæst at udvikle en måde at udvikle og kvalificere dette pædagogiske arbejde på, der tager højde for tilgangens karakteristika. Dermed bliver det de overordnede mål og pædagogisk tænkning, der giver rammerne for evaluering og derigennem valg af pædagogiske tiltag overfor børn og unge anbragt i døgnregi.

Den ovenfor refererede evidensstige kan dermed suppleres med flere karakteristika i vurderingen af de forskellige forskningsmetoder til frembringelse af evidensbaseret viden:

Evidensstigen suppleret med yderligere overvejelser.

Evidensstigen

Yderligere supplementer

Analysemetoder

Fejlkilder

Styrker

Valg af pædagogik

Prioritet

1. Systematiske oversigter og metastudier af casestudier

Kriterier for udvælgelse
Større personafhængighed

Samler viden om vigtige faktorer i udviklingsforløb

Ud fra en forståelse af centrale udviklingsprocesser og hensyn til organisatorisk tilrettelæg.

Indblik i processer til brug for udvikling af individuelt tilpassede tiltag

2. Casestudier

Følsom for nuancer i tolkningsmuligheder

Kan bruges overfor alle typer tiltag

Optimal løsning af dette valg ud fra problemets art

Den optimale løsning af det aktuelle problem for det aktuelle menneske

7. Lodtrækningsforsøg

Rammer ikke indsatsens særegenhed

Modvirker tolkningsbias
Opstiller præcise succes-kriterier

Kravene fra forskningsmetoderne begrænser valgmulighederne af pædagogikken

Sikkerhed i valget af tiltag og for ikke at foretage fejlskøn

8. Systematiske oversigter

Stringente krav til udvalg af indgående undersøgelser kan udelukke relevante undersøgelser

Klare kriterier for udsagn med stærk udsagnskraft indenfor rammebetingelser

Krav til forskningsformidling afgrænser valget af pædagogiske arbejdsformer

Opstilling af kausale sammenhænge i pædagogisk arbejde

De to sidste søjler handler om brugen af forskningen i planlægningen af pædagogisk behandlingsarbejde, hvor de første tre søjler handler om udforskning af socialpædagogisk arbejde. I relation til indledningens omtale af beslutningstageres behov for fagligt og forskningsmæssigt funderet beslutningsgrundlag, så er det de sidste to søjler, der omhandler deres dilemma. Afhandlingens pointe er her, at den sikkerhed EP stiller i udsigt er opnået via nogle omkostninger, der bør indgå i beslutningsprocessen.

4.5 Opsamling af kritisk analyse af evidensparadigmet.

Ovenstående afsnit kan opsummeres i følgende punkter:

1. Der er et problem i EP med koblingen af den evidensbaserede viden med den kliniske erfaring – altså brugen af den evidensbaserede viden. Hvor stort spillerum kan pædagogerne have, hvis det ikke skal underminere de evidensbaserede resultater? Hvordan passer størrelsen af dette spillerum med det pædagogiske arbejde, dets opgave og dets betingelser?
2. En præmis for evalueringer ifølge EP er, at problemstillingerne – dvs de unge og den opgave de udgør for pædagogerne – kan afklares så meget, at der tages højde for alle de betydende faktorer i undersøgelserne. Dette er tvivlsomt, så det vil være interessant om opgaven kan løses anderledes.
3. I evalueringer ifølge EP er det nødvendigt med klare kriterier for vurdering af resultatet – kriterier der opstilles uafhængigt af den enkelte unge og forud for undersøgelsen. Skal mål leve op til disse krav i pædagogisk arbejde, bliver de let meget overordnede og dermed upræcise, og en præcis evaluering bliver umulig.
4. Det er et problem, at der er pædagogiske arbejdsmetoder, der ikke kan undersøges med de af EP foretrukne forskningsmetoder (randomiserede før/efter-målinger med kontrolgruppe). Der er ikke belæg for at udtale sig om deres effekt. Der er derfor brug for at overveje andre metoder til at vurdere effekt, hvis man skal sammenligne også med disse pædagogiske metoder.

5. Viden formuleret statistisk ud fra kontrollerede undersøgelser kan ikke direkte bruges til at slutte omkring det pædagogiske arbejde for specifikke enkeltpersoner. Her er den relevante overvejelse om det pågældende tiltag vil være effektivt i forhold til netop denne person, og her hjælper viden udviklet indenfor EP kun som tommelfingerregler.

Hertil kunne føjes en bemærkning om, at der implicit i EP ligger en fordeling af udvikling af pædagogisk arbejde og udførelse af det samme arbejde. I den strammere styring af arbejdet via manual, metodeanvisninger osv. er der ikke lagt op til at udvikle arbejdet i dagligdagen, så denne opgave ligger i særlige udviklingsforløb eller er ligefrem lagt over til forskningsinstitutioner jævnfør også omtalen af standardisering.

4.6 Karakteristikken af socialpædagogisk arbejde og EP.

I kapitel 2 karakteriserede jeg det socialpædagogiske arbejde. Sammenstiller jeg denne karakteristik med de kritiske analyser af EP er det tydeligt, at de måder at skabe evidens på, der værdsættes højest indenfor EP, ikke kan fungere i forhold til det socialpædagogiske arbejde. Det socialpædagogiske arbejde indebærer dannelse af et fællesskab med det formål at håndtere den unges tilværelse og videre udvikling, hvilket forudsætter en åbenhed, men samtidig en række mulige udviklingsveje. Det er derfor ikke muligt på forhånd at fastlægge de problemstillinger, der kommer til at udgøre det fælles projekt jf. Marias skema (sd. 56), og indsatsen må også udvikles undervejs for at udnytte de opståede og frembragte muligheder optimalt.

I forhold til det tredje forskningsspørgsmål er jeg altså nået til at afvise EP som løsningen på systematisk evaluering og udvikling af det socialpædagogiske arbejde.

Analysen af EP har ført til nogle flere nuancer i forståelsen af evaluering af pædagogisk arbejde, der må medtænkes senere i afhandlingen, når jeg kommer med et bud på en anden måde at evaluere arbejdet på - en anden form for evidensbaseret. For at komme nærmere dette bud vil jeg gå længere ned i analysen af de psykiske processer, der indgår i det socialpædagogiske arbejde - det er pædagogerne, der skal udføre det, og det bliver derfor nødvendigt at vide mere om, hvad det er for udfordringer, de står overfor i dagligdagen, så jeg på den måde får en mere detaljeret forståelse af arbejdet for at kunne evaluere det og udvikle det systematisk.

Dette var det andet forskningsspørgsmål.

Først vil jeg gennemgå det teoretiske ståsted for afhandlingen. I indledningen nævnte jeg, at en del af forskningsprojektet har været at formulere et teoretisk ståsted, der passer sammen med forståelsen af det socialpædagogiske arbejde.

5. Teoretisk ståsted for studiet – afhandlingens forståelse af erkendelse.

I kapitel 2 karakteriserede jeg det socialpædagogiske arbejde, hvor jeg lagde vægt på at se hvert enkelt forløb som særegent, og jeg placerede det socialpædagogiske arbejde i en hermeneutisk tradition. Der er nu brug for at uddybe denne tradition yderligere, så det teoretiske ståsted for afhandlingen bliver fremlagt. Traditionelt kunne det have stået tidligere i afhandlingen, men jeg har vægtet introduktionen til både det socialpædagogiske felt og diskussionen af EPs tilgang. Samtidig vil jeg gentage, at formuleringen af dette teoretiske ståsted er foregået sideløbende med udarbejdelsen af karakteristikken af socialpædagogisk arbejde og kritikken af EP.

Et teoretisk ståsted indebærer nogle rammer for undersøgelsen i form af nogle grundantagelser omkring mennesket og dets måde at fungere på, og sådanne rammer giver både muligheder og begrænsninger. På sin vis er det oplagt, at når jeg formulerer en karakteristik af socialpædagogisk arbejde i en hermeneutisk tradition, så giver det problemer, hvis man skal evaluere det indenfor en andet paradigme som EP. Forskellen mellem disse to paradigmer sætter jeg op som en idiografisk tilgang (hvor det særegne forløb og det særegne menneske er i fokus) og en nomotetisk tilgang (hvor bestræbelsen går på at afdække lovmæssigheder og universelle kausale sammenhænge). I den sammenhæng præciseres forskellen mellem denne afhandling og EP.

I den videre undersøgelse trækker jeg også på nogle andre teoretiske positioner (konstruktivisme og kybernetisk tilgang som Bateson har formuleret den, kulturpsykologisk position som Bruner har formuleret den, en analyse af praktikeres kundskaber udarbejdet af Molander samt på andre teorier), hvorfor de også omtales i dette kapitel.

I den sammenhæng er der nogle fænomener, der kommer til at fylde meget i resten af afhandlingen: erkendelsen, synet på en situation i dens kontekst og generalisering af erfaring. Kapitlet indeholder derfor også en præcisering af en forståelse af dem.

5.1 Den hermeneutiske tradition i afhandlingen.

Hermeneutikken beskæftigede sig i starten med læsningen af tekster, og der går spor omkring udvikling af metoder til dette tilbage til det antikke Grækenland (Gulddal & Møller 1999). Den blev

i første omgang udviklet indenfor teologi og jura, men siden oplysningstiden har den udviklet sig bredt til at behandle det humanistiske område. Dette sker bl.a. ved at behandle fænomener fra andre områder som fx handlingsforløb og historiske hændelser med de samme metoder og tilgange, som man har udviklet til at behandle tekster med. Fx argumenterer Ricoeur (1991a) for at undersøge meningsfulde handlinger med samme metoder, som man analyserer tekster, idet det kaster nyt lys over de meningsfulde handlinger.

Denne udvikling giver hermeneutikken et bredere sigte mod en forståelse af, hvordan mennesker kan forstå deres tilværelse. Dermed er forståelse ikke noget, der alene skal sættes i metoder, men en side af menneskets tilværelse, idet vi kan forholde os reflektivt til vores egen væren. Der er siden arbejdet videre med den erkendelsesteoretiske side, når man på denne måde ser forståelse som en side af menneskets væren. Her ses forståelse historisk, idet mennesket altid er i en historisk tid og situation, der influerer på dets måde at forstå sin tilværelse og de fænomener, mennesket støder på i denne. En forståelse er dermed ikke noget den enkelte helt selv opstiller, men er influeret af den tid, man lever i samt den kultur, der har forsynet en med forståelsesmodeller, som leverer umiddelbare forsøg på at forstå de fænomener, man oplever. Disse socialt udviklede forståelsesmodeller vokser man op med, hvorved man opbygger nogle forforståelser eller fordomme, som man løbende møder verden med. I dette møde med verden kan man så få justeret sin forforståelse, når man forholder sig til det særegne fænomen, man står overfor. Her spiller den ontologiske side af hermeneutikken ind, idet fordomme ikke blot er et metodisk problem i (videnskabelige) undersøgelser og forståelser af verden, men er selve den måde, man går til verden på – den måde man er i verden. Mennesket er aktivt engageret i verden og forsøgene på at forstå den er ikke tilbagelænet kontemplative, men er aktive udspil og forsøg på at forstå og håndtere verden og dermed centralt i den menneskelige måde at leve på. *”Derfor er den enkeltes fordomme, langt snarere end hans domme, hans værens historiske virkelighed.”* (Gadamer 1999 sd.139).

Der er hermed heller ikke nogen endelig sand forståelse, da enhver tid må tolke en tekst (og dette inkluderer hændelser, historiske begivenheder, alle typer tekster, billeder, artefakter m.m.) ud fra de fordomme, der er aktuelle for denne tid. En forståelse kan dermed ikke kobles alene til teksten, men fremstår i spændingen mellem tidens fordomme og teksten (ibid sd. 159). Man kan også sige, at enhver forståelse ikke alene er en forståelse af noget foreliggende, men det er samtidig en produktion af noget nyt. Tolkning bliver en uafsluttelig proces, da enhver ny tid skaber sine egne og

evt. nye forståelser af en overleveret tekst. Samtidig kaster enhver tolkning et lys over den person, der skaber tolkningen og den kultur, hvori den bliver til – det er den anden del af spændingen jf. ovenfor. Her indebærer den aldrig afsluttede tolkningsproces også, at man aldrig har fuldstændig viden om sig selv og egen baggrund (ibid sd. 165). Set i denne sammenhæng bliver det en opgave i hermeneutikken at kaste lys over betingelserne for at skabe en forståelse.

En forståelse af en tekst er ikke den enkelte persons værk. Selvom man arbejder alene med en tekst, så optræder den fælles kultur, man er vokset op i, i ens fordomme og måder at arbejde med teksten. Der er her ikke tale om, at man er fastbundet og determineret af sin kulturelle baggrund. Den har præget ens fordomme, men samtidig opretholdes kulturen kun ved de enkelte individers medvirken. Traditioner og kulturelle forståelsesmodeller opretholdes af de mennesker, der udfører og benytter dem (ibid sd. 157), men samtidig er der i mange tilfælde tale om et socialt samspil omkring udvikling af disse, idet det enkelte menneske kan danne nye tolkninger i den konkrete situation.

I hermeneutikken i 1800-tallet anså bl.a. Dilthey forståelse og fortolkning som åndsvidenskabernes område, hvor naturvidenskaberne arbejdede med forklaringer (Gulddal & Møller 1999, Ricoeur 1999). Ricoeur diskuterer denne opdeling (1999), hvor man tidligere så naturvidenskaberne som model for en videnskab, der opererede med forklaringer, og han foreslår, at man i stedet henter inspiration fra lingvistikken i en strukturalistisk tradition. Her vil en forklaring ved læsning af en tekst handle om at påpege, hvordan elementer i teksten bidrager til tekstens helhed og til at give et bestemt billede. Heroverfor står en fortolkning, hvor læseren sætter teksten i forhold til sin egen tilværelse og erfaringsbaggrund for at vurdere, hvad den bringer af ny forståelse i denne sammenhæng. I dannelsen af en forståelse, vil en forklaring af teksten dermed bidrage og være en del af at danne en forståelse af teksten, så man kan ikke hævde at nogle videnskaber arbejder med forklaringer og andre med forståelser, eller at det er to forskellige måder at arbejde på.

Overfører vi dette på den socialpædagogiske situation, så vil en forklaring afdække hvorfor netop denne situation udviklede sig på den måde, den konkret gjorde. En forståelse vil sætte situationen ind i et større perspektiv ved at se på den som en del af den unges tilværelse og det socialpædagogiske arbejdes forløb, og hvordan den derfor kan influere på den unges udvikling.

I denne sammenhæng bliver relevante forklaringer af den type, som Bateson kalder for kybernetiske forklaringer (se også afsnit 12.3 sd.229), idet disse netop fokuserer på de faktorer, der potentielt kan have indflydelse på forløbet af socialpædagogiske situationer.

Jeg vender tilbage til disse tanker i kapitel 9-12, hvor jeg nærmere kommer ind på dannelse af erfaringer og brug af dem i nye situationer.

Ricoeur analyserer (Ricoeur 1981) Freuds og psykoanalysens opfattelse af sandhed. Det har været et tilbagevendende kritikpunkt overfor psykoanalysen, at den har et uklart forhold til sandhed, idet den opererer med at personens oplevelse er afgørende for, hvilken betydning en hændelse får, og oplevelse af en situation kan der være flere af. Der er derfor ikke blot en ”rigtig sandhed”, og hvordan kan man arbejde videnskabeligt, når man ikke har klare kriterier til at afgøre et spørgsmål om sandhed? Ricoeur opridser nogle præmisser i psykoanalysens tilgang, hvor et af dem er en skelnen mellem fysisk og psykisk realitet. I den fysiske realitet er der én sandhed om et fænomen, men i den psykiske realitet kan der godt være flere. Fx kan flere personer opleve den samme situation eller det samme fænomen forskelligt, og for dem hver især er deres oplevelse en psykisk realitet, men samtidig kan deres oplevelser godt være forskellige og ligefrem modstridende. Dette ændrer ikke ved sandhedsværdien af deres oplevelse hver især. Når man medtænker den psykiske realitet og oplevelsens betydning, bliver præmisserne derfor nogle andre, og der må opereres med enten flere sandheder, eller med flere lige gode tolkninger af sandheden, hvor spørgsmålet om hvilken tolkning (oplevelse), der er den sande, er et forkert spørgsmål. For at en begivenhed får indflydelse på vores psykiske udvikling er det tilstrækkeligt, at den er en del af vores psykiske realitet. Det bliver nu centralt at afdække, hvordan det enkelte menneske danner sig en forståelse af denne begivenhed. Man kunne formulere det anderledes: udover selve hændelsen bliver det det enkelte menneskes måde at opleve en begivenhed på, der er afgørende for den betydning den pågældende begivenhed får for dette menneskes videre psykiske udvikling. Hermed er præmisserne for videnskabeligt arbejde fundamentalt anderledes end indenfor de paradigmer i naturvidenskaberne, hvor man opererer med én sandhed. I forlængelse af Gadammers karakteristik af fortolkning som en uafsluttelig proces, kan man tilføje – hvad Ricoeur også gør – at den betydning en begivenhed har og får for et menneske ikke kan fastslås lige oven på begivenheden, da en senere tolkning kan ændre personens oplevelse af begivenheden. Dette kan ske flere år efter den faktiske begivenhed. Disse overvejelser er velkendte indenfor visse former for behandling, der netop går ud

på at omfortolke tidligere begivenheder i nye rammer (fx i regressionsbehandling (Binger Kristiansen (1970, 1974))).

Man kan sige, at når et menneske oplever en episode eller hændelse og danner en forståelse af denne hændelse, så dannes en erfaring.

Den konstruktivistiske tilgang.

En konstruktivistisk tilgang ser menneskets erkendelse som en konstruktion, det enkelte individ foretager. Mennesket har ikke en direkte adgang til viden om verden, idet denne formidles dels via overlevering fra andre (Säljö 2003, Cole 2003) og dels gennem perception og tolkning af stimuli fra omverden (Bateson 2002/1979 sd.28 og 178). Herigennem konstruerer mennesket sin erkendelse, og dette kan både foregå ved observationer, ved at ræsonnere over sammenhænge og mønstre i den hidtidige erkendelse og i observationer og ved overlevering fra andre. Betegnelsen konstruktivistisk er bred og som så mange andre betegnelser er den udsat for diskussioner, der vil opdele og præcisere forskellige konstruktivistiske retninger. I de sidste 20-30 år er konstruktivisme især blevet diskuteret under overskriften socialkonstruktivisme, om end denne betegnelse af nogle opfattes som ”træt” (formulering fra Hacking 2002). Oprindeligt stod den for et opgør med mange forhold og begreber, som blev behandlet som naturbestemte eller uforanderlige som f.eks. kønsopfattelser. I dag er betegnelsen tæt på tom, da der er en udbredt opfattelse af, at forhold og erkendelser der er konstruerede dermed også er socialt konstruerede. Når betegnelsen bruges, så ligger der i dag ifølge Hacking (2002) ofte en hensigt under, der går ud på at ændre de pågældende forhold, fordi de opfattes som negative (ibid). Ud fra disse overvejelser vil jeg i denne afhandling holde mig til at kalde det teoretiske ståsted for konstruktivistisk, men først er der brug for yderligere præcisering af det konstruktivistiske ståsted.

Collin (2004) deler standpunkterne indenfor socialkonstruktivistiske tilgange op i 4 idet han skelner mellem det epistemologiske og det ontologiske område samt mellem den fysiske og den sociale verden. I nedenstående tabel har jeg opridset hans position:

	Epistemologisk område	Ontologisk område
Fysiske verden	Erkendelsen af den fysiske verden er delvist en social konstruktion	Ikke social konstruktion
Sociale verden	Erkendelsen af den sociale verden er socialt konstrueret	Den sociale verden konstitueres af menneskelige handlinger og er dermed socialt konstrueret

Han tilslutter sig umiddelbart en opfattelse af, at den fysiske verden i ontologisk forstand ikke er en social konstruktion, men at man i epistemologisk forstand kan tale om, at vores erkendelse af den fysiske verden er delvist socialt konstrueret. De begreber og kategorier vi opfatter og betegner den fysiske verden med er socialt konstruerede, men vi kan ikke konstruere hvilke som helst begreber, og i hvert fald nogle af de kvaliteter, som vore begreber betegner mere eller mindre nuanceret og detaljeret, findes i den fysiske verden forud for vores betegnelse af dem.

Tilsvarende er Collin ikke i tvivl om, at den sociale verden epistemologisk set er socialt konstrueret, og i ontologisk forstand er den ligeledes konstitueret af menneskers handlinger. Han fokuserer her på, at det sociale er karakteriseret ved at de menneskelige handlinger tillægges en intention. Denne intention tolkes af andre, der ser intentionen som en uadskillelig del af handlingen. Den stadige strøm af handlinger deles dermed op i intentionelle handlinger, men dette sker via brug af de tolkningsmodeller, kulturen stiller til rådighed for de mennesker, der vokser op i den.

Så langt kan jeg tilslutte mig Collins præciseringer, men hans opfattelse af det psykiske forekommer mig noget uklart. Det er selvfølgelig heller ikke hans ærinde, da han taler mere bredt om den sociale verden, men han omtaler det psykiske i diskussionen af muligheden for at skelne mellem den fysiske verden og den sociale, og her regner han ikke det psykiske med til den sociale verden. Han diskuterer, om man kan trække et skel mellem den fysiske og den sociale verden ved blandt andet at se på psykosomatiske sygdomme, men her anfører han:

”de vedrører forholdet mellem det somatiske (fysiske) og det psykiske, snarere end forholdet mellem det fysiske og det sociale” (Collin sd.143)

Collin mener også, der er et klart skel mellem det fysiske og det psykiske - fx opfatter han smerte eller træthed som rent psykiske fænomener, men den tilsvarende tilstand i nerver, organer osv. som fysiske (ibid.sd.144).

Sammenlignet med Collin ser jeg det psykiske som udviklet i samspillet mellem det fysiske (inklusive biologien) og det sociale eller kulturelle i tråd med Bruners (Bruner 1999) karakteristik. Mennesket er både et biologisk og kulturelt væsen, og selve konstitueringen af mennesket som menneske sker i vekselvirkningen mellem disse to verdener (Bruner 1999 kp.1). Man kan ikke sige, det ene bygger oven på det andet, da netop samspillet mellem dem sætter mennesket i stand til at sætte sig ud over biologien, og da konstitueringsprocessen i sig rummer muligheden for at mennesket kan gå ud over den kulturelle kontekst, det dannes i. Mennesket konstruerer godt nok sin erkendelse med de begreber og modeller, som kulturen stiller til rådighed, men samtidig er der i konstruktionsprocessen en kreativ mulighed for at udvikle disse eller skabe nye. Man er dermed både bundet af den erkendelse, man har konstrueret sig til dato, men samtidig med nogle frihedsgrader til at konstruere videre på egne erfaringer. Dette er ikke forbeholdt forskere og kunstnere, men er en del af alle menneskers daglige liv.

Dette sidste er helt parallelt med det tidligere anførte om fordomme, hvor Gardamer argumenterer for, at enhver forståelse bygger på en forforståelse eller fordom, der så bygges videre i den aktuelle situation.

Dermed er det psykiske ontologisk set konstitueret i samspillet mellem dele af den fysiske verden og den sociale verden. Det er derfor ikke en ren social konstruktion, men heller ikke uden social konstruktion. Epistemologisk set er vores beskrivelse af det psykiske til gengæld en social konstruktion i større udstrækning end vores beskrivelse af den fysiske verden. Denne beskrivelse er som refereret fra Ricoeur ovenfor afhængig af den psykiske realitet, vi oplever.

Järvinen og Mik-Meyer (2005b) skitserer en konstruktivistisk position, som de kalder interaktionisme og ser den i forlængelse af nogle af de klassiske traditioner indenfor bl.a. sociologien og psykologien – bl.a. den symbolske interaktionisme, Chicago-skolen indenfor

sociologi. De stiller den interaktionistiske tilgang overfor en såkaldt naturalistisk tilgang, der karakteriseres ved 3 punkter:

”For det første at kvalitative metoder (fx interview og observationer) kan afdække ”ren” viden fra den sociale verden. For det andet, at forskeren skal (og kan) analysere ”verden som den virkelig er” uden at lade sin egen forforståelse (teoretisk eller i andre henseender) ”forurene” analysen. .. Og for det tredje, at forskeren, for at sikre sit materiales kvalitet, bør komme så tæt på de studerede som muligt, dvs. at forskeren, med en ekstrem formulering, bør ”overgive sig” til den kultur, han eller hun studerer.” (Järvinen og Mik-Meyer 2005b sd. 14-15)

Det skal bemærkes, at de selv ser den naturalistiske tilgang som en tankefigur eller idealtipe mere end som en realiseret eller forsvaret tilgang.

Overfor denne naturalistiske tilgang understreger de, at viden nødvendigvis altid vil være en konstruktion, der dannes i sociale sammenhænge. Den er dermed præget af disse i sin udformning. Det giver dermed ikke mening at ville undersøge verden ”som den virkelig er”, da dette netop er en konstruktion, ligesom ens fremstilling heraf vil være en konstruktion, der dannes ud fra det grundlag, man møder op med. Tilsvarende er det heller ikke nogen kvalitets-garanti, at forskeren kommer så tæt på det udforskede som muligt. Erkendelsen opstår nærmere i spændingen mellem forskeren og det udforskede, men gør netop ikke krav på at være objektiv erkendelse af, hvad der virkelig foregår. Järvinen & Mik-Meyer beskæftiger sig selv med den sociale verden, og med den præcisering stemmer deres karakteristik med Collins beskrivelse af en socialkonstruktivistisk tilgang.

Ovenfor er omtalt punkter fra en hermeneutisk tilgang, der netop understreger de samme pointer i forskning. Når man læser en tekst siger hermeneutikerne, opstår der en ny mening eller forståelse i spændingsfeltet mellem tekst og læser (Ricoeur 1991b). Tilsvarende med forskningsprocessen hvor det udforskede træder i karakter i kraft af mødet med forskerens forforståelse, og herudfra kan opstå ny erkendelse, men dette er netop en uafsluttelig proces.

Nomotetisk versus idiografisk videnskab.

En nomotetisk videnskab søger at finde lovmæssigheder i verden omkring os, så vi kan bruge disse lovmæssigheder til at lede vore handlinger. Heroverfor kan man stille en idiografisk videnskab, hvor de fænomener man studerer ses som enkeltstående. Det prototypiske eksempel kunne her være historie, hvor man forsker i hændelser, der er sket en enkelt gang i tidens løb – fx Cuba-krisen i 1962 - men også i studiet af litteratur er det enkelte værker, der er genstand for udforskningen. Dette var netop en af forskellene til naturvidenskaben, og et argument for at åndsvidenskaberne ifølge Dilthey og andre indenfor den hermeneutiske tradition i 1800-tallet måtte udvikle deres egen måde at arbejde videnskabeligt på (Dilthey 1999, Gulddal & Møller 1999).

Målet er her at afdække det udforskede fænomen i sin særegenhed med de detaljer, der opfattes som vigtige. Historikere nøjes imidlertid ikke med det, men går videre til at finde mere almene sider af det studerede fænomen, og i den sammenhæng kan man sætte spørgsmålstegn ved om det er muligt at lave en idiografisk videnskab i ren forstand. Kan man kalde det videnskab, hvis man kun beskriver enkeltstående hændelser og afstår fra at søge efter regelmæssigheder på tværs af disse hændelser? Jeg vil tale om en idiografisk tilgang i bred forstand, hvor forskere arbejder med at udvikle heuristikker forstået som redskaber i form af begreber, modeller og teorier, der anvendes i en aktiv proces til at danne en forståelse af den konkrete verden. Heuristikkerne viser deres værdi i forståelsen og håndteringen af fænomener og situationer, selvom disse opfattes som enkeltstående. Her er det opfattet som en epistemologisk tilgang, idet der stadig ligger en ontologisk forståelse bag, der ser verden som fungerende efter komplekse regelmæssigheder.

I historie vil man almindeligvis søge efter forståelsesmodeller eller regelmæssigheder på tværs af situationer, men her med en klar bevidsthed om, at et historisk forløb aldrig er magen til et andet eller gentages. Dermed bliver interessen ikke alene, hvad der reelt skete, men også hvilke 'constraints', der medvirkede til at dette særegne forløb ikke blev et andet - en mere omfattende type forklaring end den (mono-) kausale: hvorfor gik det netop her som det gik? Denne mere omfattende type forklaringer kalder Bateson (1972 sd.399) for kybernetiske forklaringer. Skal den historiske viden bruges i en anden sammenhæng, er det alle disse 'constraints', der er interessante, så man kan vurdere deres vægt i denne sammenhæng og i kommende. Det vender jeg tilbage til side 229.

Her skiller den nomotetiske tilgang sig fra den brede idiografiske, idet den sidste her beskrives som en bestræbelse på at udvikle redskaber til at forholde sig til situationer og fænomener, der forstås som unikke. Den erkendelse der her er brug for er ikke en universelt gyldig viden, men kundskaber der hjælper en til at forholde sig til den særegne situation, man nu står i. Man opfatter ikke opsamlet viden som en afspejling eller repræsentation af omverden, men som en heuristik, der kan benyttes til at percipere den i sin konkrete og særegne udformning.

Her kan en erkendelse formuleret efter en nomotetisk tradition godt være vældig nyttig. Har man fx undersøgelser, der viser at personer med bestemte symptomer i 70 % af tilfældene har gavn af en bestemt form for behandling, så kan det være en meget nyttig heuristik til at afklare, hvilken behandling, der skal tilbydes. Ikke i form af automatisk at tilbyde den pågældende behandling, men i den videre undersøgelse af, om dette også gælder for netop denne patient. God praksis består i at yde den optimale behandling for den særegne patient. Efter at have kritiseret en nomotetisk brug af diagnoser skriver Ekeland:

”Derimot vil diagnostisering som ei idiografisk klinisk utgreiing vere eit langt betre utgangspunkt – dvs. skreddarsaum i staden for konfeksjon slik standardisering etter diagnose tilseier” (2003 p. 62)

Faktisk er det jo også dette Sackett et al. (2000) beskriver som evidensbaseret praksis i medicin, hvor den evidensbaserede viden skal vurderes i forhold til den konkrete patient.

I nomotetiske tilgange til forskning og psykologi arbejder man med at finde og beskrive lovmæssigheder i menneskers måde at fungere på psykisk. Overfor dette beskriver Bateson (1972 sd. 399) mange situationer som karakteriseret ved at have mange mulige udviklingsmuligheder og – veje. Når der på den måde ikke er simple kausale sammenhænge, så bliver erkendelsen af en situation mere kompleks. Den organisme, der skal agere ift. situationen, har brug for en viden om de forskellige udviklingsveje og forhold, der har betydning for, hvilken udviklingsvej, der bliver resultatet. Skal vi udbygge vores erkendelse om sådanne situationer, så er det ikke nødvendigvis en beskrivelse af den faktiske udvikling, der rummer mest – og mest interessant – erkendelse om situationen, men derimod det Bateson kalder kybernetiske forklaringer: forklaringer af hvorfor det ikke blev en af de andre udviklingsveje, der blev realiseret. Hvilke bindinger (constraints) influerer den videre udvikling af denne situation?

5.2 En filosofisk analyse af praktisk kundskab.

Bengt Molander er filosof og har beskæftiget sig med det, han kalder kundskab-i-handling (1996). Hans indkredsning af kundskab-i-handling består i diskussion af dels filosofiske tekster, dels andres beskrivelser af praktisk arbejde samt af litterære tekster. Han beskriver det, han kalder den 'teoretiska kundskapstradition' (1996 sd.68) som et forsøg på at begribe verden teoretisk, og heroverfor beskæftiger han sig med en 'praktisk kundskapstradition', der begriber verden ud fra deltagelse, handling og engagement i verden i sociale sammenhænge. I dette arbejde – som skitseres nedenfor – arbejder han på et hermeneutisk grundlag og diskuterer en række forskellige beskrivelser og studier af praktikerens arbejde.

Den 'teoretiska kundskapstradition' karakteriserer Molander således:

- *en dualism subjekt-objekt, kunskap är om något från subjektet atskilt;*
- *att tillämpning ses som ett separat moment; man kan ha kunskap utan att kunna tillämpa den;*
- *övertygelsen att kunskap avspeglar eller avbildar verkligheten (eventuellt med vissa förvrängningar);*
- *övertygelsen att kunskap kan formuleras i ord och matematiskt språk;*
- *evighetslängtan (parad med övertygelsen att den inte kan uppfyllas) (ibid sd. 68)*

Her opstiller Molander som kontrast en 'praktisk kundskapstradition':

- *ett mer eller mindre starkt avståndtagande från dualismen, den bygger på deltagande og dialog med andra människor och i kunskapen ingår att leva med material, verktyg osv.;*
- *enhet kunskap-tillämpning;*
- *övertygelsen att kunskap är kunskap-i-handling, levande kunskap i världen; kunskap avbildar inte utan leder från fråga till svar och från uppgift till fullgörande inom olika mänskliga aktiviteter;*
- *övertygelsen att kunskap är i grunden "tyst", även om ord och matematiskt språk många gånger är nyttiga hjälpmedel;*
- *en förankring i levande traditioner (ibid sd. 68)*

Molander (ibid) taler om kundskab-i-handling, men bruger også selv betegnelsen kundskab for kundskab-i-handling, hvilket jeg også vil gøre. Når jeg skriver kundskab, mener jeg kundskab-i-handling, og ellers taler jeg om viden. Skal man forstå den kundskab, der ligger i en praktisk handling, er det centralt at forstå de spørgsmål, den er et svar på. Denne forståelse kræver, at man ser handlingen i den kontekst, den udføres i, og her skal konteksten forstås bredt som både fysisk, tidsmæssig, kulturel, samfundsmæssig og historisk. Handlingen indgår i denne kontekst og er et svar på et spørgsmål eller en handling for at realisere et mål, og den kan kun bedømmes i denne sammenhæng. Skal de bruges i denne sammenhæng, skal teorier ikke være afbildninger af faktuelle forhold om, hvad der foregår, men bud på hvad der muligvis kan gestaltes (ibid sd. 149). De skal altså nærmere handle om de dynamiske forhold i situationen, der potentielt har indflydelse på dens videre udvikling. Imidlertid har viden i den teoretiske videnstradition som kulturelt fænomen udviklet sig præget af historiske og kulturelle forhold, der ikke altid har haft optimal handling i situationen som fokus.

Da situationen inden den hænder jo endnu ikke er realiseret (!), handler den kundskab, der viser sig i handlingen, om måder situationen kan konstitueres og videreudvikles på. Basen for kundskab i handling er derfor en samling af eksempler, som den nærværende situation kan sammenlignes med (ibid sd. 190). I denne sammenligning er ideen eller dynamikken i brugen af metaforer nyttig, idet disse netop benytter sig at en samtidig vurdering af både ligheder og af forskelle – altså ikke blot en fokusering på ligheder (ibid sd. 194). Sommetider når man længst med at tale indirekte om fænomenerne – sommetider er det direkte nødvendigt, da praktisk kundskab ikke altid kan formuleres udtømmende i sprog. Disse diskussioner om forholdet mellem teori, praksis og hensigtsmæssige formidlings-former til at arbejde med kundskab og viden vender jeg tilbage til i kapitel 11.

Hvis man skal tale om generalisering af fx erfaring indenfor denne ramme, handler det om, at mennesket stoler på sine erfaringer og dermed anvender dem i den videre færd. Fremtiden skabes ved at vi anvender vore erfaringer – det er *generalisering i handling* frem for den teoretiske generalisering vi normalt taler om (ibid sd. 209 ff). Dermed bliver generalisering og gyldighed indenfor denne ramme til spørgsmål, der skal afgøres i relation til konkrete situationer.

Sidebemærkning: I nogle diskussioner af evidens taler man om global versus lokal evidens. Der er en generel sammenhæng, der betyder, at har viden en global evidens – den gælder i mange/alle sammenhænge – vil den samtidig ofte være mere vag eller upræcis. Derimod vil en viden med stor lokal evidens – dvs. stor udsigelseskraft i en konkret sammenhæng, men ikke generelt på tværs af sammenhænge – være mere præcis og nuanceret (Dahler-Larsen 2008, Cartwright 2007).

Vurderingen af handlinger foregår i en dialog med andre mennesker. I denne dialog kan man som argument henvide til praksis – det virkede (Molander 1996 sd 245). Da alt ikke kan formuleres sprogligt, er henvisningen til handlingen i orden, men ikke nødvendigvis nok. En kritisk dialog er stadig nødvendig – dels for til stadighed at udvikle den praktiske kundskab, og dels for at rydde op i kundskaber, som måske slet ikke er ”gode” jævnfør oplysningstidens målsætning om at rydde ud i overtro.

Det er imidlertid ikke alle spørgsmål eller indvendinger mod en handling og kundskaben i handlingen, der er legitime. Ligesom handlinger kræver gode grunde, kræver (den handling at stille) spørgsmål også gode grunde (ibid sd. 246), og hvad der er gode grunde må afgøres i en dialog mellem parterne ifølge Molander (ibid sd.245). Når man stiller et spørgsmål, konstituerer dette også den aktuelle handling i en forståelsessammenhæng, og dialog-partneren kan afvise denne måde at konstituere handlingen i den pågældende ramme. Det kan altså være i orden for praktikere at afvise spørgsmål til deres praksis, eller at omformulere spørgsmålet inden de redegør for deres praksis – eller set fra den anden side – stiller man spørgsmål til en praksis, må man have gode begrundelser for at stille spørgsmålet og stille det netop på denne måde.

Der er en væsentlig forskel på teori og praksis, det er vigtigt at tage med i overvejelserne: teori er til stadighed åben for forandring og usikker, hvorimod praksis er endelig og tydelig: er der handlet, så kan handlingen ikke gøres ugjort igen, hvorimod teori altid kan ændres. Tilsvarende kan der være mange teorier, men der er kun en praksis (ibid sd. 17). Omvendt ser Molander det som en nødvendig del af praktisk kundskab, at man til stadighed er rettet mod udvikling af den. Hvis man holder op med det, vil man i næste situation håndtere den ”som man plejer” – dvs. som magen til en tidligere situation og ikke som den særegne situation den er – og lige netop herved nedbrydes den praktiske kundskab potentielt, idet der ikke handles i forhold til den særegne situation, men i forhold til en kategori af situationer. Det er centralt i praktisk kundskab, at verden netop begribes i handling, og griber disse handlinger ikke den aktuelle, særegne situation, så er kundskaben ofte

mindre kvalificeret. Den vurderes jo ift. intentioner i den særegne situation, og her vil en optimal indsats netop oftest kræve denne følsomhed for den aktuelle, konkrete situation.

Sammenstilling med socialpædagogisk arbejde.

Molander argumenterer for, at skal man tage stilling til den kundskab, der ligger i en handling, så skal dette ske i forhold til den aktuelle kontekst, idet en handling er intentionel – den er et forsøg på at nærme sig et mål eller svare på et spørgsmål. Dette er parallelt med karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde i det tidligere kapitel. Her er det pædagogens opgave at reagere i forhold til den konkrete situation på en måde, så den unge får mulighed for at udvikle sig. Med Molander vil man altså sige, at den praktiske kundskab ligger i at kunne handle hensigtsmæssigt i netop denne kontekst. Tager man videre hans bud på brug af teorier, så skal teorier ikke afbilde verden, men give bud på, hvordan situationen videre kan (re-) konstitueres – altså være rettet mod dynamikken i denne proces. Han beskriver kundskabsbasen som bestående af en række eksempler, der benyttes som metaforer til sammenligning med den aktuelle situation. Det er ikke interessant at se, hvor den afviger fra eksemplerne, men både at se forskelle og ligheder fordi begge dele bidrager til en yderligere forståelse af den aktuelle situation.

Til forskel fra den teoretiske generalisering beskriver han en praktisk generalisering, der består i at anvende en erfaring fremover i nye situationer. Denne anvendelse kan foregå som beskrevet i forrige afsnit. Her er tale om en form for generalisering, hvor der ikke uddrages eller abstraheres noget bredt gyldigt på tværs af mange situationer, men hvor den enkelte erfaring bruges til at skabe mulige gestalter af en ny situation. Man kan tale om at bruge den enkelte erfaring som heuristik for tolkning af fremtidige situationer. Skal en erfaring være nyttig til denne brug, må den nødvendigvis fokusere på dynamikken i situationen eller omkring fænomenet. Her kan man koble til de teoretiske begreber, som Davydov kalder dem (1990), der i sig rummer de udviklings- eller mulighedsbetingelser, der er essensen i det pågældende begreb. Det vender jeg tilbage til i kapitel 9 om beslutningstagning.

Konkret betyder det, at socialpædagogen har brug for teorier, der fortæller hvordan en situation med en ung kan gestaltes på forskellig vis – hvordan dynamikken i dette samspil kan være og hvilke faktorer, der kan have indflydelse herpå. Ligeledes har han brug for erfaringer, der fortæller om

dynamikken i unges udvikling, men for at kunne fungere som praktisk kundskab skal disse erfaringer fungere som tolkningsbud, der kan sammenlignes for fælles træk og forskelle i forhold til den aktuelle ung. Dermed er det en indbygget del i praktisk kundskab, at man til stadighed udvikler den. Derfor er det også en del af godt socialpædagogisk arbejde at være nysgerrig efter at lære nyt om mennesker i sit arbejde.

I diskussionerne af den enkelte situation eller handling kan man med Molander henvise til praksis: det virkede på den og den måde. Dertil kommer en stadig kritisk dialog med andre, hvor man overvejer den realiserede måde at gestalte situationen på, idet den jo netop er en blandt flere mulige. Hermed bliver praktisk kundskab og udvikling heraf bundet op på et socialt fællesskab, og den praktiske kundskab i socialpædagogisk arbejde er som regel ikke et individuelt anliggende.

5.3 Centrale fænomener og begreber i den videre undersøgelse.

Erkendelsesprocessen.

Bateson (1972, 2002/1979) har arbejdet bredt med både menneskers og dyrs erkendelse på tværs af traditionelle faggrænser som biologi, antropologi, informationsvidenskab, psykiatri m.v.. Centralt i mange af hans analyser står opfattelsen af både dyr og mennesker som organismer, der nødvendigvis må adaptere sig optimalt til deres omverden for at overleve. I evolutionen har organismer derfor udviklet måder til opnåelse af erkendelse af de sider af omverden, som har betydning for dem – traditionelt fokuseres på føde, farer, artsfæller. Da organismerne i forhold til information ikke har direkte adgang til omverden, må de bygge deres erkendelse på de informationer, de kan samle op. Det er derfor centralt, hvordan organismerne har udviklet sanseorganer og perceptuelle systemer, der netop svarer til deres omverden – deres biologiske niche. Ud fra disse informationer konstrueres en erkendelse af omverden, som organismen skal bruge til at agere bedst muligt i forhold til sin omverden.

Der ligger i denne sammenhæng en pointe i, at erkendelse ikke nødvendigvis behøver at være hverken bevidst eller reflekteret for at tælle som erkendelse i denne afhandlings forståelse. Hos mennesker varetages en god del af de daglige funktioner uden for bevidstheden, selvom mennesket reflekterer i andre sammenhænge. Ret beset er det netop en styrke for menneskets formåen, at det

kan håndtere store dele af de situationer og problemer, der forekommer i den almindelige dagligdag, udenfor bevidstheden. Herved frigøres kapacitet til reflektiv virksomhed, der er væsentlig langsommere og mere begrænset i sin kapacitet (Miller 1956, Rasmussen 1986).

Bateson (2002/1979 kp.II) opfatter omverden som så kompleks, at det ikke er optimalt at få en fuldstændig viden om den. En sådan ville lægge beslag på organismens ressourcer uden at nytteværdien svarede til belastningen, og der er derfor behov for en udvælgelse. Han understreger her en pointe, han selv henviser til Korzybski, der siger "*the map is not the territory*" (Bateson 1972 sd. 449 eller Bateson 2002/1979 sd.27). Den optimale erkendelse er ufuldstændig, men tilstrækkelig til organismens adaptation til sin økologiske niche og dermed til overlevelse. Med konstruktivistiske termer kan man sige, at individet agerer på sin konstruerede forståelse (svarende til kortet), og når adaptationen er god, er dette netop tilstrækkeligt til at forfølge sine hensigter i konteksten.

Eksempel.

Erkendelse hos dyr: Leontjev (1977 bd. 2 sd. 259) gengiver et forsøg med en edderkop, hvor man lader en stemmegaffel berøre dens net. Edderkoppen reagerer ved at forsøge at spinde et net rundt om stemmegafflen. Den kender et insekt som føde på vibrationerne i nettet. Hvis man præsenterede et insekt for edderkopperne, hvor der ikke var et net, ville den (ifølge Axel 2002 sd. 201) ikke genkende insektet som føde og dermed lade det være. Det skal måske tilføjes, at edderkopper også kan lære at skelne nye fødeemner, så der er ikke tale om medfødte reflekser alene, men også om konstruktion af ny erkendelse, der kan stemme mere eller mindre godt overens med virkeligheden (Leontjev 1977 bd. 2 sd. 260, Axel 2002 sd. 201).

At denne erkendelse har været optimal – eller i hvert fald tilstrækkelig til overlevelse – ses af at edderkopperne med denne adfærd faktisk har overlevet. Det er kun i psykologiens kunstige situation – dvs. ude af den tilhørende økologiske niche – edderkoppens erkendelse kommer til kort, som når en psykolog berører nettet med en stemmegaffel. Når man placerer edderkopperne ude af sin vante kontekst, passer dens konstruerede kort ikke længere, og dens handlinger virker uhensigtsmæssige.

Vender vi os til menneskers handlinger, forekommer nogle tilsvarende fejltagelser, hvor kortet forveksles med landskabet. Behandler man f.eks. et andet menneske efter rutiner, vaner og teorier, er det en handling baseret på kortet (rutinen, teorien, konstruktionen, fordommen) frem for en handling baseret på det særegne menneske, man står overfor. Der er ikke tale om, at man kan undgå at handle på sin konstruktion af dette særegne menneske og denne særegne situation – en form for 'ægte' eller 'autentisk' handling. Det er under alle omstændigheder konstruktionen man handler på (ens fordomme med Gadammers betegnelse), men i situationen kan man være mere eller mindre

opmærksom på særegne forhold, der ikke passer med konstruktionen, og dermed indarbejde dem i sine handlinger. En rutinepræget handling baseret alene på ens fordom kan have sin berettigelse i nogle sammenhænge, men være dysfunktionel i andre.

Eksempel.

Når man står i en længere kø i supermarkedet, er det ikke altid en personlig relation til kassedamen, der er optimal set fra kundens vinkel – fx hvis hun begynder at diskutere ens indkøb og ikke vil taste de usunde varer ind. En sådan personlig forholden kan betyde længere ekspeditionstid og andet besvær.

Set fra supermarkedets side kan situationen opfattes anderledes. F.eks. ser det ud til at det i de senere år indgår i oplæringen af kassedamer, at de skal se op på kunden, smile og sige hej ved starten på hver ny ekspedition. Det er formentlig ud fra en forestilling om at kunder vender tilbage til butikken igen en anden gang, hvis de føler sig personligt ekspederet. Denne omgangsform bliver imidlertid hurtigt til rutiner, hvorved de mister deres personlige præg.

Vender vi os til det socialpædagogiske arbejde, er der i tidens løb eksempler på institutioner, hvor man har holdt så fast i det teoretiske rationale for behandlingen, at det blev børnene, der måtte tilpasse sig behandlingen. Denne diskussion er imidlertid ikke helt simpel, da målet med socialpædagogisk arbejde jo netop er at ”lave børnene om”.

En af pointerne i denne skelnen mellem landskab og kort er, at enhver viden er ufuldstændig og valgt ud. Dermed bliver denne viden ikke universelt sand, idet den kan være utilstrækkelig og misvisende, hvis den samme situation betragtes med et andet sigte eller fra et andet perspektiv. En erkendelse af en situation er dermed afhængig af det perspektiv, den er dannet ud fra, og en beskrivelse af dette perspektiv bliver nødvendig, hvis man vil vurdere kvaliteten af erkendelsen. Erkendelse må altså vurderes i relation til sin historie, tilbliven, ud fra formålet og forforståelsen i situationen og i relation til den kontekst, hvor den skabes, og tilsvarende i relation til den situation, hvor den skal anvendes.

Batesons beskrivelse viser en aktiv organisme, der hele tiden forholder sig til sin omverden – det er den nødt til for at overleve. Dette er en forskel til dele af erkendelsesteorien, hvor billedet af det erkendende menneske er et billede af en iagttagere, der ikke selv er involveret i situationen, men betragter fra sidelinjen og reflekterer over det observerede. Dette passive billede af menneskets erkendelsesproces har præget psykologien, hvilket jeg vender tilbage til i kapitel 9, hvor jeg netop skiller nogle positioner på deres billede af mennesket som mere passivt-reflekterende eller aktivt

involveret i verden, idet jeg selv betragter mennesket som aktivt involveret og engageret i sin omverden på linje med Bateson. Mennesket har muligheden for at forholde sig iagttagende, reflekterende og passivt, men i væsentlige forhold i vores liv er vi aktivt engagerede, og den iagttagende attitude kan ikke tages som model for vores erkendelse her.

Praksisbegreber og idealbegreber.

Jensen (Jensen 1986) gennemgår udviklingen af sygdomsbegreber indenfor den medicinske forskning og praksis. Han opstiller i den sammenhæng en skelnen mellem praksisbegreber og idealbegreber (Jensen kp. 9). Læger har et *praksisbegreb* for en sygdom, når de gennem den praktiske lægegering over tid har udviklet en (fælles) praksis med bestemte standardprocedurer, hvorigennem der kan nås en udbredt enighed i afgørelse af, om en patient lider af en bestemt sygdom. Heroverfor står *idealbegrebet*, hvor der kan angives en definition på en sygdom - kriterier for at man kan tale om denne sygdom. Jensen argumenterer videre for, at praksisbegreberne opstår i det praktiske arbejde, hvor lægerne løser de problemer, de står overfor. Idealbegreberne opstår efterfølgende, når man vil beskrive og udvikle viden og begreber til brug for denne praksis gennem systematisk forskning, præcise begrebsdefinitioner og sprogbrug.

Det er et problem, at samfundets dominerende opfattelse af viden og udvikling af viden ofte beskriver det omvendt: forskningen udvikler viden og begreber, der har større sandhedsværdi end de fungerende begreber i den eksisterende praksis, hvorefter denne viden formidles til praktikerne (se fx kritikken af dette i Molander 1996 kp.3). Til brug for dette arbejde har forskerne fastlagt metoder og kriterier for videnskabeligt arbejde, som afgør værdien af viden og begreber.

Det er imidlertid en tilsvarende fejl, hvis man i stedet tillægger praksisbegreberne større værdi end idealbegreberne. Der har i tidens løb været mange former for praksis, som man har ment havde en stor effekt, men hvor videnskabens metoder har underkendt dette gennem systematiske studier med stringente metoder. Det var oplysningstidens projekt på denne måde at rydde op i overtro til fordel for sand viden gennem videnskabeligt arbejde.

Bruner (1999) skitserer som nævnt ovenfor et syn på menneskets dannelse, der passer sammen med Batesons opfattelse. Hvor man ofte ser mennesket som et biologisk væsen, som dernæst udvikler

sig i kulturen/miljøet indenfor de rammer, som biologien sætter, så beskriver Bruner det i stedet, som at mennesket dannes i samspillet mellem biologi og kultur/miljø. I denne dannelsesproces kan mennesket udvikle sig udover de biologiske begrænsninger – ja det er måske netop menneskets styrke, at fordi det ikke er biologisk færdigt ved fødslen, er det i stand til at overskride de biologiske grænser. Det giver en mulighed dels for en optimal tilpasning til det miljø, som mennesket skal vokse op og leve i og dermed en forøget overlevelseschance, og dels for en større hastighed i ændring og udvikling af menneskets kunnen og erkendelse fra generation til generation. Denne dannelse af mennesket efter fødslen forøger mulighederne for læring og dermed overføring af erfaringer fra tidligere generationer. Der kan dermed foregå en hurtigere fælles udvikling af den menneskelige erkendelse. Tomasello (1999) sammenligner det med en skralle, der kun kan køre en vej rundt, idet han ser den menneskelige udvikling af viden som en stadigt fremadskridende proces, der netop hviler på at en generation kan bygge videre på den forrige generations fremskridt. Dette er nu nok lidt vel optimistisk, idet der også er eksempler på at viden forsvinder, når der ikke p.t. er brug for den – f.eks. gamle håndværk.

Bruner kobler sine overvejelser til den kulturhistoriske skole – især Vygotsky. I denne tradition har Leontjev undersøgt psykens udvikling gennem evolutionen (Leontjev 1977) og ligger i mange henseender på linje med det ovenfor beskrevne om Batesons tilgang. Denne teoritradition udvikler dermed en klar placering af både det biologiske og det kulturelle aspekt i menneskets psykiske udvikling, idet begge dele spiller ind i alle sammenhænge. Det vil derfor være nødvendigt i psykologi at have et afklaret forhold til samspillet mellem disse aspekter.

En konstruktivistisk tilgang er udpræget indenfor store dele af det, man i dag kalder for kulturpsykologi, hvor man arbejder med beskrivelser af psykiske fænomener som indlejret i og uadskillelig fra kulturen (se fx Cole 2003, Bruner 1999). Efter at flere og flere tværkulturelle undersøgelser viste, at den psykologi, der var udviklet primært i den vestlige kulturkreds ikke passede fuldtud på mennesker fra andre kulturkredse, begyndte man at indarbejde kulturens indflydelse i dannelsen af menneskets psyke. En af tilgangene til dette er den anførte af Bruner, og andre har taget studiet af udviklingen af psyken i evolutionen ind som en vinkel til at belyse disse processer (f.eks. Leontjev 1977, Reber 1992, 1993). Dette kan også ses som et forsøg på at nå til nogle sammenhænge, når nu de hidtil opstillede teorier og beskrivelser af f.eks. børns udvikling

viste sig at være kulturfafhængige. Når teorier er kulturfafhængige, kan man så nå til nogle (meta-) teorier, der beskriver de processer, hvorigennem denne kulturfafhængighed etableres?

Erkendelse og kontekst.

Det ontologiske grundsyn i denne afhandling hører til indenfor en realisme og en konstruktivisme - der eksisterer en virkelighed, som vi mennesker er del af og forholder os til, men den forståelse vi opnår er en konstruktion dannet gennem en tolkningsproces. Der er både sider af denne virkelighed, som vi ikke kan komme udenom som fx visse fysiske forhold, og der er dele af virkeligheden, mennesker er med til at skabe og opretholde som fx nogle af de samfundsmæssige institutioner jf. redegørelsen side 93.

Det er almindeligt at opfatte erkendelse som sprogligt formuleret, bevidst og propositionel, men i denne afhandling udvides begrebet om erkendelse imidlertid med erkendelse udenfor bevidstheden, og erkendelse der ikke er sprogligt formuleret, men i stedet koblet til handling.

Når en kat kan reagere adækvat på f.eks. mus som føde, øvelsesobjekt, noget ufarligt eller andet, så har katten en erkendelse af musen. Kattens erkendelse kan observeres ved at observere dens handling i forhold til den aktuelle kontekst, idet erkendelse ses i relation til en kontekst. En erkendelse af en mus som føde, øvelsesobjekt eller noget ufarligt afhænger af konteksten, hvor konteksten indbefatter både omgivelserne (indebærer konteksten overhængende trusler vil det være en adækvat erkendelse af musen, når den opfattes som ufarligt og ligegyldigt objekt), kattens indre-organiske tilstand (er katten sulten, vil en erkendelse af musen som føde være adækvat afhængigt dog af den øvrige kontekst) og kattens nære tidslige-historiske tilstand (er den udhvilet, men ikke sulten, kan en erkendelse af musen som øvelsesobjekt for jagttræning være adækvat, og er den totalt udmattet er denne erkendelse ikke interessant). Her er tale om en erkendelse, der ikke er sprogligt formuleret, men viser sig i adækvat ageren i situationer. Samtidig tydeliggør det en opfattelse af konteksten og en form for erkendelse, der er central for tilværelsen – i dette tilfælde kattens liv. Musen selv er alle tre ting – og mere til som f.eks. mulig seksualpartner for en anden mus – på en gang og hele tiden, men for katten er en fuldstændig erkendelse af alle musens egenskaber irrelevant eller direkte livstruende, hvis de fx lægger beslag på ressourcer, der skal anvendes til at slippe ud af en truende situation. Denne form for erkendelse-i-handling er kontekstbundet i den forstand, at den må vurderes i forhold til den konkrete kontekst og det agerende individs intention.

Hvis katten fx ignorerer en mus, betyder det ikke nødvendigvis en manglende erkendelse omkring mus – situationen kan være en anden, end man troede, og dermed er en anden erkendelse af musen relevant. Tidligere er nævnt tilsvarende overvejelser omkring en edderkops erkendelse af henholdsvis en flue og en stemmegaffel.

Kundskab og reflektiv viden.

Den handlingsrettede form for erkendelse vil jeg efter Molander (1996) kalde for *kundskab*, som anført i ovenstående afsnit. Der er tale om en erkendelse, der sætter individet i stand til at handle adækvat i den umiddelbare kontekst. Samtidig vil jeg tale om en *refleksiv viden*, der er en medieret erkendelse. Den er formuleret i et kulturelt udviklet medie som fx sproget, hvilket igen influerer på den refleksive viden. Mediet er på en gang med til at bestemme, hvordan refleksiv viden konstitueres, men samtidig har i hvert fald sproget nogle kreative muligheder, så det også kan benyttes til at omtale fænomener, der ikke i øjeblikket er ord og begreber for. Fx gennemgår Bruner (1986 kp.2) teori om fortællinger og læsning af fortællinger. Indenfor litteraturvidenskab har fx Grice (her efter Bruner 1986 p. 26 ff) opstillet regler for samtale, men der ligger en pointe i, at disse regler netop gør det muligt at formidle en mening udover det, vi rent bogstaveligt siger i vore ytringer. Dermed bliver vi i stand til at tale om noget, uden at vi har eller bruger ord på at betegne det direkte. Dette kendes også fra brugen af metaforer, hvor man omtaler noget som noget andet, og det er her netop den samtidige lighed og forskel, der rummer et væsentligt indhold. Sproget rummer kreative muligheder, hvorved mennesket i nogen grad er i stand til at gå udover de begrænsninger, sproget som kulturelt medium sætter for konstruktion af erkendelse jf. tidligere om konstruktivisme.

Den refleksive viden opfattes ofte i vestlig kultur som viden slet og ret, idet handlinger ses som styret af denne viden (Molander 1996). Den refleksive viden er speciel for mennesket, og det har måske været med til at gøre den til den fremhævede erkendelsesform i en grad, så den sommetider betragtes som viden slet og ret, og kundskab glemmes eller ses som afledt af den refleksive viden. Dette gør sig også gældende for en del psykologiske studier af menneskers viden og handling. Her adskiller denne afhandling sig i sit syn på erkendelse og sammenhængen mellem erkendelse og handling.

Den klassiske diskussion af kobling af teori og praksis får med denne opstilling en anden form end i den teoretiske videnstradition (jf. Molander 1996 kp 3), hvor teori ses som generelt gyldig viden uafhængigt af konteksten, og hvor praksis ses som kontekstbundet og som en tillempling af teoretisk viden til den konkrete situation. I stedet ses individets aktive engagement i verden her som det primære, hvorimod den reflektive viden ses som senere tilkommende via kulturens artefakter – bl.a. i form af sproget. Det bliver så ikke praksis, der mangler en kobling til teorien som en mere kvalificeret viden, men teorien der mangler en forbindelse til praksis, idet de to erkendelsesformer ikke nødvendigvis går i forbindelse med hinanden.

I videnskabsteorien diskuterer man generalisering af viden og gyldighedsområdet for en viden. I disse overvejelser giver begrebet om kundskab anledning til at stille diskussionerne op på en anden måde.

Gyldighedsområde – generalisering.

I den nomotetiske tilgang til forskning er generalisering af en erkendelse til at gælde alment en af de centrale overvejelser.

Et aspekt af diskussionen går på det, man kalder begrebsvalidering: Når et fænomen analyseres og undersøges, er selve den operationalisering af fænomenet, der skal til for at nå frem til den empiriske undersøgelse, så konsistent nok til at man undersøger det, man siger man undersøger? (Yin 1994) Denne vurdering kan i praksis bestå i at opnå en enighed i forskersamfundet om, at dette er tilfældet – evt. også enighed om, at det er samme fænomen, der undersøges i forskellige undersøgelser, der dermed kan sammenlignes (Kvale 2007). På tilsvarende vis taler man om kommunikativ validering, når man i forskersamfundet bliver enige om fx en teksts fortolkning (Kvale 2007). Her kan man igen nævne Jensens (Jensen 1986) begreb om praksisbegreber, som han beskrev om praktikeres fælles handlemåder - tilsvarende kan med ovennævnte formuleringer om validering siges også at passe på forskning. Endelig taler man om en pragmatisk validering, når man simpelthen prøver at handle efter den pågældende erkendelse og vurderer erkendelsens kvalitet ud fra resultatet af handlingen.

Alle disse overvejelser går imidlertid på en forestilling om erkendelse som omhandlende noget mere eller mindre situationsuafhængigt.

I stedet taler Molander om *generalisering-i-handling* (1996 sd 209 ff). Den kundskab man opnår i en situation kan anvendes i en anden situation, men den opfattes ikke som en erkendelse, der er gyldig i den anden situation. Derved adskiller den sig fra i hvert fald en hel del af diskussionen omkring pragmatisk validering. Den er en erkendelse, der hjælper en til at forholde sig til den anden særegne situation – fx ved at støtte en i at danne sig en forståelse af netop denne anden situation, eller ved at udgøre et startpunkt for at eksperimentere med situationen i tankerne (Schön 1983), så man efterhånden når en tilstrækkelig forståelse af denne anden situation til at kunne handle hensigtsmæssigt i den. Kundskab er på den måde aldrig en entitet eller færdig, men en kompetence til at forholde sig til en gruppe af særegne situationer på den optimale måde. Den er snarere en kvalitet ved relationen mellem personen og situation (Bang 1998, Mammen 1986), hvor personen er i stand til at agere hensigtsmæssigt i forhold til sine intentioner i situationen med hensyntagen til de særegne forhold, der er i netop denne situation. Så snart man blot anvender erfaringen fra tidligere til at handle som sidst, er kundskaben forringet, idet der netop ikke tages hensyn til de særegne forhold.

Kattens erkendelse af mus som en kategori realiseres i konkrete situationer. Man kan derfor tale om, at katten har et begreb om mus, når den i almindelige situationer reagerer adækvat. Almindelige fordi kunstige, tilrettelagte situationer som eksperimentalforskere kunne finde på ikke giver et rimeligt billede af kattens kundskaber – men de kan godt bruges til at sige noget om erkendelsens kobling til konteksten.

Der er en væsentlig forskel på disse former for generaliseringer:

- I. *Handlingsgeneralisering*: denne defineres som anvendelse af erfaring i en anden situation. Idealet er erfaringer, der sætter en i stand til at handle i nye situationer, der kan sammenlignes med den erfarede.
- II. *Teoretisk generalisering*: dette defineres som (den klassiske) generalisering hvor de almene træk, forhold, dynamikker etc., der gælder på tværs af situationer, udtrækkes af en erfaring og formuleres isoleret fra denne – dette sker evt. ved at opstille betingelser for, hvilke situationer disse træk, forhold, dynamikker etc. gælder i. Idealet er kontekstuaafhængig viden.

I teoretisk generalisering er der fokus på træk, forhold, dynamikker etc., der er sande i alle de situationer, der generaliseres til. Her er altså en fastlåsthed omkring sandhed, der har den

dikotomiske sand-falsk opstilling som ideal. Dette hænger sammen med opfattelsen af videnskab som søgen efter sandhed forstået som noget universelt gyldigt på tværs af (de inkluderede) situationer – en nomotetisk tilgang.

I handlingsgeneralisering er der ikke brug for en vurdering af sandhed – spørgsmålet er forkert eller irrelevant. Her er en vurdering af generalisering baseret for det første på den aktuelle, konkrete situation, og for det andet på relevans, nytte af (den generaliserede) erfaringen i netop denne situation i relation til intentionalitet omkring situationen. En erfaring kan sagtens være meget bredt anvendelig i mange forskellige situationer selvom den evt. beskriver elementer af situationerne på notorisk forkert måde – men ofte vil den være mere anvendelig, når den stemmer mere overens med de faktiske fysiske forhold i situationen.

Her kan Riceours formulering omkring psykisk realitet trækkes ind. Hvis vi i den psykiske realitet opgiver en endelig sandhed, men i stedet opererer med forskellige tolkninger, hvor to eller flere tolkninger kan være lige stillet, så bliver argumentationsformen en anden. Det interessante er her ikke hvilken tolkning er bedst absolut set (hvilket måske er umuligt at afgøre eller nærmere et principielt forkert spørgsmål), men hvilke tolkninger er gode set i relation til et engagement i situationen? Denne tankegang passer fint sammen med handlingsgeneralisering.

Hvis vi vender tilbage til Jensens beskrivelse af praksisbegreber, er det interessante i denne sammenhæng beskrivelsen af, hvordan praksisbegreber kan opstå i et kollegialt samarbejde uden de videnskabelige kriterier, man i en nomotetisk tilgang opstiller som mål for gode begreber. Oversat til den socialpædagogiske sammenhæng kan en personalegruppe udvikle en meget nuanceret forståelse og behandling af nogle opgavetyper, uden de nødvendigvis kan definere dem efter videnskabelige kvalitetskrav til idealbegreber. I det praktiske samarbejde kan de opsamle erfaringer med unge, som de bruger som fælles eksempelsamling til at diskutere de aktuelle opgaver i forhold til, som de afgør diskussioner ud fra, og som støtter dem i at handle i den aktuelle sammenhæng. Der kan altså ligge en opsamlet erkendelse i den kollegiale kreds af socialpædagoger, der ikke foreligger i en form, så den kan videregives på en måde, der accepteres i videnskabelig sammenhæng. I stedet foregår en mere eller mindre formaliseret og systematiseret oplæring af nye medarbejdere, hvilket imidlertid også kan have utilsigtede bivirkninger (for en diskussion af nogle problemstillinger se f.eks. Kildedal 2001).

En manglende anerkendelse af denne faglige erkendelse kan give problemer med den faglige udvikling. Tit organiseres nye tiltag f.eks. som tidsbegrænsede projekter, hvor en gruppe medarbejdere sættes til en særlig opgave – f.eks. at udvikle det pædagogiske arbejde omkring særligt voldsomme og udadreagerende unge. Hvis vi benytter beskrivelsen af udviklingen af praksisbegreber i dette arbejde, ligger denne erkendelse hos socialpædagerne og i deres samarbejde. Det er ikke alene en erkendelse den enkelte får opbygget, men et kollektiv, der samarbejder omkring afgørelserne i fællesskab. Set på afstand fra forvaltningen, kan man nemt hæfte sig ved det strukturelle på stedet og se pædagerne som udskiftelige, for nu er organisationen jo opbygget – dette svarer også til en klassisk, nomotetisk tilgang til oparbejdelse af erkendelse, idet man dog taler om at levere denne erkendelse videre til nye medarbejdere. Da projektet er tidsbegrænset viser dette sig f.eks. ved at stillingerne ikke forlænges i tide eller gøres permanente, med det resultat at socialpædagerne søger videre, når projektperioden nærmer sig sin afslutning, og dermed forsvinder den udviklede erkendelse.

En erkendelse udviklet på denne måde, er udviklet i den sammenhæng, hvor den skal bruges, og af dem der skal bruge den. Problemet kan være, at fx pædagerne ikke altid forholder sig nøgternt nok i denne proces. Derved kan der også opstå ”erkendelse”, der ikke holder for en nærmere, stringent undersøgelse.

Det er her værd at bemærke, at denne fremstilling af begrebsdannelse ikke stiller krav om klare kriterier – ja faktisk kan man forestille sig et praktiker-samfund, der udvikler en erkendelse til at håndtere deres arbejde, men som ikke selv er sprogligt i stand til at formulere eller måske slet ikke bevidste om flere sider af deres erkendelse. Alligevel kan de sagtens fungere effektivt i det daglige arbejde. Her er altså tale om en form for erkendelse, der er indlejret i praksis – stik modsat kravet om kontekstfrihed, universalitet og sprogliggørelse. Der er hermed klare paralleller til karakteristikkene af det pædagogiske arbejde og af pædagogernes sommetider mangelfulde redegørelser for deres praksis og den erkendelse, de har opsamlet. Der er ikke hermed taget stilling til nytten af en evt. sprogliggørelse, men denne opstilling rejser spørgsmålet, hvordan man kan arbejde med og udvikle det faglige arbejde og heri nytten af en evt. sprogliggørelse. Det vender jeg tilbage til i kapitel 12.

Kvalitet af erkendelse - sandhed eller hensigtsmæssighed.

I den 'teoretiska kundskapstraditionen' (Molander) formuleres erkendelser om virkeligheden ofte i form af kontekstafhængige teorier om virkeligheden og kvaliteten af erkendelse diskuteres ofte omkring begreberne korrespondens, kohærens og funktion/virkning.

Teori om et fænomen kan vurderes i forhold til korrespondens med den virkelighed, der undersøges, og en nøje korrespondens – ligefrem en isomorfi – mellem virkeligheden og teorien samt dens begreber kan opfattes som en bedre kvalitet end en dårligere korrespondens. Dvs. hvis der til enkelte begreber og elementer i teorien svarer tilsvarende fænomener og del-fænomener i virkeligheden, er teorien af en god kvalitet. Denne opstilling af problemet bygger på en forestilling om teori som repræsentation af virkeligheden, men dette udgangspunkt blev ovenfor kritiseret.

Med Bateson (1972) kan man påpege, at et kort kan være så detaljeret, at det bliver ubrugeligt, og et godt kort vil derfor være forenklet, men denne forenkling skal gøres ud fra et formål. Tilsvarende er det altså ikke nok, at en teori korresponderer så meget som muligt, hvis det skal være en god teori. Den skal også være forenklet ud fra et formål, og dermed vil den oftest være en god teori til dette formål og muligvis mindre god til andre uafhængigt af korrespondensen.

Med Molander (1996) kan man rejse en anden overvejelse om korrespondens, idet han i sit begreb om kundskab ikke så en udførlig og præcis repræsentation som idealet, men derimod en erfaring, der kan tjene som heuristik i en ny unik situation. Til gengæld blev det også påpeget, at en teori der i større udstrækning korresponderer med virkeligheden ofte vil være mere hensigtsmæssig, end en teori der ikke gør, men størst mulig korrespondens gør det ikke alene.

Kohærens som kvalitetskriterium bygger på en antagelse af verden som opbygget og fungerende efter logiske sammenhænge, hvorfor en teori vil være bedre, når den er konsistent og hænger sammen uden modsigelser, idet den hermed antages at afspejle den logik og sammenhæng, der eksisterer i virkeligheden. Her er problemet, at det ikke er nok, teorien er konsistent, hvis den støtter konstruktionen af en forståelse af en situation, der passer så dårligt med virkeligheden, at man ikke kan agere hensigtsmæssigt i situationen. Til gengæld blev det også pointeret ovenfor, at den realisme denne afhandling bygger på betyder, at virkeligheden ontologisk set antages at fungere efter regelmæssigheder, idet jeg anser dette som et nødvendigt grundlag for at kunne drive videnskab.

Vurdering af en teoris kvalitet ved at bruge den i praksis og her vurdere dens funktion eller virkning svarer til en pragmatisk position. I forlængelse af de to forrige kriterier kan man sige, at en teori, der har en rimelig grad af korrespondens og samtidig er nogenlunde konsistent/kohærent logisk set også burde fungere bedre i praksis. Det er imidlertid ikke nok, at en teori fungerer i praksis – mange former for overtro har fungeret udmærket selvom de var forkerte (fx er der større risiko for, at noget falder ned i hovedet på en, når man går under en stige, men teorien om at det i sig selv giver uheld at gå under en stige er forkert).

Det blev ovenfor diskuteret, hvordan virkelighedens kompleksitet betyder, at mennesker altid agerer på ufuldstændig forståelse af situationen, ligesom situationens stadige re-konstituering og genfortolkning betyder, at der principielt ikke kan opnås en fuldstændig forståelse. Et mål om at afdække sandheden er dermed udelukket. Det kan højst være et sigtemål. En erkendelse vil altid være ufuldstændig.

Samtidig blev det fastholdt, at enhver reduktion af virkeligheden i form af en teori altid vil betyde et udvalg og dermed et bestemt perspektiv på det udforskede. Den samme virkelighed kan erkendes på flere måder afhængigt af perspektivet for den erkendende, og dette perspektiv kan ikke skilles fra den erkendendes engagement og intention i relation til den pågældende virkelighed.

Da denne afhandling specielt er rettet mod anvendelsen af erkendelse i handling fører dette til, at kvalitet af teori må vurderes efter funktion i forhold til intentionen i situationen. Den skal dermed være nuanceret nok til at agenten kan støtte sig til den for at kunne medvirke i den fortsatte re-konstituering af situationen ud fra egne intentioner, men samtidig skal den være simpel nok til at tjene som et håndterbart redskab i denne proces. Kvaliteten af en erkendelse må derfor vurderes i forhold til den sammenhæng, hvori den skal anvendes. Den samme teori kan dermed i nogle sammenhænge være af god kvalitet, men af ringe kvalitet i andre sammenhænge.

Oddli & Kjøs (1998, 2002) anfører dette som en postmoderne position, hvor man vælger teori ud fra anvendelighed i situationen. Hertil bør dog føjes nogle overvejelser om teoriens medvirken til at konstituere situationen på bestemte måder (Elmholdt 2006, Høydahl 1992). Teori er ikke neutrale redskaber, men har indflydelse på den forståelse, der opnås, idet de jo netop rummer et perspektiv, der sorterer elementer af virkeligheden i væsentligt og uvæsentligt.

Dette skal dermed netop ikke forstås som en ren relativistisk position, hvor alle bud på erkendelse er lige gode. De må vurderes på deres overensstemmelse med faktuelle forhold om virkeligheden (korrespondens), deres indre sammenhæng og modsigelsesfrihed (konsistens, koherens) og deres funktion som støtte i intentionel ageren i forhold til denne samme virkelighed (pragmatisk brug).

Opsamling af erkendelse.

Erkendelsesformer	Kundskab	Refleksiv viden
Generalisering	Handlingsgeneralisering: Erfaring fra en situation bruges i andre situationer	Teoretisk generalisering: Forhold gælder på tværs af en kategori af situationer
Kvalitetskriterium	Tjenlighed i konkrete, aktuelle situationer	Gyldighed på tværs af flest mulig situationer

5.4 Forståelsen af erkendelse og socialpædagogisk arbejde.

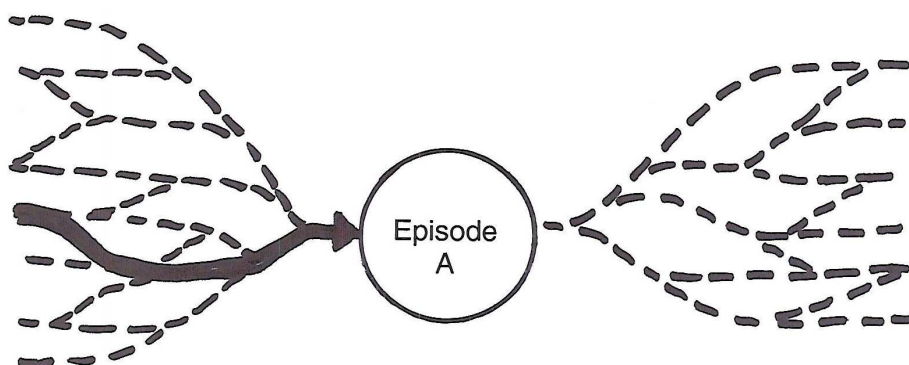
Ovenstående mere teoretisk strukturerede gennemgang af nogle begreber og ståsteder fra hermeneutisk, konstruktivistisk og interaktionistisk teori bliver i det følgende diskuteret nærmere, men denne gang mere struktureret ud fra nogle træk ved socialpædagogisk arbejde.

Den ufærdige situation

Dette studie beskæftiger sig med processer og episoder i socialpædagogisk arbejde. Side 12 blev en episode skitseret som eksempel herpå. I episoden indgår en ung og en pædagog. Set ud fra en position byggende på hermeneutikken og en konstruktivistisk tilgang er det enkelte menneskes oplevelse af central betydning for dets forhold til og i situationen. Omkring socialpædagogisk arbejde bliver det dermed vigtigt at se på, hvad der har indflydelse på, hvordan både den unge og pædagogen opfatter den situation, de står i, og hvordan de trækker på viden og erfaringer i deres bestræbelse på at håndtere situationen optimalt. Her vil jeg gøre et par erkendelsesteoretiske overvejelser omkring den socialpædagogiske situation.

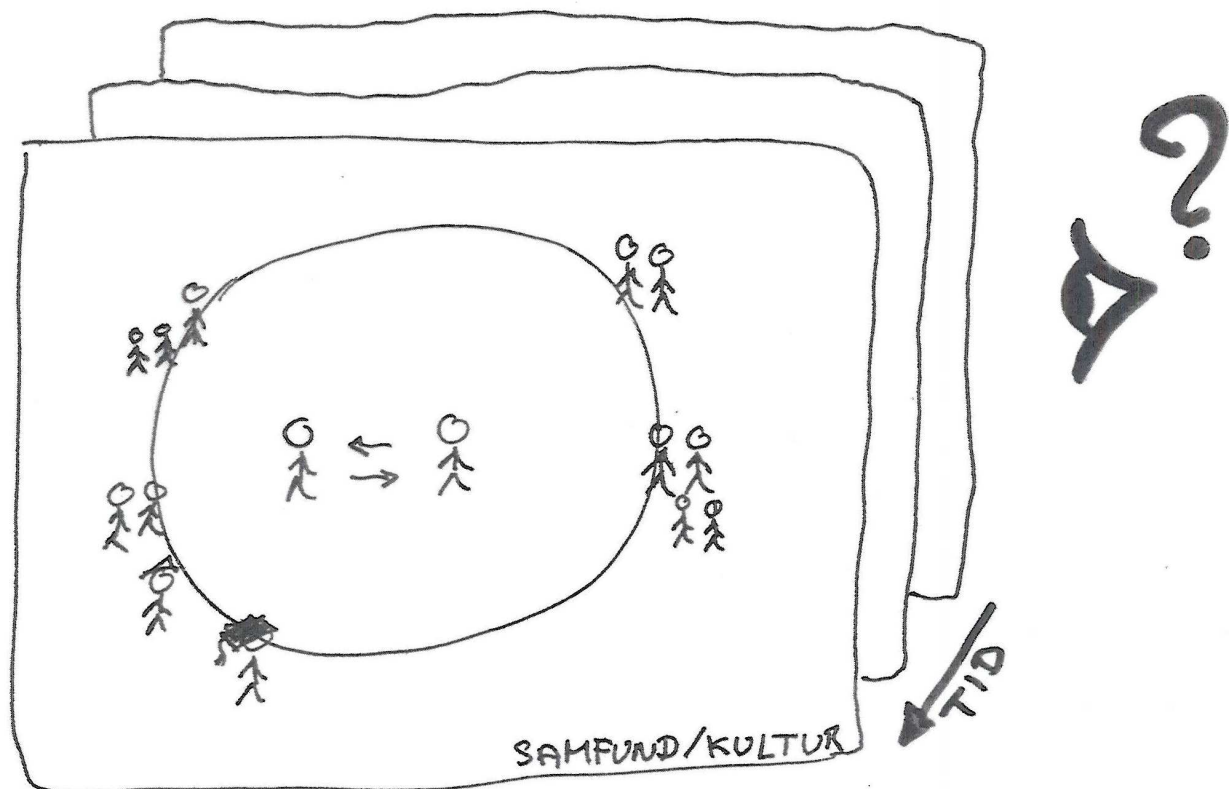
- da udgangspunktet er at mennesker handler ud fra deres oplevelse af situationen, så er deres erkendelse heraf central snarere end fysisk-faktuelle forhold
- dette hænger sammen med et syn på mennesket som intentionelt og aktivt forholdende sig til sin tilværelse / situationen

I sammenhæng med struktur-aktør-diskussionen senere i kapitel 6, kan en episode anskues processuelt:



Pilen illustrerer tidsforløbet.

Episoden A konstitueres bl.a. af hændelser, der går forud for den rent tidsmæssigt, idet den er del af fortløbende processer – ja vel af flere fortløbende processer i forskellige sammenhænge (den aktuelle fysiske lokalisation, den institutionelle sammenhæng, en pædagogfaglig sammenhæng, en familiesammenhæng for deltagerne etc.) og på forskellige niveauer (individuel, subkulturelt, samfundsmæssigt etc.), hvilket kan illustreres med følgende figur:



Hvis figuren illustrerer en situation med en pædagog og en ung i midten, så er der en række personer, der har indflydelse på situationens forløb gennem den medregning, som de to aktører foretager i deres opfattelse og handlen. Bag den unge står fx gruppen af unge på stedet og hans egen biologiske familie, og bag pædagogen står hans kolleger, hans egen familie, hans leder og måske også en psykolog som supervisor. Samtidig indgår denne situation i en sammenhæng af det samfund og den kultur, som den foregår i, hvilket er forsøgt illustreret af den firkantede ramme omkring, og ydermere er denne ramme et historisk fænomen, hvilket er forsøgt illustreret af de bagved liggende (tidligere) rammer. Dette er så igen en forenklet fremstilling, for en kultur er ikke omkring de to aktører i situationen - den er samtidig indgået i dannelsen af deres livsanskuelser, værdier, måder at opleve på osv., og som sådan er den lige såvel en del af aktørernes personlighed - kultur er også et intrapsykisk fænomen. Til højre er så tilføjet et blik på hele denne sammenhæng, hvilket skal illustrere det perspektiv, som faglig kunnen kaster på hele denne sammenhæng, da en faglig tilgang i sig selv også er med til at konstituere opfattelsen af situationen på bestemte måder. Et andet aspekt er, at forventninger til fremtidige forhold spiller ind, så situationen kan ikke beskrives alene ved bagud-kausaltet, forstået som en opfattelse af situationen som forårsaget af nogle tidligere hændelser. Mennesker kan også agere efter fremtidige mål, så vi er nødt til også at se

deres forventninger til fremtiden som en faktor, der influerer på den aktuelle situation - vi må inddrage en form for teleologisk eller intentionel kausalitet.

Dermed er episoden påvirket af mange forhold – også forhold der ikke er fysisk eller tidsmæssigt nærværende. Episoden er så **kompleks**, at enhver beskrivelse for alle praktiske forhold vil være ikke-udtømmende og derfor reduktiv. Der vælges forhold ud, som medtages i en beskrivelse og derved tillægges betydning, hvorimod andre udelades. Dette bestemmes af det perspektiv eller den interesse, der lægges til grund for beskrivelsen. Episoden kan beskrives, forstås og evalueres forskelligt alt efter om det f.eks. er en kulturel, en sproglig eller en intrapsykisk interesse, der ligger til grund eller det kunne være en interesse for ungdomskultur, udvikling af professionel kunnen osv.

Episoden A er under løbende **(re-)konstituering**, idet stort set alle situationer kan udvikle sig på flere forskellige måder. Der er ikke et enkelt, fast og determineret forløb for en situation, men derimod mange udviklingsveje videre frem. Betydningen af en situation kan derfor ændres løbende, idet de videre hændelser kan ændre deltagernes forståelse af situationen, og dermed også den betydning, de tillægger den. Dette indgår i det samspil, der forløber mellem den unge og pædagogen, og her kan man siges at have flere frihedsgrader i sin handlen, hvis man kan operere med flere forskellige forståelser af den samme episode – eller flere forskellige bud på dens videre udvikling.

Disse punkter betyder, at episoden A ikke kan beskrives, forstås eller evalueres alene ud fra forhold, der går forud for A. Det betyder imidlertid også, at beskrivelsen, forståelsen og evalueringen af episoden A heller ikke kan fastlægges under eller lige efter A. Ja faktisk kan det aldrig fastlægges endegyldigt, idet en senere nytolkning og dermed genbeskrivelse af episoden A kan give en ny forståelse og evaluering af A.

Dette er også nogle af de principielle overvejelser, der gør det umuligt at svare på den formulering af forskningsinteressen, jeg startede med omtalt side 21.

Når der i vores tilfælde er to deltagere i episoden – en ung og en pædagog – kan der ydermere være mindst to forskellige beskrivelser, forståelser og evalueringer af A, og den ene kan ikke nødvendigvis hævdes at være en bedre fortolkning end den anden. I hvert fald er det umuligt at

angive én sand beskrivelse, forståelse og evaluering af episoden A jf. tidligere om psykisk realitet, hvor det blev understreget, at der kan være flere lige gode tolkninger af samme episode.

Hvis vi ser på erkendelse af situationen A set fra deltagerens vinkel, så vil de aldrig opnå den fulde erkendelse af forhold, der har betydning for A set i forhold til deres liv. De er nødsaget til at agere på ufuldstændig viden om A. Det kan godt være, de ved at reflektere over A bagefter kan opnå en mere uddybende forståelse, men der vil altid være aspekter, de ikke er klar over. For alle praktiske formål vil det heller ikke være hensigtsmæssigt. Vi kan så notere os, at det i dagligdagen som regel fungerer fint for de fleste folk med at handle på denne ufuldstændige viden.

Ser vi på en forskers erkendelse af episoden A, kan den langt hen ad vejen være den samme som deltagerens, men der er forskellige formål med deres erkendelser. Forskeren skal ikke deltage i konstituering af episoden (dette set som den mere traditionelle forskerrolle og ikke i f.eks. aktionsforskningssammenhæng) og er dermed ikke underlagt samme handlepres som deltagerne, men kompleksiteten og det principielt uafsluttede er de fælles om. Forskeren er også nødt til at vælge en vinkel eller interesse at arbejde ud fra, velvidende at dette også vil nedprioritere eller ligefrem udelukke nogle sider af den komplekse sammenhæng. Samtidig vil forskerens beskrivelse, forståelse og evaluering af episoden A nødvendigvis være afhængig af, hvilket tidspunkt den er opstillet på, idet senere episoder kan ændre forståelsen, betydningen og evalueringen af A. Ligesom deltagerne i situationen må danne sig en forståelse og handle, så bliver forskeren også nødt til at udforme en rapport om sit arbejde. Både deltagerens handlen og forskerens afrapportering sætter et punkt i tiden, hvor en forståelse formuleres enten som handlen eller som afrapportering, men det ændrer ikke ved, at begge parter senere kan blive nødt til at revidere denne. Forståelsen af situationen er principielt ufærdig.

Deltageren i situationen har normalt bedre adgang til sin egen opfattelse af situationen end forskeren, men er samtidig i situationen under tidspres for at agere på sin forståelse, så der kan være begrænsninger på ressourcerne til at danne sig en mere nuanceret forståelse. Tilsvarende kan deltageren have stærke interesser i bestemte forståelser, hvilket kan påvirke friheden til at danne andre forståelser. Heroverfor er forskeren som nævnt ikke under handlepres, hvilket kan give bedre ressourcer til at anlægge flere perspektiver på A.

Selvfølgelig vil en episode, der ligger mange år tilbage sjældent beskrives på helt nye måder og dermed give anledning til ændrede forståelser, men det sker dog blandt fx historikere, at man revurderer historien århundreder og årtusinder tilbage.

Her kan igen henvises til det tidligere anførte om regressionsbehandling i både pædagogisk og psykologisk indsats overfor fx traumatiske oplevelser jf. ovenfor. Tilsvarende viser det sig, at nogle måder at beskrive, forstå og evaluere bestemte fænomener på er meget vedholdende – ofte fordi de er nyttige.

I denne afhandling understreges et syn på deltagerne som intentionelle mennesker, der aktivt forsøger at påvirke deres tilværelse – også i den aktuelle situation. Til brug for dette har de ikke så meget brug for en sand og udtømmende viden, men snarere en viden til at (re-) konstituere situationen i en retning, som passer til deres interesser. Det er klart, at en form for viden, der ikke stemmer overens med episodens eller situationens mere fysisk-faktuelle karakteristika, vil være mindre hensigtsmæssig end en der gør og tilsvarende for en forståelse af den anden parts forståelse og intentioner.

Ud fra en forskningsinteresse, hvor hensigten er at støtte kvalificering og evaluering af arbejdet, vil det være relevant at søge efter ikke blot episodens faktiske forløb, men også efter deltagerens oplevelse af den – gerne under, efter og senere – og vil man også kvalificere det socialpædagogiske arbejde, er grundene til at deltagerne oplevede og agerede på netop denne måde af interesse. Altså en interesse i hvordan deltagerne skabte deres forståelse af situationen med dens fysisk-faktuelle forhold og af den anden deltagers forståelse og intentioner. Det fortæller nemlig noget om dynamikken i udviklingen af episoden, hvilket er nyttigt for den yderligere kvalificering af pædagogens indsats.

Alt i alt giver dette syn på de fænomener, der står centralt i socialpædagogisk arbejde, nogle betingelser både for deltagerne og for forskeren, hvor en erkendelse altid vil være bundet af konteksten og afhængig af det tidspunkt, den er udformet på. Den måde vi så kan kvalificere erkendelse er ved at angive den opfattelse af konteksten og det tidspunkt, hvorudfra erkendelsen er beskrevet. Erkendelsen af en socialpædagogisk situation er forskellig alt efter hvordan konteksten fastlægges ("det var en episode, der handlede om den unges måde at overføre frustrationer fra en situation til en anden og afreagere dem der" eller "det var en episode, hvor den unge mødte nogle at livets betingelser og måtte lære at forholde sig til dem"), og i den sammenhæng også

tidsperspektivet som aspekt (er beskrivelsen af erkendelsen svarende til deltagernes oplevelse undervejs i hændelsen, eller er det set i perspektivet af den unges udvikling to år senere?). Det skal ikke ses som en begrænsning, men som en betingelse for erkendelse.

5.5 Det teoretiske ståsted og EP.

Det kan være svært at indkredse EPs teoretiske ståsted. I mange af formuleringerne indenfor denne tradition markeres dette ikke, men man koncentrerer sig om at diskutere pålideligheden af forskningsresultater, når man benytter forskellige forskningsmetoder. Imidlertid får stillingtagen til forskningsmetoder - tydeligst markeret i opstilling af evidensstigen - klare konsekvenser i de mulige teoretiske udgangspunkter, der kan inddrages og håndteres. Der ligger i denne stillingtagen nogle u-formulerede teoretiske synspunkter, som man så selv må tolke frem, og det følgende er min beskrivelse af EPs u-udtalte præmisser.

En af mine præmisser har været, at socialpædagogisk arbejde var et så komplekst fænomen, hvor mange faktorer blandede sig, og det derfor ikke kunne lade sig gøre at isolere nogle af dem, for dernæst at undersøge deres betydning. Denne vil netop afhænge af en stribe af de øvrige faktorer. Her stiller EP sig anderledes, idet de netop forsøger at isolere nogle tiltag og neutralisere de andre ved at have en sammenlignelig kontrolgruppe. Deres håndtering af kompleksitet drejer sig om forenkling (isolering af faktorer).

Denne forenkling kommer også til at betyde, at deres syn på behandling presses i retning af et mere instrumentelt syn, hvor tiltag der arbejder med bestemte stimuli overfor de unge kommer til at passe bedre i deres forskningsparadigme. Her overfor ser jeg socialpædagogisk behandling som primært et fællesmenneskeligt foretagende - især i synet på de unges udvikling som via et fællesskab.

I denne forenkling bestræber de sig på at finde nogle kausale sammenhænge, der så kan bruges til at tilrettelægge socialpædagogisk arbejde ud fra. Denne tilgang har jeg i dette kapitel kaldt en nomotetisk tilgang - en bestræbelse på at finde sammenhænge (for ikke at tale om det strammere lovmæssigheder), der gælder på tværs af situationer. Det er så disse sammenhænge, arbejdet skal tilrettelægges efter. De arbejder altså med standardisering som udgangspunkt, og det fremgår ikke af mit materiale, hvordan de så arbejder med den individuelle tilpasning - hvor meget råderum pædagogerne kan få, når de stadig skal påkalde sig evidensen.

De efterstræbte sammenhænge opfattes i den forstand som mere rigtige, end de særegne forhold i det enkelte forløb (her vil de nok indvende, at det jo netop er det, der er evidens for). Det bliver på den led en bestræbelse på at finde viden, der er sand og gyldig på tværs af kontekster, og de placerer sig dermed i den tradition Molander (1996) kalder den teoretiske videnstradition. I deres bestræbelse på at formulere denne viden viser de også en opfattelse af denne viden som mere pålidelig og gyldig end den viden, som praktikerne har, for den er jo ikke efterprøvet. Der ligger altså en tro på at få en bedre og mere holdbar viden frem.

I beskrivelserne af EP er disse ståsteder som sagt ikke formulerede, da de som oftest forholder sig til forskningsmetoder og ikke disse andre spørgsmål. De vil nok nærmere mene, at de er åbne overfor alle forskellige teoretiske ståsteder - de stiller bare krav til måden at fremskaffe evidens på. Min påstand er, at deres krav uundgåeligt får konsekvenser for det pædagogisk indholdsmæssige også.

6. Dannelse af det socialpædagogiske fællesskab.

Et vigtigt udgangspunkt i al forskning er valget af enheden for udforskningen. Hvis man skærer centrale dele af enheden fra, vil der være sammenhænge, man ikke kan fange, og der kan være forhold, der forbliver uforklarlige, da afgørende faktorer ikke er med i billedet. Omvendt kan man koble fænomener sammen i den enhed, man afgrænser i sin forskning, der har ingen eller kun minimal sammenhæng med hinanden. Et udmærket eksempel på en afgørelse af denne karakter stammer fra Winnicott (her citeret efter Abrahamsen 1997):

”Jeg løb engang den risiko at fremsætte udtalelsen: ”Et spædbarn som sådan findes overhovedet ikke”, sådan at forstå, at man, når man ønsker at beskrive en baby, vil opleve, at man beskriver en baby og en anden. En baby kan ikke eksistere alene, men er i sit væsen en del af en relation.”
(ibid sd.81)

Her vil jeg med en omskrivning fra Winnicott formulere det således:

I studiet af socialpædagogisk arbejde findes der ikke sådan noget som en ung i sig selv – den unge må altid studeres i sammenhæng med pædagogen (og yderligere i sammenhæng med andre personer som familie, kammerater, fysiske forhold, sociale forhold etc.).

Dette valg af genstand for forskning stemmer overens med det filosofisk-teoretiske standpunkt indenfor socialpædagogik, som gennemgået i kapitel 2. Det betyder også, at man ikke kan fokusere alene på den unges udvikling – man må se på udviklingen af fællesskabet af den unge og pædagogen – det jeg her kalder det socialpædagogiske fællesskab. Når målet for den socialpædagogiske indsats er den unges udvikling, og vi samtidig må fastholde fællesskabet mellem den unge og pædagogen som forskningens genstand, så bliver den indre dynamik i dette fællesskab central.

Det socialpædagogiske fællesskab.

I socialpædagogisk arbejde er dannelsen af fællesskabet mellem den unge og pædagogen centralt jævnfør karakteristikken i kapitel 2. Derfor vil en nøjere analyse af de processer, der indgår i

etableringen og udviklingen af dette fællesskab være centrale, når man skal kvalificere og evaluere socialpædagogiske arbejder. Her er flere traditioner og teoridannelser at trække på – udover de anvendte fx social- og gruppepsykologi, systemisk teori, socialisationsteori – så nedenstående er ikke en udtømmende analyse, men kun nogle bidrag udvalgt efter karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde og det videre arbejde i denne afhandling.

Et af kritikpunkterne i forhold til EP var, at opstilling af et behandlingsprogram på forhånd fx i en manual ikke vil være optimalt, da det udelukker behandling specielt tilpasset netop den særegne unge, og netop et sådant tilpasset tiltag er målet for socialpædagogisk arbejde, som det karakteriseres i denne afhandling. Dette berører forholdet mellem den enkelte deltager i det socialpædagogiske arbejde - det være sig den unge eller pædagogen - og det system der varetager organiseringen af arbejdet. Sammen med understregningen af det socialpædagogiske fællesskab som central fører det til, at jeg i dette kapitel trækker på teori, der belyser forholdet mellem den enkelte og systemet - i første omgang i form af Giddens strukturationsteori (Giddens 1984) og Barths beskrivelse af det, han kalder vidensformer (Barth 2002). Dernæst trækker jeg på dialektisk teori (Baxter & Montgomery 1998, Montgomery & Baxter 1998, VanLear 1998, Løvlie Schibby 2002), idet dette kan sætte begreber på nogle af de dynamiske forhold, der er væsentlige for et fællesskabs udvikling. Netop denne udvikling bliver central, når det socialpædagogiske arbejde går gennem fællesskabet jævnt for karakteristikken i kp.2.

6.1 Struktur og aktør - Anthony Giddens' strukturationsteori.

Diskussionen af forholdet mellem den samfundsmæssige struktur og det enkelte individ som aktør er en klassisk diskussion i sociologien (Kaspersen 2001). Problemet i diskussionen af struktur og aktør ligger i beskrivelsen af de processer, hvormed strukturen afstikker nogle mulige deltagerbaner (Dreier 1999) for aktørerne og derved influerer på deres mulige ageren. Samtidig er strukturen igen formet og opretholdt af netop aktørernes ageren, så hvordan er forholdet og samspillet mellem disse to elementer? Det interessante er samtidig at kunne gøre rede for, hvordan en struktur forandrer sig og udvikles – og fra aktørside at kunne gøre rede for deres frihed til at vælge egne handlinger evt. på tværs af strukturen.

I denne sammenhæng bliver det vigtigt, hvordan man opfatter mennesket – er det en organisme, der reagerer på de enkelte situationer ud fra netop denne, eller er det individer, der har og sætter sig

mål, som de arbejder henimod og dermed ikke kan forstås alene ved at se på den enkelte situation isoleret? Giddens (Giddens 1984) opfatter mennesket som til stadighed aktivt engageret i sin tilværelse, og den enkelte handling kan ikke ses isoleret med selvstændigt motiv. Det er først i vore analyser, vi kan skille de enkelte handlinger ud, men det indebærer netop risikoen for ikke at forstå dem fuldt ud, da individet ikke nødvendigvis agerer på den enkelte situation. Menneskets aktive engagement med og i tilværelsen er en lang fortløbende proces, hvor erkendelsen af verden i stor udstrækning ikke er sprogligt formidlet, men demonstreres og håndteres ved praktisk handlen. Giddens deler analytisk i en praktisk og en diskursiv bevidsthed, hvor den praktiske netop betegner denne praktiske kunnen. Takket være den diskursive bevidsthed kan mennesket imidlertid også formidle sin erkendelse til andre i sprog, og det forøger samtidig muligheden for selv at reflektere over ens oplevelser. Denne refleksion styrker også muligheden for viljestyring, idet de enkelte handlinger kan overvejes og besluttet herudfra. Det betyder ikke, at individet har det fulde overblik over følgerne af handlingerne – tværtimod er den stadige handlen i forhold til ens omverden og tilværelse en ageren, hvor man handler på ufuldstændigt grundlag, men med løbende aflæsning og tilpasning af egne handlinger. Det betyder også, at mange handlinger har ikke-intenderede følger (Giddens 1984), som både kan være uvelkomne, ligegyldige eller positive. Et centralt eksempel på utilsigtede konsekvenser er konstitueringen af det sociale system med mønstre for handlinger, som dernæst træder frem med særlige handlemuligheder for deltagerne. Når det sociale system fungerer, vil disse handlemuligheder opleves som lettelse, da de fritager den enkelte fra at finde på måder at forholde sig på, men samtidig har dette også en konservativ tendens, idet de ofte vil bevare status quo.

Giddens skelner mellem system og struktur. Et system består af sociale aktører, der indgår i samspil om en aktivitet. En struktur er derimod en abstraktion af regler, der fungerer indenfor sociale systemer (Giddens 1984 sd. 17). Giddens taler også om strukturelle egenskaber ved sociale systemer, idet struktur som sådan ikke har fysisk eksistens, men reproduceres i fysisk form i en social praksis, der så kan karakteriseres ved disse strukturelle egenskaber. Det betyder også, at agenterne i disse sociale systemer har mulighed for at handle anderledes end de plejer, og dermed reproducere strukturen i ændret form. Regler skal ikke forstås for stramt, idet de som oftest levner rum for betydelig individuel tilpasning af handlinger.

Det kan måske bedre beskrives ved et eksempel (mit eksempel, som Giddens i øvrigt har forbehold overfor – se senere):

Eksempel.

I en fodboldkamp forventes den enkelte spiller at handle i overensstemmelse med nogle regler – dels de formelle regler for spillet (f.eks. markspillere må ikke tage bolden med hænderne) og dels nogle uformelle (f.eks. det gælder om at spille sammen med sine holdkammerater, så man i fællesskab kommer forbi modstanderne via kombinationer). Samtidig med dette er der vide handlemuligheder for den enkelte spiller til at vælge sine handlinger på banen. Fodboldspillets regler kan ses som elementer i strukturen og spillerne som aktører i et system, der manifesterer fodboldspil. Systemet i sin aktuelle og konkrete form eller variant konstitueres af aktørerne, der handler indenfor de muligheder, strukturen anviser.

Der er også eksterne faktorer, der har indflydelse på denne aktuelle udformning af systemet som f.eks. det internationale fodboldforbund. Tættere på det aktuelle forløb kan faktorer som trænerens indsats, diskussioner omkring ansættelses- og aflønningsforhold for spillere, den enkelte spillers liv udenfor banen o.a. have indflydelse.

Strukturen anviser nogle mulige deltagerbaner (Dreier 1999) for den enkelte spiller i form af posten som målmand, forsvarsspiller, angriber etc. Indenfor de enkelte deltagerbaner er der vide muligheder for at håndtere spillet forskelligt, og den enkelte spiller har nogle generelle mål at navigere efter. Disse kan så være suppleret med aftaler med medspillere i form af strategier etc.

Den enkelte spiller har en reel mulighed for at handle på tværs af strukturen, men det kan have fatale konsekvenser. Ifølge de uformelle regler kan han ikke spille bolden over til en spiller på det andet hold, selvom det er en af hans gode venner. Hvis han gør det en enkelt gang, vil de andre spillere se det som en fejltagelse, men hvis han vedbliver med det, kan han måske ødelægge spillet. Hans medspillere kan vælge at undgå at han får bolden, så hans handlinger får indflydelse på den fremtidige deltagerbane i spillet – det gælder både den igangværende kamp, men måske i endnu højere grad hans muligheder for at deltage i systemet i fremtiden. Herved reagerer de andre deltagere for at opretholde systemet.

Fodboldkampen som struktur er ikke konstitueret en gang for alle, men under løbende konstituering. Er der en svag eller ukoncentreret dommer, kan kampen udvikle sig (!) til en mere fysisk betonet kamp, hvor spillet bliver grovere og mindre teknisk betonet.

Det system en fodboldkamp udgør, konstitueres af spillerne, men samtidig er strukturen med til at udstikke formelle og uformelle retningslinjer for deltagernes ageren. Strukturen 'en fodboldkamp' har kun fysisk eksistens, når den via spillernes sociale praksis realiseres. Dermed kan man sige, at både system og struktur har mere proces-karakter end form af (statiske) entiteter. Så er det ikke spørgsmålet om en eventuel forandring, der er problemet – opretholdelsen af en struktur er principielt en udfordring af samme art som forandring. De enkelte deltagere i systemet opretholder eller (re-) konstituerer konstant strukturen ved deres enkelte handlinger, mønsteret i dem og samspillet mellem dem. Hvis enkelte deltagere handler på tværs af de formelle eller uformelle

retningslinjer, kan det ødelægge strukturen – eller formuleret omvendt: strukturen opretholdes ved at aktørerne handler i overensstemmelse med strukturen.

Såfremt først en og efterhånden flere deltagere begynder at ændre nogle af deres handlinger, kan dette føre til en ændring i strukturens retningslinjer. I første omgang i de mere uformelle (f.eks. hvor på banen de enkelte spillere fortrinsvis arbejder eller ændring af strategier fra massivt forsvarsspil med kontraangreb til dynamisk kombinationsspil i opbyggede angreb), men disse ændringer kan også efterhånden føre til ændringer i formelle retningslinjer (fx indførelse af en regel om offside). Gennem den enkelte aktørs (små) handlinger kan strukturen ændres via en række små ændringer, og over tid kan disse ændre strukturen så gennemgribende, at der nu er tale om en ny struktur. De små (kvantitative) ændringer resulterer over tid i store (kvalitative) ændringer af strukturen. I sammenhænge som fodbold er der formelle systemer, der beskytter spillet mod for store forandringer – fx nedskrevne regler. Dommerne har til opgave at sørge for overholdelse af de formelle retningslinjer – en konserverende og strukturbevarende instans.

Giddens tager direkte forbehold overfor spil som fodbold som eksempel (Giddens 1984 sd. 17), idet regler i spil ofte er meget faste og præcise, og han peger i stedet på leg som eksempel på en struktur – fx at lege røvere og soldater rummer nogle retningslinjer for deltagerne, når de har en af de tildelte roller. Samtidig er det en central del af at kunne lege med andre, at man kan indgå i de forhandlinger om legens videre forløb, der foregår.

Jeg vil umiddelbart mene, at det afhænger lidt af tidsperspektivet, idet fodbold også ændrer sig, selvom det måske går langsommere, men det er korrekt, at de strukturer der influerer på meget af vores dagligdag er mindre præcise i deres retningslinjer for vores ageren. Dermed bliver der større spillerum for aktørerne til at definere strukturen. Man kan med en parafrase af Wittgenstein sige, at der kan være tale om flere forskellige (sprog-) spil, hvorfor aktørerne udover at spille spillet også har mulighed for at ændre definitionen af hvilket spil, der spilles – fx fra almindelig social omgang, fredelig sameksistens til konflikt og kamp eller til aktivt, engageret samarbejde. Strukturen er under konstant (re-) konstituering fra det ene øjeblik til det næste.

Ofte vil strukturer blive opfattet som entiteter mere end som processer. Det hænger dels sammen med sprogets indbyggede tendens til at beskrive ting frem for processer (Bateson 2002/1979 sd.56 ff.), og dels har strukturer jo en vis stabilitet. Denne oplevelse af stabilitet kommer af deres træghed i forandring og hænger sammen med det tidsperspektiv, de anskues i. Ser vi på et menneskes liv i

geologiens tidsperspektiv, er det knap til at få øje på, men forestiller vi os det set ud fra en døgnflues perspektiv, varer det nærmest evigheder. Et lille barn opfatter sine bedsteforældre som stabile personligheder, mens de selv kan se tilbage på et liv, hvor de har forandret sig meget. Ideen i denne tankegang er ikke ny – allerede Heraklit formulerede samme problemstilling i fyndordet ”Vi kan ikke stige ned i den samme flod to gange”.

Strukturen består af et mønster af vaner, der anviser nogle deltagerbaner for aktørerne (institutionelle deltagerbaner jf. Dreier 1999). Disse aktører vælger personlige måder at handle på i sammenhængen (personlige deltagerbaner jf. Nielsen 2008), men disse personlige deltagerbaner strækker sig også ud over den aktuelle sammenhæng til andre kontekster. Deltagerne kan imidlertid også forsøge at ændre rammerne – at omdefinere situationen efter en anden struktur.

Eksempel.

Denne problematik kendes særdeles godt indenfor arbejdet med børn og unge, hvor opvæksten har været svært belastet. De kan sommetider vælge at lægge massivt pres på de andre aktører, for at få situationen til at udvikle sig til en, de kender, idet de føler sig meget utrygge i ukendte eller tvetydige situationer. De kendte situationer vil ofte være situationstyper, de kender fra deres opvækst, så de ved hvad der venter og er vant til at agere i dem, og netop deres opvækst har budt på mange konfliktsituationer. Derfor bliver deres andel i den løbende (re-) konstituering af situationen ofte oplevet som negativ – de fremkalder konflikter.

Dermed handler de aktivt og opretholder eller ændrer systemet i det aktuelle samspil og i lidt længere perspektiv strukturen for det pædagogiske arbejde. Det skal understreges, at deltagerne ikke nødvendigvis kan formulere, hvori strukturen og deltagerbanerne består, og de handler ikke nødvendigvis til egen fordel i et længere perspektiv. Med Giddens begreber kan det siges, at deres ageren hører til den praktiske bevidsthed – de ved hvordan de skal agere i strukturen og er dermed med til at opretholde den, også selvom de ikke kan formulere det i sprog.

Man kan tale om fremmedgørelse (Israel 1969), hvis aktørerne er af den opfattelse, at de kun kan handle i overensstemmelse med strukturen – at de kun kan følge de institutionelle deltagerbaner slavisk, eller når de er af den opfattelse, at de helt frit kan vælge at handle efter egne ønsker uden at være påvirket af strukturen – at de frit kan forme deres helt egen personlige deltagerbane uafhængigt af strukturen.

Giddens har imidlertid en ekstra pointe i relation til fremmedgørelse, idet han medtager uintenderede konsekvenser af handlinger – når et individ handler, kan det have nogle konsekvenser, som ikke var meningen, men som alligevel er en følge af handlingerne. Mehan (1992) har i en analyse af forskellige studier af elevers skoleforløb fremhævet, at elevernes valg kan ses som stærkt påvirket af deres sociale baggrund – fx omkring engagement i det faglige stof, forholdet til lærerne etc. – med de konsekvenser på længere sigt, at de får samme (mangel på) uddannelse og samme type arbejde, som deres forældre, selvom de sprogligt formulerer, at de vil noget andet. Her er der tale om bevidste valg, der har uintenderede konsekvenser, der ikke er kendte for eleverne. Dermed kan de ikke træffe de beslutninger, der skulle til, hvis de skulle følge den sociale karriere, de gerne vil.

Her er i øvrigt en interessant lighed med Natorps tænkning, da han også understreger, at en frigørelse kun kan ske, når man bliver klar over, at ens opfattelser er formidlede opfattelser, og at de er formidlede af et fællesskab (her efter Mathiesen 1998). Det er den samfundsmæssige struktur, der formidler opfattelser til det enkelte individ – aktøren – men som individet dernæst kan forholde sig til – forudsat det ser dette forhold. En betragtning helt i tråd med nutidens konstruktivistiske teorier (fx Berger & Luckmann 1972, Bruner 1999 og senere teoretikere).

I mange sammenhænge vil mennesker opfatte deres egne muligheder for at ændre strukturen – f.eks. samfundet, deres arbejdsplads – som små eller ikke-eksisterende, og det er ikke helt forkert. For den enkelte aktør kan det være svært at ændre en struktur, men for (større) grupper af aktører i fællesskab kan strukturer ændres. Hvor mange der skal til, afhænger af den aktuelle struktur og de sammenhænge den indgår i, men enkeltpersoner kan godt starte forandringsprocesser.

Barth (2002) formulerer et begreb om vidensformer ("knowledge-forms") som en del af den struktur, aktører skal agere i. En vidensform rummer:

1. *"a corpus of substantive assertions and ideas about aspects of the world"*
2. *"instantiated and communicated in one or several media . . . in the form of words, concrete symbols, pointing gestures, actions"*
3. *"distributed, communicated, employed and transmitted within a series of instituted social relations"*

Barth 2002 sd.3

Pointen er her, at det enkelte menneske i sin dagligdag møder flere forskellige vidensformer, der kan benyttes til at danne sig en forståelse af den aktuelle situation, men det enkelte individ kan i nogen udstrækning vælge, hvilken vidensform det vil tolke og agere efter. Fx anvender Stokholm (2006) vidensformer til at beskrive hendes iagttagelser på to børnehjem:

Eksempel.

Børnene ved godt, at de er på institutionen for at lære noget og udvikle sig, så de bedre kan klare sig senere i livet, samt at det er pædagogerne, der både skal hjælpe dem med det og bedømme, hvornår de har lært det. De indgår derfor gerne i et samarbejde om det. Dette samarbejde kan beskrives som en vidensform, Stokholm kalder 'forandring og re-socialisering', hvor den netop samler en række grundantagelser om samarbejdet, der kommunikeres på forskellig vis i dagligdagen, og som overføres i samspillet på institutionen.

En anden vidensform kalder Stokholm for 'børne-relationer'. Her er en række spilleregler for at indgå i det fællesskab børnene på institutionerne danner - både om positiv og negativ adfærd, og om måder til at avancere i hierarkiet blandt børnene. Stokholm refererer som eksempel en episode, hvor nogle børn bryder institutionens regler, hvorfor pædagogerne udspørger andre børn for at finde frem til de skyldige. Her er børnene sat i et dilemma mellem de to vidensformer, da de ikke på en gang kan samarbejde om opklaringen (vidensformen 'forandring og re-socialisering') og samtidig beskytte deres position i børneflokket (vidensformen 'børne-relationer').

Pointen i Barths begreb om vidensformer er, at der samtidig eksisterer en række samlinger af grundantagelser og handlemåder (vidensformer), og i den enkelte situation benytter individet sig af dem til at danne sig en forståelse af den aktuelle situation og derudfra vælge handling.

Sammenstillet med Giddens ovenfor kan man sige, at beskrivelsen af vidensformer er beskrivelser af struktur, hvor Barth blot opererer med flere mulige strukturer for den samme situation. Derved understreges individets mulighed for at handle på tværs af strukturen - enten ved at benytte en anden vidensform, ved at handle på tværs af en vidensform, eller ved at udvikle og ændre vidensformer. Der kommer altså nogle nuancer på samspillet mellem struktur og aktør.

6.2 Dialektisk teori om udvikling.

I dialektisk teori om udvikling er der udviklet nogle begreber, der bruges til at fange noget af dynamikken i enheders udvikling: modsigelser i enheden, forandring, helhed, praksis (her efter Løvlie Schibbye 2002, Baxter & Montgomery 1998, Montgomery & Baxter 1998, VanLear 1998).

Helhed og enhed.

I valget af den analytiske enhed for forskningen er det vigtigt, at man får medtaget alle de dele, der er med til at definere hinanden. Delene skal på den ene side være selvstændige elementer, men på den anden side være afhængige af hinanden i fastlæggelsen af, hvordan den enkelte del konstitueres. De kan ikke ses alene, da de afhænger af hinanden, men er samtidig forskellige – ændres den ene del vil andre dele uvægerligt også ændres. Det er derfor man samtidig kan tale om en enhed for udforskning og analyse og samtidig om en helhed af dele. En strategi for udforskning, der gik ud på at opdele i elementer og studere dem isoleret fra hverandre, vil ikke fange denne dynamik, og dermed ikke levere den nødvendige forståelse for at intervenere optimalt i udviklingen. Man skal altså sørge for at afgrænse enhederne (helhederne) for udforskningen med omhu, så denne dynamik rummes i den afgrænsede forskningsenhed (Baxter & Montgomery 1998).

Eksempel

Man kan ikke karakterisere fx en angrebsspiller i fodbold som god eller dårlig isoleret set. Der er forskel på, hvad der kræves af en angrebsspiller, hvis holdet har en defensiv eller en offensiv strategi, hvis holdet spiller overfor et defensivt eller et offensivt spillende hold, eller hvis hans eget hold har et svagt eller et stærkt forsvar. Skal man derfor vurdere et holds muligheder, eller bare den enkelte spillers muligheder for at spille godt, så afhænger det af en række andre faktorer, og man er derfor nødt til at studere det i disse sammenhænge. Afgrænsningen af enheden, der vurderes, er væsentlig for kvaliteten af resultatet.

Da jeg opfatter også dialektisk teori som en af flere mulige beskrivelser af virkeligheden jf. afsnittet om teoretisk ståsted, mener jeg også den dialektiske enhed kan afgrænses på flere måder. Det er et led i en udforskning af omverden, og ikke en ontologisk størrelse. Dette valg afgøres forskelligt alt efter forskningsinteresse – fx vil en ernæringseksperter gå anderledes til døgninstitutioner end jeg vil, når jeg er interesseret i det socialpædagogiske arbejde. Selvom vi bliver indenfor beslægtede fagområder, vil enheden defineres forskelligt, idet der kommer en vis arbejdsdeling mellem videnskabsgrene ind, hvor fx psykologi historisk set hovedsalig har arbejdet fra et individuelt plan og op til grupper, hvorimod sociologi hovedsalig har arbejdet fra gruppeplan og op til samfundsplan. Det betyder samtidig, at der bliver overlap mellem de forskellige videnskabsgrene – hvilket blot igen minder os om, at den opdeling der foretages på bl.a. universiteter og forskningsinstitutioner er historisk bestemt og ikke naturgivet endsige den eneste mulige og fornuftige, og frem for alt så er problemstillinger i virkeligheden ikke ontologisk opdelt efter disse

skillelinjer. Det betyder samtidig, at undersøgelser af det samme felt med forskellige faglige baggrunde vil svare på forskellige spørgsmål, men alligevel berige vores viden om feltet. Al udforskning indebærer en reduktion af den undersøgte kompleksitet, men ideen om en dialektisk helhed får os til at afgrænse på en måde, hvor vi får nogle af de centrale dynamiske forhold med, så vi bedre kan forstå udvikling i den afgrænsede enhed.

Modsætninger i enheden.

En dialektisk enhed rummer modsætninger, hvorved der skabes en dynamik, der er væsentlig for enhedens funktion og udvikling. Det er afgørende for enhedens videre eksistens, at modsætningerne ikke bliver så store, at enheden falder fra hinanden, idet de involverede vælger at gå hver til sit. Omvendt vil en mangel på modsætninger betyde, at samspillet mellem de enkelte dele af enheden forløber så gnidningsløst, at udviklingsdynamikken svækkes, og der ingen forandring sker. Der tales også om centrifugale og centripetale kræfter i enheden (Baxter & Montgomery 1998). Denne synsvinkel understreger, at målet netop ikke er at blive ens.

Eksempel

I forbindelse med Marias skema gengav jeg reaktionen, da jeg refererede disse overvejelser om at se på samarbejdet mellem den unge og pædagogen som en dialektisk enhed. For de erfarne socialpædagoger var det trivielt, at hvis den unge ikke udviklede sig, så var det deres opgave at ændre samarbejdet og samspillet, så der igen kom nogle modsætninger, der skubbede til den unges udvikling. Fred og fordragelighed i samarbejdet var ikke nødvendigvis af det gode.

Under dialektisk teori ligger en opfattelse af konflikter som positive, fordi de skaber udvikling (VanLear 1998). De kan selvfølgelig blive så store, at enheden opløses – de centrifugale kræfter bliver stærkere end de centripetale – så skal en enhed være nogenlunde stabil, skal dynamikken i enheden sikre, at der foretages de afvejsninger og forhandlinger, der er nødvendige, når konflikterne bliver aktuelle. Her er idealet ikke en stabil balance i betydningen statisk, hvor alt er afbalanceret en gang for alle. Tværtimod drejer det sig oftere om nogle dynamiske sammenhænge med feedback-sløjfer, forhandlingsformer etc. så enheden er rustet til hele tiden at justere fx i forhold til påvirkninger udefra, der ændrer balancen.

Forandring i og af enheden.

Især når man har ovenstående analyse af struktur-aktør-forholdet i erindring, bliver en dynamik central. Det handler ikke bare om at skabe en fortsat vækst for vækstens egen skyld eller som ideologisk mål om evig vækst (Nandy 1986), men selve opretholdelsen af strukturen er afhængig af dynamik. Også en bevarelse er afhængig af dynamik i enheden.

Enhver forandring indebærer potentielt en fare for opløsning af enheden, men med den dynamiske forståelse, er der intet alternativ. En mangel på modsætninger indebærer en stagnation og – for at blive i de fysiske begreber – en overvægt af centripetal kraft med implosion til følge.

Kobler man den dialektiske tænkning med Hundeides begreb om kontrakter (omtalt sd 33ff), passer de fint sammen (Hundeide 2003). Hundeides ærinde er også at erstatte en mere statisk forståelse af en relation mellem to mennesker med et dynamisk syn, hvor kontrakt og metakontrakt til stadighed konfirmeres eller justeres. Den dialektiske tænkning tilføjer her en understregning af vigtigheden i valg af udforskningsenhed samt et fokus på de interne modsætninger, der kan rummes i forholdet.

Praksis.

Alle disse forhold er sjældent noget, der er fastlagt i verbaliserede regelsætninger i gængs forstand. Det er dynamiske forhold, der konstitueres og realiseres i den praksis, der udøves i enhedens funktion. Skal man finde og beskrive en dialektisk helhed med modsætninger etc. er det ved at undersøge den udøvede praksis, man har adgang til dialektikken. Deltagerne i en dialektisk enhed kan ikke nødvendigvis altid selv verbalt formulere de kontrakter de indgår med hinanden, den dynamik der er i enheden, de modsætninger der er etc. I mange tilfælde vil disse forhold netop ikke være bevidste for deltagerne, men de må påpeges af udefrakommende. Det hænger igen sammen med, at enhver beskrivelse altid vil være lavet ud fra et perspektiv. Der er ikke noget sted, hvorfra man kan lave en neutral beskrivelse, så forskellige beskrivelser kan nærmere supplere eller komplementere hinanden. Heri ligger et opgør med den positivistiske tilgang til videnskab, hvor en objektiv beskrivelse skulle kunne laves. VanLear (1998) omtaler erfaringer fra naturvidenskab, hvor Heisenberg allerede i 1930erne påviste, at man ikke kan lave en observation uden at påvirke det, man observerer, hvorfor alle beskrivelser er lavet ud fra nogle præmisser forud for observationen, der påvirker det observerede fænomen.

For at iagttage og fange dynamikken i udviklingen af den analytiske enhed, må man observere den over tid, så man ser modsætningerne udfolde sig, hvordan de afhandles og hvordan enheden reagerer på forstyrrelser udefra. Det vil igen sige, at man må se den praksis, der udspiller sig – man kan ikke blot gå ind og måle på forhold i den analytiske enhed og dermed få bestemt mulig fremtidig udvikling.

Eksempel

Når en ung flytter ind på en institution, dannes idealtypisk beskrevet et fællesskab mellem den unge og pædagogen. Hvordan denne enhed fastlægger normerne for deres samspil og delmålene for deres samarbejde afhænger af de to personer, hvis man vil arbejde med et optimalt tilpasset tiltag overfor den unge. Der kan være nogle muligheder i dette specielle match, der kan fremme nogle sider af den unges udvikling, som en anden pædagog ville have svært ved at realisere, og omvendt noget denne pædagog ikke kan opnå med denne unge, men måske med andre. Hvilke muligheder et konkret socialpædagogisk fællesskab rummer, må man aflæse ved at observere den praksis, der udfoldes. Der er så mange komplekse faktorer på spil i dette match, at det vil være umuligt at undersøge eller beskrive på forhånd, og det giver heller ingen garantier for fremtidigt arbejde.

Hvor Giddens diskuterede struktur-aktør-forholdet for at sætte begreber på sammenhængene heri, har den dialektiske teori nogle forestillinger om dynamik og udvikling, der kan supplere. De er ikke fremmede for Giddens, men er ikke fremhævet på samme måde i hans teori-bygning.

6.3 Forholdet mellem pædagog og den unge i det socialpædagogiske fællesskab.

Første del af dette kapitel gengav teori og begreber, der kan bruges til at præcisere forhold omkring etableringen og udviklingen af et socialpædagogisk fællesskab, som jeg beskrev det i karakteristikken af socialpædagogisk arbejde. I resten af kapitlet vil jeg vende vinklen og se på dette fællesskab, som det debatteres i det pædagogiske arbejde, for dernæst at trække nogle af de teoretiske begreber ind.

Når en ung flytter ind på en institution, tilknyttes de fleste steder en kontaktpædagog, der har ansvaret for at koordinere arbejdet omkring den unge, varetage kontakt til forældre og sagsbehandler, praktiske opgaver osv. Denne kobling laves organisatorisk, men det bliver ikke nødvendigvis det vigtigste socialpædagogiske fællesskab for den unge. Der kan være en anden medarbejder, der af forskellige grunde falder bedre i hak med den unge, så det bliver her, det

stærkeste fællesskab opbygges, idet det socialpædagogiske fællesskab jo er personligt. Det bliver her vigtigt at skelne mellem et formelt fællesskab, som de typisk organiseres mellem en ung og en tildelt kontaktpædagog, overfor et fællesskab, hvor den unge og pædagogen begge gensidigt oplever et positivt fællesskab. Både efter teorien samt andre empiriske studier bliver udbyttet af det pædagogiske arbejde ringere set i forhold til den unges udvikling (se fx Elsborg et al. 1999), hvis ikke den unge oplever fællesskabet som gensidigt og positivt. Derfor kan der være mening i at vende spørgsmålet om det socialpædagogiske fællesskab således: Hvad skal der til, for at en ung vil lade en pædagog få indflydelse på sit liv og sin udvikling? Netop den formulering forskningsspørgsmålet havde på et tidspunkt jævnfør omtalen af forløbet på side 22.

Det går igen hver gang man spørger de unge, at de ikke mener, de kan bruge en pædagog til noget, hvis han opfører sig som en rolle (Lihme 2004a) – udtrykket ”en pædagogisk pædagog” eller at ”opføre sig som en pædagog” er alvorlige skældsord. De vil have en pædagog, der forholder sig ærligt til dem, ikke er fortænkt og som kan lide at være sammen med dem. Det betyder, at pædagogen skal engagere sig som person i den unge – ikke blot som professionel.

I pædagogiske fagkredse diskuteres dette ofte som at danne en relation til den unge, ligesom pædagogisk arbejde betegnes relationsarbejde – ja nogle omtaler det direkte sammen med andre faggrupper som relationsprofessioner (Lihme 2004a, Moos et al. 2004). Det har efterhånden betydet, at relation er blevet et meget upræcist begreb i denne sammenhæng, og der er brug for at udvikle det yderligere som jeg også omtalte tidligere (sd. 33), hvor jeg pegede på Hundeides begreb om kontrakt. Relation vækker normalt associationer om et tættere følelsesmæssigt forhold, hvilket kan forplumre den faglige og professionelle tilgang i arbejdet. Desuden kan der med rette rejses en diskussion om det fornuftige og rimelige i at forlange en tæt følelsesmæssig relation af ansatte i arbejdet (Lihme 2004a).

I den socialpædagogiske litteratur tales ofte om det fælles tredje: man kan ikke opbygge et ”tomt” fællesskab om ingenting, og derfor er der brug for noget tredje, man er fælles om (Lihme 2004a). Jeg har tidligere formuleret det fælles projekt som den unges hele tilværelse, men dette er på det konkrete plan for upræcist. Her er der brug for noget fælles tredje beskrevet som fælles aktiviteter om eller med noget. Når den unge flytter ind, er der ikke en fælles historie, men der er fra starten en række projekter, de kan tage sig af – indretning af værelse, arrangere skolegang internt eller eksternt, arrangere evt. fritidsinteresser m.m. Dertil kommer mange steder den almindelige daglige husholdning på stedet, som man er fælles om, samt almindeligt socialt samvær jævnfør

karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde. Disse aktiviteter kan bruges til at skabe en fælles historie, og den unge får lejlighed til at lære pædagogen at kende og vurdere, om han er værd at trække på i ens tilværelse.

Da mange af de unge har blandede erfaringer med voksne, vil de ofte være på vagt overfor pædagogerne, så her er der brug for reaktioner, som de vil opfatte som ærlige og spontane, og som derfor ikke tyder på skummelt (behandlings-) overlæg. Samtidig skal den unge opleve en imødekommenhed overfor egne ønsker jf. også omtalen af Marias skema fra observationsstudiet side 56. Disse forhold er med til at opbygge normer for fællesskabet – eller med Hundeides udtryk kontrakter og metakontrakter – samt begynde at formulere et fælles projekt. Hvor socialpædagogisk teori taler om det ubestemte forhold og situationens åbenhed, kan det med strukturations-teorien formuleres som udformningen af det fælles projekt og det socialpædagogiske fællesskab. Efterhånden som dette styrkes, vil den unge inddrage pædagogen mere i sit liv og tillægge dennes vurderinger og meninger mere vægt. Denne opbygning af fællesskabet er gensidig og kan ikke kontrolleres af pædagogen alene.

Tager vi begreberne fra dialektisk teori, bliver det tydeligt, at der eksisterer en modsætning i fællesskabet. Den unge er ikke kommet frivilligt og kan have sin helt egen opfattelse af, hvad der er problemet, og heroverfor står pædagogen som professionel person, der ikke vælger den unge af sympati, men som del af arbejdet og med en opgave, der af anbringende myndighed ofte vil være beskrevet som en liste over fejl og mangler ved den unge. Samtidig har pædagogen en tilværelse ved siden af arbejdet med familie, interesser etc., mens den unge på et opholdssted eller døgninstitution ofte har størstedelen af sit liv i denne sammenhæng. Der er modsætninger nok i den pædagogiske enhed, så set med dialektisk teori skulle der være gode muligheder for dynamik og udvikling, forudsat de centripetale kræfter bliver stærke nok til at den pædagogiske enhed kommer til at fungere.

I karakteristikken af socialpædagogisk arbejde blev *'Almindeligt socialt samvær'* nævnt undervejs, og dette kan være med til at styrke de centripetale kræfter. Tilsvarende hvis den unge oplever en hensyntagende afpasning svarende til punktet *'Dagligdags samvær med de unge, hvor pædagogen løbende afpasser sin del af samspillet i situation med den intention, at de unge får optimale muligheder for at udvikle de kompetencer, de har eller får brug for til at håndtere deres tilværelse.'* vil dette også kunne styrke fællesskabets sammenhængskraft.

Både strukturationsteorien og dialektisk teori betoner det processuelle syn på fællesskabet. Dette stemmer med de tidligere afsnits understregning af, at den unge og pædagogen løbende forhandler mål, indhold og normer for fællesskabet. Den pædagogiske situation er principielt åben og ubestemt (Rothuizen 2001, se også karakteristikken af socialpædagogisk arbejde sd. 32), hvorfor der må foregå en løbende afklaring af situationen. I dette spil vil ovennævnte modsætninger bidrage til dynamikken. Her bliver målet med socialpædagogisk arbejde et vilkår: helt overordnet set er der et mål om udvikling, forandring og altså dermed også en ændring i den dialektiske enhed. Det er derfor umuligt at etablere en statisk balance i fællesskabet, forstået som faste aftaler om magtfordeling og samspilsformer, så i stedet må fællesskabet udvikle måder at afklare uenighederne på, når de opstår - en dynamisk balance. Der bliver ikke tale om en gang fastlagte normer og aftaler, der løser samværskonflikter en gang for alle, men om normer for håndtering af konflikter, når de kommer. Dette svarer også til punktet om den løbende afpasning. Anstrengelserne med at håndtere konflikter i fællesskabet skal også forberede den unge til det videre liv, der til stadighed indebærer konflikter. Den unge lærer kompetencer til sin tilværelse ved at gøre det, men jævnt før karakteristikken tager pædagogen i starten en større del af ansvaret for efterhånden at overlade mere til den unge. Det handler om forholdet dem imellem, og det handler om de opgaver, de er fælles om.

Her er en indre sammenhæng mellem den pædagogiske situations ubestemthed og normerne for det socialpædagogiske fællesskab: ser man fællesskabet på den her beskrevne måde, er den pædagogiske situation nødt til at være ubestemt. Den skal være åben overfor udviklinger og aftaler, der ikke har optrådt før. Beskriver man et fast udviklingsmål, må det beskrives generelt, for et detaljeret mål vil undergrave fællesskabet, der så ikke længere har samme spillerum.

Her er selvfølgelig ikke tale om enten eller, men om grader af spillerum. Det er imidlertid vigtigt at holde fast i, at skal den unge have oplevelsen af indflydelse på fællesskabets udformning – og dermed have lyst til at deltage i det – må der være et spillerum. Er mål fastlagt detaljeret og præcist, er der ikke tale om samspil, men om (ren) styring – den unge lærer dermed ikke den del, der handler om at udvælge og opstille mål. Spillerummet skal også levne plads til at udvikle nye, kreative deltagerbaner og udviklingsveje for den unge. Dermed rummer fællesskabet potentialet til at udvikle optimale løsninger til hver enkelt specifik ung. Her kan analysen læne sig op ad nyere læringsteoriens understregning af den personlige deltagerbanes betydning sammenholdt med den institutionelle deltagerbane (Nielsen 2008, Tanggaard 2006, Lindhart 2006), hvor den personlige

deltagerbane i socialpædagogisk arbejde ifølge karakteristikken af socialpædagogisk arbejde gøres til en åbent forhandlet del af den institutionelle læringsbane.

Nu starter den unge ikke på institutionen uden erfaringer. Han vil allerede have en række oplevelser og måder at forholde sig på, som er præget af de sociale sammenhænge, han kommer fra. Disse præger hans forventninger til det samspil, han indgår i på stedet, og som nævnt vil han ofte forsøge at få samspillet til at passe ind i de mønstre, han kender. Dette svarer til erfaringen om at de unge i socialpædagogiske sammenhænge ofte mangler overblik over konsekvenserne af deres handlinger, og de kan dermed opretholde mønstre, som de meget gerne vil slippe for – de er fanget af det Giddens kalder uintenderede følger af deres handlinger. Her bliver det centralt i arbejdet, at pædagogerne ikke lader sig fange af dette spil, men også at de hele tiden selv er på vagt overfor utilsigtede følger af handlinger. I analysen ovenfor blev det understreget som et element i den komplekse afvejning, den enkelte pædagog står i i selve den pædagogiske situation. Hvor en god del af almindeligt socialt samvær med andre indgår i hvad Giddens kalder vores praktiske bevidsthed, og dermed ofte fungerer uden bevidst stillingtagen, så må der i pædagogisk arbejde være en stadig opmærksomhed på følgerne af disse handlinger. Da der samtidig er hvad der bliver kaldt handletvang i situationen – altså at pædagogen er nødt til at handle hurtigt og spontant for dels at få tilstrækkelig indflydelse på situationens udvikling og dels for at virke ægte og ærlig frem for fortænkt – så vil pædagogisk arbejde nødvendigvis indebære jævnlig refleksion over situationerne bagefter, idet der ikke altid er tid undervejs. Dette må således indgå som systematisk del i pædagogisk arbejde, hvilket adskiller det fra almindelig daglig omgang med andre mennesker.

Den unge og pædagogen har ikke nødvendigvis samme mål med det dannede fællesskab. For den unges vedkommende er fællesskabet med netop denne pædagog ofte påtvunget. Det har ført til overvejelser over det, man i klinisk psykologi kalder den terapeutiske kontrakt eller alliance, hvor udgangspunktet oftest har været en frivillighed for klientens vedkommende (Krasnik & Jørgensen 1991, Lihme 2004a, Bengtsson et al. 2002, Rothuizen 2001). Den unge kan typisk ønske sine problemer løst uden at han selv behøver at ændre sig, idet årsagen til problemerne placeres i konteksten ifølge den unges forståelse. Dette illustrerer en almindelig forskel på mål og tidsperspektiver for henholdsvis den unge og pædagogen som beskrevet fra observationsstudiet med Marias skema. Det er heller ikke sikkert, at han stiler mod den samme plads som samfundsborger, som systemet og pædagogen mener han burde gøre.

For pædagogen er målet at den unge lærer at håndtere sin tilværelse selv, men dette kan blive blandet op med personlige ønsker som afgrænsning af arbejdstiden (den unges problemer skal helst kunne håndteres indenfor den aftalte arbejdstid), oplevelsen af at kunne hjælpe den unge videre (faglig selvfølelse), egne (sub-) kulturelle normer for at klare eget liv, forhold til kolleger etc. Det sker ofte, at de unge vil være pædagoger selv, hvilket kan ses som en overtagelse af pædagogernes normer, værdier, prioriteringer og interesser, selvom dette måske ikke passer med den unges personlige ballast (se også Jensen, in prep.).

Der er derfor ikke nødvendigvis enighed om målet med fællesskabet. Dette må forhandles på plads i den løbende kontrakt om fællesskabet, og det sker ikke en gang for alle eller ved starten af forløbet. Det er løbende til forhandling – ja principielt set er det til forhandling i hvert eneste samspil mellem de to parter jf. Hundeide (2004). Dette svarer til den ovenfor beskrevne opfattelse af struktur, der opretholdes ved at deltagerne hele tiden foretager de handlinger, der opretholder strukturen, men også løbende kan justere og ændre strukturen gennem deres forhandlinger..

Her er det vigtigt, at kontrakt ikke forstås som en aftale, der bevidst indgås f.eks. ved starten af et forløb. Pædagogen vil typisk kridte nogle holdninger til samarbejdet op ved starten, men den reelle forhandling foregår hen ad vejen. Ofte vil ingen af parterne opfatte dette som forhandlinger, men mere se det som samvær af forskellig slags. Kontrakten ligner mere Hundeides (2004) forståelse end den klassiske terapeutiske kontrakt.

6.4 Hvilken status har struktur-aktør-teori og dialektisk teori?

På linje med afhandlingens øvrige ståsted må struktur-aktør teori og dialektisk teori betragtes som beskrivelser af virkeligheden – som al anden teori. Det er heuristikker, vi bruger til at finde mønstre og nuancer, der skaber mening for os, og som er hensigtsmæssige, når vi agerer i konteksten. Dette må de vurderes på, og denne vurdering vil altid være midlertidig ud fra nuværende tidspunkt og perspektiv.

6.5 Afrunding om dannelsen af det socialpædagogiske fællesskab.

Ved hjælp af teoretiske bidrag fra Giddens, Barth og dialektisk teori har vi nu uddybet forståelsen af de processer, der indgår i dannelsen af det socialpædagogiske fællesskab. Disse processer skal pædagogen have en forståelse for, så han kan påvirke dem. Den unge har som beskrevet ikke den

samme kompetence til at løfte sin del af ansvaret for dannelsen af fællesskabet, så især i starten af forløbet er det pædagogen, der skal have overblikket og agere, så fællesskabet etableres. Det kræver indsigt i mange komplekse processer, og en meget nuanceret forståelse af både sociale situationer og den unge. Teorier og begreber omkring struktur-aktør-forholdet bidrager med at nuancere forståelsen af processerne i dannelsen af et fællesskab, hvilket står centralt i socialpædagogisk arbejde.

Da der samtidig ligger et pres på pædagogen for at handle hurtigt (spontant), både for at kunne følge med de unge, der er vant til at skulle agere hurtigt selv for at tage vare på deres tilværelse, og for at demonstrere en personlig forholden sig til den unge (modsat en overlagt og dermed distanceret behandlerrolle), er det store krav, der stilles til pædagoger i socialpædagogisk arbejde, når man efterstræber en optimal indsats. Vi er dermed kommet et skridt nærmere en forståelse af det socialpædagogiske arbejdes særegenhed, og dermed et skridt nærmere en forståelse, der sætter os i stand til at komme med et bud på både at kvalificere dette arbejde og at evaluere det på en måde, der tager hensyn til dets egenart.

I næste del af afhandlingen vil jeg nu gå nærmere ind i de psykiske processer, som pædagogen benytter sig af i denne komplekse forholden sig i den pædagogiske situation. Målet er her en forståelse i detaljer af disse processer, der på den ene side er i overensstemmelse med den beskrevne forståelse af socialpædagogisk arbejde og det teoretiske ståsted, og på den anden side giver mig mulighed for at komme med et konkret bud på, hvordan man kan arbejde med kvalificeringen og evalueringen af det socialpædagogiske arbejde.

7. Indkredsning af psykiske processer i socialpædagogisk arbejde.

I de forrige afsnit har jeg karakteriseret socialpædagogisk arbejde ud fra litteratur, egne erfaringer og et indledende mindre observationsstudie. Ud fra denne forståelse af det socialpædagogiske arbejde har jeg forholdt mig kritisk til den tilgang til at evaluere arbejdet på, som anvendes i evidensparadigmet (EP). Dernæst har jeg skitseret et teoretisk ståsted og en forståelse af erkendelse og viden, der er på linje med karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde.

I kritikken af evidensparadigmet til vurdering af socialpædagogisk arbejde anerkendte jeg det legitime i at efterspørge en vurdering og evaluering af dette arbejde, hvorfor det videre mål er at opstille en anden måde at vurdere det på end EPs ud fra den skitserede forståelse af det. Samtidig understregede jeg i karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde et behov for udvikling af mere systematik i både arbejdet og i den faglige udvikling af det.

I det videre arbejde skal der derfor samtidig tages højde for, at denne beskrivelse skal give muligheder for en systematisk udvikling af det faglige arbejde. Her kan det være relevant at vende tilbage til Sackett (Sackett et al.2000), der formulerede begrebet om evidensbaseret praksis indenfor medicin. Han lagde vægt på, at denne praksis skulle bestå i en afvejning af tre forhold:

1. Viden om den aktuelle problematik underbygget med systematiske undersøgelser.
2. Et klinisk skøn baseret på praktikerens erfaring fra hidtidigt arbejde.
3. Klientens præferencer i valget af indsats. (jf. omtale side 65)

I det socialpædagogiske arbejde er det sidste punkt medtaget som en grundtænkning omkring det socialpædagogiske fællesskab, idet den unge jo er med til at fastlægge det fælles projekt for det socialpædagogiske fællesskab. Omkring det første punkt har jeg rejst en kritik af evidensparadigmet for kun at medregne undersøgelse af det socialpædagogiske arbejde, når der i disse er benyttet bestemte metoder, og dermed ikke tage højde for arbejdets særegenhed, og afhandlingens mål er at opstille et alternativ. Det andet punkt diskuteres sjældent i litteratur indenfor den tradition, jeg har slået sammen under betegnelsen EP. Når der ikke er gjort rede for udvikling af klinisk skøn eller for afvejningen af det i forhold til de to andre punkter giver det en uklarhed omkring hvordan faglige, personlige erfaringer fra arbejdet udvikles og bruges i praksis. Da jeg netop har lagt vægt på pædagogens afvejning af specifikke forhold i situationen for at opnå en optimal udnyttelse af situationen som centralt i karakteristikken af socialpædagogisk arbejde, bliver de psykiske processer i denne afvejning vigtige at undersøge nærmere. En forståelse af dem vil medvirke til en evaluering, der passer bedre til arbejdets særegenhed samt give mulighed for systematisk udvikling af den

faglige kompetence. Især i socialpædagogisk arbejde med den handletvang, der indimellem optræder, og når det er præget af unikke situationer.

På sin vis skifter afhandlingen fokus. I den første del så jeg på det socialpædagogiske arbejde analyseret omkring den socialpædagogiske situation bestående af pædagogen og en ung. Nu flytter fokus til pædagogens ageren i situationen. Da jeg jo har argumenteret for, at den relevante analyseenhed er pædagog og ung som en helhed betyder det, at jeg må analysere pædagogens ageren i denne helhed ud fra denne forståelse. Pædagogens kompetencer og ageren skal altså ikke ses isoleret, men netop som del af en helhed.

Når jeg foretager dette skift af fokus, hænger det sammen med, at en forståelse af de krav, arbejdet stiller pædagogen overfor, må indgå som del af såvel systematisk faglig udvikling som evaluering. Selvom helheden ikke kan opdeles i uafhængige del-elementer, er det alt andet lige pædagogens indsats, vi kan arbejde med, når vi skal udvikle arbejdet, og det må være den, der står centralt i evaluering af det.

Det næste skridt bliver nu at analysere og beskrive nogle af de psykiske processer, der indgår i det socialpædagogiske arbejde. Målet med at analysere de psykiske processer nærmere er at opnå en nuanceret forståelse af, hvordan pædagogen kan løse den opgave, han står overfor i arbejdet. En nuanceret forståelse af dette vil give bedre grundlag for at udvikle både arbejdet og evalueringsformer, der kan vurdere arbejdet på dets egne præmisser. En del af dette vil også belyse, hvordan man i socialpædagogisk arbejde kan kombinere den ”viden om den aktuelle problematik underbygget med systematiske undersøgelser” med ”et klinisk skøn baseret på praktikerens erfaring fra hidtidigt arbejde” jf. Sackett på forrige side.

Psykiske processer er en meget bred formulering, men den afgrænses ved at fokusere på det, jeg har kaldt den socialpædagogiske situation (jf. side 11) - situationen hvor en pædagog står sammen med en ung, og hvor pædagogen skal agere for at udnytte situationen bedst muligt til at fremme den unges udvikling jf. pkt. C i karakteristikken af socialpædagogisk arbejde i kapitel 2. Denne situation indeholder nogle betingelser for og krav til pædagogens ageren:

1. Nødvendighed af relativt spontane handlinger, da den unge ellers vil fatte mistanke til pædagogen om, at denne ikke forholder sig ærligt som person til den unge, men reagerer efter en professionel rolle.
2. Inddragelse af en mængde af informationer om fx den unges baggrund og udviklingsproblemer, den aktuelle situation for den unge, udviklingsmuligheder for den unge som situationen kan bruges til at fremme, stedets pædagogiske linje, kvaliteten af det socialpædagogiske fællesskab mellem pædagogen og den unge samt muligheden for brug og udvikling af dette, mulige måder at håndtere denne situation på, situationen i huset i øvrigt med andre opgaver, antagelser om dagens videre forløb osv.

Netop denne indkredsning af det socialpædagogiske arbejde har været en gennemgående problematik i afhandlingen. I det praktiske arbejde som psykolog har jeg oplevet, at dygtige pædagoger netop her demonstrerede stor kompetence jf. nedenstående let idealiserede eksempel:

Eksempel

Personalegruppen på en døgninstitution har gennem 1½ år arbejdet med en ung fyr på 17 år, som er en lidt umoden men meget charmerende og vellidt dreng. Drengen er vellidt på det lokale fodboldhold, hvor han spiller fair og holder sig helt til den gængse omgangstone. Lige fra starten har der på døgninstitutionen indimellem været episoder, hvor han opfører sig tilsyneladende følelseskoldt og uempatisk overfor andre. Fx har han en sommeraften haft bål sammen med andre jævnaldrende, hvor de har bagt snobrød og hygget sig sammen. De sidder og pjatter med hinanden, småpraler og laver grin. Pludselig tager han en gren, der ligger med den ene ende brændende inde i bålet, og han trækker den ud og brænder sidemanden på armen. Der har ikke været noget mellemværende mellem de to – heller ikke af de godmodige drillerier, de har pjattet med.

Personalet forstår ikke drengens adfærd, da den ikke stemmer overens med det billede, de i øvrigt har af ham. De har prøvet flere tilgange til episoderne, men det har tilsyneladende ikke haft nogen effekt.

Derfor tages problemstillingen op til supervision med stedets psykolog, idet de beder om råd til, hvordan de skal håndtere episoderne, så drengen holder op med det.

Supervisionen består i at supervisor spørger ind til drengen, hans ageren i forskellige sammenhænge og beskrivelse af konkrete eksempler på episoderne. Til sidst samler supervisor det hele i en samlet beskrivelse af drengen: ”Det lyder som om han fungerer sådan og sådan på disse områder, og sådan på disse – hvis det holder stik kan episoderne handle om, at han forstår dem på den og den måde, og det han prøver på er sådan og sådan, men det er jo ikke nogen særlig god måde at nå sine mål på”. Nået dertil udbryder personalet ”Nåh – jamen så skal vi jo gøre xx”, og de føler sig rustet til at prøve nye veje.

Allerede på vej ud af døren oplever psykologen, at en pædagog i en situation, hvor drengen er til stede, spontant reagerer efter den nye forståelse, der blev nået i løbet af supervisionen.

Oplevelser som disse fik mig til dels at se dette som en avanceret og meget kompetent side af socialpædagogisk arbejde, og dels at undres over hvordan det var muligt at reagere sådan. Jeg kaldte det *planlagt spontanitet*² og søgte efter psykologiske beskrivelser af disse processer og i 2004 deltog jeg i en konference i Skövde (The 4th Nordic Conference on Group and Social Psychology), hvor jeg havde en præsentation af mine analyser.

Der er flere tilgange til spontanitet, hvor mange vil tænke i, hvad der vil hæmme det spontane. Jeg har valgt en anden tilgang, idet jeg så det som en kompliceret kompetence – i løbet af et øjeblik (heraf det spontane) at skulle vurdere en situation, hvori indgår både situationen, historien om forløbet op til og dens betydning for deltagerens ageren, viden om deltagerne, deres personlige væremåde og udviklingsbehov samt koble denne komplicerede viden til pædagogiske overvejelser (heraf det planlagte) om, hvordan man nu bedst kunne påvirke de unges udvikling i en positiv retning i netop denne situation optimalt. Det var – igen lettere idealiseret, men ikke helt forkert – hvad jeg oplevede nogle pædagoger magtede. Da de unge ofte var hurtige til at handle, var der ikke tid til særlig megen refleksion i situationen.

Med denne tilgang blev det hovedsaglig til en mere kognitionspsykologisk analyse af den socialpædagogiske situation.

Det ville her være relevant også at inddrage psykologiske teorier omkring indlevelsessevne - empati. Der er en større mængde forskning omkring menneskets mulighed for at aflæse andre menneskers oplevelser og følelser via indlevelse fx omkring Theory of Mind, hvor menneskets viden om at andre oplever og tænker ligesom de selv og den dertil hørende kompetence til at aflæse den andens oplevelse og tanker. Ud fra en mere neuropsykologisk tilgang er der undersøgelser af såkaldte spejlneuroner, hvor mennesker uden for bevidst opmærksomhed kan aflæse andres oplevelser af handlinger (se fx Gallese 2004). Hertil kommer en større mængde litteratur indenfor mere klinisk-psykologisk forskning, hvor terapeutens indlevelse i klientens sindstilstand er udførligt diskuteret. Disse sider af de psykiske processer har jeg valgt ikke at tage ind i denne afhandling - mere for at begrænse omfanget, end fordi det ikke kunne være relevant - det er det. Det er til gengæld også et velkendt tema i diskussionen af pædagogisk arbejde, der i nogle sammenhænge ligefrem beskrives som "relationsarbejde" og "følelsekspertise" (Lihme 2004a). I stedet har jeg fokuseret på håndteringen af situationen, hvor indlevelsessevne leverer en del af den relevante viden, som pædagogen trækker på - her fokuserer jeg så på brugen af denne viden og ikke på opnåelsen af den.

² Jeg har siden set, at Jacobsen (2007) senere bruger begrebet planlagt spontanitet om end i en anden betydning end den, jeg lægger i det.

Der er talrige eksempler på, at mennesker kan løse opgaver i en kontekst, som de ikke magter i en anden. I ”situeret læringsteori” har det ført til en tilbøjelighed til at fokusere meget på konteksten og individets bevægelser i forskellige kontekster (se fx Dreier 1999, Nielsen 2008, Tanggaard 2006, Lindhart 2006), men det har for mig at se samtidig overladt væsentlige sider af forskningen i læring og udøvelse af kompetente handlinger til forskere, der arbejder med en mere intrapsykisk og kontekst-løsrevet tilgang. Der mangler nogle forsøg på at kombinere den store viden, der er samlet indenfor kognitionspsykologien med det kontekstuelle perspektiv, om end det kræver en om-beskrivelse af den selv samme viden på nye præmisser. Dette er forsøgt i den næste del af afhandlingen ved at vælge en kognitionspsykologisk analyse af pædagogernes arbejde.

Inden for kognitionspsykologien er der udviklet et helt forskningsfelt, der fokuserer på beslutningstagning og problemløsning. Da pædagogerne netop skal beslutte sig med hensyn til deres ageren i den socialpædagogiske situation, starter jeg her med den videre undersøgelse.

I afklaringen af det teoretiske ståsted formulerede jeg en vægtlægning på at betragte hvert behandlingsforløb og hver socialpædagogisk situation som principielt unikke i modsætning til EPs tilgang, hvor det pædagogiske arbejde ses som fastlagt i bestemte metoder, der benyttes til at håndtere bestemte kategorier af situationer og problemstillinger. Ud fra dette opstår et spørgsmål om brugen både af empirisk og systematisk udviklet viden og af personlig erfaring. I EP løses dette problem ikke, idet udviklingen af viden flyttes uden for feltet og den praktiske dagligdag og over til forskningen, men det fritager ikke mig fra at komme med et bud på udvikling og brug af erfaring - det være sig egen erfaring eller den systematisk udviklede viden fra andre som fx forskere. Så meget des mere bør dette tages op, når jeg principielt ser alle situationer som unikke, og hævder at pædagogerne agerer i dem som netop unikke. Hvordan kan de så trække på egne og andres erfaringer og viden i deres beslutningstagning?

8. Beslutningstagning set i kognitionspsykologisk belysning.

Der er en omfattende og voksende mængde videnskabelig materiale omkring beslutningstagning, problemløsning, regulering af handling m.v. med tråde ud til perception af situationer, hukommelse for erfaringer fra lignende situationer, ræsonneren over situationen, bias i vurdering m.v. i et mere generelt psykologisk fagfelt. Det er derfor udelukket at gennemgå hele dette område, og her er i stedet valgt en gennemgang af nogle teoretiske strømninger, der er udvalgt dels fordi jeg ser dem som nogle af de vigtigste på feltet p.t., og dels fordi jeg mener de bidrager med noget centralt.

I afsnittet om afhandlingens teoretiske ståsted har jeg argumenteret for at se mennesket som aktivt engageret i sin tilværelse, og jeg har karakteriseret erkendelse bredere end den ofte bliver i kognitionspsykologien, idet jeg også medtager erkendelse om menneskets livsverden, der sætter en i stand til at handle adækvat, uden at denne erkendelse nødvendigvis behøver at være bevidst for agenten selv endsige sprogligt formuleret. Netop i en kognitionspsykologisk sammenhæng er mange teorier og megen empirisk forskning baseret – erklæret eller implicit – på en anden opfattelse af mennesket og dets erkendelse (se fx Flavell 1985 og kritikken i Bishop 2005 eller Axel 2002). I gennemgangen af kognitionspsykologiske studier af beslutningstagning, vil denne diskussion dukke op som nogle gennemgående analysepunkter, idet målet er at samle en teoretisk forståelse, der stemmer overens med den teoretiske position i afhandlingen og karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde.

8.1 Kort overblik over udviklingen af psykologi omkring beslutningstagning m.v.

Op i 60'erne arbejdede forskere indenfor psykologi omkring beslutningstagning i vid udstrækning med modeller, hvor man regnede med at almindelige mennesker benyttede de samme logiske ræsonnementer, som videnskaben - dvs. logiske, statistiske og sandsynlighedsteoretiske analyser af det bedste valg ud fra de foreliggende oplysninger (McKenzie 2005). Helt i tråd med teorier indenfor udviklingspsykologi, hvor man opererede med en generel kompetence til logisk tænkning, der forventedes at kunne løse problemer indenfor forskellige områder ved at sortere de konkrete og særegne forhold fra og dernæst behandle den generelle og kontekstfrie problemstilling (Flavell 1985).

I eksperimenter med opgaver, der i vid udstrækning var udformet som generelle og dermed kontekstfrie opgaver, viste det sig imidlertid, at der normalt var en ret stor del af forsøgspersonerne, der ikke løste opgaven korrekt (hvor korrekt var i overensstemmelse med den logik, de var opstillet ud fra og som var hentet fra matematisk-logisk tænkning). Det førte til et forøget fokus på de typer af fejl, der blev begået, og disse blev beskrevet som resultater af heuristikker, der forkortede de logiske ræsonnementer, men samtidig gav forkerte resultater i nogle tilfælde (se fx Tversky & Kahneman 1974). Denne tilgang bliver ofte betegnet som "heuristics and biases".

Efterhånden begyndte nogle forskere at undersøge, hvorfor forsøgspersonerne lavede netop disse fejl ved at studere deres liv udenfor forsøgene og på andre måder forstå forsøgene ud fra en kontekst, og i denne hverdag gav deres valg af heuristikker ofte god mening. De var udtryk for en adaptation til deres hverdag, hvor heuristikkerne ikke gav forkerte resultater, men i høj grad fungerede (McKenzie 2005 sd.324 ff.). Dette skete også parallelt med den øgede interesse for økologisk psykologi indenfor andre discipliner, hvor man bevægede sig ud af laboratoriet for at se, hvordan mennesker fungerede i deres daglige kontekst. Hvor man tidligere havde set heuristikker m.v. som årsag til fejl, opfattede flere dem efterhånden som måder at adaptere til sin daglige verden, hvor der ikke var hverken grund eller ressourcer til en gennemført og strengt logisk analyse. I forsøgspersonernes daglige livsverden ville en gennemført analyse være kontraindiceret – spild af ressourcer. Dermed rummede heuristikkerne en form for logik ift. en livsverden, men fungerede ikke optimalt i eksperimentet, og fejkilden kan til en vis grad siges at være resultat af undersøgelsesmetoderne og teorierne - ikke af forsøgspersonernes ageren.

Der har været temmelig indædte diskussioner mellem disse tilgange, men også forsøg på at komme udover dem og trække på resultater fra begge lejre (se fx Samuels et al. 2002, Sieck & Klein 2007).

Fra en opfattelse af og forsøg på beskrivelse af en logisk funktion hos mennesker, der håndterer alle forekommende logiske problemer, har forskningen altså bevæget sig i retning af en tilgang, hvor kompetence til vurdering og beslutningstagning nødvendigvis ses i sammenhæng med den kontekst, det foregår i, og den udfordring, man står overfor. Samtidig har forskellige interesser i vurdering og beslutningstagning ført til et mere opdelt felt. Nogle er fx primært interesserede i at udvikle modeller, der kan implementeres på computere for at udvikle disse, mens andre er mere interesserede i menneskets psykiske funktion.

8.2 Heuristikker frem for omfattende analyse.

Gerd Gigerenzer, Peter Todd og en gruppe forskere organiseret i ABC-research group – en forkortelse af Adaptive Behavior and Cognition – arbejder ud fra en tilgang til beslutningstagning, hvor de forsøger at tænke de kognitive processer ind i den kontekst, de skal fungere i.

Gigerenzer et al. (Gigerenzer et al. 2000, Gigerenzer et al. 1999), kritiserer megen af den hidtidige forskning i beslutningstagning for at forudsætte ubegrænset tid til ræsonnementer og ubegrænsede ressourcer til at foretage dem. Denne forskning bygger i vid udstrækning på en (sommetider implicit) antagelse om, at mennesker benytter sig af logiske og statistiske slutningsgange, når de skal beslutte (McKenzie 2005), og der er et væld af eksempler på menneskets fejlbarlige kunnen – problemstillinger hvor mennesker vælger en logisk og matematisk set forkert mulighed. Der er flere forsøg på at nærme sig mere realistiske modeller for beslutningstagning ved at arbejde med hvad de kalder ”bounded rationality”, men Gigerenzer et al. kritiserer de fleste af dem for stadigvæk at indebære de ubegrænsede ressourcer (Gigerenzer et al. 1999 kapitel 1), og for stadigvæk at arbejde med de samme logiske og matematiske slutningsgange i deres forestillinger om de kognitive processer.

Gigerenzer et al. udvikler som alternativ heuristikker, der beskrives som simple algoritmer, der bringer et svar uden nødvendigvis at forholde sig til alle de oplysninger, der egentlig foreligger i sagen. Målet er altså ikke den fuldstændige løsning, men en løsning der set i forhold til de anvendte ressourcer er god. En heuristik vil efter deres beskrivelse indeholde

- a) retningslinjer for indsamling af information til brug for beslutningstagning
- b) en anvisning på hvornår denne indsamling skal stoppe
- c) en anvisning på, hvordan man så beslutter på baggrund af de indsamlede oplysninger.

De fremlægger nogle heuristikker af denne art, der er udviklet i gruppen, og som dernæst er tænkt igennem i relation til en kontekst, de tænkes at fungere i. Dernæst er disse heuristikker implementeret på computer, afprøvet og sammenlignet med andres modeller for beslutningstagning. I deres forskningsprogram er næste punkt at undersøge, om det så også er disse heuristikker, mennesker bruger i den reale verden – et punkt de endnu ikke er så langt med (Gigerenzer et al. 1999 sd. 362).

Eksempel på en af deres heuristikker:

”Take the Best”: I valget mellem to alternativer anvendes først det kriterium, der tidligere gav et succesrigt valg i tilsvarende kontekster. Hvis dette kriterium kan pege på en af de to valgmuligheder i den aktuelle situation, vælges alene ud fra dette kriterium, og ellers indsamles oplysninger om det næst-mest succesrige kriterium fra tidligere, hvorefter det undersøges om dette kan afgøre valget osv. (Gigerenzer et al. 1999 kapitel 4).

En af de centrale pointer her er, at de på forhånd afstår fra at gennemtænke alle muligheder eller tage alle kriterier i betragtning. For så vidt accepterer de en fejlbarlig procedure, men ser dens styrke i dens enkelhed – den bliver hurtig og nøjsom (”fast and frugal”) i sine krav til både tid og ressourceforbrug i beslutningstagningsprocessen. I deres computersimuleringer når de frem til, at disse heuristikker alligevel når en korrekt beslutning i praktisk taget lige så høj grad, som de modeller andre har opbygget, og som forsøger at afveje alle kendte kriterier.

Grunden til disse heuristikkers succes er, at de er afpasset til en kontekst, og det er i relation til kontekster af samme type, de opnår deres effektivitet. Det adaptive aspekt i deres forskning består netop i et syn på mennesket som adapteret i forhold til bestemte omgivelser, og det har derfor udviklet heuristikker, der fungerer rimeligt i forhold til disse omgivelser. Når der i psykologien om beslutningstagning er eksempler på, at mennesker træffer forkerte beslutninger, forstået som beslutninger der ud fra et logisk-matematisk ræsonnement ikke er korrekte, så er det omkostningen ved i stedet at have hurtige og nøjsomme procedurer til rådighed, som alligevel hovedsagligt fungerer korrekt i den daglige livsverden. Set i evolutionsteoretisk lys kan dette være en særdeles overlevelsedygtig strategi.

Gigerenzer et al. forestiller sig, at mennesket har et repertoire af heuristikker, det kan anvende til at håndtere sin daglige levevis. Dette repertoire kalder de en ”adaptive toolbox” (Gigerenzer et al. 1999 sd. 29).

Hvor mange af de hidtidige modeller for beslutningstagning har sammenlignet resultatet med det logisk-matematisk korrekte resultat og dermed fokuseret på modellernes logiske kohærens, argumenterer Gigerenzer et al. for at vurdere resultatet ud fra korrespondens – giver det et resultat der svarer til den kontekst, heuristikken skal bruges i? Her formulerer de et begreb om økologisk rationalitet (Gigerenzer et al. 2000 sd. 730 og 736, Gigerenzer et al. 1999 sd. 18), som fokuserer på

rationalitet i forhold til en kontekst, hvilket blandt andet indebærer begrænsede ressourcer og tid. En heuristik er ikke generelt god, men er god i relation til en type kontekst – deraf det økologiske og dermed koblingen af de kognitive processer med konteksten for deres brug.

Samtidig kritiseres de andre tilgange til beslutningstagning for at ville lave optimale modeller i betydningen modeller, der tager alle kendte forhold, faktorer og informationer med i overvejelserne for at nå frem til en afgørelse. Gigerenzer et al. anfører i stedet (Gigerenzer et al. 1999 sd. 736), at faktorer, der i nogle situationer har en betydning, vil være ligegyldige i andre situationer, hvorfor det kan være uhensigtsmæssigt at inddrage data om dem i afgørelserne. Dermed er en stræben efter optimale modeller ikke ønskværdig.

Diskussion af Gigerenzer et al.

Gruppens kritik af andre teoretiske modeller for at lægge vægten på kohærens i modellerne frem for en korrespondens med den kontekst, de skal fungere i svarer til en udbredt kritik af store dele af kognitionspsykologien og cognitive science for at operere med en forståelse af mennesket som afskåret fra konteksten i en tilbagetrukket, iagttagende og reflekterende position (se fx Costall & Still 1991, Axel 2002, Lave 1988). Det virker til gengæld lidt upræcist, når alternativet betegnes som korrespondens, og det ville være mere nærliggende at tale om et pragmatisk kriterium – hvordan fungerer heuristikken i praksis? (jf. også Teitgen 2001).

I afsnittet om teoretisk ståsted argumenterede jeg for, at der ontologisk set er regelmæssigheder i den måde, den reale verden fungerer på. Som følge af dette vil en heuristik i sin funktion afspejle nogle regelmæssigheder, hvis den fungerer godt. Det betyder ikke, at der direkte er en repræsentation, der korresponderer med den reale verden, som heuristikken fungerer efter. Det er netop her Gigerenzer et al. træffer et afgørende valg: de er ikke optagede af denne repræsentation, hvis blot heuristikken virker. Imidlertid vil en heuristik logisk set have bedre muligheder for at levere hensigtsmæssige beslutninger, hvis dens funktion svarer til den reale verdens regelmæssigheder, så hvis kohærens i en heuristik funktion opfattes som svarende til de regelmæssigheder i den reale verden, heuristikken skal benyttes til at beslutte sig i forhold til, vil kohærens være et fingerpeg om heuristikens kvalitet, men det er ikke tilstrækkeligt, idet den godt kan være kohærent uden at denne kohærente dynamik svarer til den reale verden, hvorfor den kan være en dårlig heuristik.

Omvendt kan man sige, at begrebet om korrespondens er misvisende eller i hvert fald upræcist, idet dette netop svarer til en overensstemmelse mellem den reale verdens dynamiske forhold og heuristikens funktion. En pointe ved Gigerenzer et al.s heuristiske modeller er netop, at de ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med detaljerne i den reale verden.

Eksempel:

Fra klassisk dansk overtro har vi en tommelfingerregel om, at det giver uheld at gå under en stige. Betragtes dette som en heuristik til at vælge færdselsrute, kan den fungere udmærket, selvom den ikke stemmer overens med den reale verden i sin forklaring – den gør det nemlig i sin funktion. Går man under en stige vil man i flere tilfælde (end hvis man ikke gik under stigen) være ude for, at der står nogen på stigen, der kan tabe noget ned i hovedet på en. Hermed vil heuristikken i sin funktion være i overensstemmelse med den reale verden, om end dens forklaring kan siges at være forkert.

Man kan sige, at korrespondensen skal gælde heuristikens funktion, men ikke nødvendigvis dens interne logik eller dens formelle forklaring. Ovenstående eksempel kan siges at være kohærent og i dens funktion korrespondere med den reale verden, men i dens udformning eller verbale formulering er der ikke korrespondens. En korrespondens må altså vurderes på heuristikens funktion og ikke på dens formulering eller struktur. Tilsvarende behøver en heuristik ikke en isomorfi-repræsentation af konteksten, men rummer alligevel en slags repræsentation af form som en matrice, idet funktionen jo gengiver sider af konteksten indirekte.

Der ligger en pointe i denne forståelse af en repræsentation af omverdenen. Et af de klassiske filosofiske problemer i mange psykologiske teorier er, at de forklarer psykiske funktioner med nogle repræsentationer, som dernæst manipuleres via nogle processer. Imidlertid havner mange dermed i en uendelig regres, for disse manipulationer skal foretages af en instans, der faktisk rummer netop de menneskelige kompetencer – en lille mand, homunculus, der jo så må befinde sig i mennesket (fx i hjernen), og hvordan fungerer han så? Her er Gigerenzer et al.s forsøg på at beskrive problemløsning uden repræsentationer i en symbolsk form, men gennem en beskrivelse af handlemåder i forhold til omverdenen bl.a. også et forsøg på at forklare de psykiske processer uden at ty til en homunculus-teori.

I beskrivelsen af deres heuristikker omtales ikke direkte evaluering af det enkelte forløb med brug af heuristikken om end erfaring med brugen af heuristikken er en del af den. I det daglige vil en

ageren – fx efter en heuristik – som regel blive fulgt med en vurdering af, om handlingen havde det forventede resultat. Derfor kan en heuristik ikke ses uden denne sammenhæng. Dette bringer også valget af heuristik på banen, idet en evaluering af at handlingen ikke gav det forventede resultat enten kan resultere i en justering af brugen af heuristikken, eller i valget af en anden heuristik. Denne diskussion hænger til gengæld tæt sammen med en diskussion af læring i forbindelse med heuristikker jf. nedenfor. Det kan virke som en manglende konsekvens i en økologisk tilgang, når heuristikker ikke studeres i den kontekst og det forløb, de indgår i. I den daglige verden vil en beslutning indgå i længere forløb, men Gigerenzer et al. studerer den stadig som én situation med vurdering og beslutning - og så ikke mere. Dermed får spørgsmålet om udvikling af heuristikker og læring ikke den relevante plads.

Et andet forhold af interesse er balancen mellem heuristikkers bundethed til typer af kontekster, valget af heuristik og antallet af heuristikker i vores "adaptive toolbox". Gigerenzer et al. peger selv på sammenhængen mellem konteksten og heuristikken, idet en heuristik netop fungerer i nogle kontekster (en type af kontekster) og ikke i andre (Gigerenzer et al. 1999 sd. 18). Det rejser både spørgsmålet om, hvordan vi vælger heuristik i en situation, og hvor mange heuristikker, vi skal have i vores "adaptive toolbox". Her står Gigerenzer et al. på en position, hvor de forsøger at udvikle heuristikker, der kan anvendes til at løse generelle problemer: valg mellem to muligheder, valg mellem flere muligheder etc. Dermed arbejder de reelt med en opfattelse af mennesket som udstyret med nogle generelle procedurer, der kan anvendes i forskellige sammenhænge og overfor forskellige problemstillinger ligesom fx Piagets oprindelige opfattelse af den kognitive funktion og udvikling heraf. De bliver dermed sårbare overfor den kritik, der er rejst af denne opfattelse af vores kognitive formåen fx fra perspektiverne omkring situeret praksis og viden (Lave 1988, Lindhart 2006, Tanggaard 2006). Her viser undersøgelser, at den kognitive kunnen i vid udstrækning er bundet til den kontekst, den læres og anvendes i – fx kan mange mennesker mere eller mindre matematik alt efter om det foregår i en dagligdags velkendt sammenhæng som supermarkedet eller i en skolesammenhæng som test af matematiske færdigheder (Lave 1988). Paradoksalt nok påpeger Gigerenzer et al. selv denne kobling mellem konteksten og heuristikken, men har alligevel bevaret en snert af at udvikle generelle kognitive heuristikker, og det skyldes selvfølgelig balancen mellem at beskrive mennesket som havende færre og mere generelle heuristikker overfor en beskrivelse med en uoverskuelig mængde heuristikker til alle mulige specifikke situationer. Lipshitz (der ikke

er del af ABC-forskningsgruppen) opsummerer det i 3 punkter:

- 1. Recognition does play a major role in decision making It is a complex ... process of pattern matching which focuses attention on critical cues and generates goals, expectations, and action alternatives ...*
- 2. Experienced decision makers do use heuristicsThese ... are highly domain specific and rely on considerable amount of domain specific knowledge...*
- 3. Thus effective real-world use of "fast and frugal" heuristics requires considerable background knowledge (Lipshitz 2000 sd. 757)*

Dermed har vi fat i en diskussion af generalisering af erfaringer og af læring.

Gigerenzer et al. definerer selv generalisering som det at kunne anvende en heuristik på nye data (2000 sd. 736 og 737 - sammenlign i øvrigt med diskussionen af 'generalisering i praksis' jf. Molander i afsnit 5.3 og senere i afsnit 9.2), hvor de ser det enkle i heuristikker som en styrke. Fordi de er enkle, kan de anvendes i mange situationer, og de argumenterer med, at de vigtigste forhold går igen i de forskellige situationer (ibid sd. 737). Denne argumentation forudsætter et hierarki af faktorer, der rangordnes efter deres betydning, så fx den ovennævnte heuristik "Take the Best" vil betyde valg ud fra de mest betydende forhold. Øvrige situationsspecifikke forhold betegner Gigerenzer et al. selv som støj (ibid sd. 737). Her virker deres argumentation uklar i forhold til deres eget begreb om økologisk rationalitet, der netop hviler på at en heuristik er adaptiv og velfungerende ift. en kontekst og ikke generelt.

Dermed holder argumentationen ikke, hvis der er en række lige betydende forhold på spil. Fx vil "Take the Best" ikke fungere, hvis der er en række situationer med de samme forhold på spil, men i en tredjedel af situationerne er det faktor A, der er vigtigst og opvejer forhold B og C og dermed modsiger den afgørelse, de ville føre til, hvis de blev anvendt som kriterier – og tilsvarende med faktor B som vigtigst for den næste tredjedel og faktor C som vigtigst for den sidste tredjedel. Læring vil i denne sammenhæng dreje sig om netop at opfange dette, hvorved heuristikken nu bliver til 3 heuristikker til hver type situation – eller i hvert fald med forskellig rangordning af A, B og C efter hvilken type situation, der er tale om. Læring kan dermed enten bestå i en udvikling og nuancering af heuristikkerne, der bliver mere omfattende og ressourcekrævende, hvilket modvirker

det hurtige og nøjsomme, eller de kan deles op i en stor mængde heuristikker, hvor problemet flyttes til valg af heuristik via matchning af problem med heuristik. Denne mønstergenkendelse vender jeg tilbage til.

Hvis alternativet i stedet er en lang række af heuristikker til forskellige situationer, bliver valget af heuristik til håndtering af en situation interessant – hvilke cues anvender man til at afgøre, hvilken type situation, man står overfor, og dermed hvilken heuristik, man kan anvende til at træffe en beslutning? (Wallin & Gärdenfors 2000) Dette spørgsmål anfører Gigerenzer et al. selv som et af emnerne for fremtidig forskning (2000 kp. 16).

I denne sammenhæng kunne endnu en præcisering i forhold til Gigerenzer et al.s diskussioner gøres. De kritiserer en del af de øvrige forskere af beslutningstagning for at efterstræbe optimale modeller i betydningen modeller, der medtager så mange forhold af betydning som muligt (fx 1999 sd. 10 ff). Det ville være mere præcist at kalde dette for maksimale modeller, og i stedet tale om optimale modeller, når man vurderer modellerne i forhold til betingelser og mål (disse overvejelser er inspireret af Bjerre 1998). Termen optimal indebærer en målestok og nogle betingelser eller begrænsninger at være optimal i forhold til, hvor maksimal nærmere er så mange informationer som muligt. I mange henseender er Gigerenzer et al.s ærinde netop at arbejde med optimale modeller i betydningen modeller, der under de givne betingelser omkring tid og ressourcer til rådighed for at træffe en beslutning leverer det optimale i betydningen det bedst mulige under nogle begrænsninger. De kritiserer de andre modeller for netop ikke at tage hensyn til tids- og ressourceforbrug, og hvis disse ikke er begrænsede vil de maksimale modeller give det bedste resultat. Pointen er imidlertid, at i hverdagens realistiske situationer er der begrænsninger. En anden grund til at de maksimale modeller er sværere at indarbejde i socialpædagogisk arbejde er, at man i dette må arbejde med åbne udfaldsrum. Der er ikke nødvendigvis et begrænset antal videre forløb; der kan forekomme forløb man aldrig tidligere har oplevet; og det videre forløb afgøres af interaktionen mellem to parter, hvorfor der er information om den anden der ikke er adgang til osv. Dermed sprænges en maksimal model. Samtidig kan den optimale funktion af en heuristik vurderes på kort eller på længere sigt osv. jf. evaluerings- og evidens-diskussionen tidligere i afhandlingen. Enhver situation indgår i en fortløbende historie med mange parallelle og krydsende temaer og personer, hvorfor en evaluering af brugen af en heuristik ikke kan afgøres endeligt og objektivt.

Gigerenzer et al. studerer stadig beslutningstagning og vurdering i en relativt statisk situation. Der foreligger en række informationer, som i selve proceduren for beslutningstagning inddrages i større eller mindre omfang, men situationen ses ikke i en større sammenhæng eller som forløbende over tid. Dermed bliver det stadig et studie af mennesket som stående på sidelinjen frem for at være engageret og del af den verden, som han forholder sig til. Der er ikke inddraget samspillet med andre, der evt. kan benytte sig af ens mangelfulde opfattelse eller heuristikernes fejlbarlighed (Allen 2000, Fuller 2000), egne personlige værdier eller kulturens pres etc. Samtidig kan en social situation udvikle sig i mange retninger - situationens åbenhed, som det blev kaldt i kapitel 2 - hvorfor det ikke altid kan afgøres på forhånd, hvad situationen handler om. Det konstitueres hen ad vejen. En social situation kan med Marsh karakteriseres som præget af:

imperfect information, structural complexity, and fleeting opportunities (Marsh 2002)

Hvor andre teoretikere ifølge Gigerenzer et al. ser heuristikkerne som forstyrrende for den korrekte bedømmelse, ser Gigerenzer et al. dem som redskaber til at klare den almindelige dagligdag med. Alle de mindre beslutninger vi træffer i løbet af en almindelig dag klares i vid udstrækning ved hjælp af heuristikker. Til gengæld beskæftiger de sig i denne omgang ikke med, hvordan mennesker så træffer beslutninger i de situationer, hvor de ikke i forvejen har heuristikker at trække på. Det opfattes generelt som et centralt og særegent karakteristikum ved mennesket, at vi er i stand til at tænke rationelt og analysere nye og ukendte forhold igennem, hvilket heller ikke afvises af Gigerenzer et al., men det bliver dermed også vigtigt, hvordan koblingen er mellem disse to kognitive funktionsmåder – hvis det er to forskellige måder? Her er også en kobling til læring, idet den analytiske kompetence må resultere i udvikling af heuristikker, der kan anvendes næste gang, man kommer i en tilsvarende situation.

Opsamling.

Gigerenzer et al. har beskrevet og demonstreret en måde at forstå heuristikker på, så de bliver en funktionel del af menneskets måde at håndtere sin hverdag på. Samtidig har de beskrevet dette som en del af menneskets aktive engagement i sin verden. Der er dog stadig nogle problematikker i det, der må belyses yderligere.

- Der mangler en kobling mellem brug af heuristikker, som en ressource-nøjsom og hurtig håndtering af situationen og en mere udførlig analyse af situationen med hensyntagen til mange forhold og evt. udvikling af helt nye heuristikker. Hvornår bruger man heuristikker henholdsvis analyse, og hvornår skifter man mellem dem?
- Der mangler en klarere kobling mellem heuristikkerne og den viden om verden, man har opsamlet i tidens løb. Når Gigerenzer et al. beskriver problemløsning som handlinger og dermed ikke arbejder med en isomorf repræsentation af verden, hvordan passer det så sammen med viden om omverden? Er al viden af denne processuelle karakter?
- Hvordan fastlægges forståelsen af situationen eller problemet, så man ved hvad det er for en situation og dermed heuristik, der skal anvendes?
- Der er brug for at se heuristikker i sammenhæng, idet Gigerenzer et al. kun tager det halve skridt i økologisk retning. Når mennesket er samtidig deltager i og del af en sammenhæng, som man også selv er med til at konstituere over tid i et samspil med andre agenter, hvordan anvender man så heuristikkerne i denne komplekse kontekst? Her kommer de personlige værdier og deres indflydelse på heuristikker også ind. Samtidig arbejder de i realiteten med en opdeling i indsamling af informationer og dernæst en beslutningsproces, hvorimod mennesker ofte afprøver midlertidige forståelser, der så korrigeres hen ad vejen.
- Hvordan læres og udvikles heuristikker?
- Når nu heuristikker ikke kan evalueres i forhold til den logisk-matematiske løsning af problemet (den maksimale), kan man så sige noget om evalueringen af kvaliteten af heuristikker?

Endelig kan det tilføjes, at netop Gigerenzer et al. beskriver heuristikker som optimale, hvilket passer med karakteristikken af den socialpædagogiske situations punkt A (side 38), hvor det bl.a. siges at bestå i ”Dagligdags samvær med de unge, hvor pædagogen løbende afpasser sin del af samspillet i situationen med den intention, at de unge får optimale muligheder for at udvikle de kompetencer, de har eller får brug for til at håndtere deres tilværelse”. Her lægges vægten på den optimale udnyttelse af situationen under hensyntagen til en række forhold.

Sieck & Klein (2007) skelner mellem to tilgange til udforskning af beslutningstagning: en tilgang der arbejder ud fra rationelle beslutninger og i mere eksperimental-psykologisk tradition, overfor en

tilgang der studerer praktikeres faktiske beslutningstagning i deres daglige arbejde. Den første tilgang kritiseres for at udvikle modeller med svag økologisk validitet, mens den sidste kritiseres for problemer med at generalisere fra de case-studier der er foretaget til mere generelle forhold. Selvom Gigerenzer et al. deltager i kritikken af den første tilgang, får de for mig at se ikke løst problemet, idet de stadig arbejder med konstruerede situationer, der studeres isoleret fra den sammenhæng, de er tænkt som en del af. De får peget på sammenhængen mellem succeskriterier og konteksten, men væsentlige sider af kontekstens betydning for beslutningstagning får de ikke med. Jeg ser det som positivt, at de nærmer sig den daglige kontekst ved at opgive inddragelse af alle informationer og den logisk set korrekte løsning til fordel for en heuristik, der i relation til netop konteksten giver en brugbar løsning, og at de dermed også forlader forestillingen om en isomorfi-repræsentation af omverdenen til fordel for en processuel forståelse af individet som aktivt engageret i sin verden.

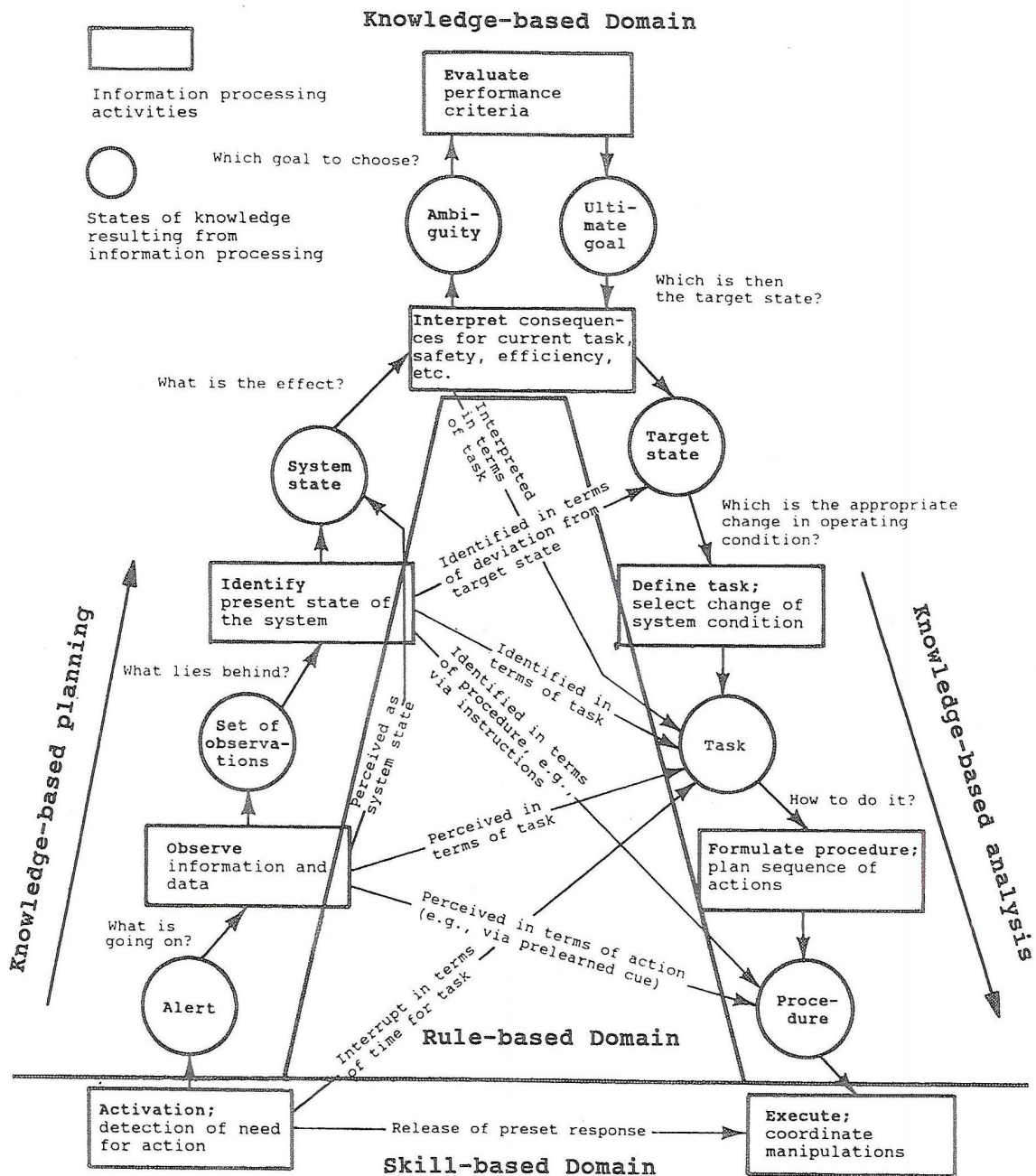
Derimod vil jeg gerne præcisere en forståelse af begrebet heuristik. Gigerenzer et al. bruger begrebet om en procedure for beslutningstagning, hvor jeg hidtil selv har brugt det som et redskab for tolkning af en situation. En procedure med fastlagt fremgangsmåde for håndtering af en situation kan på den måde godt løse en tolkningsopgave, men rummer en fare for at arbejde med et lukket udfaldsrum, hvis ikke man lader dette være situationsafhængigt. Hvis proceduren på forhånd fører frem til bestemte tolkninger, får vi igen problemer med kreativitet og læring samt den optimale tilpasning til den aktuelle situation, så udfaldsrummet skal bestemmes af den aktuelle situation og ikke af proceduren, hvilket må indgå i opstillingen af procedurerne. Jeg interesserer mig netop for situationer, hvor der ikke er forud-givne eller kendte tolkningsmuligheder. Der skal være plads for det udviklende og kreative element, hvor man kommer op med en helt ny forståelse af en situation, som man ikke har været i før, og en heuristik i denne betydning skal hjælpe en med at navigere i dette. Dette svarer til den socialpædagogiske situation, som jeg tidligere har beskrevet den, og det er i denne betydning, jeg videre i afhandlingen vil bruge begrebet heuristik.

I det følgende inddrages nogle forskere, der har arbejdet efter den anden tilgang, hvor det er studier af praktikeres arbejde og deres måde at træffe beslutninger på, der er i fokus.

8.3 Undersøgelser af praktikers ageren og problemløsning.

Processen i problemløsning og beslutningstagning.

Rasmussen (1986) er i sin forskning startet med at følge fagfolk i deres arbejde for at få nedfældet en beskrivelse af processen, når de støder på problemer i deres daglige arbejde, træffer beslutninger og løser disse. Det har dels været i kontrolrum på kraftværker og dels blandt teknikere på et værksted, der reparerede elektronisk udstyr. Målet med undersøgelseerne er at udvikle computerbaseret udstyr, der kan støtte de professionelle i at løse deres opgaver. Som en generel beskrivelse af processen opstiller han en trappestige (Det ville måske være mere præcist at kalde det en wienerstige) (ibid sd. 7):



Processen starter nederst til venstre med at opdage problemet. Dernæst bevæger man sig op ad trappetigen i en indsamling af oplysninger, der sammenholdes med viden om systemets normale funktion. I toppen sammenholdes med det eller de overordnede mål, hvorefter man bevæger sig ned ad højre side i en beslutningsproces af handlinger, tilrettelæggelse heraf samt udførelse. I de fleste tilfælde kortsluttes denne analyseproces imidlertid af genveje, idet man genkender et problem, man tidligere er stødt på, hvorfor man kan hoppe mere direkte til handling.

Rasmussen opdeler beslutningsgangene i nogle domæner omkring færdigheder ("skills"), regelbaseret handlen eller genveje ("rulebased actions") og vidensbaseret handlen ("knowledge-based actions"), der også kunne kaldes analyse, og han kobler disse tre domæner med henholdsvis signaler, tegn og symboler. Færdighederne fungerer automatisk, når der kommer et signal til at sætte dem i gang. Udover reaktion på signalet er der ikke videre hensyntagen til situationen. I det regelbaserede domæne optræder tegn, hvor man er nødt til at indsamle yderligere informationer for at blive i stand til at tolke tegnet, før man skrider til handling. Symboler derimod hænger sammen med menneskets opfattelse af mening med situationen, hvorfor det kobler til intentioner og mål for det menneske, der står i situationen. Symbolerne er derfor afhængige ikke bare af de reale forhold i situationen, men også af agenten, hvorimod tegn alene er koblet til forhold i situationen (ibid sd. 105). Der ligger her også en pointe i, at det samme fænomen kan tolkes som tegn eller symbol - noget agenten i situationen gør, og som er afgørende for problemløsningen.

Eksempel.

En ung beklager sig over, at der ikke er spegepølse på frokostbordet, men det står i den anden ende, så han ikke kan se det. Derfor rækker pædagogen ham spegepølsen, der er af den slags, de plejer at have.

Hvis det løser problemet kan denne aflæsning af den unges brok opfattes som korrekt forstået som et tegn. Hvis den unge i stedet brokker sig over, at spegepølsen ikke duer, eller ikke tager af den, men brokker sig over noget nyt, skulle det måske have været tolket som et symbol på den unges uhensigtsmæssige måde at afreagere følelsesmæssige konflikter på, eller hans indirekte måde at give udtryk for utilfredshed med forholdene på stedet eller andet, der ødelægger stemningen i huset og samarbejdet, hvorfor pædagogen må sammenholde med behandlingsmål og en evt. brug af situationen.

Der er træk tilfælles mellem Rasmussens genveje og Gigerenzer et al.s heuristikker. I begge tilfælde handler det om at agere på en ufuldstændig viden om situationen, men i kraft af genkendelse af situationen som af samme type som en tidligere mødt situation, kan man agere tilfredsstillende på den ufuldstændige viden. I Rasmussens model skal det tilføjes, at han opererer med en efterfølgende evaluering af handlingen, og denne evaluering kan resultere i en ny bevægelse op og ned ad trappestigen. I den forstand er trappestigen ikke en afgrænset håndtering af et problem, men en beskrivelse af en delproces i det professionelle arbejde, og det er af analytiske grunde, at trappestige-processen klippes ud af den fortløbende kontekst og dermed får egen analytiske eksistens. Hermed inddrager Rasmussen i højere grad problemløsning i en tidlig-historisk kontekst, hvad Gigerenzer et al. blev kritiseret for at mangle.

Ligesom med heuristikkerne kan Batesons begreb om kontekstmarkører kobles med den regelbaserede handlen. Bateson (1972) var meget interesseret i samspillet mellem en kontekst og individens ageren i denne. Han formulerede derfor et begreb om en kontekstmarkør, der angiver at den pågældende situation er af denne bestemte type kontekster, og det kompetente individ aflæser denne markør, hvorved det kan agere hensigtsmæssigt i konteksten.

I Rasmussens beskrivelse af problemløsning kan aflæsningen af situationen i venstre side af trappestigen dermed opfattes som en afsøgning efter kontekstmarkører, der angiver situationen præcist nok til at handle, hvorefter en genvej følges til løsning af problemet. Rasmussen taler selv om tegn og symboler i stedet for kontekstmarkører. Her kan man tænke sig, at tolkningen af disse kontekstmarkører er afhængige af agenternes forforståelse af situationen, af deres tydelighed, agenternes ønsker og intentioner for den pågældende situation, men også af andre agents ønsker og intentioner i den fortsatte konstituering af situationen, som de kan fremme ved at manipulere disse markører. Det vender jeg tilbage til i overvejelserne om læring og udvikling af det socialpædagogiske arbejde.

Med sin trappestige ophæver Rasmussen det skarpe skel mellem den mere grundige og omfattende analyse og brug af heuristikker. Man kan sige, at analysen består i en stadig sammenstilling af de informationer, man har om situationen, med ens repertoire af heuristikker, og af de handlemuligheder, der er indbygget i hver af disse heuristikker, men at denne proces i sidste ende kan føre til en overvejelse af situationen i forhold til ens mål m.v. i sammenhængen. Den gennemførte analyse hele vejen op ad trappestigen svarer til, at situationen ikke passer ind i tidligere mønstre, hvorfor man må overveje, hvordan den skal håndteres, hvad den kan bruges til, hvad man skal undgå den udvikler sig til, hvilke handlemuligheder der er, som vil fremme ens interesser i og med situationen, og hvordan mulighederne er for at realisere dem. Skellet kan siges at blive ophævet ved at beskrive analysen som bestående i at afprøve en række heuristikker i forhold til situationen. Hvor mange ressourcer og dermed også tid der anvendes på dette, afhænger af de betingelser, man har at agere på. Er der tidspres, bliver der ikke tid til så mange detaljer, før man handler, men hvis der er bedre tid og ressourcer til rådighed, samt hvis det prioriteres, kan man være meget omhyggelig og detaljeret. De til rådighed værende ressourcer er altså et medvirkende kriterium til afgørelse af afslutningen af vurderingen for at tale i Gigerenzer et al.s formuleringer.

Samtidig kan vigtigheden og konsekvenserne af en handling have betydning for beslutningsprocessen. Dette kan illustreres ved at inddrage en opdeling i forskellige typer handlinger foretaget af Connolly (1999, 2006). Omkring prioritering opdeler Connolly i to typer handlinger, han billedligt omtaler som træ-fældning og hæk-klipning. Skal man fælde et træ, er konsekvenserne af ens handling - at save stammen over - irreversible. Når først det er savet om, er det forløbet på en måde og med konsekvenser, der ikke kan ændres. Derfor vil mennesker i sådanne situationer ofte tænke sig grundigt om, inden de handler. Heroverfor står hæk-klipning, hvor man klipper lidt, vurderer resultatet for dernæst at klippe lidt mere osv. Her er konsekvenserne af den enkelte handling ikke så store, og ved at justere den videre klipning, kan man evt. rette op på "fejl-klip". Derfor vil man ofte gå i gang med klipningen mere umiddelbart og så at sige tænke undervejs. I dette tilfælde kan man i øvrigt handle uden at have en klar forestilling om endemålet for forløbet - den kan dukke op undervejs (Connolly 1999).

Der er flere ting på spil her. Det handler om hvor vigtig sammenhængen og udfaldet er for aktøren. Er det et vigtigt valg for agenten eller vil valget have store og irreversible konsekvenser, vil man være mere tilbøjelig til at tænke før man handler.

En anden side af det er, at forskellige situationer lægger op til forskellige typer handlinger, og det forsøger Connolly (1999) at præcisere:

1. Er der irreversible processer i forløbet? Det vil tale for omtanke inden.
2. Hvis man går trinvist frem, kan forløbet af de enkelte trin så bruges til at vurdere det samlede resultat? I så fald kan den trinvis tilgang have en fordel.

Dette er i øvrigt ikke tilfældet, hvis der er tale om små sandsynligheder for delforløbene, eller hvis konsekvenserne kommer med stor forsinkelse.

3. En trinvis afklaring af endemålet kan være et problem, hvis det forløber over længere tid, idet både deltagere og situationen kan have ændret sig og dermed ændret præferencer og muligheder.

Sammenstiller vi disse punkter med de socialpædagogiske arbejder, som det tidligere er blevet karakteriseret, så har dette følgende træk:

1. Det er præget af irreversible processer – gjort gerning kan ikke gøres ugjort igen (men over tid kan en følge heraf som fx usikkerhed på hinanden i det socialpædagogiske fællesskab genoprettes).
2. De enkelte delprocesser kan ikke forudsige det endelige resultat på længere sigt, men omvendt kan de ofte give indikationer for, om man bevæger sig fremad i arbejdet. Det endelige resultat og de enkelte delprocessers betydning i den sammenhæng kan ikke afgøres i den enkelte delsituation.
3. Det socialpædagogiske arbejde forløber typisk over længere tid og kan skifte både fokus og mål undervejs.

Dette kunne jo tale for, at man burde være meget sikker i sin sag både på problemets beskaffenhed og sine metoder, før man begyndte den enkelte socialpædagogiske handling, men det kan som tidligere beskrevet ikke lade sig gøre. Man er derfor nødsaget til hele vejen at reflektere over processens forløb, når man træffer beslutninger undervejs.

Connolly (1999) trækker Neissers perceptuelle cyklus ind. Neisser (1976 sd. 112) beskriver perception som en fortløbende proces, hvor mennesket ud fra sin hidtidige viden undersøger situationen og dernæst sammenholder informationen med sin viden om verden. Dette kan så føre til en justering af denne viden (eller en konfirmering af den hidtidige opfattelse).

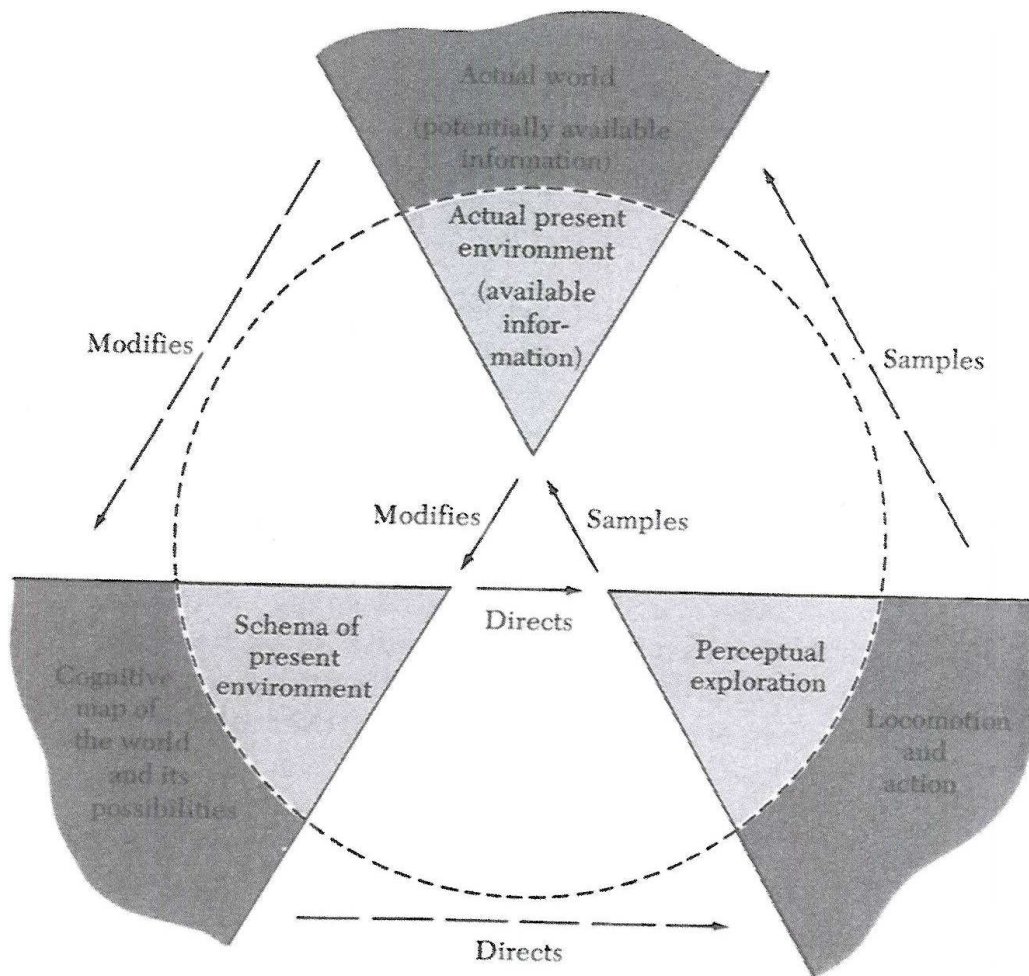


FIGURE 4. *Schemata as embedded in cognitive maps.*

Derved bliver perception en fortløbende proces, hvor mennesket ikke har en fast opfattelse, men til stadighed afstemmer (eller adapterer) sig til sin livsverden. De enkelte delbeslutninger er på den måde del af den stadige afstemning til livsverdenen. Ofte laver man forkerte vurderinger og træffer forkerte beslutninger, men når man perciperer reaktionerne på ens handlinger i situationen, ændrer man opfattelse og justerer (Connolly 2006). Derfor vil det give et misvisende billede at studere den enkelte beslutning ude af det fortsatte forløb. Det giver ikke mening at se dem løsrevet, og deres 'rigtighed' kan ikke afgøres isoleret. Tværtom kan en 'forkert' vurdering og dermed handling give nødvendig information til senere hensigtsmæssige vurderinger og handlinger. Med en formulering fra Schön (1983 sd. 58-59):

Positive and negative results come to be taken not as signs of success or failure in action but as information relevant to a theory of [den stillede opgave]

Agentens grundighed i overvejelserne før handlen i situationen er altså afhængigt af:

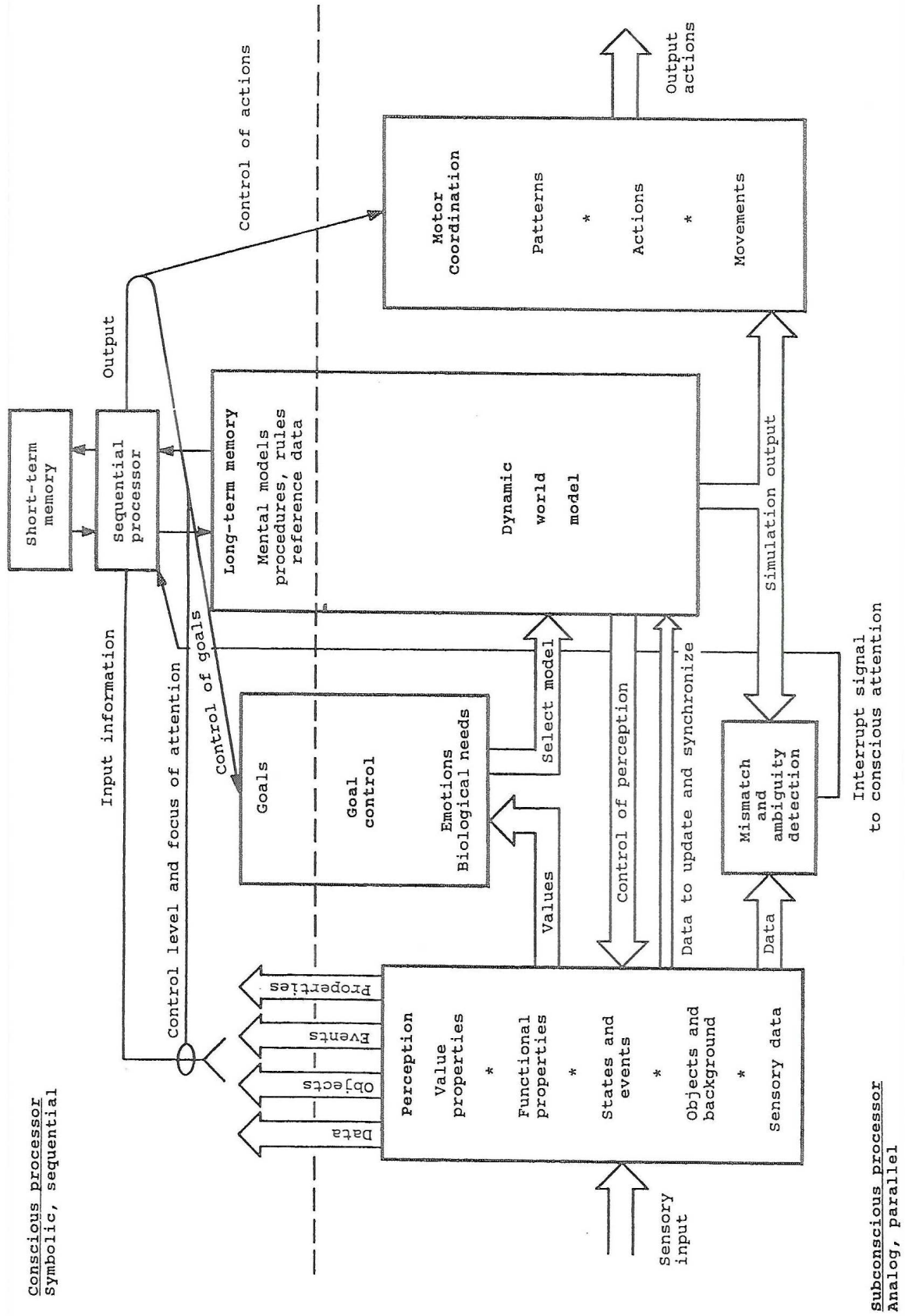
- handlepres fra andre deltagere i situationen eller forhold uden for situationen
- agentens prioritering af situationen og dens forløb
- konsekvenserne af de enkelte delhandlinger

Denne beskrivelse passer udmærket sammen med Rasmussens trappetige, men den svarer ikke på, hvornår man justerer sin heuristik, og hvornår man vælger at skifte til en anden - hvornår man fastholder en forståelse med en ny variation ("nåh - sådan kan et udtryk for at hævde selvstændighed også være"), og hvornår man ændrer forståelse ("det er måske i virkeligheden, fordi han ikke magter opgaven").

Tilsvarende kan Rasmussen opfattes som om han ser viden om verden som en repræsentation, der bruges til at genkende en situation jf. den tidligere omtale af homunculus-problemet i afsnittet om Gigerenzer et al., men hans model behøver ikke opfattes sådan. Hans model er umiddelbart fremstillet som præget af, hvad Schön (1983) kalder en teknisk-rationel tænkning, og der er dermed ikke overvejelser over agentens aktive konstituering af situationen endsige sig selv. Dette skyldes formentlig at det netop er tekniske problemstillinger, han undersøger. Derimod får Rasmussen sat den enkelte situation og handling ind i en fortløbende forholden sig til den daglige livsverden.

Menneskets psykiske funktion ved beslutningstagning.

Rasmussen (1986) opstiller også nedenstående model for menneskets psykiske funktion, når det træffer beslutninger:



I modellen er der delt i to former for processer: bevidste kognitive processer og ubevidste. De bevidste processer arbejder ifølge Rasmussen sekventielt, hvor de ubevidste i højere grad kan fungere simultant og i en vis forstand visuelt. De bevidste processer er langsommere og begrænsede bl.a. af arbejdshukommelsens begrænsede kapacitet, og Rasmussen hævder at hovedparten af de daglige udfordringer varetages af de ubevidste processer. Når de ubevidste processer ikke kommer op med et (tilfredsstillende) resultat, overlades opgaven til de bevidste processer.

Det er værd at fokusere på et par sider af Rasmussens karakteristik.

For at de ubevidste processer kan fungere, må der ifølge Rasmussen være en ”dynamisk model af verden” (sd. 89), men samtidig citerer han James Gibson for formuleringen:

It should now be clear that the brain does not have to integrate successive visual sensations in immediate memory. There is no necessary reason to suppose that the fixations have to be retained. The invariance of perception with varying samples of overlapping stimulation may be accounted for by invariant information and by an attunement of the whole retino-neuro-muscular system to invariant information. The development of this attunement, or the education of attention, depends on past experience, but not on the storage of past experience

(Her citeret fra Rasmussen 1986 sd. 79)

Hvor mange traditioner indenfor kognitionspsykologien arbejder med opbygning af en indre model af verden, hvor alle erfaringer lagres i modellen, foreslår Rasmussen altså i tråd med Gibson, at man kan se denne dynamiske model af verden som beroende i en justering af ens psykiske apparat til at kunne agere i forhold til denne verden. Her kan han siges at ligge på linje med Gigerenzer et al. (1999, 2000), der arbejder med heuristikker uden nødvendigvis at opbygge en model med alle erfaringer lagret i den - det jeg ovenfor kaldte en repræsentation i form af en matrice bestående af heuristikkers funktion. Der er ikke tale om en isomorfi, hvor der kan peges på en repræsentation af hvert element i verden, men på en justering af den menneskelige psyke til at agere i relation til denne verden, som den nu fungerer. Rasmussen er i sine formuleringer nogle steder noget uklar på disse spørgsmål (fx sd. 93), så dette er min tolkning af hans model.

Med Rasmussen har vi fået problemløsningen sat ind i en tidlig-historisk sammenhæng, og mennesket ses som aktivt opsøgende information om den situation, det befinder sig i. Ligesom Gigerenzer et al. ovenfor ses mennesket som handlende på ufuldstændig viden og styret af et (pragmatisk) mål i situationen, og der er ikke brug for at opfatte den menneskelige viden som en isomorf repræsentation af verden. Med Rasmussens henvisning til Gibsons teori om perception, har vi også forladt en opfattelse af menneskets perception, hvor alt input kan opdeles i de mindste sanseenheder, der dernæst skal kombineres og gøres informative af det enkelte individ.

Rasmussen har ikke fået agentens konstituerende indflydelse på situationen ind, hvilket jeg anførte ovenfor. Det skyldes formentlig, at Rasmussen beskæftiger sig med tekniske problemer og ikke sociale situationer eller samspil.

Tilbage står imidlertid stadig spørgsmålet om udvikling og justering af genveje - eller med Gigerenzer et al. (1999) udvikling af heuristikker: hvordan kan man justere/udvikle heuristikker, så de sætter en i stand til at reagere mere nuanceret på situationen, uden at de dermed kommer til at indeholde en stadigt større mængde af observationspunkter i et stadigt større kombinatorisk puslespil, hvorved menneskets handlen sinkes. Fordelen ved fx Gigerenzer et al.s heuristikker er netop, at de ikke tager hensyn til særligt mange forhold, hvorfor de forbliver hurtige. Hvis vi imidlertid vil udvikle - eller med Rasmussens sprogbrug vil justere mennesket psykisk - så det bliver i stand til at reagere fintmærkende og nuanceret som ekspert på området, får vi hurtigt en langsommere funktion ifølge disse modeller. Gigerenzer et al. (1999) arbejder ud fra en opfattelse af menneskets begrænsede kapacitet til at analysere, hvilket er centralt i deres argument for nøjsomme heuristikker, men de kritiseres fra forskere (fx Oaksford 2000), der på linje med Rasmussen opererer med, at mennesket uden for bevidstheden kan arbejde simultant med flere processer samtidig, hvorfor det ikke er urealistisk at bearbejde en længere række af faktorer i en vurderings- og beslutningsproces.

Der er her grund til at skelne mellem at udvikle en heuristik, så den rummer mange nuancer, der bearbejdes, eller at udvikle mange heuristikker, der passer til forskellige situationer eller variationer af situationer.

I kognitionspsykologiske undersøgelser af stormestre i skak nåede man frem til en forståelse, hvor disse eksperter ikke var hurtigere til at analysere skaktræk end mindre dygtige skakspillere, men de

analyserede færre af de mulige træk igennem (her gengivet efter Bransford et.al. 2000). De kunne tilsyneladende umiddelbart percipere hvilke træk, det var relevant at overveje og spildte dermed ikke tid på de træk, der alligevel var udsigtsløse. Tilsvarende er siden blevet bekræftet gennem undersøgelser indenfor andre problemtyper: eksperter kan umiddelbart opfatte de relevante forhold, eller anderledes formuleret kan de genkende relevante mønstre i data, der sætter dem i stand til umiddelbart at fokusere deres analyser og ignorere mindre relevante forhold. Det interessante er her, at der tilsyneladende ikke er tale om en analytisk proces, der afdækker sammenhænge eller forhold imellem de enkelte elementer, men om genkendelse af et mønster. Det kunne styrke en opfattelse af, at udviklingen af heuristikker vil gå gennem at udvikle et større repertoire, der via mønstergenkendelse direkte kan bringes i anvendelse.

8.4 Den reflekterende praktiker.

Donald Schön har studeret praktikeres arbejde indenfor forskellige professioner (Schön 1983, 1987), og han kommer med et bud på, hvad han selv kalder en epistemologi for praksis (Schön 1983 sd 49). Ligesom Molander (1996) kritiserede det han kaldte ”den teoretiske kundskabstradition”, kritiserer Schön det, han kalder den ”tekniske rationalitet”, der har domineret vestlig kultur i de sidste to århundreder for ikke at kunne forklare, hvordan praktikere finder frem til den måde, de handler på (Schön 1983 sd 37). I stedet analyserer han eksempler på praktikeres overvejelser og beslutningstagning indenfor en økologisk tradition ligesom Rasmussen i forrige afsnit.

Den mest markante iagttagelse – der også har givet navn til bogen – er, at praktikerne reflekterer mens de handler. De undersøger ikke først for at nå til en erkendelse af det faktiske problem bag den konkrete fremtræden og dernæst at handle ud fra et repertoire af handlingsprogrammer, der enten er personligt eller videnskabeligt afprøvet (jf. i øvrigt forestillingerne indenfor evidensparadigmet). De reflekterer-i-handling ved at overveje forskellige måder at konstituere en forståelse af problemet, og konsekvenserne af disse forståelser afprøves ved at eksperimentere med situationen i tankerne eller i praksis, for så at aflæse og vurdere resultatet. Ligesom hos Rasmussen indgår dannelsen af en forståelse af situationen eller problemet som en central del af processen, så i stedet for at lede efter en entydig situation – en arbejdsform der i den tekniske rationalitet er hentet fra positivistisk videnskabsteori – eksperimenterer den reflekterende praktiker med forskellige

forståelser af den samme situation for at finde en måde at konstituere en forståelse af den, der muliggør tilfredsstillende handlingsforslag til løsning af problemerne. Der er altså mulighed for at forstå situationen forskelligt, men det er lidt uklart, om Schön ser disse forståelser som ligestillede i ontologisk forstand, eller ser praktikere som under alle omstændigheder handlende på ufuldstændigt grundlag efter et pragmatisk kriterium i vurderingen af den enkelte forståelse. Han beskriver refleksionen som en proces, der standser, når praktikerens har nået et resultat, der er tilfredsstillende og kan realiseres.

I deres refleksion over problemet trækker praktikere på ”*et repertoire af eksempler, billeder, forståelser og handlinger*” (Schön 1983 sd 138) samt professionens opsamlede viden i form af teorier, modeller etc., men modsat den tekniske rationalitet, der stræber efter en objektiv afdækning af situationen for dernæst at hente et afprøvet handlingsforslag fra fagets videnspulje ud fra en viden om universelle lovmæssigheder, benyttes erfaring og faglig viden til at undersøge den konkrete og foreliggende situation, og der udvikles både en problemforståelse og handlingsforslag i relation til situationen i dens særegenhed. Dette sker ved at sammenligne den aktuelle situation med andre, man tidligere har oplevet – ikke for at handle ligesom tidligere, men for at finde både ligheder og forskelle (ibid sd 138). Dette bruges så til at udvikle forståelser og handlinger, der passer optimalt til den særegne situation.

Schön ser denne proces som styret af pragmatiske hensyn, idet det drejer sig om at finde en acceptabel løsning – ikke en fuldstændig forståelse eller en ideel løsning. Når den reflekterende praktiker eksperimenterer med situationen og vurderer de forskellige forståelser og handlemuligheder, sker denne vurdering bl.a. ud fra praktikerens værdier vedrørende en tilfredsstillende løsning (Schön 1983 sd 136).

Det er vigtigt at understrege, at disse processer ikke nødvendigvis er bevidste. Praktikerne er nok klar over, at de arbejder med problemet, men de kan også trække på processer udenfor bevidstheden. Som eksempel henviser Schön til udtalelser fra baseball-spillere og jazz-musikere (Schön 1983 sd. 233-234), der taler om fornemmelser for det rigtige. Denne forståelse passer sammen med denne afhandlings forståelse af erkendelse jævnfør kapitel 5.

Kritisk diskussion af Schöns teori i relation til socialpædagogisk arbejde.

Schön kan på flere måder berige analysen af det socialpædagogiske arbejde, men det springer straks i øjnene, at hvor jeg har diskuteret den pædagogiske situation med dens eventuelle præg af handletvang og spontane handlinger, så taler Schön om en arbejdsproces, hvor praktikere reflekterer over deres forståelse og handlinger. Er der tid til at pædagoger kan reflektere i den pædagogiske situation, og kan Schön bruges til at belyse de psykiske processer pædagogen benytter?

Selve begrebet om refleksion-i-handling kunne måske have gavn af en præcisering. Schön bruger det både til at beskrive den proces, hvor praktikerne reflekterer over den udvikling, der sker, når han handler ud fra en opnået forståelse, og hvor resultatet af handlingen tages med i dannelsen af den videre forståelse af situationen – man kunne kalde det *refleksion-under-handling* – og også om refleksion-i-handling som det at handle i situationen for at afprøve en forståelse og se situationens videre forløb oven på denne handling, eller med hans egne ord en eksperimenteren med situationen ikke blot i tankerne, men i handling – man kunne kalde det *refleksion-via-handling*. Det er her, han taler om at en fejlagtig forståelse via handling kan levere nye informationer om situationen, så der i lidt længere perspektiv ikke er tale om en fejl, men om en udforskningsproces. Dermed kommer en skelnen mellem udforskning og undersøgelse overfor intervention til at afhænge af tidspunktet for en vurdering af indsatsen, som det også blev omtalt først i afhandlingen omkring evaluering og evidens i socialpædagogisk arbejde.

Refleksion-under-handling understreger det processuelle, hvor forståelsen af situationen løbende konstitueres, så der handles ofte på en ufuldstændig forståelse, der så korrigeres hen ad vejen. Dette er i modsætning til den tekniske rationalitet, hvor man først undersøger og dernæst har metoder til at handle efter - en opdeling Gigerenzer et al. i øvrigt også har i deres modeller.

Refleksion-via-handling understreger, at når Schön taler om refleksion, så er der ikke nødvendigvis tale om bevidste processer. Det kan lyde uklart, når jeg taler om refleksion uden for bevidstheden, men det skal i denne sammenhæng forstås i forlængelse af afhandlingens opfattelse af erkendelse som ikke nødvendigvis bevidst. I forlængelse af dette inddrager jeg de psykiske processer, der forløber uden bevidst opmærksomhed, men hvor resultatet så melder sig som et løsningsforslag, hvilket praktikerne oplever som fornemmelser, intuition osv.

Begge forståelser understreger den tætte kobling mellem refleksion og handling, hvor refleksion netop kan opfattes som handling med andre midler og omvendt. Denne refleksion-i-praksis kan

siges på en gang at være udforskende, handlingsafprøvende og hypoteseafprøvende (Schön 1983 sd. 147), og den stoppes, når praktikerens oplevelse af resultatet ”tilfredsstillende”. Det er med andre ord væsentligt, hvilke ambitioner praktikerens har for sit arbejde. Dette kunne kobles med en konstatering fra kreativitetsforskningen, hvor kreative mennesker bl.a. kan karakteriseres ved at ville være eller opleve anderledes end normen (Perkins 1981). Tilsvarende kan en socialpædagog være mere eller mindre sædvanebundet eller kreativ fagligt udviklende ud fra de ambitioner, han har for sit arbejde.

Sammenlignet med Schöns studier skal det nok pointeres, at den socialpædagogiske situation konstant udvikler sig, og der er flere personer, der har indflydelse på den. Derfor vil det ikke være op til pædagogen alene at beslutte om en forståelse af situation og handling er tilfredsstillende – tværtom kan den unge agere, så den hidtidige forståelse bliver irrelevant, idet situationen allerede har udviklet sig til noget andet. Hvor Schön taler om at situationen gør modstand, når man eksperimenterer med den i tankerne, så gælder dette i endnu højere grad i pædagogisk arbejde, hvor situationens hele konstituering ændres løbende og den anden part aktivt påvirker dette.

Sammenholdt med en kognitionspsykologiske grundlagsdiskussion kan man karakterisere Schöns tilgang ved at påpege, at han ser mennesket som aktivt engageret i at danne en forståelse af den særegne situation. Han opererer også med flere forskellige måder at forstå situationen på, idet agenten aktivt afprøver de forskellige forståelser og vurderer, om de er ”tilfredsstillende” ud fra agentens intention i situationen. I den sammenhæng ses erfaringer samt teori og viden som hjælpemidler til at danne sig en tilfredsstillende forståelse af den særegne situation – mennesket handler altså ikke ud fra tidligere udviklede løsninger, men ud fra en opnået forståelse af den særegne situation, og denne forståelse fremkommer i nogen udstrækning via processer, der forløber uden for bevidstheden.

Opsamling.

Målet med denne del af afhandlingen er at beskrive nogle psykiske processer i pædagogens arbejde nærmere, for derigennem at nå en forståelse af dem, der sætter os i stand til at kvalificere dem og evaluere det socialpædagogiske arbejde. Det teoretiske ståsted beskrev situationen således, at pædagogen handler på en ufuldstændig viden om den situation, han forholder sig til. Dette svarer til Gigerenzer et al.s beskrivelse af problemløsning, og med Rasmussens trappestige fik vi yderligere

belyst sammenhængen mellem rutine-problemløsning af velkendte problemer og en dybere analyse af mere ukendte problemer. Samtidig gav Rasmussen en beskrivelse, der ser problemløsningen som del af en fortsat proces, hvor pædagogen løbende handler og evaluerer, hvordan hans handlinger fungerer. Dette blev yderligere belyst ved Schöns beskrivelse af den reflekterende praktiker, der netop forholder sig til den konkrete situation og eksperimenterer med forskellige forståelser og handlinger i tankerne eller i handling.

Det kunne imidlertid være hensigtsmæssigt med en mere præcis forståelse af, hvordan man bruger viden og erfaringer, når man forholder sig til hver enkelt situation som særegent. I en såkaldt evidensbaseret praksis skal både den evidensbaserede viden og egne praktiske erfaringer afbalanceres i forhold til den konkrete situation i et professionelt skøn, og skal man kvalificere arbejdet, må dette skøn forstås nærmere. Derfor går jeg nu videre med andre studier af praktikers arbejde.

9. Økologiske tilgange til kognitionspsykologi.

Både Rasmussen og Schön beskriver processen med at danne en forståelse af situationen eller problemet som central. Her har jeg fundet det nyttigt at gennemgå nogle overvejelser fra såkaldt økologisk teori først og fremmest om perception, men også om tænkning. Samtidig kan denne teoridannelse bidrage til belysning af det spontane element af det socialpædagogiske arbejde. Den økologiske teori om perception kan siges at falde fint i tråd med afhandlingens hermeneutiske ståsted, idet den netop beskæftiger sig med de processer, hvormed mennesket danner sig en forståelse af deres verden. Dette kan siges at være tilfældet for al perceptionspsykologi, men den økologiske perceptionspsykologi passer godt sammen med hermeneutisk tænkning. Jeg har fx ovenfor gengivet Neissers perceptuelle cyklus (sd 165), der kommer fra samme økologiske tradition, og som har klare paralleller til den hermeneutiske cirkel.

Da økologisk psykologi i 1960'erne formulerede sig som økologisk, var det i modsætning til den eksperimentelle psykologi. I stedet for at konstruere eksperimenter i laboratoriet, skulle man starte med at studere, hvordan mennesker fungerede i deres daglige livsverden. Ikke fordi eksperimenter var ubrugelige, men fordi et studie i daglige omgivelser kunne vise, hvilke udfordringer de psykiske processer varetog her, hvilket mindskede risikoen for i udforskningen at afgrænse disse processer på en måde, der gav et misvisende billede.

I økologisk psykologi betegner det økologiske et udgangspunkt, hvor de psykiske processer nødvendigvis må studeres i den kontekst, de udfolder sig i. Den rummer en afstandtagen fra alene at arbejde med laboratorieeksperimenter, hvor man forsøger at studere psykiske processer kontekstfrit, som det fx er gjort i rækker af hukommelses- og indlæringsforsøg. Her arbejdedes fx med meningsløse stavelser for at eliminere betydningen af forkundskaber og meningsindholdet, idet det var den rene hukommelse for stavelserne, man ville studere. I den økologiske psykologi vil man tværtimod se de psykiske funktioner som netop udviklet til at fungere i den livsverden, individet har udviklet sig og lever sit liv i. Det er her, de skal stå deres prøve. Det er de samme tankegange, der fik Gigerenzer et al. til at kritisere mange af de tilgange til at studere problemløsning, der dominerede før dem (og i øvrigt stadig gør i nogle kredse).

9.1 Økologiske studier af perception og tænkning.

Økologisk psykologis beskrivelse af perception blev solidt grundlagt af Gibson (1986), der i 50'erne og 60'erne gennemførte en række undersøgelser og analyser af perception først og fremmest af de fysiske omgivelser, vi lever i. Hans beskrivelse af perception blev formuleret i opposition til den dominerende teori, hvor man så perception som indirekte og bestående af en opsamling af sansedata, der derefter bearbejdedes og kombineredes med erhvervet viden for at danne en forståelse af det perciperede. Heroverfor beskrev han, hvordan individet perciperer ikke alene sansedata, men nok så meget forhold mellem sansedata, og disse forhold specificerer direkte de forhold i omverden, man har brug for at opfatte. Det er altså ikke nødvendigt at koble til allerede erhvervet viden - perceptionen er direkte. Samtidig er der ikke tale om en passiv opsamling af data, men om at mennesket aktivt samler informationer fx ved at bevæge sig i forhold til det perciperede, hvorved yderligere forhold kan perciperes. I den sammenhæng er det relevant at tale ikke om sanseapparatet, men om det perceptuelle system, der justeres til at percipere de forhold, der er relevante i ens daglige livsverden. Når det perceptuelle system er justeret, perciperes disse forhold direkte.

Gibson formulerede i den sammenhæng begrebet affordance, der ofte oversættes med tjenlighed på dansk. Når et individ perciperer sin omverden, er der ikke tale om en neutral perception, men om en perception-i-forhold-til-individet, idet fænomener perciperes direkte i deres relevans for individet – hvilken tjenlighed har dette for mig, hvilken mening giver dette for mig? Tjenlighed er altså ikke noget i fænomenet iboende eller noget individet tillægger det, men netop afhængigt af relationen mellem individet og fænomenet (Chemero 2003). Det klassiske eksempel er, at når noget passer til at sidde på – har tjenligheden sidde-på-barhed – så er det ikke en egenskab hverken ved genstanden eller individet, men netop ved forholdet mellem dem (Michaels 2003). Genstanden har en passende højde og udformning i relation til individets højde. Derfor har nogle genstande fx denne tjenlighed for børn, men ikke for voksne.

Udvikling af ens perceptuelle formåen beskrives i denne ramme jf. ovenfor som en justering af det perceptuelle system, så det direkte kan percipere tjenligheder uden at tænkning involveres i processen.

Kommentarer til økologisk perceptionsteori.

Gibson selv studerede primært perception af den fysiske omverden, hvor han demonstrerede avanceret perception uden at det forudsatte tænkning i form af at trække på lært viden lagret i hukommelsen, idet de nødvendige informationer forelå i de stimuli, individet kunne opsamle fra konteksten. Derimod har der siden været diskussion af perception af kulturelle, sociale og historiske fænomener. Her føres der stadig diskussioner om det direkte perciperbare i tjenlighederne i fx kulturelle artefakter, idet disse kan "kræve en viden" om hensigten med deres udformning for at kunne percipere den, hvilket kan uddybes med Bangs studier (1998, 1996) af gymnasieelevers læreprocesser i fysik. Her benytter læreren bl.a. et diagram, der illustrerer den bane en bold beskriver, når den kastes af sted, og hvor boldens hastighed og de kræfter der virker på den er indtegnet som vektorer. En af hendes pointer er, at det kan være svært for læreren at forstå elevernes problemer med diagrammet, for som fysik-kyndig kan han direkte af diagrammet læse størrelsen af boldens lodrette og vandrette hastighed og kræfterne, der virker på den. Læreren kan altså direkte percipere disse forhold, mens eleverne endnu ikke har fået "justeret deres perceptuelle system" til dette, og det kan derfor være svært for læreren at forklare, når det for ham er åbenlyst perciperbart.

Diagrammet er en kulturel artefakt, men kan efter Bangs beskrivelse perciperes direkte.

Når man perciperer en genstands tjenlighed for en selv til at sidde på, så argumenterede Gibson for, at alle de nødvendige informationer kunne aflæses direkte. Når man skal percipere en bevægelsesbane og en vektor i et diagram som udtryk for hastighed og retning, så skal fænomenerne læses som repræsenterende noget andet end de fysiske forhold, de selv er – sorte streger på et stykke papir. De læses som tegn, der betegner noget andet end dem selv. Dette foregår ifølge teorien ved en justering af det perceptuelle system, så det perciperer dem som sådan.

Kobler vi disse tanker med Gigerenzer et al. svarer det til overvejelserne om en repræsentation af omverden i form af en matrice. Der er ikke en repræsentation i form af en isomorfi af symboler, men en funktion af det perceptuelle system, der sætter det i stand til at reagere adækvat på de pågældende tjenligheder i omverden. Man reagerer på de sorte streger som kræfter, hastigheder m.v.

Set sammen med Rasmussens trappestige, så kan perceptionen af en situation bestå i opsamling af kontekstmarkører, hvorefter man kan benytte genvejene til at agere på situationen. Der er ikke brug for udtømmende kendskab til situationen, men det vil ofte være tilstrækkeligt at handle på markørerne, idet en uventet udvikling dernæst kan føre til nærmere opsøgning af information.

I perceptionen af fysiske forhold ligger der i almindelig dagligdag tilstrækkelig information, som det perceptuelle system kan opsamle evt. efter en optræning. Når det drejer sig om perception af kulturelle, sociale og historiske fænomener, er det nødvendigt med en læreproces, idet individet skal lære at markørerne betyder noget andet end deres fysiske fremtoning. Artefakter er udformet af mennesker med en hensigt, og denne hensigt skal tilegnes. Der må derfor være involvering af hukommelse, idet denne læring må bevares, men en beskrivelse, hvor det lærte ligger i hukommelsen og hentes frem og sammenlignes med det perciperede, hvorefter der vælges en forståelse som del i perceptionsprocessen, er misvisende. Mennesket er nemlig i stand til at ”percipere noget som noget andet”, og hukommelsen kan bedre beskrives som et funktionelt fænomen og ikke som entiteter. En beskrivelse af udviklingen af perception som en justering af et (funktionelt) perceptuelt system fastholder bedre dynamikken i processen (Heft 2003).

Tidligere omtalte jeg Neissers perceptuelle cyklus (side 165), som kritiseres fra økologisk psykologisk side, idet den involverer tænkning i den perceptuelle proces – det perciperede sammenlignes med ens begreber – hvormed den direkte perception forsvinder. Her vil jeg efter Gallagher (2008 sd. 537) opfatte *direkte perception* som defineret ved, at der ikke i processen tilføjes noget til det perciperede for at give en forståelse. Ud fra denne definition ser jeg perception af markører som en mulighed for direkte perception, idet de umiddelbart opfattes som det, de er markører for. Det er blandt andet dette justering af det perceptuelle system består i.

Det er selvfølgelig et valg, hvornår man vil snakke om direkte perception, når man samtidig taler om læring og justering af det perceptuelle system og heri om hukommelse, så der bør måske opereres med niveauer i beskrivelserne af perceptionsprocessen jf. Gallagher (2008). Som anført vil en læring indebære en hukommelse for det lærte, men denne behøver ikke være i form af en (symbolsk) repræsentation, men kan være i form af en matrice jf. tidligere. Når vi taler om perception af fysiske forhold kan denne matrice måske ligge ude i sanseapparatet, som når der allerede i nethinden er koblinger af synsceller, der reagerer på lige linjer og kanter, men når vi taler om kulturelle, sociale og historiske fænomener, må den tilsvarende justering ske på et såkaldt højere

niveau i nervesystemet. Dette svarer til Bruners (1999) beskrivelse af mennesket som ufærdigt ved fødslen og dernæst dannet i samspillet mellem biologi og kultur – dermed bliver en del af de nødvendige kompetencer tillærte. Til gengæld kan hukommelsen næppe ses som alene en funktion af centralnervesystemet, men det lader jeg ligge i denne afhandling.

Når erfarne skakspillere straks kan se, hvilke træk der er værd at overveje jf. side 169, så er det fordi de har udviklet et stort repertoire af markører og mønstre, de umiddelbart kan percipere direkte.

I beskrivelsen af fysikundervisningen i gymnasiet beskriver Bang (1998) det således, at ved læring sker der bl.a. en justering af det perceptuelle system til direkte perception, hvorved der frigøres ressourcer til at overveje andre forhold, og der dermed er flere frihedsgrader til at handle kompetent. Den perciperende er ikke nødt til at bruge en større del af ressourcerne til perception af det lærte, hvilket ville betyde færre ressourcer og mindre fleksibilitet i andre psykiske processer. Jeg har fx tidligere anført (sd. 173), at mennesker der kommer med kreative løsninger i vid udstrækning er karakteriseret ved at søge efter andre måder at opfatte og handle på, hvilket kræver overskud af ressourcer til disse processer. Det er karakteristisk, at de perceptuelle processer ofte foregår uden for bevidst opmærksomhed, hvilket netop frigør begrænsede bevidste ressourcer og samtidig øger effektiviteten meget. Det betyder også, at den handlende ikke nødvendigvis kan gøre rede for disse processer, hvorfor man sommetider kan få efterrationaliseringer, der ikke har så meget med de faktiske psykiske processer at gøre.

Denne beskrivelse af kompetent handlen svarer til Molanders (1996) beskrivelse af kundskab, som jeg omtalte det i afsnit 5.3. Kundskab er netop en handlen i forhold til den særegne situation via processer, som man ikke altid kan gøre rede for. Den er karakteriseret ved en følsomhed overfor de konkrete forhold af betydning, og en vurdering af kvaliteten går på, om man får løst de konkrete problemer, man står overfor. Kundskaber er i en stadig udvikling, idet de hver gang de bruges samtidig justeres med denne nye erfaring, og

”i den utsträckning vi kan tala om fortsatt lärande kan vi också tala om levande kunskap”

(Molander 1996 sd.235)

Beskrevet på denne måde bliver kundskaber i socialpædagogisk arbejde ikke en ydre faglig kunnen, men en måde at opleve på. Den er i den forstand personlig, hvilket kan give problemer i samarbejde, læring og udvikling af arbejdet. Dette gælder i to betydninger:

- Den er personlig og kan ikke formaliseres, manualiseres, gøres ydre eller lægges ud i organisationen på en måde, så personer bliver rent udskiftelige. Skifter man personalegruppen, skal væsentlige dele af kompetencen i det pædagogiske arbejde optrænes igen - den nye stab skal justeres ind til stedet, de unge, opgaverne, hinanden m.v..
- Den er samtidig kontekstbundet, idet den enkelte jo er justeret i forhold til de kontekster, det daglige arbejde udfoldes i – dvs. de fysiske rammer, den type opgaver og udfordringer der arbejdes med, de kollegiale samspil og bidrag, de unges væremåde osv. Det er netop disse kontekster, pædagogen har lært at fungere i/opsamle tjenligheder i, og tjenligheder i forhold til de mål, man har i arbejdet i denne kontekst. En kompetent pædagog i en sammenhæng er ikke nødvendigvis kompetent i en anden (om end nogle er hurtigere til at justere sig til nye kontekster og erfaringer end andre).

Opsamling på kognitionspsykologiske studier indtil nu.

I den kognitionspsykologiske redegørelse indtil nu har jeg mest trukket på studier, der beskæftiger sig med det enkelte individ, der skal løse problemer af mere praktisk-teknisk art, men afhandlingens emne er pædagogisk arbejde. Her indebærer løsning af problemer også en forhandling med andre - i den mindste model, som jeg har benyttet afhandlingen igennem som eksempel, i form af det socialpædagogiske fællesskab mellem en ung og en pædagog. Der er derfor brug for at gå videre med at se, hvordan dette interpersonelle aspekt har indflydelse på de psykiske processer, der indgår i pædagogens arbejde.

I de studier der hidtil har været inddraget har praktikerne desuden i større eller mindre omfang stået på sidelinjen af situationen og/eller haft god tid til at tænke over forløbet. I den økologiske tilgang opererer man med individets aktive perception, og man ser de perceptuelle processer som koblet så tæt med konteksten, at de ikke kan studeres hver for sig. Alligevel er billedet i en vis udstrækning stadig et køligt, afbalanceret individ, der har god tid til at reflektere over situationen, og som ikke direkte har personligt engagement i klemme.

Et andet aspekt der mangler at blive belyst er kreativiteten i det socialpædagogiske arbejde.

Hvordan kan man på en gang forholde sig til den aktuelle situation og den unge som særegen og

alligevel trække på både systematisk udviklet viden/forskning og egne tidligere erfaringer? Hvis man styrer alene efter denne viden og erfaringer, vil man forholde sig til situationen og den unge som ”en af samme slags som tidligere” og altså ikke som særegne, men omvendt ville det være uhensigtsmæssigt ikke at trække på viden og tidligere erfaringer. Der er derfor brug for at uddybe en forståelse af samspillet mellem erfaringer og den aktuelle forholdemåde, og i dette spil skal der være mulighed for at forholde sig kreativt, så man netop udvikler nye forståelser til den aktuelle situation.

I forsøget på at få sat flere begreber på disse sider inddrager jeg et studie af praktikeres arbejde, udført af Erik Axel (Axel 2002).

9.2 Et virksomhedsteoretisk studie af praktikeres arbejde.

Erik Axel har som del af sin doktorafhandling (Axel 2002) arbejdet som deltagende observatør på fjernvarmeforsyningen i København. Hans fokus har været at studere arbejdet for de operatører, der forestår den daglige drift af anlægget. I sin afhandling kritiserer han traditionel kognitionspsykologisk forståelse af problemløsning og handlingsregulering for nogle implicite præmisser, der ikke svarer til den reelle situation, samt at tilgangen til studiet af disse fænomener ikke rummer en mulighed for at gøre rede for udvikling, læring og kreativitet. Den traditionelle kognitionspsykologi arbejder i deres teorier med en opdeling i undersøgelse af situationen, der fører til en kategorisering ud fra eksisterende viden, og om faste metoder til at håndtere situationerne alt efter hvilken kategori, de tilhører. Tilsvarende opererer mange eksplicit eller implicit med et lukket udfaldsrum, hvor antallet af mulige udfald er endeligt og kendt. Samtidig analyserer de situationen som en individuel agent, der fra sidelinjen iagttager og intervenserer i situationen (se også Bishop 2005). Netop det lukkede udfaldsrum sammen med den skematiske opdeling i undersøgelse og tilhørende metoder gør problemstillingen omkring udvikling, læring og kreativitet central, for hvis man har en forud-viden, som man alene tolker sine iagttagelser ud fra og indenfor, så bliver redegørelse for udvikling af viden et problem. Ovenfor gengav jeg Neissers model for begrebers sammenhæng med perceptionsprocessen, men det er betegnende for også denne model, at den ikke redegør for, hvordan en sammenligning med allerede kendte begreber foretages, og hvornår man udvider og nuancerer det kendte begreb, eller hvornår man danner et nyt begreb. Axel opstiller som alternativ en virksomhedsteoretisk begrebsramme til at beskrive nogle af disse processer.

En virksomhedsteoretisk ramme til forståelse af problemløsning.

I en virksomhedsteoretisk ramme er det afgørende at se det enkelte menneske som involveret i situationen som en del af den og netop ikke som stående uden for den. Mennesket ses – bl.a. ud fra evolutionspsykologiske undersøgelser og analyser (fx Leontjev 1977) – som aktivt engageret i at påvirke sine livsbetingelser og dermed også dannelsen af sig selv som individ. Det vil være forkert at undersøge et menneske isoleret fra den sammenhæng det indgår i, da det netop er dette engagement, der giver mål og mening til menneskets handlinger.

Den kulturhistoriske, virksomhedsteoretiske tradition bygger på dialektisk materialisme efter Marx. I den sammenhæng skal jeg bemærke, at jeg som nævnt om det teoretiske ståsted for denne afhandling (sd. 140) betragter og anvender dialektisk teori som beskrivelser af virkeligheden på linje med andre teorier, hvor andre anser dialektik for at være centrale lovmæssigheder og dermed eksisterende som del eller aspekt af den eksisterende virkelighed.

I den konkrete situation 'uddifferentierer' agenten ifølge Axel de fænomener, der trækkes frem som forgrund frem for baggrund. En situation er som oftest så kompleks, at der forstås og handles på ufuldstændig erkendelse af situationen, så det interessante i denne sammenhæng er, hvordan agenten uddrager elementer i og af situationen til at danne en erkendelse, der er tilstrækkelig til at agere hensigtsmæssigt. Her kan trækkes en parallel til Batesons (1972, 2002/1979) diskussion af skelnen mellem kortet og landskabet - den tilstrækkelige viden (kortet) til at handle skal opnås, men en fuldstændig viden (landskabet) er uhensigtsmæssig.

Det agenten trækker frem som forgrund og dermed betydningsfuldt for og i situationen er ikke entiteter eller fænomener, der naturnødvendigt skal have den pågældende afgrænsning – der er tale om, at agenten afgrænser eller uddifferentierer fænomenerne i forhold til en relevans i den konkrete situation. Uddifferentieringen er dermed influeret af (mindst) tre forhold:

- 1) Uddifferentieringen er afhængig af relevans – dvs. af agentens intention i den pågældende situation.
- 2) Uddifferentieringen er influeret af forud-viden:
 - af agentens personlige erfaringer

- af kulturelt overleveret viden det være sig sprogligt-teoretisk formuleret eller tavs, faglig eller almen, eksplicit eller implicit, eller i form af artefakter og den dertil koblede viden om problemløsning vha. disse artefakter

3) Uddifferentiering er afhængig af den konkrete kontekst, der kan hæmme eller fremme bestemte uddifferentieringer

ad. 1

Der kan altså ikke tales om en objektiv eller neutral uddifferentiering. Derimod vil den hænge sammen med agentens intention i situationen, og denne beskrivelse/opfattelse af situationen må derfor vurderes i relation til agentens intention i situationen, men ikke uafhængigt af situationen selv. Det vil være u hensigtsmæssigt, hvis beskrivelsen tager så lidt højde for forhold i situationen, at den ikke fungerer optimalt for agenten ift at opnå sit mål i situationen jf. pkt 3. Når relevans influerer på uddifferentieringen, vil den samfundsmæssige kontekst, som agenten indgår i, også have indflydelse på den dannede forståelse. Der kan være allehånde personlige, relationelle og sociale-politiske forhold, der påvirker dannelsen af en forståelse af situationen. I den sammenhæng Axel studerer, fører det tværfaglige samarbejde mellem ingeniører og operatører fx til, at han formulerer et begreb om konfliktuerende samarbejde, idet diskussionerne af problemer og situationer også påvirkes af en faglig-politisk strid mellem faggrupperne, om hvis beskrivelsesmodeller og arbejdsformer der skal anvendes i det nødvendige samarbejde, og dermed hvem der har den største faglige kompetence på hvilke områder. Der er en sammenhæng mellem viden om et felt, sociale positioner og magt, som det kendes fra andre analyser (fx Foucault-inspirerede analyser som fx Popkewitz & Brennan 1991).

Indenfor det socialpædagogiske felt har fx Højlund (2006) tilsvarende givet en grundig og solidt empirisk underbygget analyse af arbejdet på tre døgninstitutioner. I den officielle behandlingstænkning på stederne er en psykodynamisk teoritradition central, hvilket indebærer at det er psykologerne, der får autoriteten i den måde, man italesætter arbejdet på. Pædagogerne får en position som dem, der skal føre behandlingen ud i livet i dagligdagen ("miljøterapi"), men deres egen faglighed bliver underlagt psykologernes, og det er psykologerne, der får det afgørende ord i fastlæggelsen af hensigtsmæssige måder at tale om, forstå og omgås det enkelte barn på.

ad 2

Når agenten til pkt. 1 skal danne sig en forståelse af situationen, trækker agenten på forud-viden – man møder ikke verden uhildet. Analytisk kan denne forud-viden opdeles i personlige erfaringer og i kulturelt opsamlet viden – i praksis vil de to overlappe hinanden, da mennesket er konstitueret i en kultur og derved har overtaget nogle af kulturens forståelser, som derefter udvikles videre i både personlige og fagligt-professionelle erfaringer (jf. også Bruner 1990, Tomasello 1999). Som en del af den kulturelt opsamlede forud-viden kan dels peges på kulturens almindelige forestillinger om mennesker, værdier etc., dels folkepsykologiens forståelser af menneskers væremåde og dels en faglig forståelse opnået gennem uddannelse og arbejde. Hvordan disse forskellige former for forud-viden spiller ind i den konkrete situation, vil afhænge af mange forhold, men i første omgang kan vi nøjes med at nævne emotionelle dynamikker i relation til tidligere oplevelser som blokerer eller fremmer bestemte forståelser af den aktuelle situation, interesser i den aktuelle kontekst i fx at fremstå fagligt kompetent, engagement i de mennesker man omgås, nylige oplevelser mm.. Da dannelsen af en forståelse af situationen i vid udstrækning foregår uden for bevidst opmærksomhed, vil den enkelte ikke altid være klar over dette samspil, og for mange professioner indgår det i faglig udvikling at afklare disse forhold nærmere i en stadig proces med at lære sig selv og egne opfattemåder at kende – i hvert fald når man arbejder indenfor det pædagogiske og psykologiske område.

Ad 3.

Der er ikke frit slag for konstruktion af en forståelse. I situationen kan indgå forhold, der lægger mere op til en forståelse end en anden – fx ved at træde i forgrunden og være svære at overse. Det kan både dreje sig om fysiske forhold og om sociale-historiske forhold.

Da jeg i denne afhandling er interesseret i at afdække et grundlag til systematisk at udvikle og evaluere det pædagogiske arbejde, er det interessant at dykke længere ned i ovennævnte processer: Hvordan danner pædagogen sig en forståelse, og hvordan kan opsamlet viden – det være sig personlig som faglig – udvikles og benyttes til at kvalificere arbejdet yderligere?

Mening - generalisering og kategorisering.

Axel beskriver mening som central for ageren. Agenten danner sig en forståelse, der giver mening, men mening er i denne sammenhæng kædet sammen med en række forhold.

Mening er altid konkret (Axel sd. 578), idet den er kædet sammen med den konkrete situation. De fænomener man lægger vægt på i forståelsen af situationen er ikke opfattet som generelle fænomener, men netop i deres særegne fremtræden i denne situation. Det betyder ikke, at de opfattes alene konkret, da de jo så ville være enkeltstående og dermed totalt ukendte forud for situationen. Tværtimod opfattes de på en gang som enheden af den konkrete fremtræden i denne situation og samtidig som et eksempel på de generelle fænomener (ibid sd. 582). At erkende et fænomen indebærer en dobbelthed idet en erkendelse af et fænomen som noget kendt dels indebærer en erkendelse af det som et konkret eksempel på en kategori af fænomener, og dels en erkendelse af netop denne særegne udformning af det pågældende fænomen. Når jeg ser en stol, så opfatter jeg den både som et eksemplar af kategorien 'stole', men også som denne særlige stol med netop de skrammer, som stammer fra dengang jeg brugte den til bestemte lege som barn.

Her kan en uddybning og præcisering af begreber og sprogbrug være på sin plads, og jeg trækker på andre forskere indenfor samme videnskabelige traditioner.

Bang refererer et eksempel fra Hegel, hvor han tager et stykke papir i hånden og siger "Dette papir" (Bang 2001 sd. 523). I Bangs udlægning bruger Hegel eksemplet til at påvise, at selvom vi taler om et konkret fænomen – dette stykke papir – så kan vi ikke karakterisere det uden at beskrive det i almene termer, og skulle vi beskrive de særlige forhold omkring dette stykke papir, så bliver det netop i relation til det almene. Det er ikke muligt at skille det konkrete og det almene.

I Hegels forståelse er fænomenernes "væsen" fremtrædende i alle konkrete eksempler af fænomenet, idet "væsen" forstås som fænomenets tilblivelseshistorie (ibid sd. 521). Det betyder ikke nødvendigvis, at man kan percipere alle sider af fænomenets tilblivelse direkte, men da det netop fremtræder som et fænomen af denne kategori, er det et eksempel på den tilblivelseshistorie, der er speciel for dette fænomen. Fænomenets "væsen" ses som dets tilblivelseshistorie, og denne har udfoldet sig i konkrete kontekster, hvorfor det konkrete fænomen nu fremtræder med særegne karakteristika, der kan være enestående.

Når vi perciperer et fænomen som hørende til en kategori af fænomener, så er det fælles forhold omkring dynamikken i tilblivelsen, der udgør det fælles, og vores perception af det særegne fænomen er en aktiv proces, hvor vi ser den aktuelle fremtræden som resultat af en tilblivelseshistorie, hvor afgørende forhold har været fælles. Perceptionen består ikke i at genkende fælles karakteristika, der evt. er skjult bag konkrete fremtrædelsesformer, men i at genkende karakteristika ved fænomenet som resultat af dynamiske forhold i fænomenets tilblivelseshistorie. Dette giver dels en anderledes vægtlægning på de dynamiske forhold i tilblivelseshistorien, og dels en opfattelse af individet, der i genkendelsen foretager en aktiv tolkning – eller med Axels ord en uddifferentiering i situationen.

Hvor den traditionelle kognitionspsykologi beskriver, at man ud fra definerende karakteristika erkender det generelle i fænomenet og handler på dette – evt. med mindre justeringer for at tage højde for specielle forhold i netop dette tilfælde – lægger Axel vægt på, at man forholder sig til det konkrete i dets særegenhed. Den viden, man har i forvejen, kan være nyttig til at vejlede ens søgen efter forhold, der ofte optræder ved den pågældende kategori af fænomener, men den er netop redskab til dannelse af en forståelse – ikke en viden om forhold, der gælder. Ens forud-viden fungerer som heuristik i ens udforskning af den særegne situation, og det er resultatet af udforskningen, man agerer i og på.

Hvor den traditionelle kognitionspsykologi beskriver det, som at man via sin forud-viden om det generelle ved noget om det konkrete, man kan agere på, så giver generel forud-viden i denne forståelsesramme nogle bud på sider af det særegne, som man så aktuelt kan søge efter.

Sackett et al.(2000) beskrev (omtalt side 65 og 142) evidensbaseret praksis indenfor medicin som afvejning af evidensbaseret viden og egne kliniske erfaringer med klientens præferencer. Det er derfor interessant, hvordan denne afvejning foretages - netop som del af problemløsning og beslutningstagning.

I Axels formulering handler det for pædagogen om at danne sig en mening med og i den aktuelle situation. At situationen giver mening betyder at etablere en forståelse af situationen, der rummer handlemuligheder af relevans for ens intention med situationen (action potence Axel 2002 sd 334). Det vil sige, at pædagogen skal etablere en forståelse af situationen, der både rummer nogle udviklingsmuligheder og samtidig nogle handlemuligheder for at påvirke den - gerne i en ønsket retning. Dømmekraft er i den forstand bundet til netop denne konkrete situation.

Davydov (1990) diskuterer forskellige måder at forstå generalisering og kategorisering på ud fra dialektisk-materialistisk teori. Hvis man danner en kategori ved at fastlægge en række karakteristika, som medlemmerne i kategorien har tilfælles, så kalder han det for et *empirisk begreb*. Det bygger på empirisk observerbare forhold, og han anfører, at empiriske begreber altid beskæftiger sig med forenklede karakteristika eller billeder af fænomener i den real eksisterende verden - de har derfor ikke real eksistens. De er teoretiske konstruktioner, hvor faktiske eksempler på fænomener fra kategorien altid vil rumme en række særegne forhold, der ikke er omhandlet i det empiriske begreb.

Overfor empiriske begreber stiller Davydov *teoretiske begreber*. Et teoretisk begreb er dannet ud fra en kategorisering efter fænomenernes essens, hvor essens her opfattes som de udviklingsmuligheder, -dynamikker og -betingelser - man kunne tale om genetiske forhold - der er fælles for elementerne i kategorien. Disse kan ikke nødvendigvis observeres i en aktuel situation, men kan fx kræve opsamling af observationer over tidsforløb. Faktisk kan elementerne i en kategori netop fremtræde meget forskelligt, da deres fremtræden er afhængig af deres særegne udviklingsforløb hver især indtil nu, men det forhindrer ikke den fælles essens, der giver anledning til kategoriseringen.

En illustration der falder lige for er planter, der kan rumme samme genetiske materiale, men hvor udvoksede eksemplarer af planten fremtræder meget forskelligt på grund af forskellige vækstbetingelser.

Inden for psykologien kunne selvopfattelse måske ses som en tilsvarende kategori, hvor der er nogle fælles forhold omkring menneskers udvikling (påvirkning af selvopfattelse via andres reaktioner på en selv, oplevelsen af at ens handlinger har en effekt i omverden, oplevelsen af at have en udviklingshistorie osv), men da der samtidig er særegne forhold, der har afgørende indflydelse på dannelsen af det enkelte menneskes selvopfattelse, bliver de alle forskellige.

Det skal bemærkes, at Davydov bygger videre på en dialektisk tænkning tilbage fra Hegel via Marx ligesom Bang, der blev refereret ovenfor.

Til et teoretisk begreb kæder Davydov en såkaldt *indholds-relateret generalisering* (ibid sd. 294ff). Denne generalisering går netop på genetiske forhold, og i modsætning til generalisering ved empiriske begreber, der kræver ens karakteristika, kan teoretiske begreber rumme en individuel variation, der gør hvert enkelt fænomen af samme kategori unik. Faktisk består en generalisering ved teoretiske begreber ifølge Davydov i at vende tilbage fra det teoretiske begreb til at kunne

genkende et aktuelt fænomen som værende af samme kategori – at gå fra det generelle til det særegne eller som det hedder i den tradition: en opstigen fra det almene til det konkrete.

Samler vi dette sammen, betyder det, at et menneske forholder sig til den konkrete situation, hvor han forsøger at danne en mening. En mening betyder, at han kan (gen-) kende fænomener og forhold i situationen, idet han ud fra tidligere erfaringer ser de udviklingsdynamiske forhold, der har udformet det særegne fænomen i netop denne form. Han behøver ikke at kende alle forhold omkring det særegne fænomens historie indtil nu, men en tolkning af det som tilhørende en kategori giver mening i den forstand, at han oplever en forståelse, der sætter ham i stand til at forholde sig til fænomenet i henhold til hans intention i situationen. Da alle forhold omkring fænomeners genese ikke er direkte iagttagelige, er der både tale om en parathed til at danne nogle kategorier, og om læring af andre kulturelt dannede kategorier.

Jeg har tidligere refereret til Bruners (1999) karakteristik af mennesket som dannet i samspillet mellem biologi og kultur, og jeg har refereret til evolutionspsykologiske overvejelser. I det perspektiv kan mennesket ses som udstyret fra fødslen med (relativt få) paratheder til at percipere nogle fænomener i verden på bestemte måder (fx de ansigtsudtryk for følelser som Darwin og senere Ekman fandt som genkendelige verden rundt i forskellige kulturer; en parathed til at skelne mellem levende og ikke-levende objekter (Spelke 1995)), mens andre fænomener er kulturelt skabt og/eller betydningsladede, hvorfor en perception af disse forudsætter en læreproces - eller med den økologiske psykologis sprogbrug en justering af det perceptuelle system. Bang (2001) omtaler menneskets mulighed for at objektivere fænomener i dets omverden, hvorved det får en eksistens som genkendeligt fænomen - det uddifferentieres med Axels sprogbrug. Dette kan ses som en anden beskrivelse af den proces, hvorved der i kulturen skabes artefakter ud fra en hensigt, og forståelsen af disse samt brugen af dem kræver en tilegnelse af kompetencen til at benytte dem i en kontekst. Dette indgår som et centralt element i menneskets forholden sig til sin tilværelse og til den aktuelle situation.

Set i relation til socialpædagogisk arbejde er en erkendelse, der rummer en forståelse af fænomenets tilblivelseshistorie, en erkendelse der samtidig angiver, hvordan de dynamiske forhold er, og dermed en forståelse der kan facilitere en ageren i situationen for at påvirke den videre konstituering af situationen/fænomenet. Med andre ord vil en erkendelse af et fænomen i tråd med Davydovs teoretiske begreber støtte pædagogen i at forholde sig til situationen i sin spontane ageren

- eller formuleret i den socialpædagogiske situation: teoretiske begreber om både den unge og om sociale situationer vil give pædagogen redskaber til at agere i den fortsatte konstituering af den socialpædagogiske situation, så den forløber på en måde, der giver den optimale mulighed for udvikling for den unge.

Sprogbrugen er noget vildledende. Erkendelse opfattes ofte som en propositionel viden adskilt fra anvendelsen af den. Denne form for erkendelse findes også, men i tråd med Molanders indkredsning af kundskab i handling er jeg her mere interesseret i den erkendelse, der indgår som del af en handle-formåen. Hvis vi anskuer Davydovs teoretiske begreber som det, Uffe Juul Jensen (1986 sd.175) kalder praksisbegreber, så er det ikke en propositionel erkendelse, men en måde at percipere og agere i en kontekst på et fænomen. Det kan virke paradoksalt at koble praksisbegreber med teoretiske begreber frem for med de empiriske begreber, men Davydovs opdeling går i højere grad på indholdet af begreberne, hvor Jensens opdeling går på den måde begreberne indgår i en praksis. Jensens definerer praksisbegreber således:

”At have et praksisbegreb er at besidde bestemte praktiske færdigheder, at kunne udøve bestemte rutiner (typiske handlinger)” (Jensen 1986 sd.175 fremhævelse fra originalen)

De rutiner Jensen omtaler drejer sig om at kunne afklare og fastlægge en sygdom, så den kan behandles. Har man et praksisbegreb om dette, kan man afgøre, om en given patient har den pågældende sygdom. Jensen omtaler, hvordan man i lægefaglige kredse godt kan have et praksisbegreb om en sygdom, idet der er enighed i konkrete afgørelser af om patienter har den pågældende sygdom, uden at de samme kredse har et idealbegreb om sygdommen.

Han definerer idealbegreber således:

”At have et ideal-begreb om et eller andet ”x” vil sige på grundlag af en definition at være i stand til præcist at afgrænse en gruppe af fænomener, der alle sammen er x.” (Jensen 1986 sd. 175 fremhævelse fra originalen)

Her passer idealbegreberne i højere grad sammen med Davydovs empiriske begreber, og praksisbegreber kan i nogle tilfælde passe sammen med Davydovs teoretiske begreber (de behøver det ikke, da et praksisfællesskab godt kan danne konsensus om et fænomen via ydre karakteristika uden at have en forståelse af dets genetiske forhold).

Det er i denne forståelse, at agenten på en og samme tid perciperer det særegne fænomen netop som konkret og som alment på en gang - perciperer det som en konkret fremtræden af et fænomen, hvis essens eller væsen rummer forhold til fælles med andre fænomener af samme kategori, men som samtidig har sin egen tilblivelseshistorie - sin egen genese. I udviklingspsykologien opereres i dag med en mængde mulige udviklingsveje, hvilket netop giver en stor variationsmulighed, og med begreber som ækvifunktionalitet og ækvifinalitet understreges forskelligheden (se fx Fischer et al. 1997). Skal man som pædagog i en sådan sammenhæng gribe ind i udviklingen, er det nyttigt at have en erkendelse om udviklingsdynamikken - de fælles udviklingsbetingelser og -muligheder - som er på spil. Når pædagoger samtidig er underlagt et handlepres og et pres for spontane handlinger, skal denne erkendelse derfor være ikke blot en reflektiv erkendelse, men en måde at opleve på jf. omtalen af Rasmussen side 159. Dette vil give de øgede frihedsgrader Bang (1998) taler om i situationen (jf. sd. 179). Det er dette, jeg prøver at karakterisere med Davydovs begreb om teoretiske begreber set som praksisbegreb. Samtidig fastholder denne forståelse af teoretiske begreber et syn på handlen i situationen, hvor det er den konkrete situation, man handler på, og ikke på generelle regelmæssigheder ”bagved” det konkrete. Erfaringer og viden fra tidligere fungerer som heuristikker, der bidrager i uddifferentieringen (Axels udtryk) og dannelsen af en forståelse, der kan handles på - alt sammen som led i den fortsatte proces med at håndtere sin tilværelse og som pædagog sit arbejde.

Denne beskrivelse af erkendelsesprocessen giver den tætte kobling mellem erkendelsen og relevansen for agenten og fastholder det processuelle syn på menneskets psykiske funktion. Dette hænger sammen med synet på individet som primært en del af og engageret i sin tilværelse, hvor jeg har forsøgt at sandsynliggøre at erkendelse via teoretiske begreber spiller en central rolle. Det betyder ikke, at mennesker ikke benytter sig af empiriske begreber eller idealbegreber, men netop i forbindelse med afdækning af de psykiske processer i forbindelse med praktikerens handlen, er de teoretiske begreber centrale.

Hvis vi vender tilbage til Axel (2002), omtaler han selv flere steder det generelle i sin indkredsning af agents virke. På side 343 skriver han:

.. we have termed the general as that which governs the reorganization of specific situations

og side 589:

We need an arbitrary example to get a general idea of what is meant by an abstract statement, and, since a case may point to many perspectives, we need an abstract statement in order to get an idea of what this arbitrary case could possibly mean generally.

og side 587:

.. generalizations are not concepts representing objects. Generalizations are dynamic aspects of action. .. generalizations are active anticipations: they explore possibilities by reorganizing them and their conditions.

Når vi oplever et fænomen, generaliserer vi ved at bruge erfaringerne herfra i en anden situation, idet vi i den nye situation bruger erfaringerne til at reorganisere vores forståelse af denne situation. Derved er generalisering ikke en kategorisering foretaget ved at identificere fælles træk eller kriterier for fænomenet, men en aktiv brug af erfaringer til at forholde sig til nye situationer. Der er her fælles træk med Molander, der taler om generalisering i handling, hvormed han mener det at anvende en viden fra en kontekst i en anden (Molander 1996 sd 209, se også omtalen i denne afhandling side 100). En erfaring fra en situation generaliseres ikke nødvendigvis ved at danne et abstrakt begreb ud fra udvalgte karakteristika, men kan også ske ved at bruge denne erfaring til at forholde sig til andre situationer i deres konkrete egenart. Derved er et aspekt af generalisering netop en aktiv anticipation af mulige forhold i en konkret situation. Dette er helt i tråd med den mere præcise beskrivelse hos Davydov nævnt ovenfor.

Nu er situationer ofte komplekse, og skal vi formulere en generaliseret erfaring, er det derfor ikke nok at referere den konkrete situation – vi bliver ifølge Axel som citeret ovenfor (ibid sd. 589) nødt til at tilføje et abstrakt udsagn for at pege på, hvilke aspekter af situationen, vi beskæftiger os med. Abstraktion handler om at karakterisere situationer ved nogle få udvalgte karakteristika, og abstraktionen indebærer dermed en forsimpning.

Tilsvarende kan et abstrakt udsagn om et fænomen være så forsimplet, at det er nødvendigt med konkrete eksempler for at forstå, den kontekst fænomenet hænger sammen med.

Som jeg forstår Axel, handler dette mere om kommunikation omkring viden. Her vil jeg indvende, at hvis kommunikationspartneren allerede har en forståelse af kontekst og de fænomener, man snakker om, behøver denne kobling mellem det konkrete og det abstrakte måske ikke gøres så eksplicit, som Axel her anfører. Når fagfolk taler sammen om deres fag, vil den i vid udstrækning være overflødig, og i mange tilfælde vil en evt. upræcis forståelse afklares af samtaleforløbet jf. tidligere om Schön, der beskrev hvordan en (sprog-) handling godt kan baseres på en misforståelse i første omgang, men dernæst kan tjene som en udforskning, der i anden omgang formidler en mere kvalificeret forståelse og handling. Disse formuleringer indgår netop også i en fortsat sammenhæng.

Denne diskussion af mening, brug af erfaringer og generalisering kan opsamles som følger:

I en konkret situation handler agenten ud fra sine intentioner i og med den pågældende situation, og det sker ud fra en bestræbelse på at danne en mening med og i situationen. Mening betyder i denne sammenhæng, at agenten oplever et overblik og en forståelse af den konkrete situation, der sætter ham i stand til netop at handle for at forfølge sine intentioner. Det er den særegne situation i betydningen netop denne situation i denne kontekst (både fysisk, samfundsmæssigt og historisk), agenten forholder sig til.

I denne bestræbelse anvendes erfaringer som heuristikker til at danne sig en tolkning af situationen. Erfaringer kan dermed generaliseres på flere måder:

Generalisering-i-handling (jf. Molander 1996) ved at erfaring fra en situation bruges til at danne forståelse i en anden situation.

Abstrakt-generalisering hvor en erfaring knyttes til en situation ud fra nogle (få) karakteristika eller (kontekst-) markører, og i en ny situation søges efter de tilsvarende markører. Findes disse markører, tolkes den nye situation som af samme slags og man kan forsøge at håndtere den rutinemæssigt via samme handlemåder som i den tidligere situation (jf. Rasmussen om genveje i trappestigen sd. 160).

Almen-generalisering hvor en situation ses som præget af bestemte udviklingsdynamikker, og opfatter man en ny situation som præget af samme udviklingsdynamikker, kan man forsøge at fortolke og håndtere den i tråd med den tidligere oplevede situation, men da der er tale om udviklingsdynamikker, må man forholde sig konkret til den nye situation for at vurdere, hvordan disse har udspillet sig i dette konkrete tilfælde (sammenlign med Davydovs teoretiske begreber jf. ovenfor).

Generalisering-i-handling stiller ikke krav til forståelsen, og den kan på den led siges at være meget åben overfor overføring mellem vidt forskellige situationer. Den er meget åben overfor kreativitet, men måske også tilsvarende upræcis.

Abstrakt-generalisering er præget af rutine og anvendes formentlig til at håndtere langt de fleste velkendte små-problemer, vi støder på i almindelig dagligdag. Den rummer til gengæld ikke i sig selv kreative udviklingsmuligheder, da den indebærer at se noget nyt som noget kendt.

Almen-generalisering har derimod indbygget kreativitet, da man her skal vurdere den konkrete situation i forhold til erfaringen fra den tidligere situation, da de ikke ses som ens og derfor heller ikke kan håndteres som ens. Enhver perception er derfor potentielt nydannende.

Denne opdeling skal ses som analytisk, da der ikke er de skarpe skel imellem dem. Rasmussen (1986) beskriver med sin trappetige-model, hvordan man kan starte mere rutinepræget, men løsningen af problemer er en proces med stadige vurderinger af løsninger, man forsøger at sætte i værk. Derved kan der ske en glidende overgang fra det rutineprægede til den mere dybdegående analyse og evt. til mere kreative løsninger. Det samme syn på problemløsning som en proces, hvor et forsøg på handling kan indgå som information til en nærmere forståelse sås også hos Schön (1983).

Regler og metoder i arbejdet.

Axel (2002) diskuterer temmelig udførligt regler i og for arbejdet. Fjernvarmen reguleres af operatører i dagligdagen, og dertil kommer en gruppe ingeniører, der dels beregner og dimensionerer systemet, og dels trækkes ind, når der er større forstyrrelser i varmforsyningen fx på grund af tilbagevendende problemer. I diskussionen mellem de to faggrupper (hvor Axel nok stiller sig mest på operatørernes side) vender de flere gange tilbage til en diskussion af regler, hvor ingeniørerne mener problemerne ville være færre og mindre, hvis operatørerne fulgte reglerne, og operatørerne har gode grunde til at reglen ikke kunne følges i den konkrete situation.

Denne diskussion er interessant for socialpædagogisk arbejde, hvor der som nævnt i kapitel 1 er en tendens for tiden til at ville indføre evidens-baserede metoder, der anviser hvordan det socialpædagogiske arbejde skal udføres.

Axel definerer regler således:

”Rules are proactive future-related aspects of conflict management.”(2002 sd. 373)

Når mennesker samarbejder (evt. konfliktuerende jf. nedenfor sd. 198), kan konflikter reguleres via regler, der dermed foregriber konflikter i fremtiden. Samtidig har Axel en formulering om, at regler sommetider netop opretholdes ved at blive brudt (ibid sd. 371), idet de skal justeres til netop den konkrete situation og de forhold, der gør sig gældende der. Derfor taler han også om ”single-case rules” (fx ibid sd. 371). En pointe for Axel er her, at for at opretholde en stabil situation i varmforsyningen, er operatørerne nødt til at variere deres indsats, idet tilstanden i anlægget ikke er stabil. De er dermed som Axel siger nødt til at bryde reglerne for anlæggets drift for at reproducere reglerne (Axel 2002 sd 255, 2003 sd 37).

Når agenter netop forholder sig til den konkrete situation, betyder det også, at de hver gang bruger og justerer deres hidtidige erfaringer i forhold til denne situation – netop det Neisser fanger ved sin model af perception jf. side 165. I mange tilfælde vil en situation dog blot resultere i en bekræftelse af hidtidig afgørelse i sådanne sammenhænge, idet situationen håndteres ”som man plejer”. Her kan sammenlignes med genvejene i Rasmussens trappestigemodel sd. 160.

Det betyder også, at forhandlinger om forståelsen af situationen og fordeling af faglig kompetence principielt set er i spil i det konfliktuerende samarbejde jf. ovenfor. De fleste ikke-fagfolk vil nok forvente, at et teknisk system som fjernvarmforsyning fungerer stabilt efter nogle regler, men det er ikke tilfældet, og Axel nævner eksempler på ikke-tekniske forhold, der har indflydelse på driften af forsyningen. Samarbejdet bliver dermed også en forhandling af, hvilke forhold der skal medtænkes, når løsninger skal findes.

Her mener jeg Axels fremstilling med fordel kan nuanceres. Når han taler om regler, beskriver han fremgangsmåder til at løse bestemte problemer i varmenetværkets daglige drift. Det tilsvarende i socialpædagogisk sammenhæng vil ofte blive kaldt metoder i arbejdet, og vi kommer dermed ind på en diskussion af metoder i arbejdet.

Thorsager (2006) diskuterer metodebegrebet i socialt arbejde bredt forstået og ender op med følgende krav for at kunne tale om metodisk arbejde:

*Der skal være et mål eller en intention med arbejdet. Socialarbejderen skal have en klar ide om, hvilke værktøjer eller midler, der skal tages i brug for at nå målet, og endelig skal arbejdet foregå på en systematisk og - i en vis udstrækning - reproducerbar måde. Metodisk arbejde skal med andre ord være **intentionelt, instrumentelt og systematisk.***

(Thorsager 2006 sd.24, fremhævelse i originalen)

Her ses den samme opfattelse af metoder i arbejdet, som Axel beskriver fra ingeniørerne, og denne opfattelse kunne da også kobles til den tekniske rationalitet, som Schön omtaler (1983, omtalt side 170). Den forudsætter, at når man støder på et problem, så kender man vejen til at nå et mål på forhånd. Det er altså et rent teknisk spørgsmål, hvilke midler man skal bruge til at nå et mål. (Det er i øvrigt karakteristisk for Thorsagers tekst, at hun diskuterer specielle forhold omkring socialt arbejde, der betyder at dette ikke altid er tilfældet, men når der skal samles op i en konklusion, så glider disse problemer ud uden at blive løst)

Axel har klart en vigtig pointe også for denne sammenhæng, idet en diskussion af regler/metoder i arbejdet ikke er en rent teknisk og neutral diskussion, men også indebærer en grundlæggende konflikt omkring sociale positioner, gyldig viden og konstituering af de fænomener og problemer, man møder i arbejdet.

Jeg har tidligere nævnt Højlunds afhandling (2006), hvor den faglige diskussion om positioner i arbejdet på tre børnehjem er en uadskillelig del af den faglige diskussion af og hele rationalet for det socialpædagogiske arbejde. Denne fordeling af positioner svarer til den traditionelle inden for en teknisk rationalitet, hvor personer med længere forskningsbaseret uddannelse har den ledende rolle og personer med en mellemlang uddannelse skal føre planerne ud i livet. I Axels undersøgelse er der en tilsvarende konflikt mellem ingeniørerne og operatørerne, og i begge tilfælde illustrerer det Axels begreb om konfliktuerende samarbejde, hvor videns legitimitet, problemers konstituering og positioner i arbejdet hænger sammen.

Hvis jeg vender mig til metoder i socialpædagogisk arbejde, kan det analytisk være relevant at skelne mellem handlingsanvisende metoder og en anden gruppe metoder, jeg i denne omgang vil kalde navigationsmetoder.

Navigationsmetoder er åbne for forskellige og ofte lige gode måder at håndtere situationen på, men de hjælper en med at finde disse forskellige, relevante måder samt vurdere, om man nærmer sig målet. Man har pejlemærker (Rothuizen 2001, 2004a) at navigere efter, men ingen fast procedure for at nå målet. Der er dermed plads til at ændre opfattelse af situationen eller problemet undervejs, men samtidig er man løbende nødt til at vurdere og beslutte sig for delhandlinger, hvilket lægger beslag på flere kognitive ressourcer. Navigationsmetoder indebærer et element af improvisation, idet de ikke anviser færdige løsninger, men de støtter også improvisationen. Her kunne billedet være et landkort over terrænet, idet det angiver en lang række betingelser og muligheder, men ikke den bestemte løsning.

Eksempel.

Hvis en ung ikke overholder reglen om at være på sit værelse kl. 11 om aftenen, vil navigationsmetoder gå ud på at undersøge, hvorfor han ikke er det, samt overveje disse grunde i forhold til formålet med reglen. Er han blot ude på at provokere, skal reaktionen være anderledes, end hvis hans kæreste har slået op med ham tidligere på aftenen, hans forældre er blevet indlagt til udpumpning, eller han ikke er færdig med sine lektier. Pædagogens handling må afvejes i forhold til målet med reglen.

Handlingsanvisende metoder er procedurer eller algoritmer, der beskriver en fast rækkefølge af bestemte handlinger, og hvis forudsætningerne er opfyldt, fører disse handlinger til et bestemt resultat. Den faste procedure betyder en besparelse af (kognitive) ressourcer ved rutinearbejde – i øvrigt svarende til genvejene i Rasmussens trappestige – men til gengæld er der ingen hjælp at hente, hvis resultatet udebliver fx på grund af ændrede forudsætninger. Et billede for disse metoder kunne være en rutebeskrivelse skrevet ud fra en vejviser. Her angives hvor langt man skal køre ad de forskellige veje, og hvad side man dernæst skal dreje til.

Eksempel.

Kasper kan blive så ophidset, at han ikke hører efter argumenter længere. Derfor skal pædagogen afbryde situationen, uden at det ophidser Kasper yderligere. Pædagogen skal:

1. Diktare 10 minutters pause, så ”vi begge to kan falde lidt ned igen” – evt. ”for at jeg kan få tænkt mig lidt om”
2. Efter de 10 minutter skal pædagogen vende tilbage til Kasper og tale om situationen. Udgangspunktet er en nysgerrighed: Hvad skete der egentlig?

I Axels sammenhæng svarer dette til den tilgang ingeniørerne angiveligt har. De udtaler, at mange af problemerne skyldes, at operatørerne ikke følger de regler, der er opstillet for anlæggets drift. Hvis de gjorde det, ville tingene fungere bedre. Der er i øvrigt en vis ironi i, at ingeniørerne der har

en videnskabelig skoling og derfor burde være vant til at arbejde med navigationsmetoder alligevel fastholder de handlingsanvisende metoder som de rigtige og nødvendige overfor operatørerne. Det kan også ses som et eksempel på akademisk uddannedes forestilling om karakteren af andre faggruppers kunnen og udfordringerne i deres arbejdsopgaver. Det er et velkendt mønster, at når faggruppeinteresser fører til konfrontationer, forøges fokus på metodespørgsmål, og de kommer til at indgå i et fortsat spil om markering af egen faggruppe.

Opdelingen i de to typer metoder er analytisk, og i den daglige praksis vil der være allehånde blandinger og mellemformer. Alligevel mener jeg den får nogle andre sider af metoder med, der kan være nyttige.

Hvis vi ser reglerne i operatørernes arbejde som navigationsmetoder, så indebærer de netop en variabilitet, der sikrer stabilitet i varmforsyningen. Når et ustabil system (og det er de fleste systemer) skal fungere optimalt, så skal reguleringen være varieret. I navigationsmetoder er det ikke meningen, at man skal agere ens hver gang, da de rummer muligheder for at løse problemer på mange forskellige måder. At handle anderledes ændrer ikke på de pejlemærker, man navigerer efter, så forskellig handlen kan medvirke til netop at reproducere pejlemærkerne og navigationsmetoderne - det er således jeg forstår Axels formulering om at reproducere regler ved at bryde dem.

De handlingsanvisende metoder kan ses som de vaner og rutiner vi har udviklet til at håndtere velkendte problemer, der normalt kan løses på samme måde hver gang – svarende til det Rasmussen (side 160) kaldte regelbaserede handlinger, hvor man skyder genvej på tværs af trappestigen. Set i et evolutionsteoretisk lys er udviklingen af et repertoire af den slags handlinger meget nyttigt jf. diskussionen af hans fremstilling af problemløsning. Det er her værd at understrege igen, at i Rasmussens analyse indgår de regelbaserede handlinger i en sammenhæng eller et forløb, hvor resultatet af dem evalueres, så der evt. kan gribes ind, hvis de ikke giver det ønskede resultat.

I pædagogisk sammenhæng kan det give problemer, når denne skelnen mellem metoder ikke er eksplicit. Det er en tilbagevendende diskussion på mange personalemøder, at man vedtager nogle ”regler” for fx, hvordan man skal agere, når en af de unge gør et eller andet – ”de unge skal være på deres værelser kl.11”. Ofte hviler disse beslutninger på en forestilling om, at den unge hurtigere ændrer adfærd, hvis han møder en konsekvent reaktion fra andre – en læringsteoretisk antagelse, der i sig selv kan diskuteres og nuanceres. Senere dukker diskussionen så op igen på personalemødet, idet nogle af medarbejderne ”ikke har fulgt reglen”. Her ville en skelnen mellem regler forstået som

pejlemærker med tilhørende navigationsmetoder overfor regler forstået som faste procedurer eller handlingsanvisende metoder gøre diskussionen og samarbejdet klarere.

Hvor de handlingsanvisende metoder kan låse pædagogen fast i bestemte baner at agere i, rummer navigationsmetoderne et råderum for pædagogen til kreativt at medvirke i den fortsatte (re-)konstituering af situationen ud fra en interesse i at udforme den, så den rummer de bedst mulige udviklingsbetingelser for den unge jf. karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde. Til det brug er en forståelse af de dynamiske og genetiske forhold omkring den pædagogiske situation og den unge/mennesker generelt nyttig jf. diskussionen af Davydov og de teoretiske begreber.

Axel understreger, at studerer man hvordan regler har udviklet sig på en arbejdsplads, så fortæller det noget om det konfliktuerende samarbejde mellem mennesker på arbejdspladsen og de samfundsmæssige rammer for arbejdet (ibid sd. 410). Hermed ses regler som historiske og ikke som universelle, hvilket er en del af opgøret med den tekniske rationalitet i vestlig tænkning.

Konfliktuerende samarbejde i socialpædagogisk sammenhæng.

Sammenligner man pædagogernes arbejde med operatørernes på et fjernvarmeværk, er der karakteristiske forskelle i genstanden for deres indsats. Operatørerne skal få fordelingen af det varme vand til at fungere, så alle dele af nettet så vidt muligt er forsynet hele tiden. Det er et teknisk system, der arbejdes med, og de heuristikker de benytter, handler om forløb og tilstande i dette tekniske system.

Heroverfor er fokus for pædagogerne det socialpædagogiske fællesskab, hvor de skal få fællesskabet til at fungere, så den unge får optimale udviklingsbetingelser. Det er et socialt system, der arbejdes med, og de heuristikker de benytter, handler om samspil mellem mennesker og udvikling af mennesker. De heuristikker der støtter pædagogerne i deres arbejde vil dermed være de samme, de benytter i det almindelige sociale samspil med andre mennesker i deres øvrige liv, og det bliver dermed sværere at opretholde et klart skel mellem en selv som privat menneske og ens professionelle indsats - en problematik der diskuteres blandt pædagoger jf. omtalen sd. 136.

Ydermere kræver det pædagogiske arbejde en høj grad af spontane reaktioner, idet de unge nemt vil opfatte forsinkelser på grund af refleksion som ”skummelt overlæg”, hvilket vækker deres mistillid. Pædagogernes heuristikker skal altså ikke blot støtte en hurtig reaktion, der samtidig med-

konstituerer situationen optimalt i forhold til den unges udvikling, men også resultere i en adfærd, der for den unge virker som en ærlig og autentisk personlig reaktion på den unge af hensyn til opretholdelsen af det socialpædagogiske fællesskab. Samtidig er det værd at bemærke, at pædagogen og den unge opbygger et socialpædagogisk fællesskab over tid, og dette kan ikke umiddelbart overføres til andre, da det personlige præg netop gælder i forhold til dette menneske og ikke til andre.

Disse forskelle mellem operatørerne og pædagogerne viser sig i en række forhold i det socialpædagogiske arbejde, hvor jeg tidligere har nævnt, at kompetencen ligger hos personer, der dermed ikke bare kan skiftes ud jf. omtalen i afsnittet om økologisk teori om perception og Molander om kundskab (sd 99). Normalt opfatter man tekniske systemer som fjernvarmeforsyning som så ensartede, at en ny operatør relativt hurtigt vil kunne erstatte en gammel, men Axels studie viser også, at operatørerne opbygger en viden baseret på erfaringer fra konkrete episoder, der gør deres ageren mere kompetent fremover i nye situationer. Derimod er der ikke som i socialpædagogisk arbejde tale om et med- og modspil af samme karakter, som når en pædagog skal opbygge et socialpædagogisk fællesskab med den unge - fjernvarmeverkets tekniske installationer er ikke en intentionel agent.

Man kan også sammenstille opbygningen af det socialpædagogiske fællesskab med samarbejdet mellem operatører og ingeniører. Her har den unge til hver en tid en form for vetoet som tidligere beskrevet: Vil han ikke deltage, kan han sabotere arbejdet og modarbejde enhver udvikling, der af pædagogen opfattes som positiv. På fjernvarmeverket kan operatøren ikke nedlægge veto, idet der er et klart hierarki, så denne form for ageren ville blive mødt med en fyreseddel. I det perspektiv er pædagogen meget mere afhængig af den unge, end ingeniøren er af operatøren, hvilke har med operatørens relative udskiftelighed at gøre, og pædagogen presses dermed fra to sider: den unge der har sine interesser at varetage, og kommunen der har aftalt en bestemt opgave med pædagogen.

Disse sammenstillinger bidrager til at belyse karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde.

Opsamling af bidrag fra en virksomhedsteoretisk forståelsesramme.

I den fremstilling af aktørers handlen som Axel beskriver - her suppleret med andre teoretikere - bliver der sat fokus på nogle forhold:

- a) Pædagogen forholder sig til den konkrete situation og ikke først og fremmest til abstrakte forhold bag den konkrete fremtræden.
- b) Til det brug er metoder af den type, jeg har kaldt navigationsmetoder, teoretisk set mere optimale, idet de giver rum for en hensyntagen til de særegne forhold i netop denne situation, og derved kan disse forhold udnyttes optimalt i den pædagogiske hensigt.
- Handlingsanvisende metoder vil indebære en standard-håndtering der ikke udnytter særegne forhold i netop denne situation, og som påpeget i analysen af EvidensParadigmet (sd. 82) vil dette indebære, at man med overlæg håndterer et vist antal af situationer suboptimalt.
- Selvfølgelig vil en hverdag i socialpædagogisk sammenhæng også indebære en mængde rutineprægede handlinger, men det er centralt i socialpædagogisk arbejde at kunne skifte til navigationsmetoder, når der opstår en mulighed for at fremme den unges udvikling jf. karakteristikken af socialpædagogisk arbejde sd. 40. Dette er medvirkende til at jeg i denne afhandling definerer heuristikker som redskaber til at udforske den særegne situation.
- Herved åbnes samtidig op for en forståelse af læring, udvikling og kreativitet i forbindelse med disse heuristikker, da de ikke opererer med et lukket udfaldsrum. Tværtimod rummer enhver situation muligheder for udvikling i relation til intentioner med situationen, da der kan vælges nye handlemåder evalueret i forhold til pejlemærkerne jf. i øvrigt diskussionen af generaliseringsmåder side 185/192.
- c) Fra Davydovs beskrivelse af teoretiske begreber og indholds-generalisering får vi en måde at karakterisere kunnen på, der netop fokuserer på de dynamiske og genetiske forhold i situationen og for de deltagende agenter. Kunnen af denne karakter må derfor være optimal, når den enkelte agent skal influere på situationen, så den udvikler sig til at give den unge optimale udviklingsmuligheder. Samtidig beskrives en måde at bruge erfaring og viden på, der medtænker en opmærksomhed overfor den konkrete situation med dens særegne forhold, og dette gøres samtidig med at et processuelt syn på viden fastholdes frem for en isomorf repræsentation, hvilket svarer til Molanders (1996) begreb om kundskab-i-handling.

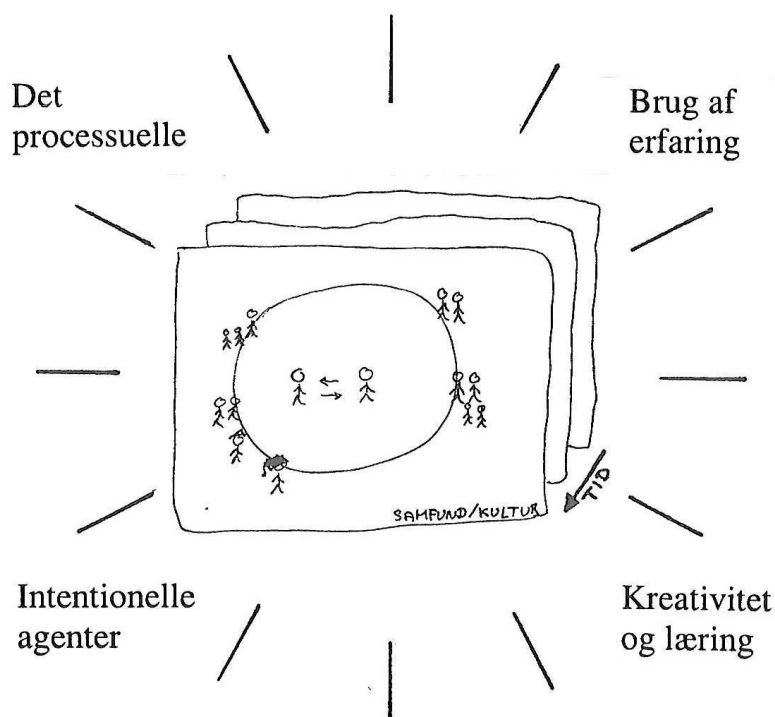
I denne videnskabelige tradition har vi nu fået en analyse og beskrivelse af agenters handlen og viden, der tager højde for de kritikpunkter, der tidligere er rejst af en række kognitionspsykologiske teorier herom. Samtidig har denne beskrivelse gjort rede for den tætte forbindelse mellem viden og erfaring og agenternes handlen i en situation samt læring og kreativ udvikling af denne viden.

Det er i øvrigt tankevækkende, at ud fra denne analyse kommer de kognitionspsykologiske studier af problemløsning, som Tversky & Kahneman (1974) og Gigerenzer et al. (1999) står for, til at beskrive problemløsning som del af rutine-handlinger, hvorimod løsning af nye og ukendte problemer ikke løses i deres tilgange – så forskellige de end måtte være. Det hænger netop sammen med deres manglende håndtering af udvikling og læring samt kreativitet, som først og fremmest Axel (2002) påpeger.

Sidebemærkning: Det er påfaldende, at i den foregående analyse er der flest nuancer at hente til belysning af psykiske processer fra studier af praksis indenfor det tekniske område (Rasmussen 1986, Bang 1996,1998, Axel 2002). Det kan måske skyldes, at det virker mere overskueligt at studere problemløsningsprocesser i praksis i tekniske sammenhænge, der ses som enklere end sociale processer.

10. Opsamling af analyse af pædagogers ageren i den socialpædagogiske situation.

I nedenstående figur samles aspekterne af den socialpædagogiske situation, som de er fremkommet gennem analyserne via andres undersøgelser af perception, problemløsning, praktikerens handlen, læreprocesser, begrebsdannelse osv.



10.1 Det processuelle - den løbende (re-)konstituering af situationen.

Udgangspunktet skitseret i afsnittet om teoretisk ståsted var en opfattelse af den socialpædagogiske situation som en situation under konstant (re-)konstituering - et processuelt syn. Selve situationen er en del af længere forløb, hvilket selvfølgelig har indflydelse på situationens forløb. I situationen indgår to agenter - pædagog og den unge - som begge opfattes som intentionelle agenter, og forløbet af situationen - dens løbende (re-)konstituering - udformes af deres forhold til sig i situationen. Der er dermed heller ikke tale om en sandhed om situationen - hverken på forhånd eller nødvendigvis i deltagernes oplevelse af den bagefter, og set i et evalueringsspektiv vil en opfattelse af situationen afhænge af tidspunktet for evalueringen. Det betyder også, at agenterne i

situationen handler ud fra en ufuldstændig viden om den situation, som de er med til at (re-)konstituere.

Rasmussen (1986) opstillede sin trappetige som model for agenteres handlen. Den indebar en forståelse, hvor agenterne netop ikke søgte en udtømmende viden om situationen, men søgte den nødvendige viden til at danne sig en opfattelse, de kunne handle på. Del-processen beskrevet med trappetigen indgår i det længere forløb, så var den første forståelse ikke nuanceret nok til at handle hensigtsmæssigt på, kunne vurderingen gentages og en ny forståelse dannes. Rasmussen (ibid) anførte også, at agenterne i situationen i vid udstrækning aflæste tegn, der angav situationen. Der var altså ikke tale om at aflæse mange forhold og vurdere dem, men om at søge markører, som jeg med Bateson (1972) oversatte tegnene til, der identificerede en forståelse af situationen.

Schön (1983) beskrev dele af denne proces via sit begreb om refleksion-i-handling, som jeg præciserede til refleksion-via-handling. Agenter kan udforske en situation ved at handle og se, hvordan den så udvikler sig, og dette kan som Schön påpeger også gøres i tankerne. Selvom en forståelse undervejs viser sig at være fejlagtig eller uhensigtsmæssig, kan den tjene som et led i udforskningen af situationen og dermed alligevel være konstruktiv.

10.2 Brug af erfaring i den konkrete situation.

En klassisk og central problemstilling er brugen af erfaringer og viden i en situation, når man som fremhævet i afsnittet om teoretisk ståsted fastholder et syn på den pædagogiske situation som principielt ny og anderledes end tidligere oplevede episoder. Skal pædagogen handle optimalt i en konkret situation, frem for at handle efter en forskrift eller handlingsanvisende metode, der i tidligere situationer var effektiv, så skal pædagogen på en gang forholde sig til den konkrete situation og samtidig trække på erfaringer.

Fra den økologiske psykologi hentede jeg en ramme til forståelse, hvor individet ses som fungerende i og som del af en kontekst. Gigerenzer et al. (1999) beskrev i denne ramme individet som arbejdende med nogle udviklede metoder eller procedurer (hvad de kaldte heuristikker, men jeg bruger dette begreb i en lidt anden betydning), der sætter individet i stand til at løse problemer, idet disse metoder netop er udviklede til at fungere i bestemte typer af kontekster. I disse kontekster

fungerer de optimalt, idet de når frem til en løsning hurtigt og nøjsomt, som de kaldte det, idet der kun samles informationer nok til at træffe en beslutning. Der er her ikke tale om en repræsentation af verden i symbolsk form, der opereres på i tankerne, men om en viden om verden i form af en matrice, som jeg kaldte det - metoden indebærer en indirekte gengivelse af verden i sin fremgangsmåde til at løse problemet. Udvikling og læring indebærer en justering af disse metoder, så de fungerer optimalt i forhold til de pågældende kontekster.

I økologiske teorier om perception (fx Heft 2003) arbejder man med begrebet om affordance eller tjenlighed som det oversættes til på dansk. Det betegner et potentielt handlingsforhold mellem det perciperende individ og dets omverden, idet de tjenligheder som omgivelserne muliggør må ses i relation til det perciperende individ. Dette handler dels om at nogle tjenligheder afhænger af individets egne karakteristika - fx om noget passer i højde, størrelse og form til at sidde på for individet - og dels om at nogle tjenligheder ikke perciperes før individet har lært om dem - fx diagrammer i fysik. Det gennemgående her er en opfattelse af individet som fungerende i en kontekst, og man kan ikke på rimelig fyldestgørende vis studere dets måde at agere på uden at medtænke denne kontekst. Samtidig ses individets handlen som resultat af en justering af individet som "system" i forhold til de kontekster, det skal fungere i - der er altså ikke nødvendigvis tale om symbolske repræsentationer i form af isomorfier, som individet opererer på i tankerne.

Hvis kulturelt formede fænomener skal perciperes direkte - fx fysikdiagrammet - argumenterede jeg for, at det må indebære nogle markører, som kan perciperes. Der kan ligge muligheder og betydninger i disse fænomener, som ikke nødvendigvis kan perciperes uden en forståelse, men det behøver ikke at betyde, at perceptionen indebærer en sammenligning med tidligere oplevelser. I stedet kan nogle markører perciperes, hvorefter individet agerer ud fra en forventning om, at det er det fænomen, som man "er blevet justeret til" eller med andre ord har lært. Dette svarer til Rasmussens (1986) beskrivelse i trappetigen og opfattelsen af at handle på ufuldstændigt men tilstrækkeligt grundlag (hvor det tilstrækkelige kan vise sig at kræve en justering i senere omgange). I sammenhæng med den socialpædagogiske situation passer en opfattelse af en hurtig perception og ageren til omtalen af handlepresset og den planlagte spontanitet.

Davydov (1990) opererer med teoretiske begreber, der bygger på fænomenernes udviklingsbetingelser og -muligheder - deres genese. En opsamling af erfaringer der går på de dynamiske forhold af betydning for udvikling må være centrale i socialpædagogisk arbejde - både de dynamiske forhold omkring menneskers/de unges udvikling og dynamiske forhold omkring

udvikling af sociale situationer som den socialpædagogiske situation. Det bliver her interessant at kunne "se" disse almene dynamikker i den konkrete situation, man står i - hvad Davydov kalder en opstigen fra det almene til det konkrete. I tråd med en dialektisk tradition fra Hegel (her hentet fra Davydov 1990, Bang 2001) beskrev jeg opfattelsen af fænomener som en samtidig perception af det almene og det konkrete - det er to sider af samme sag. Spørgsmålet bliver derfor, hvad der skal til for at man får udbygget sin erfaring omkring de dynamiske forhold ud fra konkrete situationer. Det vender jeg tilbage til omkring læring.

I denne omgang skal det lige understreges, at der med denne opfattelse ikke er en modsætning mellem at percipere den konkrete situation og samtidig se nogle almene forhold i den. Mennesket opfatter fænomener i sin verden som på en gang konkrete eksemplarer og samtidig som netop eksemplarer af almene forhold. Der er derfor heller ikke nødvendigvis tale om en langsommere proces, når fænomener opfattes som på en gang konkrete og almene.

Molander (1996) beskrev kundskab som det at kunne gå fra spørgsmål til svar eller at løse et problem. Samtidig så han kundskab som levende - hvis man i en situation blot handlede som i tidligere situationer, så var der ikke længere tale om levende kundskab, og enhver brug af levende kundskab indebærer dermed også læring (ibid sd. 235). Når vi taler om kundskab betyder det, at vi i hver situation forholder os til denne konkrete situation og ikke blot handler som i en tidligere. Den levende kundskab indebærer netop også, at man i hver situation vurderer, hvordan man klarede denne situation, og derudfra udvikler sin kundskab til næste situation. Der er altså tale om at viden bruges til at opfatte og finde handling i en situation, men at denne behandles i sin særegenhed. Umiddelbart kan dette synes uforeneligt med både Gigerenzer et al.(1999) og Rasmussen (1986), men hvis vi med Rasmussen og Schön ser de enkelte iagttagelser og handlinger som del i en fortløbende proces, behøver det ikke at være uforeneligt. Både Rasmussen og Schön inkluderer en stadig evaluering i forhold til ens hensigter i situationen, så det levende er med. Ifølge Rasmussen agerer vi godt nok på tegn eller markører i situationen, men ser man det i en ramme, hvor man altid agerer på ufuldstændig viden, så kan hans beskrivelse godt passe sammen med Molanders, når den løbende evaluering er medtænkt.

Gigerenzer et al.s (1999) skriver selv om heuristikker, som jeg hellere vil kalde metoder, da jeg reserverer heuristikker til at betegne redskaber til at tolke en situation. Hvor Gigerenzer et al.s metoder fører frem til et klart svar - hvad jeg kalder handlingsanvisende metoder - ser jeg nærmere

heuristikkerne som førende til nogle bud på tolkninger, der så vurderes i forhold til agentens intention med og i situationen: giver dette nogle forståelser, der giver muligheder for at bevæge situationen i en hensigtsmæssig retning? Heuristikker forstået således hører til det, jeg kalder navigationsmetoder. Ved hjælp af markører genkendes mønstre/situationer, som man handler efter, idet man løbende vurderer om man bevæger sig i en retning, der er ønskelig - efter pejlemærker - og skulle dette ikke ske, revurderes situationen igen (ny tur op ad trappetigen), og nye tolkninger forsøges i næste skridt. Med Schöns formulering kan man eksperimentere i tankerne og reflektere-via-handling, og gennem refleksion-under-handling vurderes forløbet og justeres.

10.3 Intentionelle agenter i situationen.

Et gennemgående træk i ovenstående er opfattelsen af agenterne i situationen som intentionelle. Processerne med at percipere og danne sig en forståelse er ikke passive processer, hvor individet stimuleres af sanseinput, men aktive hvor individet opsøger iagttagelser og reagerer på dem som markører, idet det videre forløb dernæst igen vurderes og opfattelser justeres og sammenholdes med interesser i situationen her og nu og på længere sigt. Agenterne er aktive i den løbende (re-)konstituering af situationen.

Dette indebærer også, at et element i det konfliktuerende samarbejde mellem den unge og pædagogen rummer et erkendelsesteoretisk aspekt, idet en opfattelse af situationen ikke kan skilles fra den enkelte agents interesse i situationen. Det betyder ikke, at agenten frit kan konstruere en opfattelse af situationen, da der er faktuelle forhold, der må indarbejdes i konstruktionen - i den fælles konstituering af situationen kan henvisning til konkrete forhold indgå som argument.

I forlængelse af diskussionen af Giddens strukturationsteori (side 125) bør det også understreges, at det socialpædagogiske fællesskab netop er en struktur, der skabes og opretholdes ved at deltagerne - den unge og pædagogen - handler på en måde, der opretholder det socialpædagogiske fællesskab/strukturen. Der er modsætninger i fællesskabet jf. fx Marias skema (side 56), men også et fælles projekt - både centrifugale og centripetale kræfter.

Schön (1983) påpegede, at skal man løse et problem, kan det også indebære at man lægger en struktur ned over den "uorganiserede" situation - i hans eksempel en byggegrund til en skole ; i vores tilfælde en situation under løbende konstituering. Begge parter kan forsøge at lægge en struktur de kender og som fremmer deres interesser ned over den konkrete situation, men da de er to

om det, må de finde en fælles konstituering af situationen. Disse forhandlinger bliver centrale i socialpædagogisk arbejde, da det er her, pædagogen har mulighed for at udnytte situationen optimalt til at fremme den unges udviklingsmuligheder jf. karakteristikken.

10.4 Kreativitet og læring.

Allerede i beskrivelsen ovenfor indgår læring og udvikling af ens forståelse, idet dette jo netop ses som en uomgængelig del af kundskab i handling. I pædagogisk psykologi diskuteres transfer/overføring af det lærte fra en (lære-) situation til en anden (brugs-) situation (se fx Macaulay 2000). Ud fra den skitserede forståelse handler transfer ikke om at overføre, men om at bruge erfaring fra en situation til at danne en (ny) forståelse af den aktuelle situation. Kundskab-i-handling er ikke en entitet, der kan benyttes i forskellige situationer, men en processuel færdighed i at danne sig forståelser af (nye) situationer. Dermed bliver problemet omkring transfer/overføring i forbindelse med kundskab-i-handling til et spørgsmål om at anvende erfaringer til tolkning af nye situationer jf. Molander (1996) om generalisering i handling.

Denne forståelse af transfer kan i øvrigt udmærket passe med resultater fra studier af, hvad der fremmer transfer af lært stof til nye (anvendelses-) situationer her refereret fra Tennant (1999). Han oplyser en række tiltag, som ifølge undersøgelser vil fremme transfer:

- 1. Learners are exposed to 'authentic' activities, with the opportunity to access the full range of learning resources.*
- 2. Learners are exposed to multiple situations and multiple examples.*
- 3. Attention is drawn to the potential for transfer by highlighting the generic nature of the skill being acquired.*
- 4. The higher-order skills and principles being acquired are identified and made explicit.*
- 5. A supportive climate exists in the transfer context (e.g. supervisor support, opportunity to use learning, peer support, supervisor sanctions, positive personal outcomes, encouragement of further learning).*
- 6. There is a capacity to 'learn how to learn from experience', that is practice in analyzing experience and developing strategies for learning.*

7. *There exists a community of discourse (i.e. a common way of talking) in which all members are actively engaged in learning through communicating.*
8. *Learners have 'lifelong learning' skills and dispositions (the capacity to be self-directed and control and regulate one's own learning).*
(Tennant 1999 sd.177)

Disse punkter passer udmærket sammen med ovennævnte opfattelse af at benytte erhvervet viden i nye situationer netop ved at bruge den til at danne sig en forståelse af den nye situation - altså som heuristik. Faktisk understreges det her, at det fremmer brug af erfaringer i nye situationer:

- hvis man (1) bliver udsat for 'autentiske' situationer (min læsning: problemstillinger i deres kontekst)
- hvis man oplever (2) talrige eksempler (min læsning: en justering af det perceptuelle system kræver flere eksempler til denne justering)
- hvis man (3) påpeger muligheden for og det nyttige i at bruge noget tidligere lært i situationer (min læsning: svarende til at sammenligne med fortællinger om tidligere episoder)
- hvis det (4) påpeges hvilke overordnede principper der er aktuelle (min læsning: at begreber og teori anvendes til at påpege en problemstilling i den aktuelle situation jf. Axel)
- hvis der er (5) kollegial støtte i arbejdet med at gøre og nyttiggøre erfaringer (min læsning: det er vigtigt at føre en faglig diskussion af arbejdet med kolleger)
- hvis der er (6) muligheder for at lære af erfaringer (min læsning: der er et kollegialt engagement i arbejdet, hvor pædagogerne i fællesskab arbejder med at lære af konkrete episoder ved at diskutere (kybernetiske) forklaringer på deres forløb)
- hvis der (7) er en fælles faglig måde at diskutere arbejde på blandt pædagogerne, hvor man er engagerede i at diskutere arbejdet, udvikle det og lære af det
- og hvis (8) pædagogerne er i stand til selv at udvikle deres arbejde og lære af det (min læsning: svarende til kundskab-i-handling)

I situeret læringsteori fokuserer man meget på, at når man lærer noget, hænger det lærte sammen med hele den kontekst, man lærer det i. Der er ikke tale om at lære en kontekstuaafhængig viden, og

en kompetence må derfor også ses i sammenhæng med konteksten (Tanggaard & Nielsen 2006). I nærværende afhandling rettes fokus på den proces, hvormed man danner sig en forståelse af en (ny) situation, og hvordan man bruger erfaringer til dette, men uden at koblingen med konteksten opgives. Her bliver der ikke tale om at overføre en færdig viden uændret, men om at danne sig en forståelse af en særegen situation ved sammenligning med tidligere oplevede. Dermed bliver sammenligningsprocessen interessant for læringsstudier, og denne proces er følsom overfor mange forskellige forhold. Et sådant syn på brug af erfaring fra en situation i en anden åbner også op for andre forhold, der kan påvirke brugen af erfaring jf. tidligere anført om tendenser til at presse en situation fra tvetydig til en velkendt, hvis man er utryk i situationen (eksemplet sd.129); en intention om originalitet som ansporing til kreativ tolkning af situationen på nye måder frem for velkendte (jf. omtale om kreativitet sd.173) o.a. I forlængelse af listen over forhold, der kan fremme en brug af noget lært til nye kontekster, kan man ligeledes pege på betydningen af konteksten for udvikling af nye kreative løsninger. Her vil det kollegiale miljø også have en stor betydning (Tanggaard 2008).

Fra økologisk teori om perception kan vi opfatte dette som en justering af pædagogen til at agere i forhold til en kontekst, og her bliver opmærksomhed på markører vigtig. Læring i arbejdet bliver også en opmærksomhed overfor markører, der kan ses som tegn på muligheder og begrænsninger i situationen, og dermed får pædagogen mulighed for at fungere mere optimalt i situationen, da der frigøres ressourcer ved brugen af markører.

Der kan her være en personlig forskel i læring. En konkret oplevelse kan erfaringsgøres snævert, idet situationen tolkes meget stramt: der skal mange karakteristika til i en ny situation før en tidligere erfaring bruges til tolkning af denne nye situation, og erfaringen har derfor mere begrænset betydning. Andre kan måske danne en forståelse ved at koble teoretiske begreber om dynamiske udviklingsforhold (jf. Davydovs formulering omtalt sd. 187) på: som eksempel på nogle generelle forhold (i konkret form) der derfor indoptages i det teoretiske begreb (fx om menneskelig udvikling eller ageren), og erfaringen får dermed større brugs-vidde.

Det giver et andet lys på erfaringsdannelse: nogle pædagoger er gode til at justere deres systemer med oplevelser (= gøre dem til erfaringer) ved at de tænker dem ind i teoretiske begreber - andre opfatter dem snævrere. I denne forståelsesramme beskrives det som en anden side af at kunne gå fra det generelle til det konkrete: kan pædagogen se det generelle i det konkrete, vil det også være lettere at få oplevelser indarbejdet i det teoretiske begreb, da pædagogen allerede ser det på den

måde. Andre oplever det konkrete som helt særegent og får dermed ikke sat det ind i eller brugt det til at udvide og nuancere det teoretiske begreb.

Kreativitet bliver i denne fremstilling til et spørgsmål om at bryde med vane-tolkninger og anlægge usædvanlige tolkninger. Der er altså både et element af at kunne distancere sig fra hidtidige oplevelsesmåder for at afsøge nye, men der er også et intentionelt aspekt om at ville søge nye måder at opleve også velkendte fænomener (jf. litt. om kreativitet som målsætning om at tænke anderledes omtalt i Perkins 1981).

10.5 Videnskabsteoretisk sidebemærkning.

Jeg har tidligere omtalt opdelingen i idiografisk versus nomotetisk tilgang til videnskab. Hvis man ser perceptionen af det konkrete og det generelle som to sider af den samme dobbelt-perception, bliver det meningsfyldt at tale om en idiografisk videnskab om unikke fænomener. I min fremstilling bliver de generelle forhold de genetiske forhold /udviklingsdynamikkerne, som kan studeres og beskrives, men som aldrig bliver lovmæssigheder. Der vil altid være lokale, konkrete forhold, der har væsentlig indflydelse på udviklingsdynamikken i dette særegne tilfælde, og da det samtidig er en kompleks virkelighed vi agerer i, vil vi altid arbejde med en ufuldstændig forståelse. Dette gælder også forskere. Det vi kan opstille er tolkningsredskaber - viden som støtte til tolkning af den konkrete situation.

Videnskabens spørgsmål/opgave bliver derfor:

- at analysere tolkningsprocessen
- at opstille opsamlede oplevelser/iagttagelser/erfaringer som heuristikker, der kan anvendes til at tolke konkrete fænomener - disse vil fungere bedre, hvis de indarbejdes og dermed kommer tæt på de regelmæssigheder, der fungerer i virkeligheden
- at opstille teoretiske begreber der gengiver vigtige dynamiske forhold i udviklingsprocesser for fænomenerne

11. Fortællinger som formidlingsform for og i faglig udvikling.

I ovenstående analyse indenfor en sociokulturel ramme, blev teoretiske begreber defineret således, at de rummer en forståelse af fænomeners essens i form af deres genetiske forhold. Ser man på fortællinger, kan de netop rumme de dynamiske og genetiske forhold - det er ofte selve udviklingsforløbene, der er det centrale i fortællinger. Derfor kan det være udbytterigt at overveje, om fortællinger kan være en hensigtsmæssig form at benytte til at strukturere, formulere og kommunikere erfaringer og viden indenfor det socialpædagogiske arbejde. Næste skridt bliver derfor et kort blik på fortællinger, idet det skal understreges, at det udelukkende er for at se på brugen af fortællinger som form ved formidling af erfaring og viden indenfor socialpædagogisk arbejde og som heuristikker til at danne sig en forståelse af en konkret situation i sin særegne udformning. Det handler altså ikke om en bredere undersøgelse af hvordan man læser eller kan læse litteratur, men om at hente begrebsliggørelser fra narrativ teori til at forstå processerne, hvormed man danner, udvikler og formidler en forståelse af nye situationer.

Derudover er der tre konkrete anledninger til, at jeg i arbejdet med afhandlingen bevæger mig ind på en narrativ tilgang.

Episoder.

Jeg har ofte oplevet, at når pædagoger diskuterer deres arbejds erfaringer sammen, så kommer de med en række beretninger om børn og unge, de har haft med at gøre. Det blev tydeligt, da jeg selv var i praktik på børnepsykiatrisk afdeling som del af min psykologuddannelse. Under en behandlingskonference, hvor den tværfaglige stab var samlet og talte om en dreng, der var indskrevet 14 dage før, fortalte både pædagoger og sygeplejersker (kaldt miljøpersonalet) om episoder i huset og på legepladsen, indtil overlægen meget irriteret afbrød og vrissede: ”Jeg gider ikke høre alle de anekdoter - jeg vil have nogle observationer”. Derefter kom der ikke ret mange kommentarer fra miljøpersonalet.

Pædagogisk tekst.

I bogen ”Iagttagelse og fortælling” (Schmidt & Kopart 1998) argumenterer forfatterne for at give pædagoger deres egen måde at beskrive børn på. I den almindelige organisering af arbejdet omkring børn er det pædagogerne, der har den tætteste kontakt med børnene, men det er oftest psykologer

eller socialrådgivere, der sidder med beslutningskompetencen (se også Højlund 2006). Det betyder, at beskrivelse af børn og deres problemer udformes efter skabeloner, der stammer fra psykologernes eller socialrådgivernes faglige rammer, og blandt andet derfor oplever mange pædagoger problemer med deres gennemslagskraft i samarbejdet. Schmidt & Kopart har udviklet en måde at arbejde med beskrivelser af børn på, der skulle svare bedre til pædagogernes tilgang, og denne måde bygger bl.a. på teori om fortællinger. Materialet anvendes i pædagoguddannelsen, og det er brugt i flere projekter om udvikling af pædagogers arbejde (se fx Madsen & Hedegaard-Sørensen 2004) ligesom brugen af fortællinger i udvikling af pædagogisk arbejde er kendt (fx Mørch 2004).

Psykologisk tekst.

Jeg har tidligere nævnt Bruners tekst om mennesket som konstitueret i et samspil mellem biologi og opvækstmiljø (Bruner 1999). I "Actual minds, possible worlds" (1986) har han arbejdet med at koble menneskets tænkning med narrativ teori. Derfor gør jeg nu kort rede for nogle af overvejelserne fra Bruners diskussion af narrativ teori i forbindelse med psykiske processer, hvorefter jeg mere detaljeret redegør for Ricoeurs teorier om det narrative og kobler dem til det socialpædagogiske arbejde.

11.1 Bruner om narrativ teori og tænkning.

Bruner har arbejdet med en opdeling i hvad han kalder paradigmatiske og narrativ viden (Bruner 1986). Den paradigmatiske svarer til propositionel viden – oplysninger om fakta og kausale sammenhænge, der er tilstræbt gældende uafhængigt af konteksten. Heroverfor står den narrative viden, der er koblet tæt til fortællinger. Disse indeholder gengivelser af hændelsesforløb, der blandt andet demonstrerer kulturelt opsamlet viden og kulturelle normer, hvorfor de kan bruges til at sammenligne med et aktuelt forløb for at vurdere dets afvigelse eller normalitet samt til at danne sig en mening om dette aktuelle forløb.

Hvis man skal karakterisere nogle sider af den paradigmatiske og den narrative viden, kan man se på forholdet til den konkrete situation, og de særegne forhold, der gør sig gældende i denne.

Den paradigmatiske viden er tilstræbt abstrakt og generel på tværs af situationer, og den falder fint i tråd med modernitetens videnskab og "teknisk rationalitet" (Schön 1983), hvor det netop er de universelle lovmæssigheder, man søger. Da det er denne generelle viden, der søges, vil konkrete

forhold i den aktuelle situation være netop særegne forhold, der kan opfattes som støj, hvis ikke det netop er forhold, der er behandlet og dermed optaget i den generelle viden. Den paradigmatiske viden indebærer dermed en reduktion af kompleksiteten i den aktuelle situation til generelle lovmæssigheder og forhold.

Heroverfor er den narrative viden åben for at inddrage de særegne forhold i den aktuelle situation, man forsøger at danne sig en forståelse af, idet det netop er disse særegne forhold, der afgør variationerne i forhold til narrativet. Den narrative viden brugt som heuristik i en ny situation er derfor per definition åben overfor de særegne forhold i den aktuelle situation, og den giver en anden reduktion af kompleksiteten i den aktuelle situation – netop en reduktion foretaget med hensyntagen til at bevare den mening, fortælleren er optaget af og gengiver situationen efter. Det er også en mening med situationen som tilhøreren søger efter og opnår en tolkning af. Kriterierne er her sandsynligheden og dermed troværdigheden af fortællingen, og denne vurderes i relation til de kulturelt leverede narrativer og tilhørers egne erfaringer. Narrativt formet viden indeholder i modsætning til den paradigmatiske viden en flertydighed. Da fortællinger kan bevæge sig mange veje og dermed varieres, foreskriver de ikke et bestemt forløb, men gengiver nogle konkrete forløb oplevet ud fra et eller flere perspektiver. De giver dermed plads til kreative muligheder for at udvikle en helt ny fortælling og en hensyntagen til de særegne forhold, der forekommer i den situation, man prøver at forstå med fortællingen som heuristik.

Bruner med kolleger præsenterede fx nogle korte fortællinger om velkendte begivenheder for børn, der dernæst skulle genfortælle dem (her efter Bruner 1999). I halvdelen af fortællingerne puttede de en enkelt bemærkning ind, der ikke passede i sammenhængen. I genfortællingen brugte børnene uforholdsmæssigt stor plads til at gøre rede for denne lille oplysning, der ikke passede ind i almindelige sammenhænge. De konstruerede forklaringer, så denne oplysning kom til at give mening i sammenhængen i overensstemmelse med de kulturelle normer, de oplevede efter. Bruner og kolleger ser denne anstrengelse som børnenes forsøg på at danne en meningsgivende sammenhæng i fortællingen, og i forlængelse af fortællingers funktion som kulturelt overleveret struktur til at give mening til hændelser i tilværelsen – en narrativt struktureret viden med bestemte måder at give mening på.

I sit videre arbejde med narrativ teori opstiller Bruner nogle karakteristika ved en narrativ konstruktion af virkeligheden (Bruner 2003), når den ses overfor en nomotetisk videnskabelig beskrivelse, som den bl.a. kendes indenfor nogle grene af naturvidenskaben, hvor man tilstræber en objektiv, neutral og kontekstfri beskrivelse. Han omtaler blot denne sidste tilgang som 'science', men sætter den ind i enten en rationalistisk tradition, hvor logisk konsistens er primær, eller i en empiristisk, hvor viden skal underbygges med empirisk afprøvning. Man kunne også med Schöns sprogbrug (1983 - omtalt side 170 her i afhandlingen) karakterisere denne tilgang som byggende på en teknisk rationalitet. Bruners karakteristik af narrativ viden har i alt 10 punkter, men jeg trækker kun nogle af dem ind her ud fra deres relevans for afhandlingens sigte.

En fortælling rummer et tidsforløb (ibid p.45). Der indgår nogle genvordigheder i tilværelsen for de involverede personer, som har forskellig forståelse af dem og perspektiv på dem, og i løbet af fortællingen nås en form for slutning (Bruner 1986 p.21). Derved bliver der i en fortælling fokus på forhold af betydning for den dynamiske udvikling – hvad får handlingen til at forløbe på den måde, den gør i fortællingen?

Samtidig er en fortælling særegen – den angiver at foregå i en (om end muligvis fiktiv) konkret kontekst. Som modstykke kunne man stille kognitionspsykologiens scripts (Schank & Abelson 1977), der netop er generelle hændelsesforløb uden angivelse af at være konkrete, men dermed bliver de også 'flade' og virker mekaniske. Hvor 'science' er interesseret i generelle sammenhænge, fokuserer den narrative viden netop på konkrete forhold. Man kan sige, at

*a work of literature or of literary criticism achieves universality through context sensitivity,
a work of science through context independence (Bruner 1986 p.50)*

I fortællingen indgår intentionelle agenter, og fortællingen leverer grunde til deres handlinger, men ikke nødvendigvis kausale forklaringer. Hvor 'science' er interesseret i kausale forklaringer, er fokus i narrativ viden på grunde eller begrundelser. Derfor er perspektivet i fortællinger også de agenter, der indgår i den – hvordan oplever de situationen, og hvad er deres intentioner?

I den sammenhæng refererer en fortælling ikke nødvendigvis til virkeligheden. Den har en frihed til netop at gå på tværs af den virkelige verden. Derfor kan den stadig godt påvirke læsernes måde at opleve deres egen virkelige verden på. Det betyder også, at en fortælling ikke vurderes på om den er

sand alene, men snarere på om den er sandsynlig eller troværdig. Det er altså et andet kriterium end for 'science'.

I en fortælling præsenteres hændelsesforløb omkring genvordigheder i menneskers tilværelse. Det betyder også, at normative forestillinger indgår i fortællingerne. Fx rummer samlingen af gamle folkeeventyr en lang række eksempler på overlevering af normer for god og dårlig opførsel.

Den anførte følsomhed overfor konkrete kontekster er interessant i vores sammenhæng. Netop den anførte skelnen mellem universalitet ved kontekst-uafhængighed overfor kontekst-følsomhed rører ved afhandlingens diskussion af generalisering af viden. Når en læser påvirkes af en fortælling og ud fra den oplever situationer i sin egen tilværelse anderledes, har fortællingen haft en erkendelseeffekt. Det bliver dermed interessant at se nærmere på, hvad der skal til for at læseren kan koble egne erfaringer med fortællingens.

Bruner (1986 p 24 ff.) trækker på Iser i en beskrivelse af det at læse en tekst. I en tekst er fænomenerne eller objekterne ikke udtømmende fastlagt – de er underdeterminerede (det skal indføres at Iser taler om fiktionstekster). Det betyder, at læsning indebærer en medskab af fortællingens fænomener fra læserens side, eller som Iser udtrykker det:

“literary texts initiate ‘performances’ of meaning rather than actually formulating meanings themselves” (her efter Bruner 1986 p.25)

Når læseren skal være medskaber af meningen med en tekst, kræver det (igen ifølge Iser – her efter Bruner 1986) en åbenhed i teksten. Denne åbenhed kan sikres ved en række forhold, hvor Iser citeres for at pege på tre:

1. Teksten skal spille på 'forudsætninger', hvorved der spilles på implicite meninger i stedet for at ekspliciterer alle forhold.
2. Teksten formidler ikke en objektiv eller neutral beretning til læseren, men underkaster fortællingen perspektiver – det er hændelser oplevet fra perspektiver, vi får fortalt.
3. Teksten formidler samtidig flere perspektiver, der dermed beskriver hændelserne fra flere synsvinkler.

Der er flere måder tekstens åbenhed kan optræde på, men hvis vi i første omgang ser på disse tre, så indebærer det første forhold om forudsætninger, at den oplevelse og mening, der fås fra en tekst

afhænger af læserens forud-viden – eller forforståelse med hermeneutikkens traditionelle betegnelse. Den samme fortælling kan dermed sige forskellige læsere noget forskelligt – der er ikke en entydig og rigtig læsning af teksten.

Det andet forhold lægger vægt på det centrale aspekt, at det er menneskers oplevelser, der formidles i teksten. Det er ikke en opremsning af faktisk-fysiske forhold, som fx i kognitionspsykologiens scripts, men oplevelsen af dem, der er central, for at det fungerer som en fortælling. Her kan tilføjes et andet aspekt af fortællinger – nemlig at de altid er gengivelser af konkrete hændelsesforløb.

Det tredje forhold åbner op for flere forståelser af de samme hændelsesforløb i den samme fortælling. Der er altså ikke ét perspektiv, der er den eneste rigtige forståelse, men flere mulige oplevemåder, og for tilhøreren eller læseren til en fortælling fremmes dermed en overvejelse af forskellige måder at opleve situationen på alt efter valg af perspektiv.

Andre har beskæftiget sig med, hvordan en forfatter kan arbejde med teksten for netop at give den åbenhed – det være sig ved at beskrive konventioner for kommunikation, der så kan overskrides og derved kommunikere betydninger, der ikke er eksplicit anført i teksten (Grice), eller ved at anføre en række transformationer af sproglig art, der ligeledes formidler betydninger udenom det eksplicite (Todorov) (her begge gengivet efter Bruner 1986).

11.2 Ricoeur om narrativitet.

Ricoeur tager sit udgangspunkt i at læse en tekst, og placerer sig selv i en hermeneutisk tradition, som han i øvrigt ser som podet på en fænomenologisk stamme (Ricoeur 1991a kapitel 1). I Ricoeurs tilgang til narrativ teori er fortællingen en objektivisering af diskurs. Dermed er det ikke sproget med dets deldiscipliner, der er udgangspunktet, men brugen af sproget i en diskurs om noget i en eller anden kontekst (ibid kapitel 5). Denne diskurs bliver i første omgang fikseret i en tekst, når den nedskrives, og det er denne objektivisering, der gør det muligt at undersøge fortællingen videnskabeligt. Denne videnskabelige undersøgelse kommer til at forme sig som kvalificerede gæt på meningen med fortællingen – gæt der dernæst må valideres ved at se dem i den sammenhæng, som fortællingen stiller op. Her er vi ved den klassiske hermeneutiske cirkel, hvor forståelsen af de enkelte dele må dannes ud fra den helhed, de indgår i, og hvor denne helhed (fx hvad fortællingen handler om) bestemmes af netop disse dele.

Fortællingens objektivisering som tekst betyder samtidig, at teksten bliver autonom (Ricoeur 1991a sd. 148). Den er ikke længere afhængig af forfatteren eller dennes hensigt med at gengive

fortællingen, da den kan læses forskelligt af læserne. Tilsvarende bliver den autonom i forhold til den historiske og sociokulturelle tid, den er skrevet i, således forstået, at den kan læses i andre kontekster, hvor den får en (anderledes) betydning i forhold til disse. Ligesom de ovenfor refererede ser Ricoeur altså også teksten som flertydig, og en læsning af teksten vil afhænge af læserens forforståelse og tolkninger, og det er ikke muligt at lave én endegyldig tolkning.

Når man er nødt til at undersøge tekster videnskabeligt på denne måde, så er det på grund af fortællingens egenart ifølge Ricoeur (1991a kp.7).

Ricoeur analyserer den proces en modtager af en fortælling gennemgår i sin tolkning af teksten, hvilket jeg gennemgår nedenfor, men først en bemærkning om handling set som tekst. Han udvider nemlig sin tilgang til også at omfatte handling, idet han opfatter den som tekst. Ligesom nedskrivning af en fortælling objektiverer fortællingen, så den kan gøres til genstand for videnskabelig undersøgelse, så sætter gjorte handlinger sig spor i verden, og disse spor gør det muligt at arbejde med at forstå handlingerne på samme måde, som man arbejder med at forstå en tekst.

Læsning af en tekst.

Menneskets umiddelbare måde at opleve på er ifølge Ricoeur ved at beskrive (1991a kp.8). Når vi beskriver hændelser sætter vi dem i en sammenhæng, og det giver en fornemmelse af at forstå – af at kunne gennemskue spillet og dermed forudse, hvordan det vil udvikle sig og derfor kunne tage højde herfor. Her skal det at beskrive nok ses i en meget bred betydning som at sætte det oplevede ind i en sammenhæng, som det hænger sammen med og dermed fremtræder det som forståeligt. Ricoeur ser denne forståelse som første trin i tolkningen eller læsningen af en tekst – en proces, han deler op i tre trin Mimesis 1-3.

Mimesis-1

Denne del som er vores umiddelbare tilgang inden fortællingen kommer på banen er en tilbøjelighed til at opfatte fortællinger og menneskelig handlen som forståelig. Når der er tale om menneskelige handlinger, ses de umiddelbart – bortset fra reflekser og fysisk fremtvungne handlinger – som intentionelle (Ricoeur 1991b). De er styret af den handlendes intention og som et

andet karakteristika er de symbolsk medierede, idet de både formes og opfattes via kulturelt udviklede symboler. Det tredje karakteristika er, at de er temporalt organiserede i et forløb. Når Ricoeur taler om Mimesis-1, så ser jeg det som en understregning af, at mennesker har en tilbøjelighed til at opfatte andre menneskers handlinger som meningsfulde karakteriseret ved de tre nævnte punkter. Dette er aktuelt allerede inden hændelsen gøres til en fortælling, og denne side medtages for at se fortællingen i den betydning den får for den læsende/tolkende person. Ricoeur taler om en pre-figuration – en betegnelse for hændelsen før den dannes til en fortælling.

Mimesis-2

Når hændelsen gøres til en fortælling, sker det ved at vælge aspekter ud, der organiseres i et plot (Ricoeur 1991b sd.145). Han taler her også om at hændelser konfigureres i en fortælling. Dermed trækkes noget frem som forgrund og andet arrangeres som baggrund. Dette kan ske i overensstemmelse med forskellige genrer, men det væsentlige i denne afhandlings sammenhæng er, at der skabes et mønster, der giver en forklaring på sammenhængen i det, der sker i fortællingen. Forklaringen peger på sammenhænge – ikke årsagssammenhænge i den strengt kausale forstand, idet der i fortællingen er plads til intentionelle mennesker, der har motiver til at handle, men som ikke nødvendigvis lykkes med det, eller måske vælger ikke at gøre det alligevel. Fortællingen redegør for disse forhold i større eller mindre grad, hvorved der fremkommer en forklaring på forløbet. Ricoeur gør en del ud af at argumentere for, at det skarpe skel mellem forståelse og forklaring, der har været nogle steder i den hermeneutiske tradition ikke er holdbar endsige nyttig, idet han ser forskellige opgaver for forståelse og forklaring:

”By understanding I mean the ability to take up again within oneself the work of structuring that is performed by the text, and by explanation, the second-order operation grafted onto this understanding which consist in bringing to light the codes underlying this work of structuring that is carried through in company with the reader.” (Ricoeur 1991 p.18)

Fortællingen betyder på en gang en organisering af hændelserne, der indebærer en udeladelse af elementer og detaljer, og samtidig rummer fortællingen altid et overskud af betydninger, idet den kan læses forskelligt (1985 p.401) – den er ikke entydig. Den rejser forventninger, men overlader også til læseren at fastholde disse og evt. fylde flere eller andre på (Ricoeur 1985 p.399-400). Fortællingen kan udformes i forskellige genrer, der stiller retningslinjer op for formen, der igen vil påvirke læsningen/forståelsen.

Der er også en balance mellem at lave fortællinger, der blot gengiver den velkendte verden og dermed ikke giver læseren en anderledes oplevelse af hændelserne, og på den anden side at organisere fortællingen så meget anderledes, at læseren ikke kan følge den – den bliver urealistisk eller utroværdig. Dermed bliver en fortællings troværdighed afhængig af forholdet mellem teksten og læserens forforståelse. Det betyder også, at hvor man i empirisk videnskab oftest beskæftiger sig med teoris reference til forhold i den virkelige verden og ser dette som afgørende for kvalitet, så henviser fortællingen til en egen verden, der er skabt i og af fortællingen.

En fortælling vil altid være præget af den samtid, den er skrevet i. Studiet af dette i litteraturvidenskab må indebære en undersøgelse af de spørgsmål, som teksten er et forsøg på svar på, og disse er afhængige af dens samtid (1985 p.405). Det betyder igen, at en tekst kan få en anden betydning i en senere tid eller anden kulturel sammenhæng, idet den her kan læses som svar på andre spørgsmål. Der er ingen endegyldig måde at læse en fortælling på. Den læses ud fra og i relation til den aktuelle kontekst.

Mimesis-3

I læsningen af fortællingen Mimesis3 transfigureres de tidligere hændelser, idet de nu er organiseret i en helhed, et plot. Derved giver fortællingen en ny måde at opleve hændelserne – og senere hændelser – på. Den oprindelige oplevelse - prefiguration i Mimesis1 - er med Ricoeurs udtryk blevet augmenteret, forstærket, ved at blive organiseret i konfigurationen i Mimesis2 og derved er der sket en transfiguration i Mimesis3, der giver nye måder at opleve verden på. Som resultat af læsningen får læseren altså tilbudt nye måder at opleve sin egen verden på:

”What the text offers are schemata for guiding the readers’s imagination.” (Ricoeur 1991c note 27)

Det er netop ikke færdige tolkninger, der tilbydes læseren, men stof til forestillingsevnen, hvor læseren kan eksperimentere med forskellige forståelser af hændelser. Ricoeur ser forestillingsevnen som knyttet til fortælling. I tankerne kan vi eksperimentere med forskellige udviklinger af fortællingen, idet fortællingen netop ikke er bundet til en reference til virkeligheden. Det centrale her er en troværdig fortælling – dvs den skal referere til sin egen skabte verden og denne skal være troværdig, og dette hænger sammen med en balance mellem at være så velkendt, at det er trivielt og at være så fremmed, at læseren ser den som utroværdig.

Dette gælder for fiktionstekster, men Ricoeur sammenholder til stadighed med historievitenskaben. Hvor fiktionsteksten er forpligtet på den verden, der konstrueres i den, er historien forpligtet ”på de døde” som Ricoeur skriver (1991c sd. 411) - der er faktuelle forhold og data, som fortællingen må indrettes efter. Alligevel er der også i historien mulighed for at lave mange forskellige fortællinger om de samme hændelser.

Ovenfor nævnte jeg, at der i en fortælling på en gang er en forenkling af den virkelige verden, og samtidig er et overskud af betydning. Det betyder også at læseren af en fortælling kan tolke den på flere måder ved netop at trække på dette overskud af betydning til at danne nye tråde og sammenhænge. Dette kan fx ske, når en læser kobler en fortælling om en situation sammen med en anden situation, som han måske står midt i. Den aktuelle fortælling kan lægge nogle bindinger på læsningen af den tidligere situation, der presser læseren til at læse den på en ny måde og omvendt. Det Ricoeur kalder fortællingens overskud af betydning, kan sammenlignes med det Bruner ovenfor citerede Iser for at beskrive som kravet om at fortællingen har en åbenhed, så læseren har manøvrerum til at skabe sin egen mening med fortællingen. For Ricoeur er det imidlertid vigtigt at disse kvaliteter ved fortællingen ses i den sammenhæng den indgår i og ikke alene studeres internt i teksten.

11.3 Fortællinger som nyttige i læring og udvikling af kundskaber.

I den kognitionspsykologiske analyse af planlagt spontanitet som aspekt af socialpædagogisk arbejde, fremstillede jeg pædagogen som aktiv i dannelsen af sin egen opfattelse af situationen, hvor erfaringer fra tidligere blev brugt som heuristikker, der støttede denne dannelse ved at pege på mønstre og sammenhænge, der muligvis kunne være vigtige i den aktuelle, konkrete sammenhæng. Dette er helt parallelt til Ricoeurs beskrivelse af Mimesis-2, der konfigurerer situationen og dermed trækker noget frem som figur og gør andet til baggrund. Det er fortællingens flertydighed - eller som det også blev kaldt fænomenernes underdetermineret og de implicite meninger - der netop gør fortællingen egnet som heuristik. Den leverer forslag til hvilke dynamiske forhold i situationen, der kan være vigtige for den videre udvikling, og pædagogen kan dermed afsøge disse for at vurdere deres betydning i den konkrete situation. Ligesom for stormesteren i skak er det ikke optimalt at overveje alle forhold eller træk, så en støtte til at udvælge de vigtigste er nyttig. Samtidig levnes plads til kreativitet, da fortællingen netop ikke behøver at fastlåse pædagogen i

bestemte handlinger - der skabes i stedet en ny fortælling i den konkrete situation, der inspireres af de kendte fortællinger fra erfaringen.

I den anvendte narrative teori anføres det, at en fortællings troværdighed og dermed dens anvendelighed som heuristik i ens videre arbejde afhænger af forholdet mellem fortællingen og tilhørerens/læserens forforståelse. Det betyder, at en given fortælling måske kan være nyttig og anvendelig for en pædagog, men ikke for en anden. Fx kan fortællinger om episoder i psykiatrien eller handicapområdet virke så sære for tilhørere, der slet intet kendskab har til områderne, at de virker utroværdige - ”sådan kan man da ikke mene / gøre”.

Dette peger også på det normative element i fortællingerne, der også blev nævnt. Fortællingerne rummer netop et normativt element ved at angive forståelig adfærd og troværdige sammenhænge. De kan derfor også virke indskrænkende på både fortæller og tilhører, idet de udelukker mulige forløb alene fordi fortæller og tilhører ikke har erfaringer og dermed forforståelse, der rummer et forløb, som det faktiske, konkrete forløb. Fx kan opfattelsen af den unge fordrejes, fordi pædagogen ikke kan se sammenhængen i den unges adfærd (= ikke har fortællinger, der kan lede til sammenhængene), eller ikke kan se en sammenhæng der rummer nye udviklingsmuligheder (= ikke har fortællinger, der giver andre udviklings- og handle-muligheder end de allerede forgæves afprøvede), hvorfor der i stedet dannes en anden forståelse (= brug af de fortællinger, man nu har).

Eksempel.

En dreng Rene på 12 år er berygtet for altid at lave ballade, forstyrre al planlagt aktivitet og komme i klammeri med kammeraterne. Efter 3 måneders på opholdsstedet er en pædagog af sted sammen med ham og en anden dreng på dagsudflugt. Hele dagen forløber fint - de hygger sig og samarbejder fint om de planlagte aktiviteter. Da de sidst på eftermiddagen kommer hjem, er alle tre i glad og lettet humør, men pludselig og uden varsel stikker Rene den anden dreng en på siden af hovedet. I den efterfølgende snak viser der sig ikke noget motiv til handlingen. Hvorfor ødelægger Rene sådan et godt forløb?

Episoder som denne fører ofte til en tolkning af drengen som overlagt onskabsfuld, og pædagogerne til at tænke i straf- og belønningspædagogik. Kan man ikke fra sin erfaring finde en sammenhæng eller et mønster, går man ofte tilbage til en mere forsimplet forståelse af andre mennesker. Så får man da i hvert fald en sammenhæng og er ikke længere handlingslammet.

I min beskrivelse af planlagt spontanitet beskrev jeg (sd. 145), hvordan pædagogerne kommer til supervisionen, fordi de ikke kan komme videre i arbejdet med en ung. Supervisionen består dernæst

i at samle deres observationer for dernæst at sætte dem ind i en fortælling, der giver en ny forståelse og dermed nogle nye tilgange til handling i situationerne. Her har deres hidtidige måder at forstå den unge og situationerne på ført til gentagelser, men ikke til udvikling – den har låst dem fast – og den nye fortælling peger på nye udviklingsveje for den unge og situationen, hvilket var pædagogernes behov.

Hvis en fortælling fremstiller forskellige perspektiver på en situation, så fremmer dette som anført en refleksion over, hvordan situationen kan opleves forskelligt af deltagerne. Der ligger en erkendelsesteoretisk tilgang, hvor man nødes til at arbejde med flere lige gyldige oplevelser af situationen, og denne tilgang vil være nyttig for pædagogen, når han skal medvirke til den videre (re-)konstituering af situationen, så den mest optimalt støtter den unges udvikling jf. karakteristikkene af socialpædagogisk arbejde.

Axel anførte omkring generalisering, at da en case (eller i denne sammenhæng en fortælling) kan angive mange perspektiver, er vi ofte nødt til at anføre et generelt udsagn for at pege på, hvilket perspektiv vi beskæftiger os med i denne omgang, og tilsvarende at et generelt udsagn er så abstrakt, forsimplet og kontekst-frigjort, at det kan være nødvendigt med et konkret eksempel for at sætte fænomenet i en kontekst. Hvis vi overfører dette til diskussionen af brugen af fortællinger, kan vi sige, det kan være nødvendigt at kvalificere fortællinger med generelle udsagn, hvis man skal præcisere, hvilken erfaring, man kan drage ud af dem. Her kan teori og begreber fra nomotetiske traditioner levere relativt præcise begreber. Fortællinger er netop beretninger om konkrete forløb, så de rummer den nødvendige kontekst for det fænomen, vi beskæftiger os med, og en brug af fortællingen som heuristik i en anden situation vil netop svare til den generalisering, som Axel taler om. Det kaldte jeg en almen-generalisering side 192. I en refleksion efter den pædagogiske situation vil det imidlertid være nyttigt for at kvalificere udviklingen af erfaringerne og ens kundskaber og handleberedskab til kommende situationer, at man bliver mere præcis end til blot at fortælle anekdoter.

Eksempel.

I kapitel 3 fortalte jeg om et forløb omkring Maria på en institution. Den fortælling kunne bruges til at diskutere kæresteforhold mellem unge på døgninstitution, Marias udvikling af forholdet til moderen, Marias loyalitet overfor medarbejderne versus overfor moderen, prioritering af pædagogiske opgaver på stedet, Marias måde at opleve hændelser og tid på osv. Selve fortællingen kan opleves forskelligt, og jeg har

da også oplevet at have svært ved at nå til mit ærinde med den, fx fordi tilhørere blev ophidsede over at andre skulle bestemme, hvem hun skulle være kæreste med.

Marias skema tjener i den sammenhæng som begreber, der trækker bestemte aspekter af fortællingen frem som forgrund, og dermed fremmer en brug af fortællingen til at diskutere bestemte almene forhold i socialpædagogisk arbejde.

Med Ricoeurs begreber kan man sige, at forløbet er pre-figurationen; dernæst konfigurerer jeg forløbet i en fortælling som gengivet i kapitel 3, og denne fortælling transfigureres ved hjælp af skemaet på en måde, der fremhæver sider af fortællingen og dermed støtter nye måder at opleve verden på fremover. Fortællingen kunne selvfølgelig transfigureres på andre måder også.

Hvis fortællingen blev behandlet alene som en anekdote, ville tilhørere fx kunne spørge interesseret til, hvordan det siden gik med Maria og kæresten.

Disse overvejelser kan føre videre til nedenstående opstilling, der skematisk opsummerer nogle forskelle mellem fortællinger og (fx psykologisk) teori som midler til udvikling af pædagogisk praksis.

	Fortælling	Teori
Forhold til konteksten	Kontekstbundet, Kontekstfølsom	Kontekstfri Kontekst-indifferent
Klarhed	Åben, flertydig	Konsistent, logisk
Kompleksitet	Forenklet med hensyntagen til meningen med fortællingen	Forenklet ud fra begreberne i teorien
Vidensindhold	Dynamiske forhold og mulige udviklingsveje	Kausale sammenhænge
Normativt element af afgrænsning	Indeholder som udgangspunkt normative retningslinjer	Er som oftest forsøgt holdt normativt neutral som ideal
Dynamisk fokus	Motiver til handling	Årsager til følger

Hvis vi ser på den side af socialpædagogisk arbejde, jeg har analyseret blandt andet med begrebet om planlagt spontanitet, og dermed altså fokuserer på de psykiske processer i socialpædagogisk arbejde, der foregår uden for bevidstheden - det jeg efter Molander (1996) har kaldt kundskab-i-handling - så er det nyttigt at se udviklingen af arbejdet som en stadig justering af pædagogerne til de kontekster, de fungerer i. I denne løbende justering har fortællinger et fortrin, idet de netop præsenterer en kontekst for tilhøreren, der derved kan afprøve sine oplevelsesmåder og handleideer. Fortællinger kan imidlertid udarte til rent underholdende anekdoter, og det kan derfor være

nyttigt i refleksionerne over fortællinger at have relativt præcise begreber og teorier, der kan bruges i refleksionen til at præcisere hvilke aspekter, man er interesseret i, eller som man mener er af særlig betydning i netop denne sammenhæng. Refleksionen kan kvalificeres ved at bruge begreber og teorier til at bevæge sig fra det særegne i fortællingen til det almene. Fortællinger og teorier har hver deres styrkesider, og det er nyttigt i udviklingen af det pædagogiske arbejde at være klar over dette, så man ikke fx forestiller sig at psykologisk teori skal styre pædagogens handlinger, eller modsat blot sidder og fortæller anekdoter fra arbejdslivet uden at fokusere og kvalificere fortællingerne ved at pege på de udviklingsdynamiske forhold, man reflekterer over.

Vender vi for en kort bemærkning tilbage til mit begreb om planlagt spontanitet (omtalt side 145), kan disse overvejelser give os en forståelse af de psykiske processer bag denne pædagogiske kompetence. Pædagogerne agerer ud fra en forståelse af situationerne sammen med den unge, men de kommer til kort, da de ikke kommer videre med det pædagogiske projekt. De tager det derfor op til supervision, hvor de netop diskuterer konkrete episoder, idet netop konkrete episoder rummer den kompleksitet, der er nødvendig, hvis man skal justere pædagogernes oplevemåde. Supervisionen arbejder med at skabe nye forståelser af den konkrete episode, men egentlig er interessen ikke episoden som sådan, men derimod de almene dynamiske processer og mønstre, som gør sig gældende for den pågældende unge i institutionen som kontekst - at se det almene i det konkrete jf. Davydov (1990 - omtalt side 187). I løbet af supervisionen nås en ny forståelse, men fordi man har arbejdet med de almene dynamikker i en kontekst, er koblingen til at opleve efter den nye forståelse umiddelbar. Den kontekstuelle kobling sker undervejs i udviklingen af den nye forståelse takket være dobbeltheden mellem det konkrete og det almene. Her leverer teorierne om fortællinger en mere nuanceret forståelse af funktionen af fortællinger som form for den faglige pædagogiske viden. En fortælling rummer som nævnt altid et overskud af betydninger, eller med Isers formulering (omtalt sd. 215) den er underdetermineret. Der kan derfor dannes mange tolkninger. Det svarer til denne afhandlings understregning af, at vi altid handler på ufuldstændig viden i en kompleks sammenhæng. En real situation vil derfor kunne forstås på flere måder. Det vigtige i supervisionen bliver at arbejde med disse forståelsesmåder ved at uddifferentiere (Axels formulering jf. sd. 182) de forhold, der muliggør en påvirkning af situationens videre udvikling i relation til de pædagogiske intentioner.

Set i sammenhæng med den mere generelle diskussion af sammenhæng mellem teori og praksis, har afhandlingens analyser ført til et syn på praksis som styret via delvist andre processer end de bevidste og analytiske processer, der anvendes til at reflektere teoretisk. Disse andre processer arbejder man bedre med at udvikle via fortællinger, men disse har ligesom teori deres svagheder. Koblingen af teori og praksis handler mere om at bruge de forskellige former - fortællinger og teori - til at supplere hinanden med det, de er velegnede til.

Denne tilgang ligestiller teori og praksis som to forskellige praksisser, der begge vil have udbytte af samarbejdet. Ser man historisk på det, må praksis være den første, og som beskrevet i sociokulturel teori er den teoretisk-analytiske praksis udviklet af denne, hvorefter den teoretisk-analytiske vidensform har fået en så dominerende plads - også i almindelige menneskers opfattelse - at det er almindeligt at tro, teoretisk-analytisk tænkning leverer det bedste bud på forståelse af alle vore psykiske processer.

12. Læring og evaluering i socialpædagogisk arbejde.

12.1 Repetition af karakteristikken af socialpædagogisk arbejde.

I kapitel 2 udformede jeg en karakteristik af socialpædagogisk arbejde i fem punkter:

- A. Den relevante analyse-enhed består af det socialpædagogiske fællesskab, der i en idealtypisk udgave udgøres af den unge og hans pædagog. I dette må deltagerne sammen fastlægge normerne for fællesskabet og det fælles projekt, der på et overordnet plan kan formuleres som den unges tilværelse. I udgangspunktet er både normer og projekt åbne, og hvad det så nærmere indebærer, må deltagerne i fællesskab fastlægge. Der er dermed både modsætninger i fællesskabet, der trækker i forskellige retninger, og kræfter der samler om fællesskabets projekt. Mulighederne for det konkrete fællesskab afhænger af de involverede parter, og der er derfor tale om et match - fællesskabet mellem én pædagog og en ung kan rumme andre muligheder end fællesskabet mellem en anden pædagog og den samme unge. Disse muligheder kan ses ved at kigge på det konkrete fællesskab, når det udfolder sig.
- B. I det pædagogiske arbejde kan man - blandt andet på grund af det socialpædagogiske fællesskabs åbenhed og de mange faktorer, der er på spil - ikke arbejde med præcise mål fastlagt på forhånd, men må i højere grad arbejde med pejlemærker, der angiver hvor man gerne vil hen af. En vurdering af en indsats må derfor foretages i forhold til det konkrete fællesskab snarere end på generelle karakteristika for de involverede personer - blandt andet fordi mulighederne er forskellige afhængigt af match jf. forrige punkt.
- C. Centralt i socialpædagogisk arbejde står den socialpædagogiske situation - den unge og pædagogen i en konkret situation sammen. Her er det pædagogens opgave at udnytte denne situation optimalt til at fremme den unges udvikling. Af hensyn til bevarelsen af fællesskabet må pædagogens ageren være præget af personlig stillingtagen, hvilket ofte kræver spontane reaktioner, men stadig præget af den optimale udnyttelse af situationen.
- D. Det er også centralt for socialpædagogisk arbejde, at pædagogen er i stand til at reflektere over sit arbejde - dels sammen med den unge, og dels sammen med kolleger. Det indebærer en opfattelse af, at enhver situation kan opfattes ud fra flere perspektiver, og en kompetence til at jonglere med disse.

- E. Det socialpædagogiske arbejde er karakteriseret ved at lægge megen vægt på den enkelte pædagogs råderum til at vurdere og bestemme sin ageren i de enkelte situationer. Derfor må dette modsvares af en systematik i arbejdet, der sikrer en fortsat faglig udvikling af det via en løbende evaluering og vurdering, der sikrer mod idiosynkratiske tendenser.

Disse punkter er som nævnt opstillet ud fra den anvendte litteratur og egne erfaringer, men også med henblik på brug i den videre udvikling af måder at udvikle pædagogisk arbejde på samt til at evaluere det, så jeg kan komme med et alternativ til evidensparadigmet.

12.2 Fra viden til kundskab.

I redegørelsen for det teoretiske ståsted for afhandlingen trækker jeg på Molanders beskrivelse og analyse af praktikerens handlen, og i den kognitionspsykologiske analyse finder jeg indenfor blandt andet en sociokulturel tradition både teoretiske begreber og beskrivelser samt empiriske eksempler, der understøtter denne opfattelse af praktikerens handlen. Molander taler om kundskab i handling, hvor denne kundskab handler om den konkrete og aktuelle situation, hvor den kyndige kan stille spørgsmål eller problemstillinger op og finde svar og løsninger herpå. Når man på denne måde tager det ind som et afgørende punkt at forholde sig til den konkrete situation i sin særegne og komplekse egenart, så bliver spørgsmålet hvordan erfaringer bruges i den kyndige handling. Det er dette, der fører til en ændret opfattelse af perception og tænkning, og derigennem til en ændret opfattelse af, til hvad og hvordan vi bruger viden. Teoriens verden udgør efter Molander (1996 sd.149) ikke en afbildning af verden, men ”föreställningar om vad som kan skapas”. I perceptionen af en konkret situation anvendes erfaring - herunder viden eller teori - til at skabe en forståelse af netop denne situation, og det er denne man forholder sig til - ikke til nogle lovmæssigheder bag den konkrete og distraherende overflade, som det ofte beskrives i den ”teoretiska kundskapstraditionen” (Molander 1996 sd.68). Tværtimod bliver erfaringer brugt som heuristikker til at støtte dannelsen af en forståelse af den aktuelle situation. Dermed bliver fortsat læring og udvikling en uadskillelig del af kundskab - forfalder man først til at gøre ”ligesom man plejer i en lignende situation”, så forsvinder netop kundskabens kvalitet af at finde en optimal forholdemåde til den konkrete situation. Med denne opfattelse bliver der heller ingen principiel forskel mellem kundskab i handling og så læring og kreativitet, da begge dele indgår i udøvelsen af kundskab, men graden af kreativitet i arbejdet kan være præget af en intention om at udforske, finde nye muligheder og prøve noget nyt (jf.

Perkins 1981). Den kan selvfølgelig også afhænge af andre faktorer som overskud til at tænke nyt, opbakning fra ledelse til at tænke nyt, et kollegialt miljø der er optaget af nytænkning osv. (Tanggaard 2008).

Denne opfattelse passer sammen med karakteristikken af den socialpædagogiske situation, idet denne netop (re-) konstitueres fortløbende i et samspil mellem den unge og pædagogen, og på ethvert tidspunkt kan udviklingen gå i flere retninger. Det er i dette spil kundskaben skal stå sin prøve, hvis pædagogen skal kunne udnytte situationen optimalt i arbejdet.

Af særlig interesse for pædagogen er kundskab om udvikling af mennesker (den unge) og sociale situationer, som den de står i. Det er disse dynamiske forhold, der vil være nyttige for ageren i situationen.

12.3 Systematik i socialpædagogisk arbejde.

I pædagogisk arbejde er det almindeligt at understrege, at man må styre arbejdet via pædagogernes holdninger og værdier, og ofte betragtes en pædagogisk intuition som central i godt pædagogisk arbejde. Dette har været med til at afvise diskussionen om evidens for arbejdet, da disse processer har været svære at sætte på en formel, der kunne systematiseres og evalueres. I denne afhandling er målet at nå en forståelse af det socialpædagogiske arbejde, der muliggør en systematisk udvikling af arbejdets kvalitet samt en evaluering, og i denne sammenhæng at komme med et bud på svar til de beslutningstagere, der gerne vil have mest og bedst muligt socialpædagogisk arbejde for pengene. En anden side af systematiseringen af socialpædagogisk arbejde ligger i dilemmaet mellem at give den enkelte pædagog tilstrækkeligt råderum til at vælge handling i situationen, og samtidig modvirke rene idiosynkratiske tilgange i arbejdet. Her skal systematiseringen fremme den fælles faglige udvikling og modvirke det idiosynkratiske i arbejdet.

I karakteristikken af socialpædagogisk arbejde var det centralt, at pædagogen må have et råderum at handle indenfor. Der kan ikke ligge anvisninger på forhånd for håndteringen af den enkelte situation, da den optimale udnyttelse af denne må tage hensyn til det socialpædagogiske fællesskab og det fælles projekt samt situationens muligheder. Derfor må der i stedet styres efter pejlemærker, der angiver ønskede udviklingsretninger.

Den kognitionspsykologiske gennemgang kan ses som en undersøgelse af de psykiske processer i det, der i dagligdagen kaldes intuition eller dømmekraft, og dette er beskrevet på en måde, så det

ikke er mystiske eller upåvirkelige processer. Dette må indgå i det pædagogiske arbejde, så vi til stadighed udvikler den nødvendige kundskab, og et pædagogisk råde- og handlerum må derfor følges med en klar og systematisk opfølgning på disse situationer. Pædagogen må være forpligtet til efter episoden at overveje sin handlen og evt. redegøre for den samt hans overvejelser til kolleger, der spørger. Ydermere må der være systematik i bearbejdelse af dagligdags situationer, så man derigennem kvalificerer og udvikler de (kognitive) processer, der indgår i den spontane handlen. Det betyder ikke, at man nødvendigvis forventer pædagogen kan sætte præcise ord på sine overvejelser, men der er brug for at vende forståelser af situationen, da det er disse, der er handlingsudløsende. Her er det med Batesons (1972 sd.399) begreb kybernetiske forklaringer, der er interessante: hvilke mulige måder kunne situationen have forløbet på, og hvilke betingelser (constraints) i situationen skal medovervejes, hvis man vil tage højde for disse?

Når man arbejder med kybernetiske forklaringer, bliver det væsentlige ikke at finde en fuldstændig forståelse af den konkrete situation. Målet er en øget forståelse af de dynamiske forhold, der betød noget for situationens udvikling. Det bliver derfor vigtigere at opstille flere forståelser set fra forskellige perspektiver, og flere mulige forløb koblet med de faktorer og forhold, der ville have haft betydning for realiseringen af disse potentielle forløb. Dermed udnyttes den konkrete situation til en træning i at opfange betydende dynamikker i en pædagogisk situation.

En bedømmelse af en kybernetisk forklaring må foretages i forhold til netop den konkrete situation, da det er en forholden sig til den, der trænes. Det betyder ikke, at fx personlighedspsykologisk teori ikke er relevant, men det må afgøres i forhold til den konkrete situation. Er den ikke relevant for de involverede personer, er den kun mindre relevant i denne sammenhæng.

Kobler vi dette til de kognitionspsykologiske overvejelser, arbejder vi her med at analysere og diskutere det almene i det konkrete. Vi bruger den konkrete situation til at udvikle vores almene forståelse - eller med den økologiske psykologiske begreber: vi bruger den konkrete situation til at justere vores psykiske system til en endnu bedre afpasning til de kontekster, vi arbejder med og i.

12.4 Fortællinger i den faglige udvikling.

I kapitlet omkring fortællinger fremgik det, at en fortælling - fx om en oplevet pædagogisk situation - kan være brugbar for en pædagog, men ikke for en anden. Den kan enten være for velkendt og trivielt, så der ikke læres noget nyt, eller den kan være så langt fra hidtidig erfaring, at den ikke virker troværdig for pædagogen. Dette kan rumme et dilemma i en personalegruppe - især hvis der er en blanding af meget erfarne og af nye, men dilemmaet kan gå begge veje. Som det også blev anført om fortællinger, så kan de også lukke om nogle bestemte forklaringsmønstre eventuelt med et normativt islæt - fx "det er fordi han afprøver grænser", "han er ude på at prøve os af", "han er så egocentrisk i sin måde at opleve verden på, at han ikke opfanger det, der sker lige for næsen af ham" frem for forståelser som "han eksperimenterer og udforsker socialt samspil", "han arbejder med at finde sin egen selvstændige mening om hændelser i hans tilværelse", "han øver sig i at hævde egne interesser i samspillet med andre" osv. Denne lukkethed i sin forholden sig til fortællinger kan præge erfarne ligeså vel som nyuddannede.

Dermed kan man heller ikke tale om generelt ideelle fortællinger, idet der må være tale om et match mellem fortællingen, den konkrete situation man prøver at danne en forståelse af og den eller de involverede pædagoger. Her kunne man drage en parallel til Jensens (Jensen 1999) diskussion af vigtigheden af at udvikle de begreber, der netop er brug for i en bestemt kontekst, frem for at stræbe efter udviklingen af eviggyldige begreber og teorier (sammenlign i øvrigt med Molanders karakteristik af teoretisk videnskabstradition (omtalt sd. 99, Molander 1996 kp.3). Tilsvarende kan en fortælling være passende (just-in-time med Jensens formulering) i en sammenhæng, men være mindre hensigtsmæssig i en anden.

Fortællinger rummer den konkrete situations kompleksitet ofte med forskellige perspektiver, og den er derfor brugbar til at lære og justere ens psykiske fungeren til de situationer, der indgår i pædagogisk arbejde. Teori er netop forsøgt gjort kontekstløs, hvorfor den ikke umiddelbart er egnet til dette. I det systematiske arbejde med fortællinger kan vi fra Axel lære, at det ofte kan være nødvendigt at supplere en fortælling med begrebslige og teoretiske udsagn for at pege på, hvilke sider eller dele af fortællingens kompleksitet, man ønsker at diskutere med kollegerne. Ellers kan fortællinger blive til en række anekdoter om hændelser i arbejdslivet, der blot bliver underholdende historier, men ikke udvikler arbejdet. Samtalen om fortællingerne forbliver i det særegne og

bevæger sig ikke videre til det almene. Et tegn på dette kunne være, hvis det udvikler sig til en konkurrence i usædvanlige, absurde hændelser.

12.5 Nyttige begreber, teorier og fortællinger.

I arbejdet med fortællinger og træning af pædagogers justering til, opfattelse af og ageren i pædagogiske situationer er det centralt at fokusere på udviklingsdynamikker for disse situationer og for mennesker - konkret for den unge. Da den pædagogiske situation er åben og under løbende (re-)konstituering, har pædagogen brug for ekstra følsomhed omkring disse dynamikker. I diskussionen af Davydovs teoretiske begreber indgik netop disse forhold, og i fortællinger er dynamikken i fortællingens udvikling central. Sat lidt på spidsen kan man sige, at mulige dynamiske forhold er mere relevante end statistiske forhold. Selvfølgelig kan det være nyttigt at vide, at sammenhængen P gør sig gældende for 8 ud af 10, men i selve situationen er det interessante, om det gælder for netop denne person.

Tilsvarende vil dynamikken i udvikling af forhold mellem mennesker som fx det socialpædagogiske fællesskab være central. Her kan begreber om fx fokus og prioritering som beskrevet fra observationsstudiet og opsat i Marias skema (side 56) være opmærksomhedsledende (Høydahl 1992). Det er som nævnt den samme funktion Axel (2002) peger på, når han anfører behovet for at præcisere, hvilke forhold i en fortælling, man fokuserer på.

Dette har ført til afhandlingens formuleringer om heuristikker: en heuristik anvendt som redskab i dannelsen af tolkninger af den konkrete situation. Her kan fortællinger fungere som heuristikker ved at pege på dynamiske forhold i udviklingen af situationen. Teorier og begreber fra en nomotetisk tradition kan ligeledes være opmærksomhedsledende (Høydahl 1992). I forbindelse med Marias skema beskrev jeg reaktionen fra erfarne praktikere, da jeg præsenterede det. Denne reaktion kan ses som en præcisering, der fik dem til at se (nye) mønstre i nogle af deres oplevelser, og de reagerede da også ved at komme med nye fortællinger, der illustrerede samme problematik.

12.6 Krav til pædagogerne.

Denne afhandling har beskæftiget sig med socialpædagogisk arbejde af høj kvalitet set ud fra én vinkel på socialpædagogisk arbejde. I den forstand kan det ses som et studie af "best practice". Der er også mange eksempler på, at pædagoger leverer mindre godt eller ligefrem ringe arbejde, og der

er mange faktorer på spil i dette - bl.a. arbejdsforholdene, opbakning fra ledelsen, kollegialt miljø og samarbejde, osv. For at arbejde hen imod godt pædagogisk arbejde er det imidlertid nyttigt at vide noget om de processer, der indgår heri, og det er det, der har været afhandlingens ærinde. Derfor er andre forhold ikke undersøgt nærmere, men der er imidlertid nogle personlige sider af denne tilgang, der fortjener et par kommentarer.

Skal man arbejde i tråd med ovenstående overvejelser, kræver det at pædagerne på det erkendelsesteoretiske område accepterer et udgangspunkt, hvor der opereres med flere ligestillede tolkninger eller oplevelser af den samme situation. En forståelse der som grundindstilling opererer med én sand måde at opleve på, vil give problemer. For nogle vil dette føles som en udfordring, da de jo i en vis forstand ikke længere kan stole fuldt ud på deres egen oplevelse som sand eller i hvert fald som sandheden. De bliver med Batesons beskrivelse tvunget til læring II (1972 sd. 279ff), og som han selv peger på, kan dette være angstprovokerende for nogle. Ved læring II opererer man nemlig med flere forskellige måder at tolke den samme situation på, hvilket indebærer en udfordring af deltagerne, idet de ikke nødvendigvis kan stole på deres egen (første) realitetsvurdering.

For at kunne arbejde som beskrevet kræves også et rimelig trygt kollegialt miljø. Pædagogisk arbejde er sårbart i den forstand, at hvis udviklingen altid kunne være forløbet på en anden måde med et anderledes, men lige så godt resultat, så afhænger ens faglige selvtillid af en vurdering. Der er tale om så komplekse sammenhænge, at man aldrig har overblik over faktorerne, der resulterede i netop denne udvikling, så man får kun sjældent håndfaste data for egen betydning. Tvivler man derfor på egen faglige kunnen, kan det resultere i en tendens til at undervurdere egen betydning, som igen giver næring til nedbrydningen af den faglige selvtillid. Her skal trygheden i det faglige fællesskab med kollegerne støtte, så man også tør åbne for at revurdere ens bedømmelse af en pædagogisk situation, og dermed udvikle sig fagligt. I diskussionen af det konfliktuerende samarbejde jf. Axel (side 198), påpegede jeg den tætte sammenhæng mellem ens faglige måde at opleve og agere på og ens egen personlighed. Den sammenhæng er et element af de risici, jeg her har anført. Ovenstående måde at arbejde på er afgørende påvirket af, at disse forhold fungerer tilfredsstillende, uden at jeg vil gå nærmere ind i dem her.

13. Evaluering af socialpædagogisk arbejde.

Brug af evaluering til at styre fremtidigt arbejde kan ofte have præg af et forsøg på at styre efter udsynet i bakspejlet.

Hvis evaluering skal bruges til at indrette fremtidigt arbejde, forudsætter det en række forhold - at opgaverne i fremtiden er beslægtede med dem i fortiden, at de indsatsmuligheder man har svarer til dem i fortiden (man er ikke blevet klogere), at løsningen af opgaven skal være den samme som i fortiden osv.

Dette er selvfølgelig forsimplet, men det er ret beset den ramme, evalueringer oftest tænkes i.

I Evidensparadigmet (EP) understreges det netop, at der er samlet data omkring et forløb, og hvis de fremtidige opgaver er af samme art, og hvis man kan kontrollere at indsatsen bliver af samme art, og hvis målet stadig er det samme, så vil resultatet svare til resultatet i det tidligere forløb. Der er ikke i denne sammenhæng tænkt ind, hvordan hændelser i omverden omkring det pædagogiske arbejde kan spille ind på forløbene. Skulle en af disse forudsætninger ikke holde stik, er EP en mere usikker hjælp, da den netop ikke gør det store ud af at diskutere tilpasning til de enkelte forløb. Det ville i sig selv også rejse tvivl om evidensen for indsatsen, for er det så den samme indsats, der er samlet data omkring?

En evaluering af indsats efter EP vil vise, at forudsat problemstillingerne er de samme, forudsat personalet agerer på samme måde som tidligere, forudsat at påvirkningen fra omverden er den samme, og forudsat at målene for forløbet er de samme som tidligere, så vil den pågældende indsats formentlig medføre et resultat af samme succesrate.

Tilgangen i denne afhandling er en anden.

Her er strategien i stedet at opbygge en faglig kundskab, der er i stand til at tilpasse sin pædagogiske indsats - både i afdækning af de aktuelle problemstillinger og i indsatsen for at påvirke udviklingsforløb for den unge - netop til den aktuelle opgave. Ideelt set kunne dette være til en hvilken som helst opgave, men i realiteten vil det normalt være til opgaver indenfor et bestemt spektrum af problemstillinger - en bestemt målgruppe. Med den økologiske psykologis termer er pædagogerne afpasset til nogle typer problemstillinger i bestemte kontekster.

Her vil en planlægning efter evaluering stadig være at styre efter udsynet i bakspejlet, men dette udsyn skal i stedet vise, at hidtil har det pågældende personale/den pågældende institution eller opholdssted været i stand til at udvikle individuelt tilpassede løsninger til et vist antal unge, hvor spredningen i problemstillinger vil kunne dokumenteres. Evalueringen viser dermed både en tilpasnings-formåen og resultater af behandlingsforløb. Dermed er der grund til at forvente, at den pågældende institution, opholdssted, personalegruppe vil være i stand til at tilpasse til en ny opgave indenfor cirka samme problemområde og også her udvikle optimale løsninger.

I den mere kognitionspsykologiske gennemgang af dele af pædagogers arbejde beskrev jeg, hvordan de handler på en ufuldstændig, men forhåbentlig tilstrækkelig viden om de sammenhænge og situationer, de indgår i, hvorfor der nødvendigvis indgår et fagligt skøn i arbejdet (Meyer 2003, Stampe Lund 2006).

Samtidig har jeg holdt fast i, at pædagogerne ikke har den fulde kontrol over situationer, da de indgår i et samarbejde med den unge, der derfor også har indflydelse på forløbene, hvortil kommer kontekstuelle forholds indflydelse. Det er i den stadige (re-) konstituering af dette fælles projekt for det socialpædagogiske fællesskab pædagogerne skal agere, og det er i disse sammenhænge det pædagogiske behandlingsarbejde foregår. I en socialpædagogisk situation er der endvidere flere mulige videre udviklingsveje, og oftest vil flere af disse være lige positive for den unges udvikling - i hvert fald vurderet fra det pågældende tidspunkt. Det kaldes også situationens åbenhed.

Disse forhold prøver man at neutralisere i en EP-tilgang eller agerer som om de er konstante fra undersøgelsessammenhængen til en senere anvendelsessammenhæng. Her overfor ser jeg det som mere realistisk at medtage dette i det faglige arbejde, idet pædagogerne skal kunne afpasse indsatsen efter disse foranderlige forhold.

Rasbech & Jensen (2007) deler evalueringen i og af fx det socialpædagogiske arbejde op efter tre hovedhensigter:

Proces-evaluering: hensigten er at evaluere forløbet af arbejdet med henblik på at gøre dette bedre

Kompetence-evaluering: hensigten er at evaluere kvaliteten af det arbejde, der udføres samt at fastholde og udvikle dette

Virknings-evaluering: hensigten er at evaluere effekten af det socialpædagogiske arbejde

I EP vurderes proces og kompetence i arbejdet først og fremmest ved at se på virkningen - det er den, der er det primære fokus i evalueringen. Samtidig deles evalueringen på sin vis op, idet kompetence og proces udvikles i metode-udviklingen, hvor de evalueres i forhold til virkningen. I anden omgang lanceres behandlingsprogrammet som evidensbaseret, og senere evaluering går på om programmet er udført i overensstemmelse med anvisningerne (sammenlign Krogstrup 2002 om evaluering af standarder). Dette bliver centralt, hvis man vil argumentere med evidensbaseringen. Der kan selvfølgelig godt senere komme evalueringer af programmets virkninger - også evaluering af personalets tilegnede kompetencer - hvis andre vil efterprøve evidensen for programmet, men det er så at sige program-eksternt.

I socialpædagogisk arbejde som jeg har karakteriseret det, er der en tæt sammenhæng mellem proces- og kompetence-evaluering. Når arbejdet beskrives som en stadig udviklingsproces påvirket af alle involverede, og når pædagogernes kompetencer ses som deres formåen til at indgå i disse processer som aktive deltagere, bliver i hvert fald udviklingen af deres kompetencer og udvikling af forløbet to sider af samme sag. Det ville være anderledes, hvis det var det samme forløb, der skulle gentages med nye deltagere, men netop opfattelsen af socialpædagogisk arbejde som karakteriseret ved at udvikle et særligt forløb for hver enkelt ung gør, at de to evalueringer ikke kan skilles ad. Virkningsevaluering vil kun kunne foretages i forhold til enkeltforløb jf. nedenfor.

Man kunne i hvert fald teoretisk set foretage en evaluering af institutionens kompetence ved at præsentere opgaver for dernæst at vurdere deres bud på håndtering af dem. Formuleret i afhandlingens sprogbrug ville dette være et forsøg på evaluering af de heuristikker, pædagogerne anvender i deres ageren i situationerne. Når jeg imidlertid fastholder et fokus på praksis som centralt i modsætning til teoretiske hensigtserklæringer, og når jeg lægger så stor vægt på at store dele af pædagogernes kompetencer udfolder sig gennem processer, der ikke i øjeblikket er styret af bevidst omtanke, så rokker dette ved gyldigheden af en sådan evalueringsform. Samtidig er en central del af indsatsen netop afpasningen til og brug af mulighederne som de viser sig undervejs i forløbet - en optimal udnyttelse når man nu ikke har den fulde kontrol over forløbets udvikling - og dermed bliver denne afpasning en vigtig kompetence. Dette kunne så afprøves ved at de

præsenterede opgaver også rummede flere trin, hvor opgaverne ændrede sig undervejs, hvilket vil gøre dem endnu mere omfattende. Det ville svare til den mulighed, jeg nævnte i det kognitionspsykologiske afsnit, for at evaluere pædagogers og personalegruppers kunnen med hensyn til at danne nye heuristikker.

Denne måde at afprøve kompetencer på, kunne teoretisk set anvendes af en myndighed, der fx skulle godkende et nyt opholdssted, men det vil nemt blive omfattende og resultatet ikke nødvendigvis et gyldigt udsagn om stedets kunnen i praksis. Der kan være forskel på, hvad man gør i dagligdagen, der indimellem er rutinepræget, men også kan rumme handlingspres - og så hvad man gør i en (teoretisk) afprøvningssituation.

I stedet kan man - i hvert fald for fungerende institutioner - vende sig til deres udførte arbejde. Her har de jo faktisk håndteret et forløb, så hvis man har data til at vurdere dette forløb, ligger materialet klart, samtidig med at nogle af de ovenfor anførte fejlkilder er minimeret, idet fx forskellen mellem en teoretisk forholden sig til en præsenteret problemstilling og udført praksis er væk. Til gengæld må resultatet så vurderes under hensyntagen til, hvad institutionen har lært af det pågældende forløb - det kunne jo være, pædagogerne ville gøre det væsentligt anderledes en anden gang.

En evaluering af en institutions kompetence kan altså med fordel foretages ved at sørge for, at de opsamler og dokumenterer deres indsats i det daglige arbejde. Evaluering og dokumentation kan kobles tæt sammen, som beskrevet nedenfor.

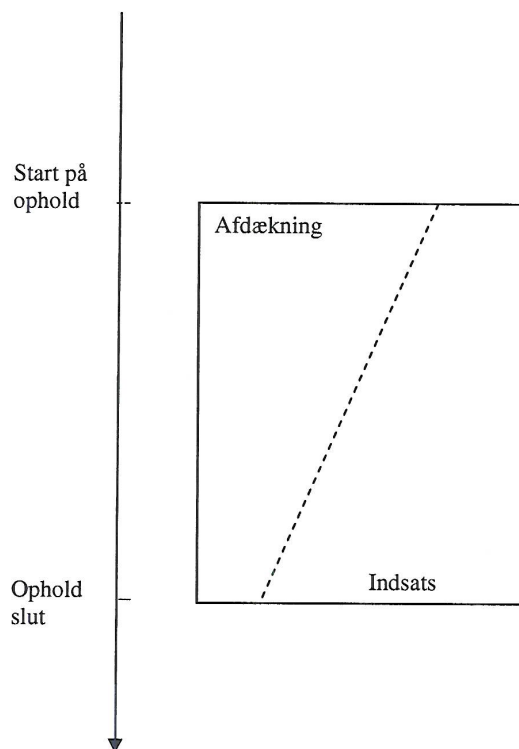
Hvor EP lægger hovedvægten på resultatet og dermed en virkningsevaluering, lægger den beskrevne socialpædagogiske tilgang vægten på kompetencen til og processen med at udvikle optimale individuelle forløb for hver enkelt ung. Dermed bliver deres opfattelser af evaluering også væsensforskellige. EP evaluerer et produkt, hvor den socialpædagogiske tilgang evaluerer en kompetence. Dette kan kræve en argumentation overfor den bevilligende myndighed, der naturligt kan være fokuseret på målet med bevillingen.

13.1 Dokumentation i socialpædagogisk arbejde.

I forlængelse af ovenstående bemærkninger må pædagogisk behandlingsarbejde ses som to-sidet:

- løbende afdækning af den pædagogiske opgave – problematik og udviklingsmuligheder for den unge i behandlingskonteksten

- udvikling af de optimale tiltag, der udnytter de muligheder, der er i netop dette tilfælde – denne ung i denne kontekst på dette tidspunkt



Tegningen skal illustrere, at på forskellige tidspunkter i et forløb med en ung på institutionen vil indsatsen skematisk set være forskelligt fordelt på afdækning af opgavens karakter og indsats for at hjælpe den unge videre. Disse to aspekter hænger i praksis tæt sammen: når man iværksætter et tiltag i arbejdet omkring en ung, vil forløbet af dette fortælle meget om opgaven og mulighederne. Man lærer meget om verden ved at prøve at lave den om (Bronfenbrenner 1979), eller med min opdeling af Schöns begreber kan man reflektere-via-handling.

Skematisk set vil afdækning af opgaven fylde mere i starten af behandlingsforløbet, men i praksis aldrig det hele. Efterhånden som forløbet skrider frem, vil man få et stadigt klarere billede af problemer og muligheder, men selv når det slutter, kan personalet stå tilbage med spørgsmål og undren.

Efterhånden som billedet bliver klarere af opgave, problemer og muligheder, må man tilpasse eller udvikle tiltag, der udnytter de muligheder, der ligger i behandlingskonteksten i forhold til den aktuelle situation for den unge. I forlængelse af overvejelserne ovenfor, vil en optimal indsats

kræve, at man bestandigt har øje for de nye og anderledes forhold i dette forløb i forhold til tidligere. Samtidig skal man opsamle erfaringer, idet de gør personalet i stand til at se nuancer i problemer og muligheder, der ikke tidligere har været brugt – og så frigør erfaring selvfølgelig ressourcer til netop at opdage disse nye og specielle forhold. Her er tale om en klassisk balance mellem rutine og udvikling, hvor erfaring og rutine kan frigøre ressourcer til at opdage nye muligheder, eller kan spærre for at se noget nyt som anderledes end det kendte.

Når der foregår en stadig afdækning af opgaven, må en evaluering af en indsats på et givet tidspunkt foregå ud fra den viden om opgaven, man havde på det pågældende tidspunkt. Samtidig må samarbejdet med den unge tages med i overvejelserne - da en nødvendig grundpille i socialpædagogisk behandling er det socialpædagogiske fællesskab, kan man ikke alene laste pædagogen, hvis det fælles projekt ikke tager de relevante opgaver op, men det er pædagogens ansvar at forsøge at få disse på dagsordenen jf. omtalen af de forskellige perspektiver opstillet i Marias skema sd. 56.

Det gør det imidlertid ikke alene, da selve afdækningen også er en del af opgaven. Derfor må en evaluering medtage bestræbelsen på at afdække - altså vurdere om personalet på institutionen har gjort tilstrækkeligt for at få et klart billede af de udfordringer, de står med i arbejdet.

Der er derfor brug for på et givet tidspunkt at dokumentere, hvilken forståelse af den socialpædagogiske behandlingsopgave personalet på stedet har, den unges indstilling samt at evaluere den ydede indsats i forhold hertil, og dertil kommer en dokumentation af bestræbelserne for at afklare opgaven yderligere.

Dokumentationen må omhandle de indsatsområder, der betyder noget i arbejdet, hvilket i sig selv er et svært spørgsmål - ja det var faktisk det forskningsspørgsmål, jeg startede med jf. indledningen. Grundsynet i denne afhandling er, at der kan være forskellige forhold der betyder og vægter forskelligt for hver enkelt ung på institutionen. Det bliver dermed nødvendigt at afgøre for hvert enkelt forløb, hvilke faktorer der har haft afgørende betydning i netop dette forløb, og som derfor skal dokumenteres. Disse forhold afklares som nævnt også hen ad vejen, og må så efterhånden medtages i institutionens dokumentation af arbejdet.

Her er det også et problem, at pædagogisk arbejde netop ikke kan afgrænses i tid og rum. Det består i høj grad af flere aspekter med et stadigt krav om at ”udnytte de skjulte muligheder i situationen”. Det er fristende at dokumentere de sider, der er lettest at nedskrive – referater af fastlagte samtaler

med den unge m.v. - men det er ikke nødvendigvis i de samtaler, der foregår det vigtigste pædagogiske arbejde for at fremme den unges udvikling.

Eksempel.

I et interview med en tidligere anbragt, der siden har fået sig en faglig uddannelse, fortalte han, at der hvor det for alvor gik op for ham, at pædagogerne ville ham noget godt var en lørdag, hvor en af pædagogerne havde fri fra middag af. Pædagogen spurgte den unge, om han ville med ned at surfe på vandet om eftermiddagen. Det betød for den unge, at pædagogen altså også gad være sammen med ham i fritiden. Dermed ændredes hans indstilling til pædagogerne på stedet, men selvfølgelig mest til ham, han var nede at surfe med.

Det er derfor vigtigt at holde en løbende diskussion af arbejdet for at indkredse, hvilke sider der betyder noget for den enkelte unges udvikling. Med andre ord er det nødvendigt i organiseringen af dagligdagen at sikre, at der jævnlige er afsat og bruges tid til en diskussion af situationer i arbejdet, så disse analyseres - dels for at blive klogere på opgaven (afdækningsdelen) og dels for til stadighed at udvikle pædagogernes heuristikker og spontane handlinger (fortsat justering af handle-formåen i forhold til netop denne opgave) jf. afsnittet om læring og udvikling af det socialpædagogiske arbejde. Disse diskussioner bør også dokumenteres som del af evalueringen.

Set udefra kan man være interesseret i at vurdere om målet er nået for en ungs behandlingsforløb. Denne vurdering kan imidlertid ikke foretages institutionsinternt, idet kriterierne er afhængige af eksterne forhold.

Eks. Hvis vi – skematisk set – forestiller os en ung anbragt i døgnregi, fordi han er tiltalt for 42 forhold af lettere kriminalitet (butikstyveri, lejlighedsvis indbrud etc.). Målet er at han udvikler sig, så han klarer en almindelig tilværelse uden kriminalitet. Efter nogle års ophold på stedet sluses han ud, men resultatet kan ikke vurderes før tidligst i løbet af nogle år.

Hvis han efter et år igen bliver taget i kriminalitet, er opholdet så mislykkedes? Dette spørgsmål kan ikke besvares alene ved at se på opholdet, idet hans situation efter udflytning må medinddrages. Hvis han ved udflytning placeres i et belastet miljø uden sociale kontakter til ikke-kriminelle jævnaldrende, er situationen væsentlig anderledes end hvis han placeres netop i et ikke-kriminelt miljø med sociale kontakter til jævnaldrende i dette miljø. Indenfor forskning i livsforløb peger man i dag på, at det ikke er enkeltstående begivenheder, der har betydning for menneskers liv, men nærmere de vedvarende livsomstændigheder, de lever under. En indsats i en periode skal derfor kobles med de forhold, man skal leve videre under (se f.eks. Rutter & Rutter 2000).

Pointen her er ikke at pege på nytten af udslusningsprogrammer – de er vigtige og bør udvikles og støttes. Pointen er at pege på succeskriteriet for selve behandlingsforløbet. Sat på spidsen kan spørgsmålet formuleres således: Er målet at han udvikler sig, så han holder sig ude af kriminalitet uanset hvilket miljø og hvilken sociale situation han kommer i? Dette er ikke realistisk. Derfor bliver målet, at han holder sig ude af kriminalitet på visse betingelser, men disse præciseres eller angives sjældent.

En evaluering af et forløb for en ung bør derfor anføre omstændighederne den er foretaget i - altså på hvilket tidspunkt i forhold til behandlingsforløbet på institutionen, hvilke kontekster han siden har levet og opholdt sig i, hvilke kriterier resultatet er opgjort efter osv..

Ser vi nu på evaluering ud fra den anbringende myndigheds perspektiv, så bør det enkelte forløb starte med en beskrivelse af opgaven samt angivelse af ønskede mål og beskrivelse af de rammer, målet gerne skal nås i - dvs. de rammer den unge skal kunne klare selv at løfte sin tilværelse i efter endt ophold på institutionen. Dernæst må der løbende følges op med beskrivelser fra institutionen af, hvordan man nu ser på opgaven, og hvad man derfor agter at arbejde med. Afslutningen af forløbet ved udskrivning bør indeholde en overvejelse omkring hvilke rammer der skal til, for at den unge kan videreføre de kompetencer til at tage vare på egen tilværelse, som er nået i løbet af opholdet.

En evaluering set fra tilsynsmyndigheden kan foretages ved sammen med institutionen at danne et samlet overblik ved afslutningen af hvert forløb - eller ved nogle gange om året at se på de forløb, der er afsluttet siden sidst - for her at vurdere:

- Er der løbende er blevet gjort nok for at afdække opgaven? Er der brug for at ændre på organiseringen af arbejdet, så man fremover bliver bedre til denne del af arbejdet?
- Har personalet været i stand til at forstå og reagere på den unge, så de optimale udviklingsmuligheder blev realiseret i rimeligt omfang? Er der brug for yderligere uddannelse af personalet i de problemstillinger, der optrådte i det gennemførte forløb, og/eller er der brug for yderligere støtte i dagligdagen i form af mere supervision, andre refleksionsrum etc.? Viser nogle forløb måske at der er problemtyper, som personalet ikke er så gode til at arbejde med?

Ud fra en sådan institutions-evaluering kan den tilsynsførende myndighed vurdere, om institutionen har været i stand til at udvikle individuelle pædagogiske behandlingstiltag til de gennemførte opgaver, og dermed få et billede af kvaliteten af det pædagogiske arbejde, institutionen vil kunne

gennemføre fremover, forudsat betingelserne (rammer som supervision, stabil personalegruppe, faglige diskussionsfora osv.) er nogenlunde de samme. Det vil imidlertid kræve en pædagogisk-psykologisk ekspertise at vurdere disse evalueringer, da de netop skal ses i pædagogisk sammenhæng og med forståelse for menneskers udvikling i samspillet med andre. De kan ikke alene vurderes på ydre forhold som begået kriminalitet, beståede eksaminer i uddannelsessystemet og lignende, og de må som nævnt ses i lyset af senere konteksters betydning for den unges videre liv.

13.2 Alternativ til evidensparadigmet?

Afhandlingen blev indledt med en kritik af evidensparadigmets tilgang til evaluering af socialpædagogisk arbejde, men samtidig en anerkendelse af det legitime i, at myndighederne har brug for et bud fra fagfolk på, hvilke institutioner de skal benytte til pædagogiske behandlingsopgaver, hvis de vil have mest muligt for de bevilgede penge. I afhandlingen er det socialpædagogiske arbejde blevet karakteriseret og lidt håndfast kan man sige, at man i dette arbejde ikke slår sig til tåls med som evidensparadigmet at yde en standardindsats og dermed være tilfreds med at få succes i fx 70 % af tilfældene. I stedet er målet at udvikle en optimal indsats i hvert enkelt forløb, men det kræver netop individuelt udviklede pædagogiske indsatser. Dette gør evaluering vanskeligere, men ved at opsamle dokumentation af de enkelte forløb kan man opnå en dokumentation, der kan ligestilles med evidensparadigmets. Hvor EP stiller en succesrate i udsigt såfremt en række parametre er ens, stiller denne afhandlings tilgang i omfattende grad en optimal løsning af opgaven i udsigt, såfremt der stilles de fornødne organisatoriske rammer til rådighed, og stort set det samme personale arbejder med opgaven. I den beskrivelse af socialpædagogisk arbejde, der er anvendt i afhandlingen, vil denne evaluering være en nødvendig og uadskillelig del af det pædagogiske arbejde. Pædagogerne på institutionen må opsamle dokumentationsmateriale i en form, så andre - fx tilsynsmyndigheder - også kan evaluere på det. Der er her brug for at udvikle dette dokumentationsarbejde, så det ikke bliver for stor en byrde, og så det alligevel bliver nemt at danne sig et overblik over det. Samtidig vil denne sidste tilgang indebære en kompetence til at udvikle tiltag til nye problemtyper indenfor visse grænser. Der er med andre ord tale om en højere grad af faglig udvikling som del af det daglige arbejde, hvor EP arbejder med at udvikle nye behandlingsprogrammer i særskilt regi inklusive afprøvning, før de realiseres som del af almindelig behandling.

Sammenligning kan opstilles i nedenstående tabel:

	Evidensparadigmet	Socialpædagogisk arbejde
Fokus	Resultatet	Kompetencer og proces
Styrke	Personuafhængighed pga færdigt-udformede programmer	Fleksibilitet ift nye opgavetyper Optimale forløb
Omkostninger	Fast del af de unge, hvor programmet ikke er optimalt	Store krav til udvikling af personalet og ressourcer hertil
Svagheder	Manglende fleksibilitet ved nye opgave-typer	Afhængigt af medarbejderes personlige engagement Omfattende arbejde med dokumentation og løbende evaluering
Uklare punkter	Manglende redegørelse for tilpasning af programmet til den enkelte unge Manglende redegørelse for indflydelse af 'andre' forhold	Uklarhed omkring udvikling af mål undervejs Potentielt svagere styring af mål, når der arbejdes med pejlemærker

Beslutningstagernes legitime behov for hjælp til disponering af midler.

Evidensparadigmet svarer på beslutningstagernes behov ved at afprøve behandlingsprogrammer og fremlægge dokumentation for en vis succesrate såfremt en række forhold kan kontrolleres.

Afhandlingens svar indebærer en omformulering af spørgsmålet: Hvor får vi mest og bedst behandling for pengene? Dette spørgsmål kan ikke besvares ved at lave sammenlignende undersøgelser i tråd med EP jf. den kritiske gennemgang af deres opstillinger. Socialpædagogisk arbejde er karakteriseret ved forhold, der ikke kan evalueres i de rammer. I stedet opstilles en måde at arbejde og tænke det pædagogiske arbejde, hvor der arbejdes med at udvikle optimale tiltag til den enkelte unge, der anbringes på institution eller opholdssted. Når man skal sandsynliggøre, at

man får mere for pengene her, kræver det en systematik i arbejdet med at udvikle disse optimale tiltag. Det er den konstante udvikling af den faglige kompetence, der sandsynliggør, at man netop nærmer sig en optimal indsats i hvert enkelt forløb. Denne sandsynliggørelse hviler på en dokumentation af, at man virkelig arbejder konstant i dagligdagen med at udvikle dette optimale tiltag. Har en myndighed så erfaring over tid i samarbejdet med en institution eller et opholdssted, hvor man både oplever at de løser opgaverne godt, og hvor de dokumenterer det løbende kvalitetsarbejde, så vil de sandsynligvis få mest for pengene her - ikke blot en succesrate på et vist procenttal, men optimale indsatser.

En sådan tilgang kræver stor faglighed af pædagogerne. Er de ikke fagligt dygtige, arbejder de ikke konstant med at udvikle deres faglig kundskaber, er der ikke rammer og ressourcer samt indstilling i organisationen til at fremme dette arbejde - så smuldrer sandsynliggørelsen. Den optimale indsats kræver høj faglighed modsat standardvarer (Krogstrup 2002).

14. Et bud på implementering af nogle af afhandlingens ideer.

Der er ikke indsamlet empiriske data for en implementering af afhandlingens tanker i praktisk socialpædagogisk arbejde. De er ikke som sådan afprøvet. I beskrivelsen af forløbet af arbejdet med afhandlingen, nævnte jeg, at jeg blev delvist frikøbt i en periode for at deltage i et pædagogisk udviklingsarbejde på en institution med unge. Denne periode lå midtvejs i arbejdet med afhandlingen, så en god del af arbejdet med at karakterisere det socialpædagogiske arbejde og analysere de psykiske processer i det var ikke ret langt på det tidspunkt, og jeg havde ikke det klarere syn på det, som jeg nu fremlægger i afhandlingen. Alligevel viser det sig, at den måde at sætte system i det pædagogiske arbejde og samle dokumentation, som vi dengang formulerede i et tæt samarbejde mellem mig og personalet på stedet - primært ledelsen og de to supervisorer, men også gennem en række temadage med personalet - i vid udstrækning har indarbejdet de konklusioner, jeg senere nåede frem til gennem de mere teoretiske analyser. Det er måske et eksempel på, at pædagogerne ude i praksis ofte har en meget kvalificeret tilgang i arbejdet og ikke er styret af eller afventer teoretisk udviklet viden. I det følgende beskrives de udviklede arbejds måder, hvorefter de sammenholdes med afhandlingens konklusioner. Der er som nævnt ikke tale om empirisk belysning af at arbejde efter afhandlingens konklusioner, men mere en diskussion af en måde at konkretisere det på. Dette er medtaget, fordi det har været mig magtpåliggende, at afhandlingen skulle vende tilbage til dagligdagen i det pædagogiske arbejde igen, så resultaterne af forskningsprojektet kan bruges i socialpædagogisk arbejde.

I bilag 1 er vedlagt et dokument, hvor en række af oplæggene til temadage med personalet er sammenskrevet til brug for afrapportering af udviklingsprojektet. Der var et par andre ender i udviklingsprojekterne (i bilaget bl.a. arbejde med fremtidsdrømme), der ikke omtales yderligere her.

I afhandlingen har jeg nogle gange karakteriseret det socialpædagogiske arbejde. Fra denne karakteristik vil jeg opdele det følgende i

- Systematik i arbejdet med det socialpædagogiske fællesskab og mål/pejlemærker for dette
- Justering af pædagoger til optimal udnyttelse af spontant samvær
- Evaluering af socialpædagogisk arbejde.

14.1 Systematik i arbejdet med det socialpædagogiske fællesskab og mål/pejlemærker.

I udviklingsprojektet lavede vi et system i en mindre del af det pædagogiske arbejde i form af arbejdsplaner med tilhørende observationspunkter samt en ide-liste (for interesserede er der en mere udførlig beskrivelse i bilaget side 16-29). Denne gennemgang er illustreret med materiale fra en af de unge, der boede på stedet dengang.

Den unge og pædagogen opstiller i fællesskab en *ideliste* over punkter, hvor den unge har brug for at komme videre med nogle problemstillinger. De kan begge komme med forslag til listen, og alle punkter tages med - også selv om den anden ikke bifalder punktet (jf. overvejelserne i forbindelse med Marias skema sd. 56).

I fællesskab udvælges dernæst 2-4 punkter som *arbejdsplaner*. De beskrives dernæst som generelle punkter og som mere præcise observationspunkter, hvor fremskridt kan vurderes i dagligdagen.

Eksempel.

Nr.	Generel formulering	Præcise observationsmål
1.	Blive mere social	Uden at være blevet spurgt at kommer ned i fællestuen en gang dagligt.
2.	Være mere udadvendt	En gang ugentligt skal jeg gå ned i byen alene.
3.		

Hver eller hver anden uge snakker de kort om de udvalgte punkter for at vurdere, hvordan det går med dem. De skal ikke diskuteres, men den forløbne tids resultater noteres. Er der behov for en længere snak om arbejdsplanerne, må man aftale et tidspunkt til det. Det handler ikke bare om at holde den unge i ørerne - det er jo et fælles projekt, så det kan være, der er brug for at pædagogerne støtter op på en anden måde. Da hele personalet jo er fælles om arbejdet, lægges punkterne ud i det elektroniske dagbogssystem for hver af de unge, så den pædagog, der er på vagt, slutter vagten af med at notere evt. bemærkninger til de enkelte unges arbejdsplaner.

Med mellemrum - fx 1-2 måneder - aftaler pædagogen og den unge et tidspunkt, hvor de kigger tilbage på forløbet - en såkaldt *reflekterende samtale*. Her kigger de på udviklingen omkring de enkelte punkter og på behovet for at skifte dem ud - enten fordi de ikke længere er problematiske, eller fordi andet presser sig mere på. Samtidig bruges samtalen til at kigge på forløbet i fællesskab: hvordan oplever den unge ændringerne, og hvad har gjort, at der er sket en forandring? De reflekterende samtaler er en anledning til at få den unge til at reflektere over egen udvikling: hvor har han mest brug for hjælp for at komme videre, hvilken form for hjælp passer bedst til ham. Efter den reflekterende samtale noterer pædagogen nogle stikord om samtaleens indhold, og disse stikord giver stof til de halvårsrapporter, der skal skrives til anbringende myndighed, idet de både indeholder en afdækning af den unge og hans måde at fungere på samt en beskrivelse af fremskridt i hans udvikling.

Eksempel.

Stikord med nogle hovedpunkter fra den reflekterende samtale:

”Er det anderledes at komme ned i stuen nu?” Ja, de andre er ikke så uvenlige, som før. ”Kunne det også være dit syn på de andre, der har ændret sig, fordi du ser mere til dem – og de opfører sig måske lidt anderledes, fordi de ser mere til dig?”

”Nu har du ændret dig, - du kommer meget mere ned i stuen end før. Hvordan gjorde du egentligt?” Jeg besluttede mig for, at jeg ville gå ned i stuen mindst en gang om dagen. Og bagefter sagde jeg det hver gang til en af medarbejderne, så de vidste det – og de roste mig. ”Så du kan altså beslutte dig for at ændre dig selv, bare du ved ret præcist, hvad du skal gøre – og du kan bruge medarbejderne til at få deres kommentarer med på vejen f.eks. som ros.”

Formålet med disse systematiske samtaler er:

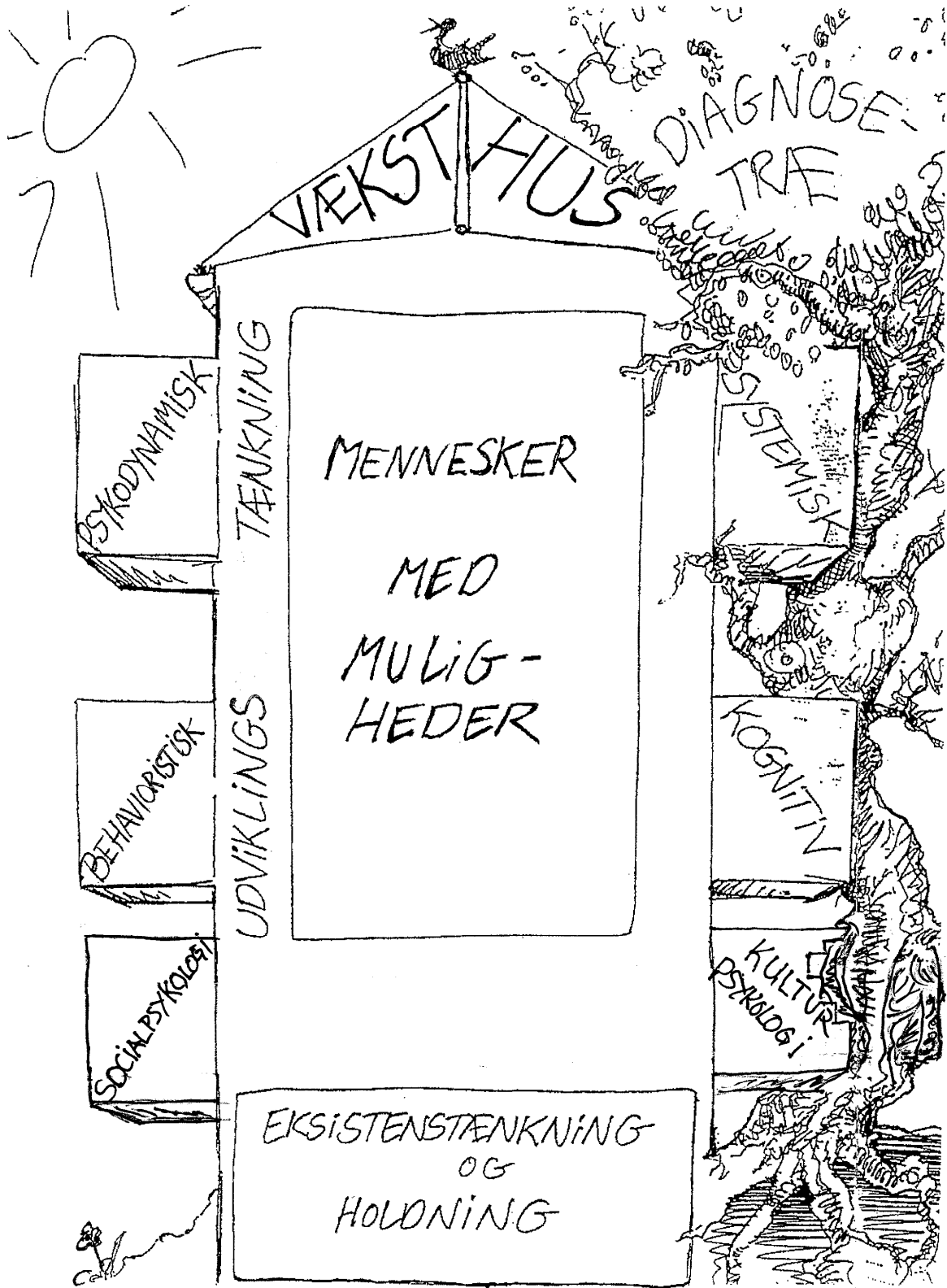
1. At formulere det pædagogiske arbejde som et fælles projekt, så den unge også føler sig som fuldgyldigt medlem af et socialpædagogisk fællesskab, da han er med til at bestemme indholdet af projektet.
2. At holde pædagogen fast i at det er et fælles projekt.
3. At få den unge til selv at sætte sig mål for egen udvikling og dermed forholde sig aktivt til sin tilværelse.
4. At få den unge til selv at lægge mærke til sig selv og tænke over sin måde at fungere på - herunder at blive klar over stærke og svage sider, samt behov for hjælp fra andre.

Disse samtaler omfatter jo kun en mindre side af det pædagogiske arbejde, men selve arbejdsmåden har til formål at få både pædagog og den unge til at tænke og arbejde i tråd med den skitserede karakteristik af socialpædagogisk arbejde. Det er vigtigt at huske, at der foregår pædagogisk arbejde på en masse andre områder samtidig.

14.2 Justering af pædagoger til optimal udnyttelse af spontant samvær.

Den beskrevne systematik i reflekterende samtaler er med til at fastholde pædagogen på, at det socialpædagogiske arbejde er bygget op om det socialpædagogiske fællesskab med den unges tilværelse som det fælles projekt. Derudover er der brug for at sætte system i diskussionen af socialpædagogiske situationer. Dette er der gjort knap så meget ud af i udviklingsprojektet, men der er dog formuleret nogle sider omkring diskussion af disse episoder i supervision.

Gunnar Bang, der deltog i starten af projektet, har illustreret det glimrende i en tegning, der i let modificeret form gengives her:



Tegningen skal illustrere at døgninstitutionen udgør et hus med et fundament og grundlag for tænkningen omkring arbejdet. Når man i det daglige diskuterer de episoder, man oplever, kan man gå ud på en altan og anskue verden set fra denne altan (det skal bemærkes, at betegnelsen af altanerne i denne udgave af tegningerne ikke alle er af samme kategori som fx psykologisk teoritradition, psykologisk del-disciplin osv. I praktisk pædagogisk arbejde bruges teori og begreber som opmærksomhedsledende i diskussionen af faglige erfaringer, så her spiller dette ikke så stor en rolle. Faktisk vil opdelingen nok ofte gå på kurser, kursusholdere eller en bestemt bog.). Beskriver man en episode fra den behaviouristiske altan, vil man få én beskrivelse af den med tilhørende handlemuligheder, men ser man den fra den kulturpsykologisk altan, så når man frem til en anden forståelse af den samme episode med (delvist) andre handlemuligheder. Man kan derfor afprøve forskellige altaner at beskrive episoden ud fra, for dernæst at bestemme sig for hvilken beskrivelse, der stemmer bedst med ens konkrete oplevelse af selve situationen og den unge, og hvilke initiativer der passer med de øvrige betingelser og muligheder i konteksten bredt set. Det kan også komme på tale i en periode at arbejde efter den forståelse, man opnår fra én altan, for dernæst at afprøve en anden forståelse, hvis den første ikke fungerede tilfredsstillende.

I udviklingsprojektet var ideen, at man til den allerede eksisterende supervision skulle bruge dette mere bevidst, så både supervisor og pædagoger blev mere klar over betydningen af og mulighederne i at arbejde med forskellige teoretiske rammer til at konstituere en forståelse af situationen med. Dette skulle så gerne brede sig fra supervision, hvor videnskabeligt skolede psykologer kunne implementere systemet, til faglige diskussioner mellem pædagogerne i øvrigt.

I afhandlingens sammenhæng kan det tilføjes, at der rent organisatorisk kan gøres noget for at fremme denne efterbearbejdning af pædagogiske situationer ved at afsætte ressourcer til hyppig supervision, afsætte et kvarter til en halv time i slutningen af hver vagt, hvor pædagoger skal vende episoder fra dagen med hinanden o.l.. I afhandlingen er der argumenteret for, at pædagogen i situationen handler mere eller mindre spontant og har lov at bruge fornemmelser, intuition m.v., og den måde man kan kvalificere dette på er ved at efterbearbejde episoderne. Pædagogen kan i situationen navigere efter de aftalte pejlemærker, men selv vælge sin måde at håndtere situationen på, idet han dog er forpligtet til at reflektere og argumentere for sine vurderinger og valg efterfølgende. Det er derfor denne efterbearbejdning, der skal sættes system i.

I afsnittet om fortællinger har jeg beskrevet nogle måder at arbejde med fortællinger - cases og beskrivelser af episoder - som både kan facilitere og kvalificere disse diskussioner. Det er her

vigtigt at diskutere fortællinger om hændelser i arbejdet for at blive klogere på de almene forhold frem for som en anekdote. Det beskriver Bateson (1972) som en diskussion af kybernetiske forklaringer, hvor det er bindingerne i forløbet, der er interessante og deres betydning for at episoden forløb på en måde frem for på en anden. Teori og begreber kan bruges til at præcisere, hvilke aspekter af fortællingen, man er interesseret i at overveje.

14.3 Evaluering af socialpædagogisk arbejde.

I afsnittet om evaluering af socialpædagogisk arbejde side 233 argumenterede jeg for, at en evaluering af en indsats, hvor problemstillingen afdækkes undervejs, og hvor der udvikles en indsats netop til dette forløb for at få et optimalt udbytte af det pædagogiske arbejde - denne evaluering må forme sig som en dokumentation af bestræbelser på at afdække og af indsatser samt af de tanker, man på det pågældende tidspunkt havde om opgaven. Dette materiale kan så danne grundlag for en vurdering af det socialpædagogiske arbejde.

I udviklingsprojektet kan dette ske ved at opsamle listerne med arbejds- og observationspunkter, evalueringsnotater heraf, idelisterne samt notaterne fra de reflekterende samtaler. Dette materiale vil dokumentere, både hvordan pædagogen tænkte omkring opgaven, hvad der blev gjort for at fremme udviklingen, og hvordan både pædagog og den unge blev klogere på det fælles projekt (= den unges tilværelse) undervejs. Vurderet bagefter kan man også overveje, om problematikker, der dukker op senere i forløbet, burde være set noget før:

- A. Har pædagogerne været gode til at få det socialpædagogiske fællesskab etableret og få det til at fungere?
- B. Har pædagogerne været gode til at opdage og afdække problemstillinger i behandlingsforløbet?
- C. Har pædagogerne været gode til at agere på en måde, så problemer er blevet løst hurtigt og effektivt?

Fra den praktiske verden kender jeg pædagoger, der er gode til A, men ikke så gode til B og C ; andre der er gode til A og C, men ikke til B osv. En afdækning af forcer og svagheder i personalegruppen ville være vigtig for den fortsatte kvalificering af det socialpædagogiske arbejde.

Dette kan pege på eventuelt behov for efteruddannelse og kurser på områder, man har haft svært ved at se eller tackle. Alt i alt vil en sådan efterbearbejdning af faktisk gennemførte forløb give et billede af institutionens kompetence til hurtigt og effektivt at udvikle unikke og optimale forløb tilpasset den enkelte unge og problemerne omkring ham set i relation til de til rådighed værende ressourcer - netop det billede der er brug for både for ledelsen af institutionens drift og udvikling og for en tilsynsmyndighed og en forvaltning, der skal sikre en god løsning af de sociale opgaver i kommunen.

Disse tanker omkring evaluering går meget på at evaluere den faglige indsats samt dennes kvalitet og kun i mindre grad på at evaluere det specifikke forløb og den unges udvikling. Denne sidste vil imidlertid blive beskrevet i de halvårsrapporter, der allerede laves til anbringende myndighed.

15. Afrunding.

Denne afhandling er skrevet ud fra en personlig baggrund, hvor jeg har arbejdet indenfor det socialpædagogisk felt på døgninstitutioner og opholdssteder. I det offentliges styring af dette område har der de sidste årtier været en tiltagende efterlysning af noget at navigere efter, og i denne sammenhæng har EvidensParadigmet (EP) ofte været fremhævet som svaret: lad os få udviklet nogle evidensbaserede behandlingsprogrammer. Afsættet for afhandlingen har været en oplevelse af, at dette ikke er et godt svar, da det simplificerer socialpædagogisk arbejde på en måde, der vil give ringere kvalitet.

Efter at have opstillet en karakteristik af socialpædagogisk arbejde har jeg derfor kritisk analyseret EPs tilgang til feltet, hvor jeg har kigget på nogle af grundtankerne i EP og peget på en række begrænsninger i deres tilgang. Indenfor EP foretager man kort fortalt den primære udvælgelse af pædagogiske arbejdsmåder ud fra nogle foretrukne forskningsmetoder: de skal kunne undersøges med randomiserede kontrolgruppe eksperimenter, hvis de overhovedet skal kunne opnå god evidens. Mit standpunkt er, at meget godt socialpædagogisk arbejde dermed udelukkes, og jeg har derfor søgt at beskrive andre måder at arbejde med kvalificering og evaluering af socialpædagogisk arbejde på, da de offentlige myndigheders problem med at disponere over deres ressourcer bedst muligt er legitimt og kræver et svar fra fagfolk.

I den nærmere analyse af de psykiske processer i socialpædagogisk arbejde når jeg frem til, at de sammenhænge og forløb der indgår er så komplekse, at der ikke direkte kan opstilles alternative målemetoder til dem EP anvender. Optimalt socialpædagogisk arbejde indebærer at forløbet løbende tilrettes den enkelte unge, idet udviklingsforløb kan foregå på mangfoldige måder. Samtidig er det optimale forløb afhængigt af et samarbejde mellem den unge og pædagogen, hvilket stiller krav til pædagogen om at forholde sig som et menneske til et andet. Hvis pædagogen skal styre dette arbejde som den professionelle, så kræver det en kompetence til at kunne handle i disse komplekse sammenhænge sommetider uden megen tid til overvejelse. Det er i denne sammenhæng jeg formulerer begrebet om planlagt spontanitet - det at kunne reagere spontant i en situation i overensstemmelse med en forståelse og intention, der er opnået via fælles faglig refleksion. Det fører til en nærmere analyse af psykiske processer omkring problemløsning og beslutningstagning - både bevidst og uden for bevidst opmærksomhed.

Sammen med karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde giver denne analyse et lidt andet syn på de kognitive processer, der indgår i denne kompetence. Hvor kognitionspsykologiske studier af problemløsning i tradition med Tversky og Kahneman (1974) og Gigerenzer et al. (1999) gør rimeligt rede for mere rutinepræget problemløsning i velkendte situationer, så får vi en bedre beskrivelse af beslutninger i komplekse sammenhænge fra sociokulturel teori om handling. Dette indebærer også nogle erkendelsesteoretiske overvejelser, idet mennesket opfattes som aktivt engageret i den aktuelle situation, som han forholder sig til i sin særegenhed. Dette rejser selvfølgelig spørgsmålet om brug af viden og erfaringer, der ses som redskaber til at danne en tolkning af den aktuelle situation.

Vender vi nu tilbage til det socialpædagogiske arbejde, så kan fortællinger fra praksis ses som en formidlingsform, der netop rummer nogle muligheder for at kvalificere disse processer uden for bevidst opmærksomhed. Arbejdet med disse fortællinger kan kvalificeres med begreber og teori fx fra psykologi, men det er ikke disse begreber og denne teori, der styrer det socialpædagogiske arbejde.

Når hvert forløb skal tilpasses til den enkelte unge, indebærer det også, at en evaluering af arbejdet må gå på om pædagerne har gjort tilstrækkeligt for at samle viden om opgaven og har anvendt denne viden i konkrete situationer til at nærme sig de pejlemærker, der er opstillet for forløbet. De handler altid på ufuldstændig viden, og opgavens udfordringer afdækkes undervejs, hvorfor indsatsen på ethvert tidspunkt må vurderes i forhold til forståelsen af opgaven på dette tidspunkt. Evaluering må derfor indebære en løbende opsamling af dokumentation, så disse sammenstillinger kan foretages.

Dette giver ikke direkte noget svar på de offentlige myndigheders behov for faglig hjælp til at navigere i området - og så alligevel. Det bedste bud på at få løst en opgave af denne karakter optimalt må være, hvis man benytter sig af institutioner, der dels har løst opgaver godt tidligere, og dels har sat system i både fortsat kvalificering af arbejdet og evaluering af de enkelte forløb, så man lærer af dem. Dermed vil de formentlig også være de bedste til at løse nye opgaver ved at udvikle unikke forløb med optimalt udbytte i forhold til den enkelte. Med den beskrevne forståelse af socialpædagogisk arbejde må spørgsmålet ændres fra ”hvilke pædagogiske programmer giver bedst resultat?” til ”hvilke institutioner eller opholdssteder har erfaringer med beslægtede

problemstillinger, kan dokumentere en systematik og effektivitet i arbejdsprocesserne og dermed udvikle optimale tiltag til en behandlingsopgave?”

Gennemgående i hele afhandlingen er forestillingen om socialpædagogisk arbejde som en indsats, der set som fagligt arbejde er under konstant udvikling, og som set fra den unges liv beskæftiger sig med og får betydning udover selve indsatsen på døgninstitutionen. I den forstand er der tale om arbejde, der principielt altid vil være ufærdigt.

Resume af afhandlingen.

Målet med denne afhandling er at kvalificere og evaluere pædagogisk arbejde med unge anbragt på opholdssteder og døgninstitutioner.

I de senere år har der været et øget fokus på kvaliteten og effekten af at anbringe unge på døgninstitutioner. Et af de dominerende bud på at tilgodese denne interesse har været bestræbelser på at levere evidens for resultaterne via forskning og systematisk evaluering. Ud fra egen personlige erfaring indenfor det praktiske behandlingsarbejde er min vurdering, at evalueringer lavet indenfor den tilgang, jeg samler under betegnelsen EvidensParadigmet (EP), ikke fanger de centrale sider af godt socialpædagogisk arbejde, og at deres evalueringer derfor ikke leverer et godt svar. I denne afhandling udvikler jeg derfor en anden forståelse af arbejdet og en anden tilgang til at kvalificere og evaluere det.

Første skridt er udarbejdelsen af en karakteristik af socialpædagogisk arbejde. Så analyserer jeg den måde at evaluere på, som man arbejder med indenfor EP, for dernæst at sammenstille den med karakteristikken af det socialpædagogiske arbejde, så jeg får præciseret mangler og krav til en anden tilgang.

Socialpædagogisk behandling karakteriserer jeg i tråd med dens formulering i en hermeneutisk tradition tilbage fra 1800-tallet, hvor det blev anset som centralt at mennesket udvikle sig som del af et fællesskab. Det socialpædagogiske arbejde må derfor blandt andet bestå i at danne et fællesskab mellem den unge og pædagogerne, og det fælles projekt i fællesskabet er den unges tilværelse. I ethvert fællesskab udvikles nogle normer for fællesskabets funktion, og det fælles projekt forhandles løbende. Når fællesskabet på denne måde ses som centralt, for den unge en afgørende indflydelse på dets udformning, og det er del af pædagogernes arbejde at udvikle både fællesskabet og derigennem den unge. Det er ikke effektivt at tvangsudvikle unge imod deres vilje. Etableringen af fællesskabet betyder også, at pædagogerne skal være troværdige samarbejdspartnere for den unge, og her bliver spontane reaktioner og personlig forhold sig vigtigt. Pædagogerne må forholde sig til den unge som den særegne person han er, og ikke til ham som 'en af en slags'. Når det pædagogiske behandlingsarbejde på denne måde ses som et samarbejde, kan man ikke på forhånd fastlægge indholdet i form af en manual, der angiver hvordan pædagogerne skal arbejde, men pædagogerne må kvalificeres i at håndtere de dynamiske processer, der indgår i dannelse og

udvikling af fællesskabet, så de kan udvikle det til den unges bedste. Dette indebærer også at de kan agere i uventede situationer og alligevel udvikle dem i overensstemmelse med målene for behandlingsarbejdet - en kunnen jeg har kaldt 'planlagt spontanitet'.

Målet i dette arbejde er ikke at give alle den samme behandling, men derimod at udvikle en optimal indsats til hver enkelt ung.

I EP har man opstillet en rangorden af metoder til undersøgelse af blandt andet socialpædagogisk arbejde efter deres pålidelighed, og her beskrives et eksperimentelt design med randomiseret kontrolgruppe og sammenligning mellem før- og efter-måling som det mest sikre. I praksis anerkendes kun resultater fra undersøgelser, der arbejder i denne tradition. Det indebærer blandt andet at indsatsen skal fastlægges og kunne beskrives på forhånd, så man er sikker på, det er den samme behandling. Ellers kan man ikke tage resultatet af forskningen til indtægt for ens behandlingsindsats. Dette udelukker imidlertid evaluering af socialpædagogisk arbejde, som jeg har karakteriseret det. Man kan sige, at EP vælger pædagogisk tilgang til behandlingsarbejdet i to omgange: først vælges nogle foretrukne forskningsmetoder, og dernæst vælges mellem de pædagogiske tilgange, der kan undersøges med de foretrukne forskningsmetoder.

Næste del af afhandlingen giver en nøjere gennemgang af det teoretiske ståsted, som afhandlingen er udarbejdet indenfor. Her ses erkendelse som ikke nødvendigvis propositionel, men i stedet som det at kunne fungere i forhold til en sammenhæng. Erkendelse viser sig ved at man på hensigtsmæssig vis kan håndtere de problemer og udfordringer, man støder på. Da situationer indeholder så mange komplekse forhold, at man aldrig har det fulde overblik, agerer man altid på et ufuldstændigt grundlag. Dette gælder ikke mindre i socialpædagogisk arbejde, hvor pædagogen relativt spontant skal reagere for at medvirke til at udvikle situationen i en retning, så den unge får optimale muligheder for at udvikle de kompetencer, han har brug for i det videre liv jævnfør karakteristikkene af arbejdet.

Skal man kvalificere dette arbejde, er det nyttigt at kende de psykiske processer pædagogen trækker på, når han skal agere i disse situationer. Derfor gennemgås psykologisk forskning omkring problemløsning og beslutningstagning samt om praktikerens handling. Dele af denne forskning kritiseres for at se menneskets handlinger som styrede af en teoretisk forståelse, der angiver handlemåder. Heroverfor opstilles en forståelse, hvor teori, viden og erfaring anvendes af

pædagogen som heuristikker til at danne en forståelse af den særegne situation, han står i. Han forholder sig ikke til situationen som 'en af en slag', men danner sig en konkret forståelse, som han handler på. Denne forståelse er samtidig ikke en færdig opfattelse, men udvikles løbende i processen, hvor han forholder sig til situationen.

Når man ser socialpædagogisk arbejde på denne måde, må en evaluering af det indebære en evaluering i forhold til den forståelse af opgaven og situationen, som personalet havde på det tidspunkt, hvor de handlede. Derfor bliver evalueringen koblet tæt sammen med en løbende dokumentation af arbejdet. En evaluering af denne art bliver en evaluering af det særegent udviklede behandlingsforløb for netop denne unge, men samtidig bliver det en evaluering af personalets kompetence til netop at udvikle særegne og optimale behandlingsforløb.

Når dette arbejde skal udvikles og kvalificeres yderligere, har fortællinger nogle særlige muligheder. I modsætning til teorier bevarer fortællinger en kontekst for hændelsesforløbet, og derved fremmes muligheden for at anvende den som heuristik. Samtidig kan der være behov for at fokusere i arbejdet med fortællingerne, og her kan teorier og begreber fra faglig side anvendes, da de peger på de vigtige sider af fortællingerne.

Til sidst skitseres hvordan man kan arbejde i dagligdagen på døgninstitutioner og opholdssteder ud fra den opnåede forståelse.

English abstract.

The aim of the thesis is to qualify and evaluate the social-pedagogical treatment carried out in institutions of residential care for adolescents.

In recent years there has been a growing concern to the quality and the effect of placing adolescents in residential care. A dominating answer to this challenge has been efforts to provide evidence for results by research on the treatment. From a personal background in the field my judgement is, that these investigations within what could be framed as the Evidence-Paradigm (EP) is not catching the qualities and processes in good social-pedagogical treatment. In the thesis I therefore try to find other ways to evaluate and qualify social-pedagogical treatment.

The first step is to characterize social-pedagogical treatment, and then to analyze the methods and standpoints in EP in order to point out, where this paradigm doesn't succeed.

Social-pedagogical treatment is characterized in line with its origin in hermeneutic philosophy in the 19th century, where the importance of establishing a fellowship and cooperation between the adolescent and the staff at the place is crucial. They have a common project which in short could be framed as the life of the adolescent, and they share the responsibility for this project. This gives the adolescent an important position in deciding in which order problems are attended to and in what way - you cannot force through effective treatment without considering his opinion. Therefore the treatment cannot be planned in a manual in advance, so the quality has to be handled in another way. In stead staff has to decide in every situation what will be the optimal use of this particular situation in order to enhance the development needed for the specific adolescent, which demands competence in planned spontaneity as I call it: a competence to react spontaneously in accordance with an understanding of the adolescent and plans for his development reached at meetings at the place. The aim is not to give everybody the same treatment, but to develop optimal individual treatment.

In EP research-methods are ranged by reliability and only randomised control-group experiments (RCE) are seen as giving reel evidence for the effect of the treatment. The premises for using these methods are a control of the process in advance, which inhibits the evaluation of social-pedagogical treatment. The treatment has to be described in a manual, so you are sure it is the same treatment

that is carried out if you want to claim the evidence. The analysis of EP ends up in pointing to EPs selection of pedagogical methods in two steps: first by choosing those who fit the preferred research-method and only secondly those among them, which show the best results.

This leads to stating a theoretical standpoint in accordance with the description of social-pedagogical treatment and which facilitates an understanding of the psychic processes in this work. Here knowing is described as not necessarily propositional but it can still be demonstrated by acting in an optimal way to handle a specific situation. These situations are seen as so complex, that several ways of further development are possible, and as staff you always act on limited knowledge. Especially investigations from cognitive psychology on problem-solving and decision-making are considered in some depth to understand the challenges the staff faces. It leads to an understanding where a person except for routine situations always engages in the specific situation in its unique character and not as one-of-a-kind. Knowledge and experience is used to create an interpretation of the unique situation and action is decided due to intentions and goals to achieve in this situation. Several aspects of these processes are considered and concepts chosen to facilitate discussions of them.

Described in this way social-pedagogical treatment must be evaluated by documenting which conception of the adolescent and his problems were held at a specific moment and which actions were taking on this background. Then you can judge whether the staff did at proper work at the moment. This way of evaluating gives you the possibility of evaluating individually formed treatments, which was part of the characteristic of social-pedagogical treatment.

To qualify the treatment staff has to discuss their actions in specific situations in order to develop their competences in planned spontaneity, as these competences rely on psychic processes outside conscious awareness. Narratives of experiences in work are seen as very useful to develop these competences provided discussions are focused on general aspects and not just on the specific case. To qualify these narratives theoretical concepts are useful for focusing the knowledge of the narratives.

As a sketch of how this can be implemented a plan from an institution is described.

Referencer.

- Abrahamsen, G. (1997) "Det nødvendige samspil" København: Hans Reitzels Forlag
- Allen (2000) "The evolution of rational demons" sd.742 i Behavioral and Brain Sciences vol.23 nr.5
- Andersen, D. (2008) Anbragte børn i tal, København : SFI.Det nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Andreassen, T. (2003) Behandling av ungdom i institusjoner Oslo: Kommuneforlaget
- Ankestyrelsen (2009) Praksisundersøgelse om anbringelse af børn og unge København: Ankestyrelsen
- Axel, Erik (2002) Regulation as productive tool use Roskilde University Press
- Axel, Erik (2003): Theoretical Deliberations on "Regulation as Productive Tool Use", Outlines, Vol5, No 1, p. 37
- Bae, B. (1996) "Det interessante i det almindelige" Oslo : Pedagogisk Forum
- Bang, J. (1996) "Hvordan bærer elever sig ad med at forstå fysik ? – en undersøgelse af gymnasieelevers lærehandlinger" i Praksisformers forandring – personlig udvikling Hedegaard, M. (red.), Århus: Århus Universitetsforlag
- Bang, J. (1998) "Læring og kompetence", Psyke og Logos nr. 19 sd. 415-434
- Bang, J. (2000) "Menneskets tankevirksomhed – på vej mod et økologisk begreb ?", Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi, nr. 8 sd. 6-42
- Bang, J. (2001) "Om nødvendigheden af synteser i psykologien" i "Psyke og Logos" Vol.22 sd.514-536
- Barth, Fredrik (2002) "An Anthropology of Knowledge" in Current Anthropology Vol.43 No.1, p.1-18
- Bateson, G. (1972) "Steps to an ecology of mind" New York: Ballantine Books
- Bateson, G. (2002/1979) "Mind and nature" New Jersey : Hampton Press Inc.
- Baxter, L.A. & Montgomery, B.M. (1998) "A guide to dialectical approaches to studying personal relationships" p. 1-16 in Montgomery, B.M. & Baxter, L.A. (eds.) Dialectical approaches to studying personal relationships Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Berger, P. & Luckmann, T. (1972) "Den samfundsskabte virkelighed", København: Lindhart og Ringhof

- Bengtsson, M., Bugge Pedersen, B., Øystein Steinsvåg, P. & Terland, H. (2002) "Noen erfaringer med å etablere en terapeutisk relasjon til ungdom med volds og aggresjonsproblemer" i Tidsskrift for Norsk Psykologforening vol. 39 sd. 13-20
- Biesta, G. (2007) "Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research", Educational Theory Vol.57 No.1 pp.1-22
- Binger Kristiansen, Birte (1970) Terapeutisk pædagogik København : Gyldendal
- Binger Kristiansen, Birte (1974) Udviklingsforløb og behandling : en analyse af behandlingen af 30 børn fra behandlingshjemmet Dalgården 1961-70 København : Gyldendal
- Bishop, R.C. (2005) "Cognitive psychology: Hidden assumptions" p. 151-170 in Critical thinking about psychology Slife, B.D., Reber, J.S. & Richardson, F.C. (eds.), Washington DC: American Psychological Association
- Bjerre, Poul (1998) Opbrud. Utopisk humanisme København : Gyldendal
- Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (eds.) (2000) How people learn. Brain, Mind, Experience and School (expanded version) ch. 2, Washington D.C. : National Academy Press
- Bronfenbrenner, U. (1979) "The ecology of human development" Harvard University Press
- Bruner, J. (1986) "Actual Minds, Possible Worlds" Cambridge Massachusetts, Harvard University Press
- Bruner, J. (1999) "Mening i handling", København: Klim
- Bruner, J. (2003) "The narrative construction of reality" in Narrative Intelligence Mateas, M. (ed.) p.41-62, Philadelphia, PA, USA : John Benjamins Publishing Company
- Campbell (2009a) Hvad virker? Evidens om effekter nr1, hentet på instituttets hjemmeside <http://www.sfi-campbell.dk/Default.aspx?ID=4841&Action=18NewsId=2127&PID=10045>
- Campbell (2009b) Treatment foster care for improving outcomes in children and young people hentet via hjemmesiden: <http://www.sfi-campbell.dk/Default.aspx?ID=4841&Action=18NewsId=9738&PID=10045>
- Carr, Alan (2006) The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology 2.ed. London : Routledge
- Cartwright, N. (2007) "Are RCTs the Gold Standard ?" in BioSocieties Vol.2, p.11-20
- Chemero, A. (2003) "An Outline of a Theory of Affordances" i "Ecological Psychology" Vol.15:2 sd.181-195

- Cicchetti,D., Rolf,J., Masten,A.S., Nuechterlein,K.H. & Weintraub,S.(eds.) (1990) "Risk and protective factors in the development of psychopathology" Cambridge: Cambridge University Press
- Cole, M. (2003) "Kulturpsykologi", København: Hans Reitzels Forlag
- Collin, F. (2004) "Socialkonstruktivisme og sondringen mellem den fysiske og sociale virkelighed" sd. 128-146 i Socialkonstruktivisme under debat Widell, P. (red.) Århus : Modtryk
- Connolly, T. (1999) "Action as a Fast and Frugal Heuristic" i Minds and Machines Vol. 9, sd. 479-796
- Connolly, T. (2006) "Reflections from a Judgment and Decision Making Perspective" in Adaptive Perspectives on Human-Technology Interaction Kirlik, A. (ed.) Oxford University Press sd. 287-291
- Costall, A. & Still, A. (1991) "Introduction : Cognitivism as an approach to cognition" in "Against Cognitivism" Still, A. & Costall, A. (eds.) New York: Harvester Wheatsheaf
- Dahler-Larsen,P. (2008) Kvalitetens beskaffenhed, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Davydov, V.V. (1990) "Types of Generalization in Instruction : Logical and Psychological Problems in the Structuring of School Curricula" vol 2 I Soviet Studies in Mathematics Education, Reston, Virginia : National Council of Teachers of Mathematics
- Dilthey,W. (1999) "Udkast til en kritik af den historiske fornuft" i Hermeneutik. En antologi om forståelse Gulddal,J. & Møller,M.(red.), København: Gyldendal
- Dreier, O. (2002) "Terapeutiske tænkemåder" kp. 7 sd. 203-244 i Psykosocial behandling Dreier, O., København : Dansk Psykologisk Forlag, 2.udgave
- Dreier, Ole (1999) "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster" sd. 76-99 i Nielsen, K. & Kvale, S. "Mesterlære. Læring som social praksis", København, Hans Reitzels Forlag
- Eisner,E.W. (1991) The enlightened eye, New York: Macmillan
- Ekeland,T-J. (2003) "Ein diagnose av psykiatri diagnose" i Impuls nr.1 sd.56-64
- Elgaard Jensen, T. (1999) "Konstruktion af socialvidenskabelige kendsgerninger" i Nordisk Psykologi vol.51 (4) sd. 260-278
- Elmholdt,C. (2006) "Kategoriseringspraktikker – skabelsen af problemforståelse og arbejdsstrategi" i PPR nr.5 sd.443-458
- Elsborg,S., Juul Hansen,T. & Rabøl Hansen,V. (1999) Den sociale arv og mønsterbrydere

Danmarks Pædagogiske Institut

- Fischer, K.W., Ayoub, C., Singh, I., Noam, G., Maraganore, A. & Raya, P. (1997) "Psychopathology as adaptive development along distinctive pathways" in Development and Psychopathology 9 p. 749-779
- Flavell, John H. (1985) Cognitive Development New Jersey : Prentice-Hall Inc.
- Flyvbjerg, B. (2010) "Fem misforståelser om casestudiet" sd.463-487 i Kvalitative metoder - en grundbog Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (eds.) København: Hans Reitzels Forlag
- Frandsen Langkilde, B. (2003) "Hvad virker egentlig ?", Social Forskning 2003, nr. 3 p. 3
- Fuller, (2000) "Against an uncritical sense of adaptiveness" sd.750-751 i Behavioral and Brain Sciences vol 23 nr.5
- Gadamer, H-G. (1999) "Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip" i Hermeneutik. En antologi om forståelse Gulddal, J. & Møller, M. (red.), København: Gyldendal
- Gallese, V. (2004) "Intentional Attunement: The Mirror Neuron System and its Role in Interpersonal Relations", hentet fra www.interdisciplines.org
- Gallagher, Shaun (2008) "Direct perception in the intersubjective context", i "Consciousness and Cognition" Vol.17 sd.535-543
- Gibson, J.J. (1986) "The ecological approach to visual perception" New York: Psychology Press
- Giddens, Anthony (1984) "The Constitution of Society" Cambridge: Policy Press
- Giesecke, H. (2000) "Opdragelsens endeligt", København: Gyldendal
- Gigerenzer, G. & Todd, P.M. and the ABC Research Group (1999) Simple Heuristics That Make Us Smart Oxford University Press
- Gigerenzer, G. & Todd, P.M. (2000) Précis of Simple heuristics that make us smart in Behavioral and Brain Sciences Vol.23,p.727-780
- Gigerenzer, G. & Regier, T. (1996) How Do We Tell an Association From a Rule. Comment on Sloman (1996) in Psychological Bulletin Vol.119, No.1, p.23-26
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999) "Fra filologi til filosofi - introduktion til den moderne hermeneutik" sd.9-45 i Hermeneutik. En antologi om forståelse. København : Gyldendal
- Gullestad, S.E. (2001) "Hva er evidensbasert psykoterapi ?" i Tidsskrift for Norsk Psykologforening vol.38 sd.942-951
- Hacking, I. (2002) "Er du socialkonstruksjonist ?" Social Kritik vol. 78 sd. 66-73

- Hansson, J.-H. (2003) "Om en kunskapsbaserad socialtjänst" i Nordisk Socialt Arbeid nr. 4 sd. 194-200
- Heft, Harry (2003) "Affordances, Dynamic Experience, and the Challenge of Reification" i Ecological Psychology 15:2, sd.149-180
- Hegland, T.J. (1985) Arbejds- og levemiljøer med socialpædagogisk sigte, Forskningsgruppen vedr. arbejds- og levemiljøer, Aalborg Universitetscenter
- Hensen, P.I., Høck, G.P. & Nissen, P. (2000) "Ny start. Integration af marginaliserede unge" hentet på <http://www.askovgaarden.dk>
- Hoeck, Bente (2002) "Evidensbaseret sygepleje – kan evidensbegrebet rumme sygeplejen ?" Klinisk Sygepleje 16.årgang nr. 1 p. 4-10
- Holmgaard, Aa. (2004) "Hvordan blev inklusion til rummelighed ?" Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 2
- Hundeide, K. (2004) "Børns livsverden og sociokulturelle rammer" København: Akademisk Forlag
- Højlund, I. (2006) "Gennem flere labyrinter - Om effektevaluering og kvalitetsudvikling af det døgninstitutionelle miljøterapeutiske behandlingsarbejde af børn med psykosociale problemstillinger - en udviklingsretning i pædagogisk praksis ?" Ph.D.afhandling v. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Høydahl, K. (1992) "Å sortere i det terapeutiske landskap" sd. 144-173 i Bae, B. & Waastad, J.E. (red.) Erkjennelse og anerkjennelse Oslo: Universitetsforlaget
- Israel, J. (1969) "Fremmedgørelse fra Marx til moderne sociologi", København, Rhodos
- Jacobsen, J.C. (2007) "Planlagt spontanitet" i Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi Ritchie, T. (red.) Billesø & Baltzer
- Jensen, M. (2005) "A view on emotions and learning" in Emotions in learning Pons, F., Hancock, D.R., Lafortune, L. & Doudin, P.-A. (eds.) Aalborg Universitetsforlag
- Jensen, M. (in prep.) "Development of self in an institutional context" in "Self in Culture in Mind" Hansen, T., Jensen de Lopez, K. & Berliner, P. (eds.)
- Jensen, U.J. (1986) "Sygdomsbegreber i praksis" 2.udg., København: Munksgaard
- Jensen, U.J. (1999) "Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time" in Activity Theory and Social Practice Chaiklin, S., Hedegaard, M. & Jensen, U.J. (eds.), Aarhus: Aarhus University Press
- Jensen, U.J. (2004) "Evidence, effectiveness and ethics: Cochrane's legacy" in Evidence-Based Medicine in its place Sønbø Kristiansen, I. & Mooney, G. (eds.), London: Routledge

- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005a) ”Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv” København: Hans Reitzels Forlag
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005b) ”Indledning : Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv” i ”Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv” Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) København: Hans Reitzels Forlag
- Jørgensen, C.R. (2000) ”Skal effektforskningen fortsat primært fokusere på tekniske faktorer ?” i Matrix nr. 17:4 sd. 453-476
- Karpatschof, B. (2000) ”Tænkning og tegn” sd.57-62 i Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi, nr. 8
- Kaspersen, Lars Bo (2001) ”Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker” 2.udg. København: Hans Reitzels Forlag
- Keil, F.C. (1987) ”Conceptual development and category structure” in ”Concepts and conceptual development” Neisser, U. (ed.) Emory Symposia in Cognition 1, Cambridge: Cambridge University Press
- Kildedal, K. (2001) ”Den uaftalte mesterlære” i Tidsskrift for Socialpædagogik nr.8 sd.5-18
- Kincheloe, J.L. (1999) ”Trouble Ahead, Trouble Behind : Grounding the Post-formal Critique of Educational Psychology” in Steinberg, S.R., Kincheloe, J.L. & Hinchey, P.H. (eds.) ”The Post-formal Reader. Cognition and Education”, New York: Falmer Press
- Konnerup, M. (2005a) ”De gode viljers utilstrækkelighed - virkning, evidens og socialt arbejde” i Empiri Evidens Empati. Nordiska röster om kunskapsutveckling i socialt arbete Nordisk Ministerråd
- Konnerup, M. (2005b) ”Praksis, forskning og evidensbaserings” i Forskning og socialt arbejde med udsatte børn og unge København : Socialministeriet
- Kornbech, J. (2006) ”Socialpædagogik i Europa” i Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 17 sd.34-44
- Krasnik, H. & Jørgensen, B. (1991) ”Psykotterapi med umotiverede unge” Forelæsning på Psykologisk Institut ved Århus Universitet 12.november 1991 Delvist gengivet i tidsskriftet Psykologi December 1989 nr. 24
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999) Deltagende observation København: Hans Reitzels Forlag
- Krogstrup, H.K. (2002) ”Når socialt arbejde bliver ”standardvare””, Nordisk Socialt Arbejde nr. 3 sd. 122-130
- Krogstrup, H.K. (2003) ”Evalueringsmodeller” Århus, Forlaget Systeme
- Kvale, S. (2005) ”Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews” i Nordisk Pædagogik, vol 25 nr.1

- Laugesen, C. (2008) "Mod en praksisforankret og vidensbaseret socialpædagogik" sd.14-21 i Tidsskrift for Socialpædagogik nr.21
- Lave, J. (1988) "Cognition in practice" Cambridge: Cambridge University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) "Situeret læring – og andre tekster" København, Hans Reitzels Forlag
- Leontjev, A.N. (1977) "Problemer i det psykiskes udvikling I-III", København, Rhodos
- Lihme, Benny (2004a) "Relationer i socialpædagogisk arbejde med utilpassede unge" i Ritchie, Tom (red.) Relationer i teori og praksis Værløse: Billesø & Baltzer
- Lihme, Benny (2004b) "Vi ved ikke noget!" hentet på <http://www.vildelaereprocesser.dk>
- Lihme, Benny (2004c) "Videnskabelig enfoldighed vs. Virkelighedens mangfoldighed" hentet på <http://www.voldelaererprocesser.dk>
- Lindhart, L. (2006) "Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge" upubl. Ph.D.afhandling, Aalborg Universitet
- Lipshitz, R. (2000) "Two cheers for bounded rationality" i Behavioral and Brain Sciences Vol.23 No.5 sd. 756-757
- Littell, J.H. (2004) "How do we know what works?", paper presented at the University of Maryland at Baltimore School of Social Work
- Løvlie Schibbye, A-L. (2002) "En dialektisk relasjonsforståelse" Oslo: Universitetsforlaget
- Macaulay, C. (2000) "Transfer of learning" sd.1-26 i Transfer of Learning in Professional and Vocational Education Cree, V.E. & Macaulay, C.(eds.), London: Routledge
- Madsen, Bent (2005) "Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund" København: Hans Reitzels Forlag
- Madsen, B., Hedegaard Hansen, J., Pécseli, B. & Siersted, M.(red.) (1998) Tæt på relationen, København: Munksgaard
- Madsen, B. & Hedegaard-Sørensen, L. (2004) Social inklusion og tværfagligt samarbejde omkring børn med særlige behov i daginstitutionen Afsluttende rapport for KID-projekt i Bornholms Regionskommune, Videncenter for social Inklusion og Eksklusion, København
- Mammen, J. (1986) "Erkendelse som objektrelation" i Psyke og Logos Vol.7 nr.1 sd.178-202
- Mandag Morgen (2004) "Virker velfærden ? – et debatoplæg om evidens og velfærd", ISBN 87-90275-74-8 (hentet over nettet)

- Marsh, Barnaby (2002) "Heuristics as social tools" i *New Ideas in Psychology* Vol. 20 pp. 49-57
- Mathiesen, Roger (1997) "Refleksjon, relasjon og metode i pedagogikken" sd.45-66 i Nordiske Udkast nr.2
- Mathiesen, Roger (1998) "Fokus på sosialpedagogikkens teoretiske grunnlag" i Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 2 sd. 25-39
- Mathiesen, Roger (1999) "Sosialpedagogisk perspektiv", Norge: Sokrates AS
- McKenzie, C.R.M. (2005) "Judgment and Decision Making" in Handbook of Cognition Lamberts, K. & Goldstone, R.L. (eds.) London : Sage Publications
- Mehan, H. (1992) "Understanding Inequality i Schools : The Contribution of Interpretive Studies" Sociology of Education Vol. 65. (January) p. 1-20
- Meyer, Helle (2003) "Det praktiske skøn i sosialpædagogikken" i Praktikkens læringslandskaber Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) Akademisk Forlag
- Michaels, C.F. (2003) "Affordances: Four Points of Debate" i "Ecological Psychology" Vol.15:2, sd. 135-148
- Miller, G.A. (1956) "The magical number seven, plus-or-minus two: Some limits on our capacity for processing information" Psychological Review vol.63 p.81-97
- Molander, Bengt (1996) "Kunskap i handling", Göteborg, Bokförlaget Daidalos
- Montgomery, B.M. & Baxter, L.A. (1998) "Dialogism and relational dialectics" in "Dialectical approaches to studying personal relationships" Montgomery, B.M. & Baxter, L.A. (eds.) Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Moos, L., Krejsler, J. & Laursen, P.F. (eds.) (2004) "Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere" København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Møller Pedersen, Kjeld (2005) "Effektmåling – hvordan dokumenterer vi effekten ?", Social Service nr. 8 september 2005 p. 2-3
- Mørch, Karlo (2002) "Socialpædagogik som håndtering af kompleksitet" Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 10
- Mørch, S.I. (red.) (2004) Pædagogiske praksisfortællinger, Systime Academic
- Nandy, A. (1986) "The idea of development. The experience of modern psychology as a cautionary tale and as an allegory" p. 248-259 in Mallmann & Nudler (eds.) Human development in its social context, London
- Neisser, U. (1976) "Cognition and Reality" San Francisco: W.H. Freeman and Company

- Nielsen, Klaus (2008) "Learning trajectories of participation and social practice" in Critical Social Studies Vol.10, No. 1, p. 22-36
- Nissen, Poul (2000) "En effektundersøgelse af et kriminalpræventivt socialt færdighedstræningsprogram for unge" København : Danmarks Pædagogiske Universitet
- Oaksford, M. (2000) "Speed, frugality, and the empirical basis of Take-The-Best" in Behavioral and Brain Sciences Vol.23(5) sd.760-761
- Oddli, H.W. & Kjøs, P. (1998) Psykologien og vitenskapen Oslo: Tano Aschehoug
- Oddli, H.W. & Kjøs, P. (2002) "Å velge i et mangfold av terapimodeller" i Tidsskrift for Norsk Psykologforening vol.39, sd.403-410
- Olsen, B. (1999) "Medlæring – et didaktisk perspektiv på uddannelsen af pædagoger" i S.Mossalski & P.Kirkegaard (red.) "Pædagogiske refleksioner" sd. 207-228, Århus : Klim
- Pedersen, K.E. (2003) "Campbell Centrets gyser." hentet på <http://www.vildelaereprocesser.dk>
- Perch, P. (1983) "Uddannelsen til Socialpædagog – dens oprindelse og udvikling" København: Socialstyrelsen
- Perch, P. (1985) "Træk af de danske børne- og ungdomshjems historie" København: Nordisk Forlag Gyldendal
- Perkins, D.N. (1981) "The Mind's Best Work" Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press
- Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (1991) "Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices" in Foucault's challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (eds.), Columbia University: Teachers College Press
- Rapley, Tim (2008) "Distributed decision making : the anatomy of decisions-in-action" i Sociology of Health & Illness Vol. 30 No. 3 pp. 429-444
- Rasbech, & Jensen (2007) "Evaluering af locale udviklingsprocesser – om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv" København: Danmarks Pædagogiske Universitet
- Rasmussen, J. (1986) "Information processing and human-machine interaction", New York: North Holland
- Reber, A.S. (1992) "An evolutionary context for the cognitive unconscious" Philosophical Psychology vol 5 no. 1, p. 33-51

- Reber, A.S. (1993) "Implicit learning and Tacit Knowledge", Oxford: Oxford University Press
- Ricoeur, P. (1981) "The question of proof in Freud's psychoanalytic writings" i "Hermeneutics and the human sciences", Ricoeur, P. Cambridge: Cambridge University Press
- Ricoeur, P. (1991a) From text to action, London: Northwestern University Press
- Ricoeur, P. (1991b) "Mimesis and representation" p.137-155 in A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination, New York: Harvester Wheatsheaf
- Ricoeur, P. (1991c) "Between the text and its readers" p.390-424 in A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination, New York: Harvester Wheatsheaf
- Ricoeur, P. (1999) "Hvad er en tekst? - forklare og forstå" sd.238-262 " i Hermeneutik. En antologi om forståelse Gulddal, J. & Møller, M.(red.), København: Gyldendal
- Rothuizen, J.J.(2001) "Pædagogisk arbejde på fremmed grund" København, Gyldendal
- Rothuizen, J.J.(2004a) "Praksisfortælling og pejlemærker" i Pædagogiske praksisfortællinger Mørch, S.I.(red.) København: Systime Academic
- Rothuizen, J.J. (2004b) "Fortællingens betydning for pædagogik" i Pædagogiske praksisfortællinger Mørch, S.I.(red.) København: Systime Academic
- Rutter, M. & Rutter, M. (1997) Den livslange udvikling - forandring og kontinuitet København : Hans Reitzels Forlag
- Sackett, D.L., Rosenberg, W.C., Muir Gray, J.A., Haynes, R.B. & Richardson, W.S. (1996) "Evidence based medicine : what it is and what it isn't" in British Medical Journal Vol 312 january p.71-72
- Sackett, D.L., Straus, S.E., Richardson, W.S., Rosenberg, W. & Haynes, R.B. (2000) Evidence-based medicine. How to practice and teach EBM 2.ed. Edinburgh : Churchill Livingstone
- Samuels, R., Stich, S. & Bishop, M. (2002) „Ending the rationality wars“ i Common sense, Reasoning and Rationality Elio, R. (ed.) Oxford University Press
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1977) "Scripts, plans, and knowledge" in Thinking. Readings in Cognitive Science Johnson-Laird, P.N. & Wason, P.C. (eds.) Cambridge University Press
- Schmidt, E. & Perlt, B. (1997) "Et renæssancemenneske i slutningen af det 20.århundrede" Socialpædagogisk Højskole
- Schwartz, I. (2005) "Deltagelse og samarbejde i praksisforskning" sd. 11-24 i Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 15

- Schwartz, I. (2007) "Børneliv på døgninstitution" Upubl. Ph.D.afhandling, Syddansk Universitet
- Schön, D.A. (1983) "The reflective practitioner", London: Temple Smith
- Schön,D.A. (1987) "Educating the reflective practitioner" San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Sieck, W.R. & Klein, G. (2007) "Decision-Making" i Handbook of Applied Cognition 2.ed. Durso, F.T., Nickerson, R.S., Dumais, S.T., Lewandorsky, S. & Perfect, T.J. (eds.) John Wiley & Sons Ltd.
- Smidt, S. & Kopart, H. (1998) Iagttagelse og fortælling København : Forlaget Børn og Unge
- Socialministeriet (2000) "Rapport om anbringelsessteder for børn og unge", København
- Socialministeriet (2010) statistik hentet på adressen <http://www.ism.dk/noegletal/socialomraader/socialt-udsatte/saerlig-stoette-til-boern-og-unge/Sider/Start.aspx>
- Spelke, E. (1995) "Initial knowledge : six suggestions" p. 433-447 in "Cognition on cognition" Mehler, J. & Franck, S. (eds.) Amsterdam: Elsevier Science Publishers
- Sroufe, L.A. (1997) "Psychopathology as an outcome of development" in Development and Psychopathology 9 p. 251-268
- Stampe Lund,H. (2006) "Dømmekraft" København: Tiderne Skifter
- Stokholm, A. (2006) "Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution" Ph. D. afhandling ved Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Aarhus Universitet
- Säljö,R. (2003) "Læring i praksis" København: Hans Reitzels Forlag
- Tanggaard, L. (2006) "Læring og identitet" Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Tanggaard,L. (2008) "Kreativitet skal læres!" Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Tanggaard,L. & Nielsen,K. (2006) "Læring, individualisering og social praksis" i Nordisk Pedagogik nr. 2 sd. 154-165
- Teitgen,K.H. (2001) "Simple heuristics that make us impressed", p.93-104 in Culture & Psychology Vol.7 (1)
- Tennant,M. (1999) "Is learning transferable?" sd.165-179 i Understanding Learning at work Boud,D.(ed.) USA: Routledge
- Thorsager,L. (2006) "Metodebegrebet i socialt arbejde", Arbejdsrapport 11:2006 fra SocialForskningsInstituttet, København
- Tomasello, M. (1999) "The Cultural Origins of Human Cognition" Cambridge, Massachusetts:

Harvard University Press

Tuft, Karsten (1998) "Socialpædagogik som spørgsmål" i Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 1 sd. 55-58

Tversky, A. & Kahneman, D. (1974) "Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases" i Science New Series Vol. 185, No. 4157, sd. 1124-1131

VanLear, C.A. (1998) "Dialectic empiricism : Science and relationship metaphors" in "Dialectical approaches to studying personal relationships" Montgomery, B.M. & Baxter, L.A. (eds.) Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Wadel, C. (1991) Feltarbeid I egen kultur Flekkefjord: SEEK

Wallin, A. & Gärdenfors, P. (2000) "Smart people who make simple heuristics work" i Behavioral and Brain Sciences Vol.23 No.5 sd. 765

Wenar, C. & Kerig, P. (2006) Developmental Psychopathology 5th edition, McGraw Hill

Yin, R.K. (1994) Case study research, 2.ed. London: Sage Publications

Zachariae, B. (2007) "Evidensbaseret psykologisk praksis" i PsykologNyt nr. 12 sd. 16-25

BILAG

1. Væksthuset.

I bilag 6 er der en tegning af det såkaldte væksthus med altaner. Tegningen illustrerer arbejdet med psykologiske teorier som støtte til arbejdet i Hedehuset. Denne måde at forstå forholdet mellem primært psykologiske teorier og det pædagogiske arbejde er i store træk udviklet af psykolog Gunnar Bang gennem mange års arbejde bl.a. i relation til arbejde med døgninstitutioner og opholdssteder. Den konkrete udformning og formulering er dog tilpasset Hedehuset, så den skal han ikke stilles til regnskab for.

1.2 Visuelt overblik.

Tegningen forsøger at give et overblik over det pædagogiske arbejde i DSI Hedehuset. Den forestiller et væksthus med et fundament, der består af nogle grundholdninger til mennesker og til arbejdet med deres udvikling. Da det er et væksthus, er målet at skabe betingelser for udvikling for de mennesker, der har deres gang i huset. I huset er der en række altaner, der illustrerer teoretisk viden, der anvendes i arbejdet med de unge, der er anbragt i DSI Hedehuset.

1.3 Fundamentet : eksistentiel udviklingstænkning.

I grundlaget for huset ligger der nogle pædagogiske standpunkter – nogle værdier og nogle holdninger samt nogle grundsyn på menneskers udvikling. Dette er en del af den pædagogiske tænkning, der er karakteristisk for Hedehuset.

1.4 Menneskets eksistentielle situation.

Når et menneske bliver født, er der ikke nogen bestemt sammenhæng mellem deres biologisk funderede egenskaber og de udfordringer, de kommer ud for i løbet af livet. Der er til stadighed situationer, der er præget af tilfældigheder – hvorfor var jeg lige gået ud den dag slænget fra naboblokke var ude på skrammer ? Hvorfor fik jeg lige den lærer i skolen ? Hvorfor blev netop min far ramt af en arbejdsulykke og førtidspension ?

Tilværelsen rummer både forhold, som den enkelte kan gøre noget ved, og forhold som man må finde en måde at leve med.

Mange af de børn og unge, der anbringes uden for eget hjem, har enten en uhensigtsmæssig måde at forholde sig til tilværelsen på, eller har ligefrem helt opgivet at forholde sig aktivt eller påvirke den. I grundtænkningen for DSI Hedehuset ligger imidlertid en forståelse af det pædagogiske arbejde som siger, at det gælder om at udvikle de unge og så vidt muligt give dem indflydelse på deres egen udvikling. Der er forskel på de muligheder de har, men disse muligheder skal udvikles, så de i videst muligt omfang får indflydelse på deres egen udvikling og deres videre tilværelse.

For at kunne forholde sig aktivt til sin egen tilværelse og prøve på at få det bedste ud af den, kræver det at man danner sig et vist overblik – det være sig nok så lille. Hvis man oplever sit liv som en lang række af hændelser, der blot kommer dumpende ned over en, så er der ikke meget grundlag for at forsøge selv at handle. Derfor er der brug for at få samlet sig et billede eller en historie, der giver en sammenhæng i disse tilfældige hændelser. Dermed kan man forhåbentlig se nogle mønstre i ens egen måde at reagere på. Disse mønstre kan af og til ligefrem være med til at opretholde ens tilværelse, som den hidtil har formet sig, så for at give den unge indflydelse på hans videre tilværelse er det et mål både at afdække mønstrene samt evt. at finde andre måder at forholde sig på, der giver de bedst mulige udviklingsbetingelser i forhold til de mål, den unge sætter sig. Det bliver væsentligt, at deres historie giver nogle handlemuligheder videre frem – nogle udviklingsveje.

For at en historie skal kunne give grundlag for at handle i sit eget liv, skal den være troværdig. Det kræver bl.a. at den skal indeholde de forhold og situationer, som man selv oplever som centrale og væsentlige i ens liv, på en måde der giver mening. Det er kun den unge selv, der kan afgøre om en historie er troværdig for ham.

Samtidig skal der være plads i en troværdig historie til tilfældigheder. Hvis man forventer, at alt har en bestemt mening i forhold til en selv, bliver det meget svært at fastholde troværdigheden over tid. Den vil blive undermineret, hvis den overhovedet når at blive etableret.

Nedenfor beskriver vi en tilbøjelighed til at gå tilbage for at søge forklaringer på og genopretning af den unges nuværende måde at være på. I mange sammenhænge er det vigtigere, at den unge får nogle ideer om og forventninger til sin egen fremtid. Der er en meget stærk motivation i at ville

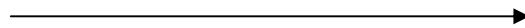
noget i fremtiden frem for at skue tilbage til egen opvækst. Derfor bliver det centralt i det pædagogiske arbejde at støtte udviklingen af nogle ønsker og mål i de unges tilværelse. Samtidig skal disse være af en realistisk størrelse – urealistiske glansbilleddrømme kan i stedet blokere for at komme i gang med at gøre noget aktivt for at forme sin egen tilværelse.

1.5 Udviklingsveje.

Udviklingspsykologien har ændret sig en del den sidste snes år. Fra at være domineret af såkaldte endemålsteorier lægges vægten nu i højere grad på flere mulige udviklingsveje.

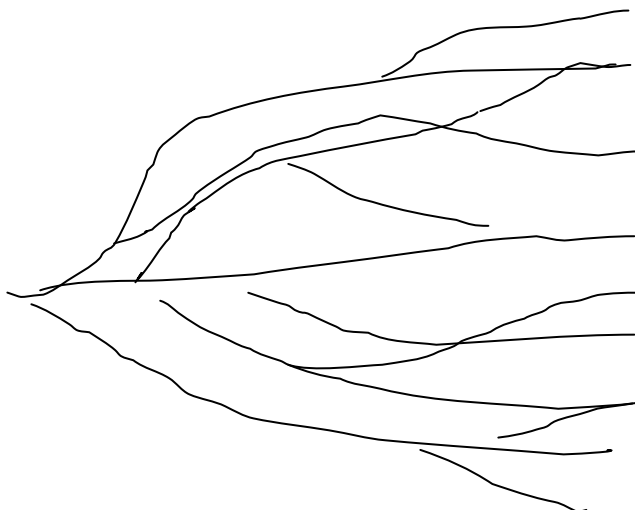
Endemålsteorier kan illustreres med en linje (figur 1), hvor man bliver født i den ene ende og dernæst udvikler sig hen mod endemålet : den voksne måde at fungere på. Undervejs er der forskellige stadier eller faser, der skal gennemleves, og der kan være bestemte udviklingstemaer, der hører til de forskellige faser.

Figur 1



Beskriver man i stedet udviklingen som et forløb, der følger en af flere veje, bliver det nærliggende at illustrere det som et forgrenet netværk (fig. 2). Her starter man også ved fødslen – ja egentlig ved vi i dag, at der foregår en masse - også psykisk udvikling - allerede i løbet af graviditeten. Fra fødslen kan udviklingen forløbe ad flere forskellige veje, og hvilken vej der bliver den aktuelle udviklingsvej afhænger af det miljø, man lever i. I dag vil man også mene, at udviklingen fortsætter livet igennem – der er intet fast endemål.

Figur 2



Dette syn på udvikling får nogle konsekvenser.

A. Det er ikke muligt at slutte fra viden om den unges opvækstmiljø til den unges nuværende personlighed, adfærd og problemer.

Når udviklingen kan gå flere veje, skal det også forstås sådan, at en bestemt påvirkning i miljøet ikke nødvendigvis fører til en bestemt udvikling af den unge. For den ene kan det påvirke den psykiske udvikling gennemgribende, og samtidig kan en tilsvarende påvirkning fra miljøet få en underordnet indflydelse på en anden ung. Dette afhænger af mange faktorer, men det handler bl.a. om medfødt robusthed, om tidligere påvirkninger fra miljøet og om den samlede kontekst for den unge på det tidspunkt, hvor påvirkningen forekom, og om den senere udvikling.

Derfor kan viden om opvækstmiljøet godt være nyttig alligevel. Den kan bruges til at skærpe vores opmærksomhed for nogle af de forstyrrelser i udviklingen, der ofte forekommer, når man vokser op under disse vilkår. De kan altså rette vores opmærksomhed, men skal vi mene noget om den unge, må det hæftes op på observationer af den unge i dag.

B. Det er ikke muligt at slutte baglæns fra en ungs nuværende personlighed eller adfærd til den unges opvækstmiljø.

Da der er flere mulige udviklingsveje, så kan den samme måde at fungere på i dag – både i personlighed og i adfærd – nås ad flere udviklingsveje. En bestemt måde at fungere på i dag hænger dermed ikke nødvendigvis sammen med et bestemt opvækstmiljø i en bestemt periode, som det tidligere blev hævdet i nogle udviklingsteorier.

C. Der er flere mulige udviklingsveje herfra hvor den unge er i dag.

Sammen med endemålsteoriene har det været udbredt at tænke i ”regressions-behandling” – d.v.s. hvis der er forstyrrelser i et menneskes udvikling, skal man (nødvendigvis) tilbage til de oplevelser, der udløste forstyrrelsen. Derved kan forstyrrelsen opløses, og man kan igen udvikle sig videre til en moden og sund personlighed.

Når man tænker på flere udviklingsveje, så kan man godt udvikle en sund personlighed, selvom man ikke udviklede alle de ”rigtige” funktioner i barndommen. Det er ofte sværere at udvikle dem senere, men de unge har jo ikke noget valg. De kan arbejde med at udvikle de sider af sig – sammen med personalet – de ikke har fået på plads i tide, men de kan godt gøre det i f.t. deres nuværende situation. Derfor skal de alligevel finde en måde at forholde sig til deres egen opvækst på, men det skal alle uanset hvor heldigt den er forløbet.

For nogle mennesker vil det være svært at komme videre i deres udvikling, hvis de ikke får en anden måde at opleve deres egen opvækst på. De kan derfor være nødt til at vende tilbage til tidligere oplevelser, men det vil oftest være i forbindelse med egentlig psykoterapi.

1.6 Samarbejde mellem ung og pædagog.

Da det er den unges hele og personlige udvikling, der er målet, frem for enkelte praktiske færdigheder, må det være den unge selv, der er med til at opstille disse mål, og den unge har også en central rolle i at arbejde for at nå dem.

Medarbejderne i DSI Hedehuset skal i denne sammenhæng ikke stå overfor den unge og behandle denne, men stå ved siden af den unge og sammen skal de videre med den unges udvikling. Det er et fælles projekt, hvor mål og arbejdsformer udvikles i et samspil mellem den unge og medarbejderne. Efterhånden som den unge kommer videre, kan han selv klare stadigt større dele af dette projekt selv, og medarbejderne kan derfor afpasse deres indsats tilsvarende.

Det betyder ikke, at medarbejdere står lige med den unge. Som professionel har man et større overblik, og er forpligtet til at bruge dette i arbejdet med den unge. Da det imidlertid er den unge, hvis tilværelse det handler om, må det foregå i et samarbejde mellem medarbejder og ung.

Dette nødvendige samarbejde er afhængigt af relationen mellem medarbejdere og den unge. Denne relation bærer og rummer en væsentlig del af forpligtelsen på det fælles projekt – den unges udvikling. Når begge parter oplever forpligtelsen på det fælles projekt, er de også parate til at indrette sig efter den andens synspunkter og ønsker, og det bliver muligt at ændre sig for begge parter. Uden en forpligtende relation vil samarbejdet ophøre, når forskellige synspunkter og ønsker opstår.

1.7 Altanerne.

Altanerne skal illustrere forskellige teoretiske redskaber og deres brug i det pædagogiske arbejde. DSI Hedehuset arbejder såkaldt eklektisk i sin brug af forskellige psykologiske teoridannelser.

Når man i arbejdet stopper op for at analysere og diskutere de problemstillinger, der dukker op i arbejdet, kan forskellige teorier bruges. F.eks. kan supervision af personalet om en af de unge handle om en bestemt problematisk adfærd som manglende selvbeherskelse, når han bliver skuffet over at få nej eller bliver afvist mere generelt.

Billedligt talt kan man gå op på f.eks. den psykodynamiske altan for at betragte problemstillingen eller situationen herfra – hvordan ser verden ud, når man iagttager og beskriver den, som den ser ud fra denne altan? Det kunne f.eks. dreje sig om, at den unge føler et nej som en afvisning af ham som en person man overhovedet kan holde af, og dette udløser en smerte så stor, at den unge reagerer med en overlevelseskamp. Udsigten herfra giver en bestemt måde at forstå den unges adfærd på, og til denne forståelse hører så nogle mulige måder at intervenere i den unges udvikling på.

Går vi i stedet ud på en anden altan som f.eks. den behaviouristiske, så vil vi få en anden udsigt – fra et andet teoretisk udgangspunkt vil den samme problematik eller situation forstås på en andre måder, og der vil tilhørende være nogle andre måder at intervenere i den unges udvikling på. Det kunne f.eks. opfattes som en adfærd, der giver den unge en form for belønning i den sidste ende, fordi andre ikke tør sige nej og afvise ham af frygt for den voldsomme reaktion.

De forskellige udsigter tilbyder os tilsammen en mere nuanceret forståelse af problematikken eller situationen, idet der ofte er flere sammenhænge på spil på en gang. Det er så den aktuelle situation, der afgør hvilken forståelse vi skal vælge. Evt. kan vi afprøve forskellige forståelser af den samme problematik. Sammen med de forskellige forståelser hører forskellige muligheder for at handle, så vi kommer videre i arbejdet.

Tegningen af huset med altanerne giver et billede af måden at opfatte teorier og teoretiske redskaber på i relation til det pædagogiske arbejde. Der er ingen af teorierne, der rummer sandheden, men de bidrager hver især til en mere udførlig forståelse. Dermed bliver det nemmere at holde styr på teoriernes indflydelse på tænkningen på stedet, idet de kommer op til bevidst diskussion, men samtidig giver det et billede af, hvordan teorierne kan indbygges i en fortsat medarbejder-

uddannelse. Til sidst skal det understreges, at der stadig er et fundament i huset – der er en pædagogisk grundholdning, som hele huset og alt det pædagogiske arbejde hviler på. De forskellige teoretiske bidrag må afpasses i f.t. dette fundament, men huset illustrerer også, at dette kan lade sig gøre uden teoretiske modsigelser.

Denne bevidste måde at forholde sig til teorierne på betyder samtidig, at de kan diskuteres i forhold til fundamentet i huset – medfører de forskellige teorier nogle synsmåder, der ikke kan passes sammen med grundsynet i DSI Hedehuset ? Skal deres bidrag tilpasses eller omformuleres for at stemme overens med fundamentet i arbejdet ? Når denne diskussion formuleres bevidst, styrker det helhedspræget i arbejdet, da alle forholder sig til det fælles fundament – grundsynet på det pædagogiske arbejde.

1.8 Arbejdet med væksthuset.

I det daglige arbejde vil huset dels blive brugt i tilrettelæggelse af intern uddannelse af personalet på stedet, og dels til at skabe overblik i supervisionen. Det er oplagt at tilrettelægge medarbejderuddannelse i fundament samt altaner. Herved får personalet styrket den teoretiske ballast i arbejdet.

I supervision med psykologer vil denne teoretiske ballast blive skærpet, idet supervisorerne har huset som systematik i deres arbejde. Det stiller selvfølgelig krav til supervisorerne om at være klare på deres egen ageren i f.t. teorierne, men samtidig peger det på nogle mulige arbejdsmåder i supervisionen.

2. Karakteristik af det socialpædagogiske arbejde.

Socialpædagogisk arbejde er egentlig en upræcis betegnelse, da det både kan dække over pædagogisk arbejde efter en tradition tilbage fra Dilthey og Natorp (Mathiesen), over pædagogisk arbejde med at integrere marginaliserede grupper som handicappede og kriminelle i samfundet (Holst og Madsen, Rothuizen 2001a) og endelig bruges betegnelsen for en bestemt del af pædagogers arbejdsmarked i Danmark svarende til fagforeningen Socialpædagogernes Landsforbund.

I denne sammenhæng bruges betegnelsen socialpædagogisk arbejde om det pædagogiske arbejde på en døgninstitution eller et opholdssted. Det er primært knyttet til døgn delen – det at de unge bor på institutionen.

I det socialpædagogiske arbejde er en grundide, at pædagogen danner et fællesskab med den unge, hvor det fælles projekt for dette fællesskab er at fremme den unges udvikling (Rothuizen 2001b). Det er centralt, at når man danner et fællesskab, så finder man sammen ud af normerne for fællesskabet – for hvordan fællesskabet skal fungere. Formålet med fællesskabet er karakteriseret ved at pædagogens arbejde er at stille sig sammen med den unge og i solidaritet med denne arbejde med at tackle den unges tilværelse. Under dette er det så pædagogens opgave gradvist at fremme en udvikling hos den unge, hvor denne bliver i stand til selv at tage vare på en stadig større del af egen tilværelse – ideelt set med det endemål for det pædagogiske arbejde, at den unge selv kan klare sin egen tilværelse. Denne kompetence til at varetage egen tilværelse handler både om at kunne etablere og opretholde relationer til andre, om at kunne fungere i samfundet med de sociale normer det har, om at vælge et indhold og nogle mål i sin tilværelse, samt om at kunne håndtere de udfordringer, som tilværelsen stiller for den unge.

Når det socialpædagogiske arbejde karakteriseres på denne måde, indebærer det nogle opfattelser af arbejdets form og indhold. Der er ikke tale om, at det kun er den unges udvikling, der er i focus med en behandler stående på sidelinjen, men om et fælles projekt. Der er flere faser i arbejdet, som lapper over hinanden. Først og fremmest må pædagogen arbejde på at få etableret fællesskabet med den unge, men som alle andre fællesskaber vil dette være til løbende forhandling. Man kan tale om, at der er en kontrakt for forholdet mellem pædagog og ung (Hundeide), hvor omgangsformer, grad af forpligtelse, formål med fællesskabet samt grænserne for det o.a. er aftalt. Oftest vil det meste

være implicit eller uformuleret. Det bliver først aktuelt at formulere det eksplicit, når der opstår uenighed, og der skal forhandles en justering af kontrakten.

Ethvert samspil mellem deltagerne i fællesskabet vil udover det konkrete, aktuelle indhold samtidig indebære en forhandling om kontrakten. I mere etablerede fællesskabet vil der ofte blot være tale om at konfirmere kontrakten eller det hidtil gældende forhold, men der kan være anledninger, der indebærer en forhandling og justering med reel mulighed for et brud og opløsning af fællesskabet.

I arbejdet med den unges tilværelse vil det almindeligvis starte med, at pædagogen varetager en stor del af de fællesskabs-opretholdende handlinger samt af de opgaver, der fylder den unges tilværelse, men det ligger under alle situationer i hverdagen, at pædagogen overlader dette til den unge i så stor udstrækning, som den unge magter det. Efterhånden vil den unge få udviklet sine kompetencer til at tackle tilværelsen og til selv at danne fællesskaber eller relationer med andre og varetage en normal del af de fællesskabs-opretholdende funktioner.

Noget tilsvarende gælder for andre kompetencer, der er brug for i tilværelsen. Det er et fælles projekt for pædagog og ung at håndtere den unges tilværelse, men i alle situationer i hverdagen er det pædagogens opgave at hjælpe den unge med selv at håndtere den aktuelle situation i så vid udstrækning som muligt. Når det er kompetencer i den unges tilværelse, der er målet, betyder det imidlertid også at den unge har en anderledes central placering og vægt i afgørelsen af både hvad der er vigtigt, og i hvordan det skal tackles. Pædagogen har stadig et andet og på mange leder mere kvalificeret overblik over verden, men arbejdet går ikke ud på at få den unge til at prioritere på samme måde i sin tilværelse, som pædagogen gør i sin egen. Selvfølgelig er der fra samfundets side nogle mål om, at den unge skal kunne fungere i sociale sammenhænge uden at genere andre for meget, og som oftest også at den unge engang skal kunne klare sig selv uden offentlig støtte. Dette levner dog stadig rum for mange forskellige måder at leve sit liv på, så der skal stadig træffes afgørelser om et mere præcist mål i dagligdagen.

Man kan også beskrive pædagogens opgave som at sikre rum for et "eksistentielt eksperimentarium" for den unge. Dette rum kan så bruges til at prøve ønsker og ideer af i, for dermed at gøre det muligt for den unge at finde en måde at leve tilværelsen på, der passer både til samfundet og den unges interesser, og som den unge samtidig magter. I kraft af at de er to om eksperimenterne, kan den unge med større tryghed gå løs på at afprøve mulighederne i tilværelsen,

da der er en erfaren partner med (Langager 1994). Eksperimenterne vil dermed ofte rumme sider, som pædagogen selv aldrig har prøvet før, så der er ikke tale om en ekspert, der skal lære en mindre-kyndig det, som eksperten allerede kan. Der er ikke tale om en klassisk mesterlære-situation, da feltet af muligheder er stort og åbent.

Det står også centralt i socialpædagogisk tænkning, at den unge ikke kan udvikle sig uafhængigt af sociale sammenhænge (Rothuizen 2001b). Det betyder både at en personlig udvikling er afhængig af at indgå i sociale fællesskaber med andre, men også at det er centralt for den unge at kunne indgå i disse fællesskaber. Dermed bliver det også pædagogens opgave at socialisere den unge ind i sociale fællesskaber, men som beskrevet ved at udvikle den unges egne kompetencer til at indgå i og/eller danne sociale fællesskaber.

I det socialpædagogiske arbejde handler det om at håndtere den unges tilværelse, og det er også karakteristisk, at det foregår ved at gøre det. Fællesskabet af den unge og pædagogen tackler den unges tilværelse i almindelig dagligdag, så den unge udvikler sine kompetencer i den sammenhæng, hvor han skal bruge dem. Det betyder også, at aktiviteterne er alvor – de er ikke tilrettelagt alene af hensyn til den unge eller af hensyn til et lærings- og udviklingsforløb for den unge, men er opgaver der skal løses som madlavning, indkøb, rengøring, skolegang eller arbejde, klubliv i fodboldklubben, deltagelse i byfest etc. Dette giver en mulighed for undervejs i aktiviteten at skifte fokus fra den unge og hans måde at agere på til fokus på selve aktiviteten eller den anden vej. Denne fleksibilitet kan pædagogen bruge til hele tiden at afstemme sin ageren, så situationen udnyttes optimalt i f.t. den unges udvikling. Er der overskud til det, kan den unges måde at håndtere situationen på bringes på bane, men er der ikke overskud til det, kan de koncentrere sig om opgaven, og den unge kan slikke sine sår og komme på mærkerne igen, samtidig med at han oplever, at pædagogen deltager og hjælper med at klare opgaven.

En anden side af denne læreproces er, at når man lærer i den kontekst hvor kompetencen skal bruges, så er overførslen af det lærte til den unges almindelige liv sikret i højere grad end ved undervisning, hvor konteksterne for læring og brug af det lærte er forskellige.

Der kan godt være tale om aktiviteter, der er udover en almindelig dagligdag af den grund. Det kan f.eks. være ture væk fra Hedehuset, aktiviteter der udfordrer den unges grænser etc. Disse aktiviteter udgør imidlertid ikke hovedparten af den socialpædagogiske indsats.

I socialpædagogisk arbejde vil fokus grundlæggende være på den unge og den måde den unge tackler sin tilværelse på. Det er for hårdt altid at være i fokus, og det er derfor også nødvendigt med mere almindeligt socialt samvær. Dette samvær tjener samtidig det formål, at det er med til at danne og opretholde det fællesskab af pædagog og ung, som er nødvendigt for den del af det socialpædagogiske arbejde, der er omtalt ovenfor.

Det socialpædagogiske arbejde kan i denne sammenhæng lidt skematisk deles i :

A. Dagligdags samvær med de unge, hvor pædagogen løbende afpasser sin del af samspillet i situationen med den intention at de unge får optimale muligheder for at udvikle de kompetencer, de har eller får brug for til at håndtere deres tilværelse.

B. Almindeligt socialt samvær.

Dertil kommer selvfølgelig praktisk-organisatorisk arbejde med møder, planlægning samt supervision, evaluering og videreudvikling af det pædagogiske arbejde.

2.1 Etablering af fællesskabet.

Der kan være grund til at gå lidt nærmere ind i processen med at etablere og opretholde et fællesskab.

Det er almindeligt i den pædagogiske verden at tale om at relationen mellem ung og pædagog er det centrale element. Efter inspiration fra Hundeide (2004) kan man i stedet tale om en kontrakt mellem den unge og pædagogen, hvor dette dog stadig skal ses som en mere eller mindre uformuleret aftale om ens gensidige forhold. Kontrakt har den fordel frem for relation, at en kontrakt ikke behøver være positiv og / eller følelsesmæssig. Man kan også have en kontrakt om ikke at kunne lide hinanden, om at nedgøre hinanden, så ethvert samspil håndteres efter denne kontrakt.

Hvis man skal indgå i en kontrakt, skal begge parter acceptere dens betingelser. I pædagogisk arbejde sættes betingelserne ikke en gang for alle – de er tværtimod under forhandling i hver eneste

situation, hvor den unge og pædagogen indgår. Hvert samspil indebærer enten en bekræftelse eller en justering af kontrakten mellem ung og pædagog – bortset fra de tilfælde hvor situationen fører til et ophør af kontrakten. I den forstand er kontrakten noget dynamisk, der løbende ændrer sig. Et væsentligt element af en sådan kontrakt er det fælles projekt, der også løbende forhandles. Her har de to parter i kontrakten ikke nødvendigvis samme ønsker og forslag, men for at der kan blive et fælles projekt, må de være enige om, hvad deres forhold handler om. Tilsvarende er et andet element af kontrakten nogle normer for, hvordan de to behandler hinanden.

I det hele taget kan indholdet af kontrakten måske uddybes med en opdeling fra Honneth (Honneth 2003). Han taler om parter anerkendelse af hinanden som individer, og denne anerkendelse kan foregå på tre planer :

- regel-ankendelse
- social anerkendelse
- følelsesmæssig anerkendelse

Regel-ankendelse består i at man har nogle fælles spilleregler for, hvordan man behandler hinanden. Det betyder ikke blot normer for at opføre sig ordentligt, men også en forpligtelse til at holde hinanden fast på disse normer. En manglende regel-ankendelse kunne bestå i at ignorere den anden. Her accepteres den anden ikke engang som et individ, man gider holde op på normerne. Tilsvarende kunne siges, hvis man somme tider håndhævede regler og andre gange ikke.

Social anerkendelse består i at markere, at man sætter pris på den indsats og betydning, som den anden har for det fælles. Der foregår noget i fællesskabet, som den anden yder et bidrag til, og på den måde markeres det, at den anden har en social betydning – er vigtig for fællesskabet. Det gør en forskel om den anden er her eller ej.

Den følelsesmæssige anerkendelse består i en følelsesmæssig relation, der betyder at ens eget velbefindende i nogen udstrækning er afhængig af den andens velbefindende. En sådan opbygges over tid via fælles historie. Dette ligger tættere på det, man traditionelt har kaldt en følelsesmæssig relation.

Sammenholdes disse former for anerkendelse med pædagogisk arbejde, kan de måske give anledning til nogle nuancer i beskrivelsen af etablering af det fællesskab, der lige er beskrevet som centralt i socialpædagogisk arbejde.

Normalt siger man, at man ikke kan etablere relationer til psykopater, og dermed skulle de være umulige at arbejde relationsorienteret med. Hvis vi i stedet taler om at etablere et fællesskab, er der ikke denne barriere i første omgang. Psykopater kan godt være interesserede i at etablere et fællesskab med en pædagog, men vil være meget fokuserede på deres eget udbytte af det. I anerkendelsestermer kan de etablere et fællesskab bygget på regel- anerkendelse : vi behandler hinanden efter bestemte, klart aftalte spilleregler, og så får jeg det udbytte af det, som vi har aftalt som det fælles projekt. De færreste psykopater har lyst til at sidde det halve af livet i fængsel, så hvis det fælles projekt f.eks. gik ud på at hjælpe dem til at undgå det, kunne de indgå.

Man kan sige meget om den gruppeorienterede pædagogik, der var udbredt i 70erne og op i 80erne – bl.a. i Tvindregi. Noget de ofte var dygtige til, var at give de unge en oplevelse af, at de betød noget for fællesskabet – at fællesskabet kunne klare store opgaver og udfordringer sammen, og at den enkelte var nødvendig i den sammenhæng. Det gav mange af deltagerne et stort skub i selvtilliden. Med Honneths termer kan man sige, at de lagde stor vægt på den sociale anerkendelse.

Når nye unge flytter ind på institutionen eller opholdsstedet, er der ikke etableret en følelsesmæssig relation. En sådan opstår gennem fælles historie. Det man har at fokusere på i starten af opholdet, er en regel- anerkendelse og en social anerkendelse. Dermed vil det være positivt med aktiviteter, hvor man får demonstreret tydeligt overfor den unge, at man tager normer i samspillet alvorligt, samt hvor den unge får lejlighed til at gøre noget af betydning for fællesskabet. Og så vil den unge selvfølgelig prøve dette af – også prøve at påvirke regler og fælles sociale mål.

For at etablere et fællesskab og arbejde med dets dynamiske udvikling, er det centralt at kunne forstå hinandens oplevelse af både fællesskabet, det fælles projekt og tilværelsen i øvrigt – at kunne følge hinandens forståelseshorisont.

2.2 Forståelseshorisont.

Dette skema opdeler de emner, den unge og pædagogen beskæftiger sig med, efter den unge henholdsvis pædagogens fokus. De ting, man har fokus på, er de ting, man synes er vigtigst at tage sig af.

		Den unge	
		I fokus	Ude af fokus
Pædagog	I fokus	Fælles perspektiv	Professionelt perspektiv
	Ude af Fokus	Den unges perspektiv	Eksternt perspektiv

Fælles perspektiv - samarbejde

Dette er en god del af indholdet af de fælles refleksioner mellem den unge og pædagogerne. Her er problemstillinger, som der er reel enighed om at arbejde med.

Professionelt perspektiv

Pædagogerne kan godt være optagede af sider af den unges måde at fungere på, som den unge ikke selv har øje for, eller ikke selv prioriterer som vigtige at arbejde med. Faktisk er det pædagogernes opgave at have sådanne synsvinkler, idet de skal være optagede af den unges udvikling set i et længere perspektiv – i forhold til hele opholdet på institutionen og principielt set i forhold til resten af den unges liv.

Der vil klart opstå konflikter i prioriteringen af udviklingsområder og –hensyn. F.eks. kan den unge være optaget af nogle aktuelle problemstillinger, dilemmaer, som han vil håndtere på én måde, hvor pædagogen kan ønske en anden måde at håndtere det på, som efter pædagogens vurdering er mere holdbar, hensigtsmæssig i det lange løb. Omvendt kan pædagogen komme til at prioritere sine egne personlige værdier så højt, at den unge skal overtage dem.

Der kan også være tale om forskellige holdninger, tilværelsesforståelser, værdier – som eksempel kunne nævnes forskellig opfattelse af værdighed, stolthed, ære, der kunne være forskellig opfattelse af hos pædagoger og unge med anden etnisk baggrund.

Den unges perspektiv

Der kan være ting, der fylder meget for den unge, men som pædagogen vurderer som mindre betydningsfulde. F.eks. kan den unge opleve indenfor en ret kort tidshorizont og ønske en løsning på et problem her, hvor pædagogen mener at problemet vil være ubetydeligt over bare lidt længere sigt – der kunne nævnes eksempler på at ville købe noget nu og her fremfor at vente til næste uge. Ligesom under 2 kan der også være tale om forskellige holdninger, tilværelsesforståelser, værdier etc., så der ikke (alene) er tale om forskelligt overblik og forskellige tidshorisonter, men også om værdikonflikter.

Det er vel især her, der kommer en problematik ind omkring en anerkendende holdning fra pædagogens side overfor den unge og hans måde at opleve og prioritere sin tilværelse på. Hvis ikke pædagogen er lydhør her, er der fare for en paternaliserende pædagogisk praksis. En sådan vil formentlig også ofte føre til, at den unge distancerer sig fra pædagogen, og dermed vil pædagogen have gjort mulighederne for at få indflydelse på den unges udviklings- og læreprocesser mindre. Man kunne også tale om en medlæring af skepsis overfor pædagoger, voksne, systemets folk etc.

Eksternt perspektiv

Der er dele af vores kultur, som vi alle er relativt blinde overfor, men som er så indkodede, at vi oplever dem som naturbundne eller i hvert fald aldrig stiller dem til diskussion. Dermed kan de indøves uden at hverken den unge eller pædagogen er fokuserede på det.

3. Arbejdspunkter og PR-profiler.

3.1 Udgangspunkt og ide med RP-profiler og arbejdspunkter.

I den offentlige administration og i den faglige debat er der i disse år megen fokus på det sociale arbejde i form af spørgsmål som ”Hvad nytter det overhovedet ?” og ”Hvilken måde at arbejde på giver det bedste resultat ?”

Dette stiller ændrede krav til bl.a. Hedehuset om at kunne fortælle mere præcist, hvordan man arbejder, og hvad der kommer ud af det – altså krav om bedre dokumentation af arbejdet.

Andre har undersøgt socialt arbejde. F.eks. lavede Danmarks Pædagogiske Institut for nogle år siden en undersøgelse af undervisning på institutioner og opholdssteder, hvor et af de argumenter, der siden er blevet brugt i debatten har været : undervisningen på institutioner og opholdssteder er for dårlig, fordi unge fra disse steder ikke får så mange og gode eksaminer ved folkeskolens afgangsprøver.

Den slags undersøgelser og konklusioner kan det pædagogiske arbejde ikke være tjent med. Derfor er det vigtigt, at vi udvikler måder at dokumentere det pædagogiske arbejde på, der passer til arbejdet og betingelserne for arbejdet. Hedehuset har i 2003-2005 arbejdet med at udvikle metoder til dette bl.a. med midler fra Socialministeriet i den såkaldte KABU-pulje.

Samtidig kan vi bruge projektet til at udvikle arbejdet. Der er mange sider af det pædagogiske arbejde, og projektet rører kun ved nogle sider af dette. Der er heller ikke tale om at lave arbejdet meget om, men ved at justere nogle sider og få sat noget mere system i nogle dele, så kan vi både få skabt en dokumentation, der passer til arbejdet, og samtidig få skærpet den faglige kvalitet.

Udover Hedehusets egne medarbejdere har psykologerne Gunnar Bang, Henning Pedersen samt Mogens Jensen bidraget med ideer til arbejdet.

3.2 Arbejdspunkter og ideliste.

Formål : Det vigtigste formål med opstilling af en ideliste og udvælgelse af arbejdspunkter er, at den unge og medarbejderen i fællesskab får formuleret nogle sider af den unges udvikling som et fælles projekt. Det skal på den ene side være nogle væsentlige sider af den unges udvikling, og på den anden side skal det formuleres så konkret, at både medarbejderen og den unge i dagligdagen kan iagttage de ændringer, der sker.

Praktisk : Medarbejderen og den unge aftaler et tidspunkt, hvor de sammen kan opstille nogle arbejdspunkter. Det vil ofte være en fordel, hvis man kan sætte sig sammen en times tid i fred og ro uden at blive forstyrret, men for nogle unge vil det være svært i starten. Her kan det også ske undervejs i en bil til noget andet eller lignende, hvor medarbejderen senere skriver listen ned og vender tilbage med den til den unge. De skal være enige om at tage punkterne med på listen. Hvis den ene har et punkt, den anden ikke vil tage med, skrives de i stedet på en ideliste, der gemmes til fremtidige diskussioner af nye arbejdspunkter. Idelisten kan også bruges til punkter, der ikke er tid og plads til at tage op lige nu.

Punkterne formuleres på to planer : dels som mere generelle sider af den unges udvikling, og dels som konkrete handlinger eller situationer der er nemme at genkende i dagligdagen. Den første formulering kobler til den unges udvikling i et større perspektiv, mens den konkrete formulering gør det muligt både for medarbejdere og for den unge at se ændringer i dagligdagen.

Samtalen vil forløbe lettere, hvis medarbejderen kan forholde sig nysgerrig og måske lidt undrende til den unges udspil. Det gælder om at finde frem til punkter, som er vigtige for den unge, så der bliver lagt noget engagement i det fælles videre arbejde.

Eksempel : *Generel beskrivelse af T.*

T er meget understimuleret og ved psykologisk undersøgelse vurderer man, at hans intellektuelle funktion ligger i den nedre del af normalområdet. Han har problemer med sin udtale, og der er rejst mistanke om en mulig sammenhæng med

misbrugsproblemer under graviditeten. Han er vokset op som enebarn med en tro på, at han er en gave til alle, men med en meget lav frustrationstærskel. Af udseende er han en normal køn ung mand. Anbringelsen er sket som tvangsanbringelse, og han har ikke været anbragt før. Den nuværende situation er, at han er flyttet fra en afdeling til en anden – for ældre unge.

T bliver på husmøde – sammen med de øvrige unge - orienteret om de nye samtaler:

at de tager udgangspunkt i, hvad han selv vil

at de kommer fast hver uge

at formålet med dem er, at den unge skal være i fokus

Disse punkter tiltaler ham, men han er dog samtidig skeptisk over for målet med og indholdet i samtalerne. Han er fra tidligere bosted vant til, at der er faste og betydningsfulde samtaler. T. er lidt af den mening, at man jo er, som man er. Han har tidligere været i samtale forløb omkring sit voldsomme temperament. Dette forløb var en succes, og han er her selv bevidst om den udvikling, han var igennem.

1. Opstilling af ide liste.

T er svær at få til at give forslag til en ideliste. Hvad synes du?, spørger han og har svært ved at forstå, hvordan han skal vælge nogle punkter, hvor han kan udvikle sig. Det kræver megen forklaring, om hvordan man kan vælge at blive bedre til noget, - ikke bare noget fagligt, men også til noget, der er en egenskab, man har. Problemer er blandt andet hans dårlige selvopfattelse og forståelse af sig selv i udvikling / samspil med andre. Samtidigt er der nogen generthed over for at åbne op for noget, der fortæller om "ting jeg ikke kan klare". Det er vigtigt, at T føler sig tryk, hvilket vil kræve stor regelmæssighed i og overholdelse af møderne, samtidigt med, at han skal vide, at medarbejderen også tager samtalerne meget alvorligt.

1. Opstilling af en Ideliste.

Dato	Generel formulering	Præcise observationsmål
	Blive mere social	Hvor meget jeg er i fællesstuen / eller sammen med andre unge / eller

	Være mere udadvendt	At gå ned i byen – alene – i længere tid ad gangen
	Tale tydeligere	Gå til talepædagog / eller tælle hvor mange gange der bliver sagt ”hva” i 10 minutter hver dag / eller ..
	Få flere fritidsinteresse (end fodbold og nintendo)	Antal aktiviteter uden for huset / nye aktiviteter i huset / ..
	Bedre hygiejne og mere opmærksom på sit udseende	Lave en aftale om, at den medarbejder, der er på arbejde krydser af i et skema / købe mere smart tøj /
	Forsøge at udvide sin vennekreds med personer uden for huset	Lave en liste over nuværende venner og så tilføje, når der er nye / fortælle medarbejderne, når du havde været til fest eller lign. / ..
	Bedre til tackling af kæresteproblemer	Kun gå maks. en dag før du beder en medarbejder om hjælp / ..

2. Opstilling af arbejdspunkter

T og medarbejderen enes om to punkter fra Idelisten:

Nr.	Generel formulering	Præcise observationsmål
1.	Blive mere social	Uden at være blevet spurgt at kommer ned i fællesstuen en gang dagligt.
2.	Være mere udadvendt	En gang ugentligt skal jeg gå ned i byen alene.
3.		

For arbejds mål 1 – at blive mere social – kan der på et overordnet plan siges, at han arbejder med sin evne til kontakt med andre mennesker og dermed også sin forståelse for generelle samværsnormer. For arbejds mål 2 – at være mere udadvendt – arbejder

han med sin emotionelle side, for det første ved at overvinde sin angst for konflikter, men også indirekte med sin frustrationstærskel.

Sidebemærkning : I valget af arbejdspunkter viser T, at hans selvforståelse - på trods af hvad vi tidligere havde regnet med - er så god, at han ved, han skal være mere social for at kunne fungere i et fællesskab.

Kommentarer :

Der skal ikke opstilles mere end 3-4 arbejdspunkter ad gangen. Dette viser også klart, at der er mange andre sider af den unges udvikling, man arbejder med udover arbejdspunkterne – de er kun en del af arbejdet.

Punkterne formuleres som nævnt både på et konkret plan og et mere generelt plan. Det generelle plan består af punktet formuleret som en del af den unges måde at være på. Det konkrete plan består af en så konkret beskrivelse, at det er tydeligt og nemt at aflæse i dagligdagen, hvordan der sker ændringer omkring arbejdspunktet. Det betyder også, at den konkrete beskrivelse ofte kun vil handle om sider af det, der indgår i den mere generelle beskrivelse, som i eksemplet ovenfor omkring at være mere social.

Rent praktisk kan man sige til den unge, at man lige må vende punkterne med kollegerne for at formulere dem ordentligt, og de skal jo i øvrigt også være med i arbejdet. Her kan man så få støtte fra kolleger og supervisorer for at få formuleringer på begge planer på plads.

3.2.1 I dagligdagen.

De øvrige medarbejdere orienteres om arbejdspunkterne, så de også kan støtte arbejdet med dem. Punkterne lægges også ind i dagbogssystemet, så de ligger klar, når den enkelte medarbejder skal skrive dagbog for en vagt. Her noteres eventuelle observationer omkring de enkelte unges arbejdspunkter (samt andre ting fra vagten).

Eksempel : *På medarbejdermødet orienteres der om T' valg af arbejdspunkter. Der er enighed*

om, at det er væsentlige punkter, der nemt kan udvikle sig til en succesoplevelse.

I begge tilfælde forsøges med "egenkontrol", hvor T selv skal sætte et kryds i en kalender med henvisning til, om det var punkt 1 eller 2, han havde udført. Dette vil han ikke – men kan ikke forklare hvorfor. Derfor fører medarbejderne kontrollen i dagsrapporten – men T skal selv gøre dem opmærksomme på, når han har udført et af punkterne.

I løbet af de næste uger bliver der på T' dagsrapporter registreret, hvornår han af egen vilje er nede i stuen, og hvornår og hvor længe han har været nede i byen på egen hånd.

3.2.2 Evaluering af arbejds punkter.

Formål : For at styrke den unge i selv at være opmærksom på sin udvikling evalueres arbejds punkterne hyppigt.

Praktisk : Hver eller hver anden uge bruger medarbejderen og den unge 10-20 minutter til kort at evaluere arbejds punkterne. De løbes igennem med en nøgtern konstatering af, hvordan det er gået – og ikke andet.

Eksempel : *Hver uge holdes en samtale på ca. ½ time, hvor arbejds punkterne evalueres i f.t. indberetningerne i dagsrapporterne og i f.t. T' egen opfattelse af, hvordan det er gået.*

Desuden er der en generel snak om, hvordan det går med de områder, der ikke er lavet arbejds mål for. I den sammenhæng vurderes det i fællesskab, om der er grobund for at få nogle af disse områder med som arbejds mål.

Se skema næste side:

Arbejdspunkter & evaluering.

Ændringer i f.t. sidste evaluering (fra 2- over 0 til 2+)

Den	Nr.	Generel formulering	Præcise observationsmål	Eval. d. +/-	Eval. d. +/-	Eval. d. +/-	Eval. d. +/-	Eval. d. +/-	Eval. d. +/-	Eval. d. +/-	Eval. d. +/-
11. jan. 2005	1.	Blive mere social	Uden at være blevet spurgt at kommer ned i fællesstuen en gang dagligt.	18/1 0	26/1 0	3/2 +1	11/2 +2	26/2 +2			
11. jan. 2005	2.	At turde gå ned i byen alene	En gang ugentligt skal jeg gå ned i byen alene.	18/1 - 1	26/1 - 1	3/2 -1	11/2 0	26/2 +1			
	3.										
	4.										
	5.										
	6.										

Når der står – 1 betyder det, at T ikke er kommet ned i byen overhovedet. Når der står 0 betyder det, at målet er opfyldt. Når der står + 1 betyder det, at der har været en gang mere end målet – o.s.v.. Efterhånden bliver tiden udvidet fra 10 minutter nede i byen til længere tid.

Kommentarer til de forskellige samtaler (husk dato og arbejds punkt nummer):

11/2: T fortalte, at han havde mødt sin plageånd på turen nede i byen, var blevet vældig bange, men der var ikke sket noget – T havde blot ladet være med at se på vedkommende.

Kommentarer :

Fra den elektroniske dagbog kan medarbejderen inden evalueringen trække kollegernes observationer ud, så de kan inddrages.

Det handler ikke om at holde den unge i ørene (det er jo et fælles projekt og ansvar, så det er ikke den unge alene, der evalueres, men derimod resultatet af den fælles anstrengelse) eller om en længere snak, men kun om kort at konstatere, hvordan det går med punkterne. Man kan her bruge et skema til at give point for ændringer.

Er der brug for en længere snak, aftaler man et tidspunkt for denne. Det kan både være for at opstille nye arbejds punkter, eller for at reflektere over forløbet jf. nedenfor. Hvis den unge gerne vil droppe et arbejds punkt, må man aftale et tidspunkt at snakke om det – det kan ikke gøres umiddelbart.

3.2.3 Ideerne så langt.

Den centrale tanke i arbejdet indtil nu er, at den unge og medarbejderen i fællesskab formulerer et projekt om den unges udvikling. Derfor skal der være enighed om arbejds punkterne. Samtidig skal det få den unge til at forholde sig til sin egen udvikling – både ved at opstille mål (arbejds punkter) og ved at lægge mærke til, hvordan udviklingen forløber. Derfor skal målene formuleres så konkret, at det bliver tydeligt at se ændringer og samtidig som generelle sider af den unges måde at være på. I starten vil det nok kræve noget træning og evt. støtte fra kolleger, leder og supervisorer, når man skal opstille arbejds punkterne både som konkrete punkter og som generelle sider af den unge.

Dette arbejde har altså flere formål :

- Det får omsat de større og mere komplekse problemstillinger til arbejds punkter, som sætter den unge i stand til at observere sig selv og sin egen udvikling. Det træner dermed den unge i at tage hånd om egen udvikling
- Det støtter medarbejderen til at udvikle et samarbejde med den unge frem for at lave behandling (hen over hovedet) på den unge
- Det støtter medarbejderen i at blive mere præcis i sin observation af den unges udvikling. Det er vigtigt at medarbejderen bruger sine fornemmelser og vurderinger af den unges udvikling, men der er brug for observationer at begrunde vurderingen med. Disse skal bl.a. benyttes i diskussioner med kolleger og samarbejdspartnere

Medarbejderen kan hente støtte til opstilling af arbejdsplaner flere steder fra. I tidens løb er der samlet en række papirer og skemaer sammen i Hedehuset, der gennemgår forskellige sider af personlighed og måder at fungere på som modenhed, sociale færdigheder, kompetencer m.m. Disse skemaer kan bruges til at sikre, at der ikke er sider af den unge, som man overser. Derudover er der journalmateriale, der typisk beskriver en række problemer omkring den unge. Endelig er der statusrapporter samt tidligere PR-profiler, der beskrives senere. Det kan være nyttigt som medarbejder, at man inden samtalerne om arbejdsplaner tænker igennem og prioriterer hvilke punkter, man vil tale for. I den sammenhæng skal det understreges, at selv om en ung ikke vil have noget med som arbejdsplan, kan det stadig være en del af medarbejderens arbejde på lidt længere sigt at få den unge til at forstå vigtigheden af dette punkt (det ”professionelle perspektiv” jf. tidligere om forståelseshorisonter). Arbejdet her og nu må imidlertid starte der, hvor den unge er med – i de fælles arbejdsplaner.

Når man samler skemaerne med arbejdsplaner, idelister og evalueringer af arbejdsplaner, giver det en dokumentation af dele af det pædagogiske arbejde. Hvis man kigger det igennem over et halvt eller helt år omkring en ung, kan man i tilbageblik se, hvordan man har fokuseret arbejdet, arbejdet med sider af det, og hvilke ændringer der er sket undervejs.

3.3 Reflekterende samtaler og PR-profil.

I forløbet med arbejdsplanerne ligger der nogle muligheder, der kan bruges i det pædagogiske arbejde. Det vil være forskelligt for den enkelte unge, så nedenstående har mere karakter af materiale til inspiration.

Formål : En reflekterende samtale er en mulighed for medarbejder og ung til at stoppe op og kigge på det daglige arbejde for at få et større overblik. Samtidig leverer de reflekterende samtaler materiale til en karakteristik af den unges ressourcer og problemer – en PR-profil. Det handler altså både om at styre af den unges forløb i fællesskab, og om at klargøre den viden man opsamler om den unges ressourcer og problemer.

Praktisk : De reflekterende samtaler kan hente stof fra forløbene omkring arbejdsplaner, der

blev nævnt ovenfor, men de kan også handle om aktuelle, konkrete episoder.

De bør aftales med den unge omkring en gang pr. måned som det normale, men de kan også opstå mere spontant, når der er en velegnet lejlighed til det.

A. Når et arbejds punkt efter en periode er blevet mindre aktuelt, kan man se tilbage på forløbet og stille spørgsmålene :

1. Hvordan oplever den unge ændringen ?

Er det den unge, der er begyndt at opleve situationen anderledes end før, eller handler den unge anderledes end før ?

2. Hvordan oplevede den unge forløbet ?

Hvad gjorde den unge for at arbejde med punktet ? Hvad gjorde medarbejderne for at støtte den unges arbejde ? Hvad oplevede den unge gav mest i dette arbejde ?

Hvad fortæller det om den unges ressourcer og problemstillinger, at forløbet om netop dette arbejds punkt var, som det var ?

B. Hvilken type arbejds punkter har man valgt i tidens løb ? Er der bestemte problemstillinger, der ikke tages op ? Har dette ændret sig ? Dette kan diskuteres ved at kigge tilbage på listerne over arbejds punkter samt idelisterne for den forløbne tid. Hvad fortæller det om den unges ressourcer og problemstillinger , at det er netop disse punkter, der tages op henholdsvis ikke tages op ?

At et punkt ikke tages op, kan både skyldes at det er for ømtåleligt, men det kan også skyldes, at det ikke er noget problem for den unge. I sidste tilfælde er det måske ligefrem en ressource for den unge – et område hvor der ikke er problemer (til inspiration for sådanne overvejelser kan man se til hvilke problemer nogle af de andre arbejder med).

Fælles er det, at medarbejderen efter samtalen nedskriver et kortfattet referat i skemaet hertil. Dette består dels af et emne, dels af stikord til en konkret episode som eksempel herpå, og dels nogle kortfattede refleksioner over dette.

Eksempler : *T er så glad for de planlagte samtaler – føler virkelig, at der er fokus på ham, så det*

aftales, at næste samtale bliver længere end de hidtidige samtaler. Den skal nemlig bruges til at opsummere samtalerne om arbejds punkter, så det bliver lettere at se, hvordan arbejdet er forløbet og hvad det er for personlige egenskaber / ressourcer og problemer, der er blevet arbejdet med.

Medarbejderen bruger her den teknik, hun har lært i forbindelse med kollegial supervision gennem reflekterende samtaler / teams – altid at stille åbne spørgsmål og lade T selv finde svarene omkring hans styrke og svage sider. Og formålet er, at få T til at forstå den udviklingsproces, han har været igennem. Og hvilke bagvedliggende personlige egenskaber, der er blevet arbejdet med / udviklet.

Stikord med nogle hovedpunkter fra den reflekterende samtale :

”Er det anderledes at komme ned i stuen nu?” Ja, de andre er ikke så uvenlige, som før. ”Kunne det også være dit syn på de andre, der har ændret sig, fordi du ser mere til dem – og de opfører sig måske lidt anderledes, fordi de ser mere til dig ?”

”Nu har du ændret dig, - du kommer meget mere ned i stuen end før. Hvordan gjorde du egentligt?” Jeg besluttede mig for, at jeg ville gå ned i stuen mindst en gang om dagen. Og bagefter sagde jeg det hver gang til en af medarbejderne, så de vidste det – og de roste mig. ”Så du kan altså beslutte dig for at ændre dig selv, bare du ved ret præcist, hvad du skal gøre – og du kan bruge medarbejderne til at få deres kommentarer med på vejen f.eks. som ros.”

Gennem reflekterende samtaler bliver T klar over disse egenskaber ved sig selv – han opdager, at han kan arbejde på at ændre de sider af sig selv, han finder besværlige.

Punkter til en PR-profil ud fra det omtalte forløb :

T er klar over, at han har brug for at udvikle sine sociale færdigheder for at kunne fungere i fællesskabet.

T er i stand til at arbejde målrettet på at ændre sig selv og sin adfærd, når det bliver formuleret som relativt konkrete mål, hvor handlingerne er beskrevet.

For at støtte dette er det en fordel for ham at have visuel støtte i form af afkrydsning og regnskab til at fastholde resultaterne – så fremskridt bliver tydelige for ham.

Det er godt med støtte i form af ros fra medarbejderne lige i eller efter situationen.

Når disse betingelser er opfyldt og fungerer, kan han arbejde målrettet og tør gå i lag med sin egen angst for konflikter og arbejder her med sin frustrationstærskel.

Kommentarer :

Ændringer i pædagogisk arbejde foregår ofte gradvist. Derfor kan det være gavnligt sommetider at stoppe op og få et større overblik. Man bliver som regel så optaget af dagligdagen, at man kan miste det større overblik og dermed perspektivet i de ændringer, der faktisk sker. Derfor er det nyttigt at stoppe op og gendanne dette overblik.

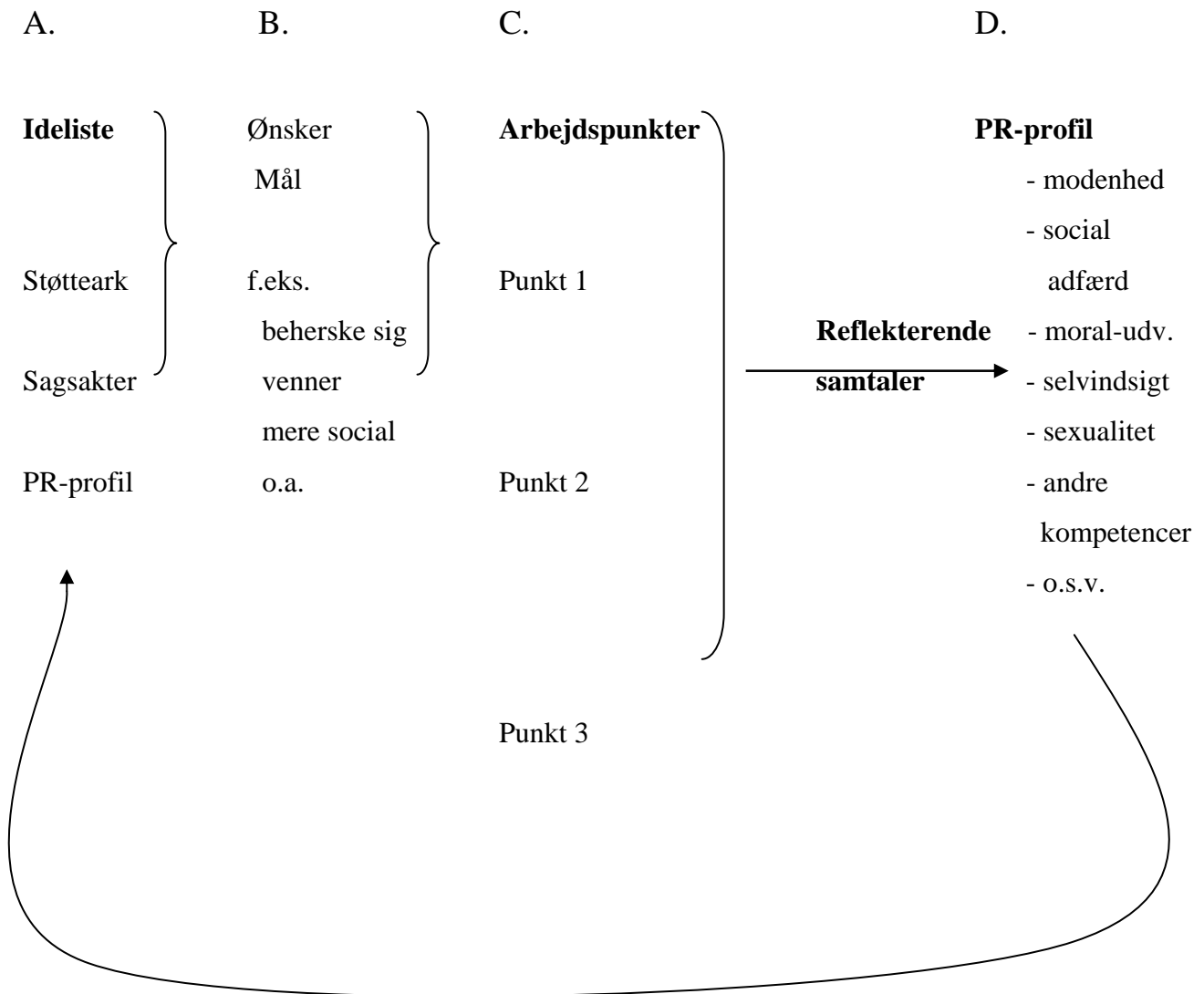
En anden side er, at man kan være så involveret i de daglige episoder, at man ikke opdager de sider af den unge, som man lærer noget om. Derfor kan det være nyttigt at gøre sig klart, hvad man egentlig lærer om den unge via de forskellige del-forløb. Især for den unge vil denne udvikling af en mere nuanceret selvrefleksion være positiv, men man skal nok være forberedt på, at det bliver på forskellige niveauer for de forskellige unge.

Når der i skemaet er en rubrik til at skitsere en episode, er det for at gemme det aktuelle eksempel, så man har materialet, når man skal skrive den halvårslige statusrapport. Her vil disse korte episoder være med til at give et mere levende og præcist billede af den unge og arbejdet på stedet. Tilsvarende vil refleksionerne i notatet fra den reflekterende samtale levere punkter til beskrivelse af den unges måde at fungere på – af den unges ressourcer og problemer – og arbejdet i den forløbne periode.

Skal den reflekterende samtale fungere godt, er det vigtigt, at medarbejderen forholder sig åbent, nysgerrigt og undersøgende til indholdet i samtalen. Der skal være ro og plads til at overveje forskellige måder at forstå tingene på, og langt hen ad vejen er det

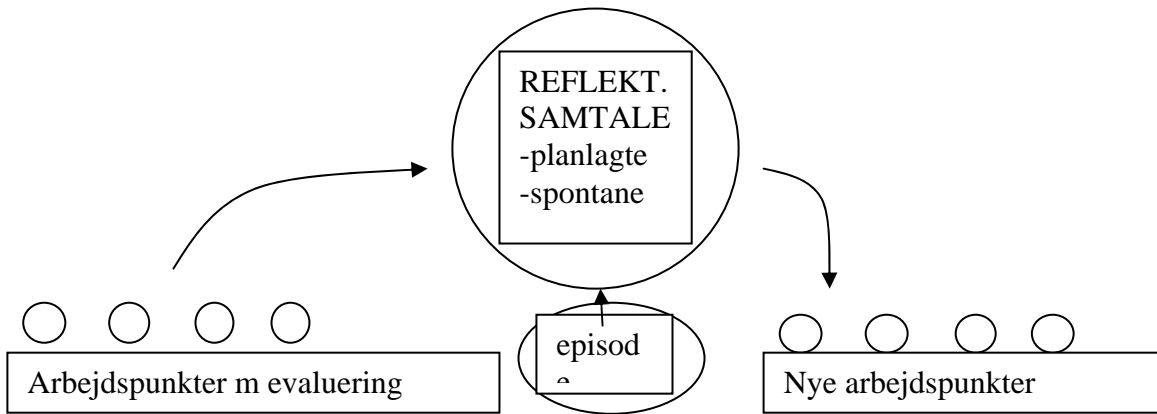
vigtigere at samle op på hvordan refleksionerne forløber, snarere end at finde en konklusion. Ideer kan hentes fra reflekterende samtaler i forbindelse med supervision.

Skematisk oversigt over opstilling af arbejdsplaner, reflekterende samtaler og PR-profil.



Skematisk oversigt over selve de reflekterende samtaler.

Fejl!



4. Evaluering af pædagogisk behandlingsarbejde.

I betegnelsen pædagogisk behandlingsarbejde ligger der ikke et ståsted, hvor forholdet mellem pædagog og den unge opfattes som et forhold, hvor den unge er genstand for pædagogens arbejde. Tværtimod ses pædagogisk arbejde som karakteriseret ved at pædagogens arbejde er at stille sig sammen med den unge og i fællesskab og solidaritet med denne arbejde med at tackle den unges tilværelse. Under dette er det så pædagogens opgave gradvist at fremme en udvikling hos den unge, hvor denne bliver i stand til selv at tage vare på en stadig større del af egen tilværelse – ideelt set med det endemål for det pædagogiske arbejde, at den unge selv kan klare sin egen tilværelse.

I det følgende argumenteres for en tilgang til evaluering af det pædagogiske behandlingsarbejde, som det praktiseres på bl.a. døgninstitutioner og opholdssteder. Det meste af oplægget handler om dokumentation af arbejdet ud fra en betragtning om, at evaluering nødvendigvis skal foretages i sammenhæng med dokumentation af arbejdet. En underforstået præmis for oplægget er, at evaluering både skal vurdere resultatet af enkelte forløb og samtidig skal bidrage til kvalificeringen af disse forløb. For det tredje skal evalueringen bidrage til den fortsatte udvikling af det pædagogiske arbejde på stedet – fastholde og styrke en stadig kvalificeringsproces.

Dette oplæg er udarbejdet i forbindelse med udvikling af arbejdet med unge anbragt på døgninstitution og opholdssteder – unge med personlige, familiemæssige og adfærdsproblemer.

4.1 Opgaven er ikke defineret ved starten

Når en ung anbringes på en døgninstitution eller et opholdssted, foreligger der en del papir omkring den unges baggrund og hidtidige historie og i ideelle tilfælde en handleplan fra socialforvaltningen, hvor der opstilles nogle problemstillinger og mål for arbejdet. Denne beskrivelse af den unge er imidlertid sjældent udtømmende og oftest utilstrækkelig til at tilrettelægge det pædagogiske behandlingsarbejde ud fra. Dette er der flere årsager til.

Beskrivelse er ikke udtømmende :

I det praktiske arbejde i socialforvaltninger sker det ofte, at der ikke bliver lavet en grundig beskrivelse af den unge inden en anbringelse. Det kan både skyldes mangel på

ressourcer, og at der ikke er tid til dette arbejde inden anbringelsen. Dette fører til, at det undervejs i opholdet viser sig, at opgaven er anderledes end det oprindelige opdrag. Der dukker andre problemstillinger op, eller det viser sig, at de hænger sammen på andre måder og derfor må prioriteres anderledes i det pædagogiske arbejde.

Menneskets kompleksitet :

Det enkelte menneskes måde af fungere på er resultatet af en kompleks tilværelse med mange faktorer og forhold på spil indtil nu. Samtidig sker dette i tæt sammenhæng med den aktuelle kontekst. Den adfærd den enkelte udviser kan være magen til en anden persons, men da baggrunden er forskellig, kan den personlige konstitution og dynamik være forskellig. Derfor kan man ikke altid slutte direkte fra adfærd i en situation til den unges oplevemåde eller ageren i andre situationer.

Dermed har vi med en så kompleks problematik at gøre, at hver enkelt menneske må betragtes som forskelligt fra alle andre.

Disse overvejelser har paralleller til erkendelsesteoretiske overvejelser over psykologi og brug af denne i sammenhænge som f.eks. pædagogisk behandlingsarbejde (Oddli & Kjøs).

Beskrivelseskontekst og behandlingskontekst :

Ethvert menneske fungerer i f.t. en kontekst. Denne kontekst vil altid være så kompleks, at den ikke kan beskrives udtømmende – og i beskrivelser af problemstillinger i social sager er denne kontekst ofte kun omtalt i mindre grad. Når den unge flytter til konteksten på en døgninstitution eller et opholdssted kan denne rumme nye muligheder (og problemer) som ikke var kendt i den tidligere kontekst. Det kan f.eks. dreje sig om at den unge (ubevidst) har holdt problemer på afstand af frygt for følgerne af at se dem i øjnene, og de er derfor ukendte. I den nye kontekst kan miljøet være mere trygt, og dermed kan den unge lade problemerne komme frem – til overraskelse for alle. Eller det kan handle om, at sammenstillingen mellem den unge og de andre unge på stedet – eller med pædagogerne på stedet – giver en speciel kontekst, der frembringer nogle nye problemstillinger, der ikke er set før.

En opgave i pædagogisk behandlingsarbejde kan ikke beskrives uafhængigt af den kontekst, den skal varetages i – derfor må den unge beskrives i konteksten af behandlingssammenhængen.

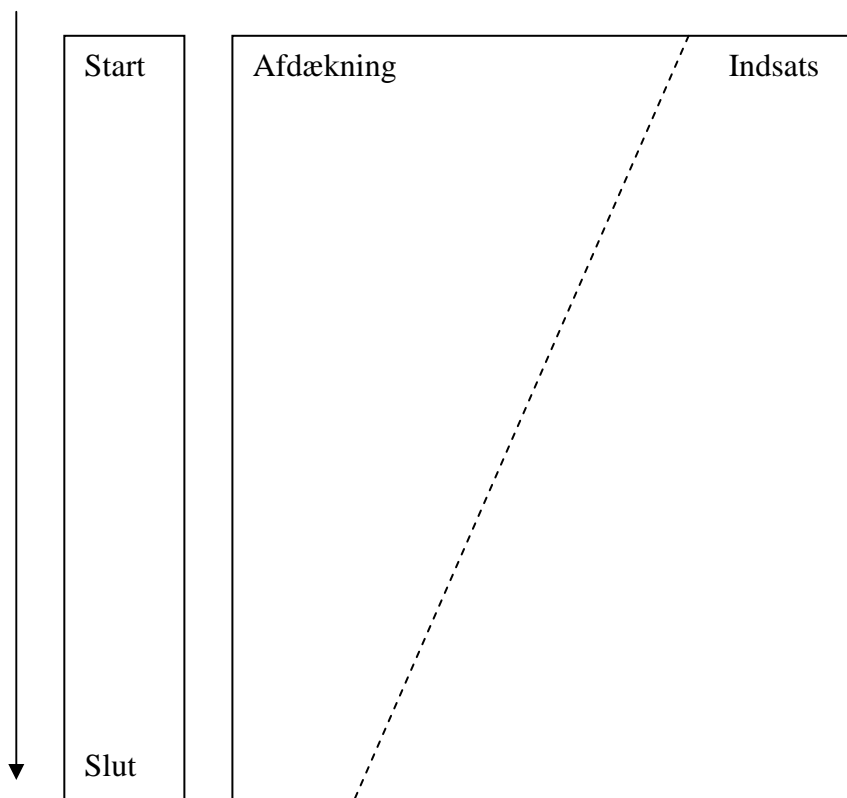
Denne betragtning har paralleller i personlighedspsykologisk teori, hvor nogle taler om at grænsen mellem personlighed og kontekst ikke går ved det enkelte individ, men at personlighed retteligen burde studeres som et mere komplekst samspil mellem individuelle muligheder for ageren og konteksten.

Tilsvarende arbejder man i kognitionspsykologisk teori med tanker om kompetencer og viden som distribueret og dermed ikke som en individuel formåen.

4.2 Den optimale indsats overfor ufuldstændigt beskrevne opgaver.

I forlængelse af ovenstående bemærkninger må indsatsen i pædagogisk behandlingsarbejde ses som to-sidet :

- løbende afdækning af den pædagogiske opgave – problematik og udviklingsmuligheder for den unge i behandlingskonteksten
- udvikling af de optimale tiltag, der udnytter de muligheder, der er i netop dette tilfælde – denne ung i denne kontekst på dette tidspunkt



Disse to aspekter hænger i praksis tæt sammen : når man iværksætter et tiltag i arbejdet omkring en ung, vil forløbet af dette fortælle meget om opgaven og mulighederne. Man lærer meget om verden ved at prøve at lave den om (jf. Bronfenbrenner).

Skematisk set vil afdækning af opgaven fylde mere i starten af behandlingsforløbet, men i praksis aldrig det hele. Efterhånden som forløbet skrider frem, vil man få et stadigt klarere billede af problemer og muligheder, men selv når det slutter kan personalet stå tilbage med spørgsmål og undren.

Efterhånden som billedet bliver klarere af opgave, problemer og muligheder, må man tilpasse eller udvikle tiltag, der udnytter de muligheder, der ligger i behandlingskonteksten i f.t. den aktuelle situation for den unge. I forlængelse af overvejelserne ovenfor, vil en optimal indsats kræve, at man bestandigt har øje for de nye og anderledes forhold i dette forløb i f.t. tidligere. Samtidig skal man opsamle erfaringer, idet de gør personalet i stand til at se nuancer i problemer og muligheder, der ikke tidligere har været brugt – og så frigør erfaring selvfølgelig ressourcer til netop at opdage disse nye og specielle forhold. Her er tale om en klassisk balance mellem rutine og udvikling.

Et behandlingsarbejde, der på forhånd har fastlagt indsatsen, vil risikere ikke at tilpasse denne optimalt til de specifikke unge. Evt. bliver de unge tilpasset indsatsen under opholdet, men med negative konsekvenser for langtidsvirkningen.

I den anden ende af spektret lurer risikoen for at lade alting flyde under påskud af at skulle tilpasse alt til øjeblikkets muligheder.

I pædagogisk behandlingsarbejde hvor der gives plads til optimal tilpasning af arbejdet i den enkelte situation, kan der ikke sættes systematik i dette arbejde, men der kan sættes systematik i planlægning, efterbearbejdning og udvikling af det situationstilpassede arbejde.

Denne systematik behøver ikke at ødelægge mulighederne for individuel tilpasning af behandlingsarbejdet til den enkelte unge – tværtom vil den styrke netop dette. En systematik i dette arbejde vil sikre, at der sker fremskridt i arbejdet, og da systematikken samtidig kræver en sprogliggørelse – både af analyser, overvejelser over problemernes art og af rationalet bag tiltagene – vil denne systematik fremme en fælleshed blandt personalet omkring udvikling af arbejdet. Det vil styrke den professionelle kvalitetsudvikling.

4.3 Karakteristik af pædagogisk arbejde.

Ud fra ovenstående analyse og ud fra andres og egne oplevelser og beskrivelser af det pædagogiske arbejde, som det er udviklet og praktiseres på opholdssteder og døgninstitutioner, når jeg frem til følgende 5 punkter som væsentlige karakteristika for det pædagogiske arbejde :

A. Dagligdags samvær med de unge, hvor pædagogen løbende afpasser sin del af samspillet i situationen med den intention at de unge får optimale muligheder for at udvikle de kompetencer, de har eller får brug for til at håndtere deres tilværelse.

B. Fælles samtaler og refleksioner mellem den unge og pædagog om den unges oplevelser, situation og hele tilværelse

C. Planlægning og tilrettelæggelse af aktiviteter i og omkring selve det pædagogiske arbejde.

D. Løbende evaluering og udvikling af det pædagogiske arbejde.

E. Praktisk organisatoriske opgaver.

I en sidebemærkning skal det måske bemærkes, at pædagoger ofte opfatter A og B som det egentlige pædagogiske arbejde; C og E opfattes som nødvendige opgaver, der tager tid fra det egentlige, og D ofte glemmes, klares med en mere ustruktureret diskussion på personalemøder, og hvad udvikling angår antages at foregå på kurser.

4.4 Hvordan kan en sådan indsats dokumenteres og evalueres ?

Mål opstillet inden forløbet.

En indsats må evalueres i f.t. den aktuelle opgave – denne kendes principielt først efter afsluttet forløb, og selv der kan der stadig være åbne spørgsmål. Derfor kan mål for arbejdet inden starten på forløbet ikke anvendes som evalueringskriterier – de må justeres undervejs.

Standardmål.

I forlængelse af overvejelserne ovenfor vil nogle standardmål ikke fange kvaliteten af arbejdet, og de vil heller ikke være præcise nok til udvikling af arbejdet.

Diagnoser er en alt for grov beskrivelse af den unge, og selv en mere udførlig psykologisk undersøgelse vil ofte være utilstrækkelig. Samtidig bliver psykologiske undersøgelser oftest lavet med for lidt vægt på den kontekst, som den unge indgår i på undersøgelsestidspunktet. Derudover vil også en større psykologisk undersøgelse skulle bearbejdes i relation til den behandlingskontekst, der findes på institutionen eller opholdsstedet på det pågældende tidspunkt – aktuelle medarbejdere, de andre unge, igangværende projekter m.v. Dertil kommer at den unge jo udvikler sig undervejs og der kan dukke nye problemstillinger op. Dermed kan opgaven vise sig vanskeligere end oprindeligt

vurderet og beskrevet. Dette løbende udredningsarbejde kan kun vurderes i f.t. den aktuelle kontekst og den unges problemstillinger.

En vurdering af den pædagogiske indsats i f.t. den unge kan derfor ikke gøres i f.t. standardmål, da disse ikke rummer alle disse aspekter.

En ny ung på stedet vil både stille nye krav til det pædagogiske arbejde, men samtidig give nogle andre muligheder, når den unge indgår i stedet.

Tilpasset evaluering.

Når evalueringen skal tilpasses det konkrete forløb, må der foregå en løbende dokumentation af både opfattelserne af den unge og dennes problemstillinger samt af overvejelser og indsats både i udredningen af den unge og i indsatsarbejdet. Det må løbende dokumenteres, at man har brugt disse overvejelser til at justere både forståelse af opgaven og justering af indsatsen. Hermed udnyttes dokumentationen samtidigt både til løbende udvikling af det pædagogiske arbejde og til vurdering af indsatsen i f.t. den konkrete unge.

Al denne dokumentation må dernæst vurderes i f.t. problemstillingen, som man opfatter den ved afslutningen af forløbet. Denne vurdering kræver en faglig ekspertise for at kunne vurdere rimeligheden i overvejelser og indsats, og denne vurdering skal samtidig ske i f.t. den viden, som man havde på tidspunktet for overvejelserne samt situationen og ressourcerne på stedet.

Opgaver på stedet omkring evaluering.

For at kunne foretage den tilpassede evaluering må der indarbejdes en dokumentation i det daglige arbejde af de nævnte områder. Denne dokumentation har samtidig den effekt, at det faglige arbejde fortsat udvikles.

Dokumentationen må omhandle de indsatsområder, der betyder noget i arbejdet. Her er det et problem, at pædagogisk arbejde netop ikke kan afgrænses i tid og rum. Det består i høj grad af flere aspekter med et stadigt krav om at ”udnytte de skjulte muligheder i situationen”. Det er fristende at dokumentere de sider, der er lettest at nedskrive – referater af fastlagte samtaler med den unge m.v.

Det er imidlertid vigtigt at holde en løbende diskussion af arbejdet for at indkredse, hvilke sider der betyder noget for den enkelte unges udvikling. Hertil kunne undersøgelser i mere antropologisk stil gavne området med beskrivelser af alle de forskellige facetter af det pædagogiske arbejde, så man kunne udvikle dokumentation af de mest betydende. Da pædagerne har mange ting at holde rede på, bliver det også centralt at prioritere dokumentationsarbejdet.

På det socialpædagogiske opholdssted Hedehuset har vi arbejdet med at udvikle og implementere rutiner i det daglige arbejde til brug for denne dokumentation og dermed til evaluering af det pædagogiske behandlingsarbejde jf. afsnit Arbejdspunkter og PR-profiler.

4.5 Sidebemærkning om resultatet af et behandlingsforløb.

Set udefra kan man være interesseret i at vurdere om målet er nået for en ungs behandlingsforløb. Denne vurdering kan imidlertid ikke foretages institutionsinternt, idet kriterierne er afhængige af eksterne forhold.

Eks. Hvis vi – skematisk set – forestiller os en ung anbragt i døgnregi, fordi han er tiltalt for 42 forhold af lettere kriminalitet (butikstyveri, lejlighedsvis indbrud etc.). Målet er at han udvikler sig, så han klarer en almindelig tilværelse uden kriminalitet. Efter nogle års ophold på stedet sluses han ud, men resultatet kan ikke vurderes før tidligst i løbet af nogle år.

Hvis han efter et år igen bliver taget i kriminalitet, er opholdet så mislykkedes ? Dette spørgsmål kan ikke besvares alene ved at se på opholdet, idet hans situation efter udflytning må medinddrages. Hvis han ved udflytning placeres i et belastet miljø uden sociale kontakter til ikke-kriminelle jævnaldrende, er situationen væsentlig anderledes end hvis han placeres netop i et ikke-kriminelt miljø med sociale kontakter til jævnaldrende i dette miljø. Indenfor forskning i livsforløb peger man i dag på, at det ikke er enkeltstående begivenheder, der har betydning for menneskers liv, men nærmere de vedvarende livsomstændigheder, de lever under. En indsats i en periode skal derfor kobles med de forhold, man skal leve videre under (se f.eks. Rutter 2000).

Pointen her er ikke at pege på nytten af udslusningsprogrammer – de er vigtige og bør udvikles og støttes. Pointen er at pege på succeskriteriet for selve behandlingsforløbet. Sat på spidsen kan spørgsmålet formuleres således : Er målet at han udvikler sig, så han holder sig ude af kriminalitet uanset hvilket miljø og hvilken sociale situation han kommer i ? Dette er ikke realistisk. Derfor bliver målet, at han holder sig ude af kriminalitet på visse betingelser, men disse præciseres eller angives sjældent.

En vurdering af resultatet af et behandlingsforløb kan derfor godt være positivt, selvom den unge ryger tilbage i samme situation som inden forløbet, såfremt den efterfølgende situation ikke lever op til de forventede betingelser. Da disse sjældent angives placeres ansvaret i stedet på behandlingsforløbet og institutionen.

4.6 Tilsyn.

Et tilsyn med det pædagogiske arbejde kunne foregå ved :

1. Besøg hvert halve år hvor de aktuelle forløb gennemgås og diskuteres – det vil nemt tage en hel dag, hvis hvert forløb skal diskuteres seriøst (og yderligere 1-2 dage for tilsynsførende og personale til forberedelse og referat af mødet).
2. Hvert forløb med en ung evalueres specielt ved udflytning. Her kan hele forløbet vurderes i f.t. udredning og indsats m.v. som antydnet ovenfor.
3. Derudover må tilsynsmøderne diskutere organisationen af arbejdet på stedet omkring supervision, dagligdagens indhold o.a.

I alle tre tilfælde vil det kræve pædagogisk kompetence at kunne foretage vurderingerne fagligt seriøst.

Denne form for tilsyn tager højde for karakteristikken af det pædagogiske arbejde. En væsentlig del af sikkerheden for kvaliteten af det faglige arbejde ligger i organiseringen af refleksionerne omkring det (punkt 3), men vurderingen af kvaliteten ses i en fagligt baseret vurdering af indholdet (punkt 1

og 2). Denne kan ikke foretages for et enkelt forløb isoleret, da prioriteringerne i dagligdagen netop må tage højde for resten af huset / de øvrige unge.

5. Fremtidsdrømme.

5.1 Baggrund.

Mange af de unge med broget opvækst, som anbringes i døgnregi, har et meget uafklaret forhold til deres fremtid. Hvis de har nogle forestillinger eller drømme, er de ofte meget urealistiske som professionel fodboldspiller, tv-værtinde o.l. Andre gange har de nærmest opgivet at forholde sig til deres fremtid - de gør sig ingen forestillinger om fremtiden, og dermed prøver de heller ikke at komme videre i deres udvikling mod en drøm. De fokuserer på livet her og nu.

Når man ser på deres opvækst, kan flere af dem have god grund til at handle sådan. De har som børn formentlig ofte haft drømme og planer, men de er tit blevet væltet omkuld af begivenheder, som de ikke selv kunne gøre noget ved. Og de har nok ofte oplevet at anstrenge sig for at opnå et eller andet, blot for at se det hele falde til jorden alligevel. Så er der jo ingen grund til at blive ved.

5.2 Grundpædagogik.

Hvis man overvejer motivation for udvikling, så er et mål at arbejde hen imod ret effektivt. Hvis man ved, hvad man sigter mod, kan man bedre danne sig et overblik over opgaverne, og man fokuserer på det positive mål.

Hvis man derimod skal udvikle sig væk fra en uønsket væremåde, så er det uklart hvilke opgaver det rummer, og fokus bliver fastlåst på det negative udgangspunkt, som man skal væk fra.

Der kan derfor i pædagogisk behandlingsarbejde være fornuft i at arbejde med den unges fremtidsdrømme, og samtidig vil det styrke den unges position som aktiv medspiller i udviklingen.

Samtidig kan dagdrømme være en mere eller mindre uskyldig måde at overkomme dagligdagens realiteter på, idet de giver en mulighed for at tilfredsstille sine ønsker - om ikke andet så i drømme - og dette kan lette ens dagligdag - også selv om man ved det er urealistiske drømme.

5.3 Grund-ide.

Hvis den skitserede baggrund er nogenlunde korrekt, skal man være forsigtig med at forholde sig kritisk eller bare realistisk til deres bud på drømme. De urealistiske drømme er alt for nemme at pille ned, men hvis det blot får dem til ikke at drømme, er vi ikke nået nogen vegne. Omvendt skal man heller ikke fastholde dem i urealistiske drømme ved at give dem ret.

I stedet kan man lave et frirum til at drømme om fremtiden i.

I dette frirum skal den unge have lov at drømme uden i første omgang at blive stoppet af barske realiteter. I stedet skal færdigheden i at danne sig drømme udvikles ved at undersøge drømmene og udarbejde dem mere detaljeret.

Senere i forløbet - når den unge er blevet mere hjemme i at danne sig fremtidsdrømme - kan man forsigtigt begynde arbejdet med at forholde dem til realiteterne, og til sidst kommer så brugen af dem i opstilling af mål for egen udvikling.

5.4 Fremgangsmåde.

Der aftales en halv til en hel time om ugen eller hver fjortende dag. Her skal den unge sammen med en fast pædagog (der ikke behøver være kontaktpædagog - eller måske helst ikke skal være kontaktpædagog) arbejde med den unges fremtidsdrømme. Det kan enten foregå over en kop kaffe, under en køretur, en gåtur eller andet. Hovedsagen er, at snakken kan fokuseres på drømmene.

1. fase :

Den unge formulerer en drøm om fremtiden. Her kan der være brug for hjælp fra pædagogen til at komme i gang :

Hvordan vil du gerne leve om 10 - 15 år ?

Hvordan vil du gerne bo ? (hus/lejlighed/båd, by/land, Danmark/USA/? o.s.v.)

Hvad vil du gerne lave ? (leve af mine penge, have et arbejde som/med ?, spille fodbold, være tv-værtinde, popstjerne, sejle om sommeren og stå på ski om vinteren, have mand og 3 børn, være

uddannet fysioterapeut på kvindelandsholdet i håndbold, ?? (både arbejde, fritid, netværk, økonomi o.s.v. uden smålig skelnen)).

Det er i denne fase pædagogens opgave at

- få den unge til at formulere nogle drømme - ikke at bedømme dem hverken i f.t. realiteterne eller i positiv/negativ eller enig/uenig.
- hjælpe den unge med at udforske drømmene (gad vide hvordan det så vil være med ??) og evt. digte med på drømmene (så ville jeg i hvert fald ?? hvis det var mig), så den unge oplever frirummet til at drømme
- det er nok klogest i starten at fokusere på de positive sider af drømmene (så kan man gøre ?? frem for så ville jeg kede mig enormt)

Fase 1 skal formentlig tage i hvert fald nogle gange, men for nogle unge vil der formentlig gå måneder eller halve år, før de kan klare at gå videre til realiteter. De skulle gerne opleve arbejdet med fremtidsdrømme som noget lystfyldt - noget de nyder.

Overgang.

På et tidspunkt vil den unge muligvis blive træt af de urealistiske drømme, og han vil af sig selv komme med mere realistiske bud.

Når pædagogen føler den unge er lidt robust i sin drømmen, kan man gå videre til den mere realistiske forholden sig. Denne overgang kan man forsigtigt prøve sig lidt frem med, men hvis man oplever den unge stritter meget imod eller holder op med at ville drømme, kan det være tegn på, at det er for tidligt.

2.fase :

Når man arbejder med den unges drømme, forholder man dem forsigtigt til virkeligheden :

- hvor mange år er der til, at du har det sådan - 15 måske ?

Efterhånden kan man så bevæge sig fra drømmen og baglæns til nutiden :

- hvis du har det sådan om 15 år, hvordan er det så om 10 år ?

Dette kan igen gradvist komme ind over nogle gange.

Det kan stadig være klogt at fokusere på mulighederne, det positive i starten - så må de (barske, triste ?) kendsgerninger komme senere.

Det kan i denne fase være vigtigt at skelne mellem drømme, der er ren fornøjelse ("jeg ved da godt, at det aldrig bliver til noget, men det er da en dejlig drøm") og drømme, der er mere virkelighedsnære. Evt. kan man spørge den unge forsigtigt om dette.

Målet og håbet er, at den unge efterhånden bliver interesseret i de mere virkelighedsnære drømme, og at man efterhånden bevæger sig hen imod at bruge dem til at opstille mål for den unges udvikling : "hvis jeg vil dét om 10 år, så skal jeg kunne dét om 5 år, og så må jeg til at lære dette".

Igen skal det understreges, at mange af de unge i Hedehuset er blevet vænnet af med at drømme om fremtiden. Der skal derfor nok ikke ret mange barske realiteter til, før de pakker drømmene væk igen, så man skal være forsigtig med at presse for meget på denne udvikling.