HPA-PROJEKTET

HANDLEKOMPETENCE I SOCIALPÆDAGOGISK PRAKSIS PÅ DØGNINSTITUTIONER

NIELS ROSENDAL JENSEN

WWW.DPU.DK/HPA/PUBLIKATIONER

NOVEMBER 2009

ISBN 978-87-7430-080-9

DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

hpa
handlekompetence
i pædagogisk arbejde med
udsatte børn og unge

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD *3*

RESUMÉ *4*

KAPITEL 1 – ARBEJDSGRUNDLAG OG DATA *12*
Selve projektet *12*
Datamateriale og indsamlingsmåde *13*
Arbejdsgrundlaget for HPA-døgn *17*

KAPITEL 2 – IMPLEMENTERING *44*
Implementering *44*
Fokuspunkter *46*
Kvalifikationsmappen *47*
GAB-analyserne *58*
Sammenfatning *60*

KAPITEL 3 – CASES *63*
Hjemlighed *63*
Skolen *68*
Venskaber *73*

KAPITEL 4 – SAMMENFATTENDE OM IMPLEMENTERINGEN OG DET VIDERE PERSPEKTIV *75*
Implementeringsrefleksioner *75*
Opsummering af resultater *78*
Opsummering af hindringer *80*

LITTERATUR *82*

BILAG *85*
Datamateriale *85*

FORORD

Denne rapport beskriver og analyserer, hvordan HPA-projektet blev udviklet og gennemført på de deltagende døgninstitutioner og opholdssteder.

Den beretter historien om, at bevægelsen fra idé til praksis ofte går helt andre veje, end designet lagde op til. At en omsætning af et idegrundlag ikke går en ret vej fra tanke til handling, er ingen nyhed. Nyheden er de særlige omstændigheder, der knytter sig til projektets realisering på et antal udvalgte anbringelsessteder.

Der er al mulig grund til at takke de deltagende organisationer, deres ledelser og medarbejdere for indsatsen såvel som for det indblik i arbejdsvilkår og omsætningsmuligheder, som de har leveret materiale til.

En tak skal også gå til de studerende ved DPU, der har bidraget til at indsamle data i form af beskrivelser, mindre undersøgelser, kvalitative interviews og deres analyser af det indsamlede materiale, som både har været en vigtig inspirationskilde og værdifulde bidrag til rapporten. Det gælder specialeforskerne Dorte Sandø Lund og Tanja Hallager Bach, de studerende, der arbejdede med HPA-projektet som virksomhedsprojekt (Dorthe Hein-Sørensen og Sara Koldkjær), plus studerende Jesper Stage Petersen.

Endelig går takken til forskergruppen på døgnområdet, som har omfattet lektor Søren Langager (som sammenfattede døgngruppens diskussioner af HPA), ph.d.-studerende Peter Engelbrekt Petersen og ph.d.-studerende Helle Schjellerup Nielsen, der for tiden er i gang med at affatte sin ph.d.-afhandling. Peter Engelbrekt Petersen forlod desværre DPU undervejs i forløbet, hvilket medførte, at handleplanerne ikke fik den plads, som var dem tiltænkt.

Rapporten er forsøgt affattet i et sprog, der gør det muligt for socialpædagoger både at få en forståelse af og reflektere over, hvordan en projektidé søges omsat inden for deres arbejdsfelt, og hvilke vanskeligheder man kan ramme hovedet imod. Rapporten er peer reviewet af Tore Andreassen, projektleder, Høgskolen i Bodø(Norge).

Forskningsprojektet er gennemført i perioden 2005-2009 ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (SPV), Velfærdsministeriet, nu Indenrigs- og socialministeriet.

Niels Rosendal Jensen
Oktober 2009

RESUMÉ

1. Målet

Forebyggelse, decentralisering, hverdagsorientering, integration og deltagelse er ledetråde i socialpædagogisk handling, når perspektivet er at forbedre mulighederne for at skabe en mere vellykket hverdag. Sådan formuleres målet ofte for en moderne socialpædagogik. Forskergruppen omkring HPA-Døgn fokuserede på at bidrage til udvikling af socialpædagogers handlekompetence gennem at præsentere et notat, der ud fra den aktuelle danske og internationale forskning pegede på tre særlige indsatsområder: (1) samarbejdet mellem bosted og skole, (2) støtte til at danne venskaber inden for og uden for institutionen samt (3) hjemlighed og en fungerende dagligdag på institutionen. Det samlede sigte var at opkvalificere institutioner og medarbejdere til at gøre døgninstitutioners indsats målrettet i forhold til de anbragte børn og unge.

2. Implementering

De deltagende organisationer var: Døgncentret (med 3 afdelinger) og Mini-Institutionerne (med 2 afdelinger) i Århus. På Sjælland Ågården i Ishøj og Familieinstitutionen på Bülowsvej samt et stort opholdssted i Helsinge (Lille Baundal).

I foråret 2008 trak både Ågården (begrundelse: personaleudskiftning og udefrakommende krav) og Baundal (alvorlig sygdom og efterfølgende nedlæggelse af opholdsstedet) sig. Den ene afdeling på Døgncentret udgik på grund af afdelingsleders dødsfald.

Udvælgelseskriterierne var: Målgruppe (børn og unge med sociale problemer), institutionsstørrelse (mindst 10 børn/unge) og medarbejdernes uddannelse (et højt niveau af pædagogisk grunduddannelse), geografisk placering samt faglig ekspertises vurdering af institutionernes fagligh-ed/'good practice'.

Institutionernes begrundelse for at deltage i HPA-projektet var ønsket om et fagligt løft, om at kunne udvikle nye arbejdsformer i det pædagogiske arbejde og om at kunne dokumentere den løbende indsats bedre, byggende på en forskningsbaseret intervention. Ledelserne var fra begyndelsen af meget engagerede i projektet og investerede tid og kræfter i at udvikle og senere holde projektet ved lige. Ledelserne prøvede desuden undervejs at beskytte projektet så vidt muligt mod eksterne faktorer, bl.a. strukturreformen, som greb ind i arbejdsgange og faste procedurer bl.a. ved at tildele institutionerne nye opgaver eller nye målgrupper.

De deltagende institutioner gik forskelligt til værks i kraft af forskelle i størrelse, erfaring, arbejdsformer og målgrupper. Nogle gange tog de flere

tilløb for at komme ordentligt fra start. Trods forskellighederne arbejdede alle institutionerne med at tilegne sig Kvalifikationsmappen, hvor de dele, der betragtedes som relevante, blev inddraget både på fællesmøder med oplægsholdere udefra, på personalemøder og personaledage samt individuel læsning og fælles diskussion og refleksion i personalegrupperne. I Århus skabtes en særlig udviklingskontekst gennem organisering af en lokal styringsgruppe, bestående af tovholderne fra de enkelte institutioner (typisk afdelingsledere), mens København og Nordsjælland lagde opgaven i hænderne på de deltagende institutioners ledere, støttet op af fælles diskussioner på DPU og Den sociale Højskole samt personaledage i institutionerne, individuel læsning samt diskussion på personalemøderne.

Deltagerne har været frit stillet med hensyn til at vælge det af de tre fokuspunkter, som i særlig grad ramte deres behov. Ideen var, at derved kunne valget af fokus opleves som værende i overensstemmelse med den aktuelle situation og de lokale udviklingsmuligheder. Endvidere var det tanken, at de øvrige fokuspunkter kunne inddrages over den treårige periode, projektet forløb.

Mens Kvalifikationsmappen tilsyneladende har været læst og brugt ud fra dens hensigt, skabte GAB-analyserne nogle vanskeligheder. GAB-analyserne vurderedes af deltagerne som værende af afgørende betydning for projektet, og en lang tidsmæssig forsinkelse fra det tidspunkt, hvor medarbejderne udfyldte skemaerne, og de derefter blev tilsendt forskerne, og til det tidspunkt, hvor institutionerne modtog et samlet skema retur til brug for refleksion og udpegning af fokusområder medvirkede til at skabe et uventet stop i processen. Det skyldtes efter deltagernes synspunkter også, at forskergruppen oplevede interne uenigheder, der endte med, at enkelte forskere forlod samarbejdet.

Tilsyneladende indebærer dette, at nogle institutioner sætter deres udviklingsarbejde på vågeblus, mens andre oplever, at de er nødt til at genstarte projektet. Set i lyset af andre, påtrængende opgaver og en vis personaleomsætning trækker disse fodfejl energien ud af de lokale indsatser.

3. Opsummering af resultater

Opsummeringen følger en model, der skelner mellem substans, organisation og legitimitet.

I forhold til *substansen* er det afgørende, hvor klar eller tydelig den er præsenteret. I Kvalifikationsmappen gives en fremstilling af de tre hovedfelter, interventionen kunne rette sig imod. Som det fremgår af det empiriske materiale har institutioner og medarbejdere taget mappen til sig i varieret grad, hvilket medfører, at hver institution prioriterer et af felterne

højere end de andre og endvidere prøver at finde en lokal version, der i øvrigt skal passes ind i alle de andre gøremål.

I forhold til *organisationen* synes tendensen at være, at den hurtige ændring af såvel kundskaber og faglig viden som politisk udviklingsretning lægger op til, at organisationerne skal vise deres bæredygtighed ved at udvikle organisatorisk læring og tilpasse det lærte til de stadigt skiftende politiske dagsordener. Implementeringen synes at pege på visse problemer af generel rækkevidde: For det første om det overhovedet er muligt at lede en organisation, når man i vid udstrækning savner fagligt opdateret viden og viden om de forhold, hvorunder denne viden skal tilpasses. Dette synes at være en barriere, der er eksternt sat. Eksempelvis følte en af de deltagende institutioner sig overhalet af Strukturreformen, hvorfor udviklingsprojektet endte med at blive for stor en mundfuld. Det skabte en stor usikkerhed, og den mindskedes ikke af, at HPA-projektets tidsplan ikke holdt (GAB-analyserne). Analyserne var et led i en opdatering og fokusering af den pædagogiske indsats i de respektive organisationer. Da tilbagemeldingen forsinkedes, tyder en hel del på, at projektet knækkede i flere af organisationerne. Endvidere tyder intet på, at der findes en eneste eller bedste måde at organisere døgninstitutioner på. Det empiriske materiale efterviser, at den konkrete organisering beror på så mange forhold, såvel bevidste valg som tilfældigheder, at man ikke kan udtale sig meningsfuldt om det. Men processuelt kan der peges på beslutningsprocesser, magtforhold og indflydelse over egen situation som afgørende faktorer. Dette svarer i høj grad til Nygrens model af professionel kompetence. Det springende punkt i implementeringen synes at blive de processer, der ligger uden for medarbejdernes kontrol, hvor oplevelsen af hverken at have kontrol over præmisser eller situationer ser ud til at ende med opgivenhed eller stærkt neddæmpede forventninger. HPA-projektets dynamiske interventionsorientering lægger ideelt set op til, at et stort antal forskellige organisationer samarbejder (skole, fritidshjem, døgninstitution, socialforvaltning samt flere private plus hele leddet af seminarier, konsulenter, universitet med forskere og endelig kommuner) i gennemførelsesprocessen. Hver af organisationerne er relativt autonome og naturligvis forpligtede til andre sider, hvilket gør, at hele forholdet er utroligt komplekst. Det viste sig vanskeligere end antaget, og denne bredere samarbejdsproces forudsætter formentlig en gensidig afstemthed, som kræver længere tid for at kunne komme til at fungere, og en tilsvarende stærk organisation (dvs. en kommunal eller anden samlet styring).

I forhold til *legitimitet* viser processerne, at institutioner og medarbejdere ikke alene accepterede HPA-interventionen, men også følte sig særligt udvalgte. Endvidere at interventionen accepteres i det omfang, den er

møntet på at forbedre børns og unges livschancer ved at udvikle den pædagogiske indsats, og i tilgift samarbejder med konsulenter og forskere ud fra de mål, der er fastsat. Legitimiteten knytter sig til en professionel organisation, der er præget af en særlig faglighed – erhvervet gennem pædagogisk grunduddannelse – og af en særlig faglig etik, som gør det muligt at overlade ansvaret for at udvikle det lokale projekt til udøverne selv.

Derved åbnes mulighedsrummet for deltagerne. Eksempelvis ytres et ønske om, også i forhold til et politisk system, at producere argumenter for, at institutionsanbringelse er godt for nogle børn. Endvidere bliver fokus særlig rettet mod fælles opdagelse af nye dokumentationsmåder, der også forbinder sig til de nye samfundsmæssige strukturelle ændringer, hvor en begrundet deltagelsesmåde næsten bliver en særlig kamp for institutionens overlevelse. Et perspektiv på kommunalreformens betydning for den daglige livsførelse på institutionen viste, hvorledes den daglige kamp for opretholdelsen af en daglig rutine stod som en begrænsning i institutionens mulighed for at omskabe og udvide den pædagogiske praksis. Endelig viser analysen, hvorledes pædagoger i løbet af projektperioden udviklede en større opmærksomhed på børnenes skolegang. I et af eksemplerne begrundes ansættelsen af en lærer i fleksjob ift. skolegang. Den konkrete udvidelse af praksis åbner mulighed for, at nye erkendelser og handlinger kan leve, efter at HPA–Projektet slutter, og dermed orientere den pædagogiske praksis hen imod nye mål og udfordringer.

4. Opsummering af hindringer

Implementeringen har åbenlyst været 'hjemsøgt' af et spændingsforhold mellem forskerside og praktikerside. Forholdet tog sit udspring i, at GAB-analyserne blev forsinkede i forhold til de arbejdsplaner og aftaler, der var indgået med institutionerne. Dertil kom, at hovedmanden bag disse analyser, Pär Nygren, forlod forskergruppen i begyndelsen af 2006. Begge forhold har udgjort enten alvorlige forhindringer for institutionernes implementering eller direkte et grundskud. I den afsluttende interviewrunde efterlystes forskernes direkte medvirken i landskabet. Der advokeres altså for langt mere nærhed og langt mindre distance i forholdet mellem forskere og praktikere. I HPA-projektet var det direkte tilsigtet at skelne mellem forskning og praksis, hvor det medierende led udgjordes af dels Kvalifikationsmappe og GAB-analyser, dels af konsulentbistand fra kommune, CVU'er og undervisning/diskussion af fokuspunkter på medarbejderdage og personalemøder. Her ville institutionerne gerne have haft forskerne inden for armslængde. Af andre hindringer, som er omtalt tidligere og derfor udelukkende nævnes i forbifarten, er kommunalreformen, ressour-

cespørgsmålet og personaleomsætning. Årsagerne er således både institutionsinterne og institutionseksterne. Det samlede regnskab er således, at vilje og gå-på-mod, lyst til at ville noget nyt og turde det skal have materielle fødder at gå på.

Opsummerende kan facit lyde: Det lykkedes ikke at implementere projektet, således som det ideelt set var tænkt. Derimod lykkedes det i de enkelte institutioner at koble dele af projektets substans på igangværende aktiviteter, som derved fik tilført nye elementer til praksis. Det lykkedes også ved fastholdende stædighed at organisere udviklingsarbejder, som medarbejdere og ledelse fandt vigtige og nødvendige. I løbet af projektperioden udvikledes nye samarbejdsformer med f.eks. de lokale folkeskoler og klubber/foreninger, ligesom fokus på dannelse af netværker (venskaber uden for huset) førte til inddragelse af de lokale muligheder. Som en sidegevinst fik flere af institutionerne også inddraget de biologiske forældre mere direkte i arbejdet. Endvidere ser det ud til, at fokuspunkterne omkring skole, hjemlighed og venskaber fortsat kan leve videre som opmærksomhedspunkter i den pædagogiske hverdag efter projektets afslutning. Dette er ikke en sidegevinst, men om muligt det vigtigste resultat. Det betyder nemlig, at forskningens resultater fortsætter med at virke. Selve forandringsprocessen skal kunne videreføres, når projektet er holdt op og forskerne gået. Ellers holder forskningen op med at virke. Den ender som endnu en mappe på hylden og bruges ikke.

5. Behov for fortsat forskning

Undersøgelsen viser, at der stadig mangler forskning i forhold til en række konkrete forhold vedr. anbringelser. Også denne undersøgelse viser, at forskningen ofte isoleres til et land, selv om komparative undersøgelser ville kunne påvise ligheder eller forskelle mellem de 'nationale' særveje. En komparation mellem flere nordiske eller europæiske lande med henblik på at kortlægge forskellige veje til at styrke indsatsen omkring de tre fokuspunkter ville udgøre en god opfølgning på HPA-projektet. En sådan komparation kunne inddrage medarbejdernes uddannelsesbaggrund og praksiserfaringer, institutionernes størrelse og organisation, målsætninger og resultater. Fra kontinentaleuropæisk forskning kunne en inspiration bl.a. handle om at inddrage lokalområdet stærkere i det pædagogiske arbejde.

Set ud fra et metodologisk synspunkt kan det ikke gentages for ofte, at der er et udtalt behov for flere kvantitative og kvalitative longitudinelle studier, ikke kun relateret til børns og unges skolegang, venskaber og hjem, men også mange andre aspekter – f.eks. forholdene mellem generationerne, brug og effekt af nye teknologier, holdninger i forhold til delta-

gelse i samfundet, dannelse af familier m.v. En konklusion i dette studie er, at diskussionen af kvalitative metodologiske tilgange fortsat er nødvendig. Her gælder det især om at opnå mere viden om børns og unges oplevelser (det interne syn) og om deres egen vurdering af deres muligheder i samfundet.

Forskning med dette sigte kunne udgøre et væsentligt grundlag for de høje ambitioner om unges uddannelsesmæssige karriere. Det kan formentlig bedst sikres gennem kvalitative undersøgelser, gerne baseret på GAB-analyser af anden orden.

Et tredje punkt vedrører børns og unges rettigheder i samfundet. Principielt har de i forhold til FNs konventioner fulde medborgerrettigheder, men praktiseringen af dem afhænger ofte af økonomisk formåen, socialt netværk og af deres egen frigørelsesproces. For eksempel har bevægelsen fra en proces med centrum i samfundet til en proces med centrum i individet endog meget vigtige konsekvenser for børn og unge og den velfærdspolitik, som udfoldes med særligt henblik på dem.

I lov om social service gentages flere gange målsætningen om, at disse børn og unge skal kunne opnå tilnærmelsesvist samme vilkår som andre unge. Dette mål må relativeres i lyset af, at forskellene er markante. En decentraliseret og fleksibel tilgang er i udgangspunktet den bedst tænkelige, blot man ikke glemmer, at lige betingelser kun kan skabes gennem ulige behandling. De udsatte har behov for mere støtte uden dermed at blive diskriminerede eller marginaliserede. Her kan fokuseringen på målgrupper føre til modsætninger. F.eks. kan børn og unge ud fra en skolelogik betragtes som 'endnu ikke modne', mens retspolitikken betragter dem som fuldgyldige medborgere.

Der mangler endvidere forskning i, hvordan implementering optimalt kan finde sted. HPA-projektet byggedes i princippet op om et lokalt styret udviklingsarbejde. Ud fra en vurdering af, hvad der faktisk kunne lade sig gøre under de eksisterende og omskiftelige forhold, bør det overvejes, om mere direkte forskerintervention (i stil med et gensidigt gennemdrøftet og afstemt modelprojekt) kunne have sikret en højere succesrate i den slags projekter. En vigtig side af implementeringen vedrører, hvordan refleksion og udviklende læring finder sted i praksis, og dette er fortsat en væsentlig forskningsopgave at udrede. Ligeså vigtigt vil det være at forske i, hvordan refleksiv praksis kan støttes op ved at blive gjort synlig, herunder som en officiel del af det pædagogiske arbejdsliv.

6. Hvad kan andre praktikere lære af dette projekt?

For det første, at de normale rammevilkår ganske vist sætter sine begrænsninger, men omvendt ikke forhindrer, at der kan finde et kompe-

tenceløft sted. Det forudsætter imidlertid, at ledelsen på den pågældende institution ikke alene bakker op om projektet, men også deltager i organiseringen af det – både ved at bevare overblikket og facilitere processen og ved at etablere en lokal projektledelse (f.eks. afdelingsleder eller et mindre team i personalegruppen). På den måde sikres projektet plads i organisationen, og mulighederne for at skabe et aktivt medarbejderskab fra så store dele af personalegruppen som overhovedet muligt forøges. At gå fra ny viden til at ville omsætte denne nye viden kræver endvidere skriftlighed og dokumentation af, hvad der er igangsat, hvordan det udvikler sig osv. Endelig: Skal større projekter lykkes, forudsætter det i almindelighed ressourcetilførsel fra f.eks. den kommunale eller regionale arbejdsgiver.

For det andet, at det faglige niveau højnes gennem skabelsen af et fælles sprog omkring "opmærksomhedsbevidsthed" og "ændret problembevidsthed", hvor bevidstheden i første tilfælde handler om at finde fokus og fastholde det trods mulige barrierer, mens den i det andet tilfælde drejer sig om at omdefinere forståelsen af problemet (f.eks. anbragte børns vanskeligheder i forhold til skole eller dannelse af venskaber). Det indebærer bl.a. koordination af indsatsen med andre instanser (skole, klubber, foreninger osv.).

For det tredje, at udvikling forudsætter en grundig og præcis afdækning af potentialerne i medarbejdergruppen. De dygtige fagmænd skal udfordres og opfordres til at kortlægge deres faktiske færdigheder og kundskaber med henblik på at kunne indarbejde ny viden, således at eksempelvis vidensbaserede handlemønstre indtager en større plads i udviklingsarbejdet.

For det fjerde, at dette stiller store krav til de lokale tovholdere. De skal på den ene side beskytte og vedligeholde projektet, således at det ikke drukner i de mange daglige gøremål, og de skal på den anden side forsvare medarbejdernes deltagelse i projektet – især i forhold til nye eksterne krav.

Kort opsummeret kan læren af dette projekt opgøres på følgende måde: Det først fornødne er at sikre opbakning fra det kommunale eller regionale bagland til selve projektet og dets implementering i hele projektets levetid. Når opbakningen er på plads, er det afgørende at designe og fremme læringsmekanismer i organisationen. Læringsmekanismer omfatter en mangfoldighed af greb: Den kommunale vision for området, institutionens formaliserede strategi og politik, retningslinjer, ledelsens måde at fungere på, belønnings- og opmuntringssystemer, metoder, værktøjer og rutiner, ressourceallokering og også selve arbejdspladsens indretning og miljø. Læring kan betragtes som forstyrrelse i forhold til status quo, og læring kræver derfor, at organisationen og dens omgivende

miljø støtter op om de perspektiver, udviklingsprojektet lægger op til. For at skabe overblik kan man dele læringsmekanismerne i tre grupper: kognitive, strukturelle og procedurale. De kognitive læringsmekanismer vedrører organisationens mission og værdigrundlag, dvs. hvordan organisationen omsætter eksisterende lovgivning og retningslinjer, og hvilke teorier, begreber, modeller og værdier den støtter sig på i denne omsætning. Strukturelle læringsmekanismer vedrører organisatorisk, teknisk og fysisk infrastruktur. Heri indgår de formelle diskussionsfora, mulige e-learning og netbaserede kurser og datakilder, formelle kommunikations- og feed back kanaler og nødvendig dokumentation samt arbejdspladsens fysiske indretning. I forhold til indretning kan bl.a. peges på betydningen af at skabe rum for formelle og uformelle kontakter og kommunikation. De procedurale mekanismer angår regler, rutiner, metoder og redskaber, som kan fremme og støtte læring (f.eks. den frie kritiske refleksion på personalemøderne, udviklingen af individuelle handleplaner m.v.).

KAPITEL 1.
ARBEJDSGRUNDLAG OG DATA

1.1. SELVE PROJEKTET

Som en del af det samlede HPA-projekt udgør døgn-delen en forsvindende lille del. Sammenlignet med hovedprojektet har det således være nødvendigt at afgrænse mulige deltagere. Kriterierne for udvælgelsen af mulige deltagere tog afsæt i målgruppen (se det efterfølgende notat) plus en række særlige for-forståelser hos forskerne, nemlig betydningen af institutionens bæredygtighed i form af levealder, fagligt uddannelsesniveau hos medarbejderne, størrelse (ikke familiepleje eller mindre opholdssteder) samt en geografisk spredning (gerne knyttet til de to kommuner, Århus og Hvidovre, som deltog i HPA-projektet med et stort antal daginstitutioner).

Udvælgelsen af institutioner foregik i flere omgange. Først opstillede vi kriterier med henblik på at sikre en vis variation i forhold til målgruppe (børn og unge, der var anbragt under henvisning til sociale vanskeligheder), størrelse (mindst 10 børn/unge), institutionslevetid (minimum 5 års stabilitet) og anbringelsestype (døgninstitution hhv. opholdssted). Dernæst kortlagde vi ved hjælp af tilgængelige oplysninger, hvilke mulige kandidater der kunne blive tale om. Dette suppleredes med drøftelser med praktisk-faglig ekspertise (døgninstitutionsforstandere og faglige konsulenter bl.a.), der vurderede de pågældende institutioner som tilhørende gruppen af institutioner, der betragtedes som bærere af god praksis. Endelig henvendte vi os til de anbefalede institutioner for at orientere dem om projektet og søge at få tilsagn om deltagelse. Flere af de oprindeligt foreslåede institutioner meddelte, at de hverken havde tid eller ressourcer til at deltage i projektet, hvilket i sidste ende indebar, at deltagerkredsen blev mindre end tilsigtet.

Det lykkedes således ikke helt at få kriterierne opfyldt. I forhold til Århus Kommune indgik to større døgninstitutioner, nemlig Døgncentret (med oprindeligt 3 afdelinger) og Mini-Institutionerne (med 2 afdelinger). Forsøget på at koble et socialpædagogik opholdssted til i Midtjylland lykkedes ikke. Der blev taget mange kontakter, og på et tidspunkt så det ud til at falde på plads, men det pågældende opholdssted måtte melde pas pga. personalemæssige problemer. I forhold til selve Hvidovre Kommune var der kontakt til flere mulige kandidater, men igen endte forskergruppen med uforrettet sag. I stedet valgtes en institution i det daværende Københavns Amt (Ågården) og Familieinstitutionen på Bülowsvej som medspillere. Endvidere indgik et stort opholdssted i Helsinge (Lille Baundal).

De valgte institutioner var fra begyndelsen af indstillet på at indgå i en kompetenceudvikling af deres medarbejdere med forskellige begrundelser – spændende fra et bredt ønske om at udvikle nye kompetencer og til en institution, der allerede havde kendskab til Pär Nygrens arbejde og dermed insisterede på at kunne deltage.

Opstarten af projektet foregik ved, at forskergruppen aflagde de respektive institutioner besøg, fortalte om projektet og indgik de første aftaler om samarbejdet. Derefter fulgte medarbejderdage på bl.a. DPU, hvor der nærmere blev redegjort for ideen fra forskernes side, og samtidig lyttet til institutionernes ønsker og behov. Siden blev dette fulgt op af organiseringen af samarbejdet mellem forskere og konsulenter, diskussioner af Kvalifikationsmappen på personalemøder og medarbejderdage på de enkelte institutioner og samlende initiativer, hvor medarbejdere i det københavnske hhv. århusianske område blev indbudt til og deltog i yderligere introduktion og diskussion af projektet og dets hovedfokusområder.

I det følgende opridses det datagrundlag, som den videre afrapportering bygger på.

1.2. DATAMATERIALE OG INDSAMLINGSMÅDE

Opdragelsesprocesser, socialpædagogik på døgninstitutioner og opholdssteder, gennemføres inden for rammerne af en kulturel kontekst, helt uafhængigt af, om og hvorvidt dette er medarbejderne i denne sammenhæng bevidst. Kulturelle kontekster rummer altid elementer af "det selvfølgelige", og derfor er de vanskelige at undersøge. Skildringen af det selvfølgelige kan for den, der står midt i det, derfor aldrig undgå en vis form for idealisering eller romantisering. Det er samtidig disse idealiseringer, der gør et kulturelt system til noget særligt og også stabiliserer det over tid. Disse overvejelser for undersøgelsen af institutioner måtte altså tages med, fordi institutionerne også opdrager via deres prægende kultur, hvilket bl.a. fremgår ovenstående i inspirationsnotatet om hjemlighed.

En institutions opdragende virkning afhænger bl.a. af en række vigtige fænomener i hverdagen, som først kan afdækkes over tid, og som ikke alene kan bygge på idealiserende fremstillinger af en given pædagogisk praksis. Det har derfor været nærliggende som led i en triangulering at variere dataindsamlingsmetoderne, således at data både stammer fra besøg og kortere eller længere ophold i de deltagende institutioner, samtaler med ansatte og anbragte børn og unge samt en længere afsluttende interviewrunde, hvor forstandere, afdelingsledere og medarbejdere er blevet udspurgt i henhold til en interviewguide. Forstandere og afdelings-

ledere blev interviewet med henblik på at få oplysninger om stedernes struktur, målgruppe, personalets uddannelse og sammensætning. Hensigten har været, at forstandere og ledere både har den nødvendige konkrete viden om arbejdet på stedet, samtidig med at de overordnet set har skullet forholde sig institutionens udvikling og visitation af børn og unge til stedet. Endvidere har lederne ofte været projektansvarlige. Desuden har en eller to pædagoger på hvert sted været interviewet. Formålet har været at fremskaffe en mere detaljeret viden om arbejdet, herunder den pædagogiske tænkning, vellykkede forløb hhv. vanskeligheder i forbindelse med gennemførelsen af HPA-projektet, herunder samarbejdet med skoler, daginstitutioner, fritidsklubber og foreninger. Desuden består datamaterialet af statistiske oplysninger om anbringelsesfeltet generelt og baselinebeskrivelse.

Undersøgelsen er på denne baggrund tilrettelagt som en kvalitativ undersøgelse, der bygger på interviews. Den har som nævnt til formål at belyse, hvordan HPA-projektet blev implementeret i de enkelte institutioner. For at belyse implementeringen afdækkes lederes og medarbejderes forståelser af projektets idé og deres oplevelser og erfaringer i forhold til det. Projektet gennemføres ikke kun på én og samme måde i de deltagende institutioner, og det betyder, at interessen har bestået i at indfange mangfoldighed og kompleksitet. Det er kvalitative interviews velegnede til, fordi de bidrager med beskrivelser på det subjektive niveau, dvs. hvordan aktørerne selv beskriver og forklarer deres virkelighed i relation til projektet. I interviewene fastholdes, hvad personerne siger, hvordan de fortæller, hvilken funktion deres fortællinger har, og hvilken kontekst fortællingen indgår og fortolkes i. Den ene side er således selve indholdet, mens den anden er fortællingens form, funktion og kontekst.

Det grundlæggende metodevalg har derfor været iagttagelse og samtale, mens den grundlæggende strategi har været deskription og eksploration. Grundlaget for at vælge denne tilgang beror på følgende argumentation: Med det mål, der var sat for HPA-Døgn, vurderede forskergruppen, at forskningen ville have størst fordele af en kvalitativ indsamling, tolkning og analyse, fordi genstande og temaer ud fra den aktuelle 'state of art', ud fra forskergruppens viden og begrundede opfattelse måtte betragtes som komplekse, differentierede, enten ikke nemme eller nærmest umulige at overskue, modsætningsfulde samt at det, der tager sig enkelt ud, sagtens kan gemme noget ukendt. Kvalitative metoder er systematiseringer af hverdagsmetoder eller –teknikker, som læner sig op ad formålet med at bruge dem. Derved bliver kvalitativ forskning altid en "engangsforestilling", hvis styrke til gengæld er, at den undervejs kan forfine eller modificere sine egne metoder i livtaget med det konkrete og aktuelle. At ville

efterprøve det kvalitative med kvantitative metoder forekommer uhensigtsmæssigt, eftersom kvantitet stammer fra kvalitet og således blot genspejler reduceret kvalitet. Derimod kan kvalitative forhold og relationer kontrolleres af videre kvantitativ forskning. Når forskerens aktive handling er grundlæggende for at overvinde treklangen forsker-genstand-distance, må man prøve at omgås problemerne så sikkert som muligt. Forskeren agerer aktivt i forhold til alle relevante forskningsgenstande: Mennesker, ideer, artefakter, tekster, processer og produkter. Det vil sige, at forskningen må orienteres heuristisk. Målet med forskningsprocessen er at kunne erkende forskningsgenstanden. Det foregår i en proces, der altid begynder med måden, sagen fremtræder på, altså forskerens for-forståelse. Det første trin i forskningsprocessen vil derfor være en beskrivelse, dvs. en rekonstruktion af det forefundne. Det er samtidig også en form for måling, hvor for-forståelse hhv. rekonstruktion sættes i spil med hinanden. Dernæst betyder beskrivelse en afbildning via sproget, startende med ren og skær reproduktion af de meninger, tolkninger og synspunkter, som individer og grupper fremlægger. Dette er alene begyndelsen i en søgeproces, hvor noget er bekendt, men endnu ikke erkendt. Bevægelsen fra det bekendte til dets struktur eller til de betingelser, hvorunder det bekendte er skabt, er det næste skridt.

Forskningen har i dette næste skridt vekslet mellem tre tilgange. Når ovennævnte treklang skal mestres, skelnes mellem tre former for kvalitativ metodologi – nemlig orienteret mod det forskende subjekt, genstanden og samspillet mellem de to. Dvs. at der arbejdes i tre dimensioner: en subjektiv, en objektiv og en historisk eller udviklingsorienteret. I forhold til det subjektrelaterede trækkes på en hermeneutisk tilgang, der både har at gøre med tolkningen af sprog og tekster og med deltagernes "verdensanskuelse" eller "ideologiske beredskab" (jfr. Nygrens begreb om handlekompetence). Tekstfortolkning har været en meget central virksomhed i dette projekt, eftersom størstedelen af datamaterialet er transskriberede interviews. Denne tilgang suppleres med en fænomenologisk, der søger at binde indre og ydre erfaring, beskrivelse og forklaring sammen, fordi alt i vores livsverden skal forstås af os og dermed bliver subjektivt (jfr. Kvale 1997)[1]. Et sociologisk perspektiv på projektet understreger forståelsen af hverdagslivet. Her handler det om at komme bagom det selvfølgelige ved at analysere en række empiriske observationer med sigte på, at de fører frem til det væsentlige (det ideale, typiske). Ud fra kendskab til forsk-

1 Kvale, S. (1997). *Inter Views*. København: Hans Reitzels Forlag

ningsgenstanden analyserer forskeren sig frem til idealtyper af f.eks. institutioner. Derefter til det objektive: her trækkes på heuristik, ikke på tolkning. Det drejer sig om at orientere sig mod genstanden og gøre dette så åbent som muligt. Endelig har projektet trukket på udviklingsorientering, der bygger på udvikling og forandring af individer, grupper og samfund ud fra en forståelse af, individer og grupper er indlejrede i en samfundsmæssig kontekst (jfr. arbejdsgrundlaget)

For forskergruppen har det været afgørende, at resultaterne kan bruges af praktikerne i næste runde. Derved bliver forskningen tillige en evaluering af organisationers og individers virksomhed samt en evaluering af, hvordan de i praksis har omsat 'HPA-programmet', og hvad der kan læres af det til kommende brug (jfr. her Kvalifikationsmappen 2006: 214-221). Programmet satte sig for at initiere organisatoriske forandringsprocesser i kraft af nye fokuspunkter, men samtidig også at ledsage dem via konsulenterne og endelig vurdere dem i den afsluttende fase. I praksis er der hyppigt tale om, at sådanne aktiviteter lapper ind over hinanden. Også her er der tale om væsentlige udfordringer, fordi man ikke kan være sikker på, at resultaterne faktisk anvendes (crisis of utilization), fordi validiteten ofte betvivles (crisis of verification), og endelig fordi de vurderinger, som opstår i forskningsprocessen, hverken reflekteres eller ekspliciteres tilstrækkeligt (crisis of accreditation) – for nu at parafrasere Legge (1984)[2]. Det indebærer, at kendte størrelser som måling (measurement), beskrivelse (description) og vurdering (judgement) suppleres af et fjerde kriterium, nemlig forhandlingen med de involverede (negotiation) (Guba & Lincoln 1987)[3]. Det er så at sige i denne efterfølgende proces, at der gives mulighed for at forhandle, hvilke af forskningsresultaterne der kan bruges til hvad og af hvem samt hvornår. Det nævnte grundlag for videre forhandling findes afsluttende i afrapporteringen.

I kvalitativ forskning drejer validitet sig om at fastslå, "hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge" (Kvale 1994: 233). Reliabilitet knytter sig hos Kvale til konsistensen af forskningsresultaterne. Spørgsmål vedr. resultat og praksis, vedrørende flere vidensformer samt vedr. betydning har været særligt relevante. Der har været trukket veksler på Dahler-Larsens tre regler for datafremstilling: Autencitet, transparens og inklusion (Dahler-Larsen 2002)[4]. Lever rapporten op til

---

2 Legge, K. (1984). *Evaluation planned organizational change*. London: Academic Press

3 Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1987). The countenances of fourth generation evaluation. Description, judgement, and negotiation. In: D. Palumbo. *The Politics of Program Evaluation*. Beverly Hills: SAGE, pp. 202-234

4 Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense Universitetsforlag

disse idealer? Det er forsøgt gennem en fremstilling af data – meget systematisk ud fra bestemt operationaliseret teori (Grundlaget) både af proces og oplevede resultater (inklusionsreglen). En stor del af data er fremstillet i form af udsagn m.v., hvor deltagernes egne udtryk så vidt muligt er søgt bibeholdt (autencitetsreglen), og endelig er der forsøgt redegjort for fremgangsmåde (transparensreglen). Total transparens er dog næppe inden for rækkevidde – bl.a. forskerrollen er enten ikke belyst eller underbelyst i denne afrapportering. For at afbøde denne mangel på transparens afholdtes opfølgende møder med de informanter, der ønskede det (altså en form for respondentvalidering, dvs. at man sammenholder undersøgelsesudsagn med synspunkter og perspektiver hos de personer, der er blevet undersøgt (ebd.: 77). Det kunne også kaldes deltagervalidering.

Videre opererer Kvale med det kriterium, at forskningens resultater skal være genkendelige og acceptable inden for et validitetsfællesskab. Dette fællesskab kan både være de pågældende informanter, offentligheden og endelig det akademiske miljø. Malterud anfører ligeledes i sine overvejelser flere centrale begreber, nemlig relevans, validitet og refleksivitet (Malterud 2001)[5]. Ved intern validitet forstår hun, hvorvidt en undersøgelse faktisk undersøger det, som skulle undersøges, men ekstern validitet har at gøre med de sammenhænge, undersøgelsens fund kan bruges i. I begge tilfælde handler det om forskningens gyldighed (Malterud: 483).

1.3. ARBEJDSGRUNDLAGET FOR HPA-DØGN

Forskergruppen omkring HPA-døgn besluttede tidligt i forløbet, at den ved siden af Kvalifikationsmappen måtte udvikle et særligt og mere udførligt arbejdsgrundlag for HPA-døgn, herunder nogle særlige inspirationsnotater til brug for de deltagende institutioner. Det nævnte grundlag bringes nedenstående.

Styrkelse af handlekompetencer blandt børn og unge og ansatte socialpædagoger på døgninstitutioner og opholdssteder.
– et interventionsstudie

5 Malterud, K. (2001. Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines, *The Lancet* 358:483-488

1.3.1. Indledning

Lidt over 8.000 børn og unge i den skolepligtige alder (7 til 14 år) er anbragt uden for eget hjem.[6] De anbragte børn og unge repræsenterer et meget bredt spektrum af udsathed, fra børn og unge med meget belastende mentale og fysiske handicaps til børn og unge uden egentlige handicaps eller indlæringsvanskeligheder, men med sociale og emotionelle vanskeligheder i bredere betydning. Tilsvarende er der store forskelle i de steder, der træder i stedet for hjemmet som bosted for en kortere eller længere periode. Fra meget behandlingsorienterede døgninstitutioner i den ene ende over midlertidigt akutophold på et observationshjem til en permanent indflytning hos en plejefamilie i den anden ende af spektret.

HPA-projektet har fokus på en del af disse børn og unge; nemlig de piger og drenge, hvis vanskeligheder og ulige livschancer som følge heraf først og fremmest skyldes psykosociale problemer, og hvor anbringelsesstedet enten er et socialpædagogisk opholdssted eller en døgninstitution, der ikke er specialiseret til særlige terapeutiske eller klinisk orienterede behandlingsopgaver. Institutioner, hvor opgaven først og fremmest er pædagogisk, og hvor målet er at skabe de bedst mulige betingelser for de anbragte børn og unges udvikling af positive livsbaner trods de sociale og emotionelle vanskeligheder, der er anledningen til anbringelsen uden for eget hjem.

Der foreligger nationale statistiske opgørelser omkring de forskellige anbringelsesformer, og her dominerer anbringelse i familiepleje, mens de *anbringelsesformer* (døgninstitutioner og socialpædagogiske opholdssteder), der er HPA-projektets målgrupper, repræsenterer omkring 30 % (ca. 2.500) af samtlige børn og unge anbragt uden for eget hjem i alderen 7-14 år.[7]

Mens fordelingen på anbringelsesformer er kendte, findes der ingen præcise landsdækkende statistiske opgørelser over hvor stor gruppen af børn og unge med psykosociale vanskeligheder som det indsatskrævende problem er, idet der hidtil i statistisk henseende ikke er skelnet mellem forskellige *anbringelsesårsager* – er det generelle sociale og emotionelle vanskeligheder, specifikke fysiske handicaps eller neurologisk betingede funktionsvanskeligheder?[8] Et fingerpeg om HPA-målgruppens omfang sammenlignet med børn og unge anbragt på døgninstitutioner og

6 Danmarks Statistik, *Statistikbanken (BIS2)*. Opgjort pr. 31.12.2004.
7 Danmarks Statistik, *Statistikbanken (BIS2)*. Opgjort pr. 31.12.2004.
8 *Social tryghed i de nordiske lande* (Nordisk Socialstatistisk Kommité 2005)

opholdssteder af andre årsager end sociale og emotionelle vanskeligheder kan dog findes ved at dykke ned i en statistisk kortlægning af området foretaget af Amtsrådsforeningen i 2002. Her viser fordelingen, at omkring 85% af alle anbragte børn og unge på døgninstitutioner og opholdssteder må beskrives som 'almindelige' piger og drenge, hvis vanskeligheder – oftest forbundet med familiesituationen – har ført til så omfattende psykosociale problemer, at en anbringelse uden for eget hjem vurderes som hensigtsmæssig eller nødvendig.[9]

Knyttes de statistiske oplysninger om anbringelsesformen sammen med den skønnede fordeling af anbragte børn og unge ud fra deres hovedproblem, er det samlede billede på landsplan, at i alt omkring 2.200 børn og unge i alderen 7-14 år, hvis vanskeligheder først og fremmest er af psykosocial karakter, er anbragte for en kortere eller længere periode på enten en døgninstitution eller et socialpædagogisk opholdssted, og de fordeler sig med omkring 60 % drenge og 40 % piger.

Selv med denne afgrænsning af henholdsvis anbringelsesformen og den primære anbringelsesårsag er der dog fortsat tale om meget store variationer knyttet til målgruppen. De anbragte børn og unge repræsenterer et særdeles bredt spekter af sociale og emotionelle problemer og meget forskellige individuelle ressourcer, som betyder, at der må generaliseres med varsomhed og fastholdes fokus på individuelle problembeskrivelser og deres mulige optimale løsninger. Samtidig er de forskellige døgninstitutioner og opholdssteder meget forskellige hvad angår socialpædagogisk fundering, daglige rutiner, samspil med lokalområdet, mv.. Og nogle steder har intern skole, mens andre benytter almindelige skoletilbud i lokalområdet til de anbragte børn og unge.

På tværs af alle forskellene er der dog to forhold, der er fælles for alle de socialpædagogiske døgnsteder, der er i fokus i HPA-projektet:

– Målgruppen er 'almindelige' børn og unge med behov for et særligt tilrettelagt socialpædagogisk døgntilbud og for manges vedkommende behov for særlig hjælp og støtte i forbindelse med skolegangen (specialundervisning), men indsatsen er grundlæggende målrettet 'et almindeligt liv som for andre børn og unge'[10]. Anledningen til indsatsen er således nok

9 Amtsrådsforeningens kortlægning af området i 2002 (2000 tal)

10 Formålet med særlig støtte til børn og unge formuleres i Lov om Social Service således: *"Formålet med at yde støtte til de børn og unge, der har et særligt behov for dette, er at skabe de bedst mulige opvækstvilkår for disse børn og unge, så de på trods af deres individuelle vanskeligheder kan opnå de samme muligheder for personlig udfoldelse, udvikling og sundhed som deres jævnaldrende."* (LBK 581, 1998). Lovgrundlag, formål med og baggrund for loven mv. er uddybende beskrevet i HPA-arbejdsnotatet *Børn og unge med særlige behov – forskning i Danmark* (F. Ebsen 2006).

defineret på baggrund af et individuelt problem, men det overordnede mål er generelt; nemlig at muliggøre et velfungerende liv for de anbragte børn og unge på linje med deres jævnaldrende. Afsættet for fælles overordnede socialpædagogiske målbeskrivelser kan derfor tages i beskrivelsen af relevante aspekter af 'det almindelige' børne- og ungdomsliv, og HPA-projektet har her valgt en teoretisk indfaldsvinkel, der kan sammenfattes i begrebet *'handlekompetencer'*.

– I forbindelse med anbringelsen skal udarbejdes en handleplan, der efter anbringelsesreformens ikrafttræden den 1. januar 2006 skal følge fælles retningslinjer med hensyn til beskrivelse af, hvad planen skal indeholde af tematiske mål og delmål.

HPA-projektet har altså to generelle vinkler på indkredsning af 'den gode socialpædagogik' på tværs af køn, alder, etnisk herkomst, årsag til anbringelse uden for eget hjem, anbringelsessted med videre; nemlig at sætte fokus på udvikling af 'ideelle handlekompetencer' hos de anbragte børn og unge, og at knytte disse mål sammen med udarbejdelsen af 'optimale handleplaner', og bindeleddet mellem disse to er de professionelle handlekompetencer, socialpædagogerne møder de anbragte børn og unge med.

1.3.2. Handlekompetencer

HPA-projektets samlende teoretiske ramme er som nævnt begrebet *handlekompetence,* et begreb som oprindelig er udviklet i forbindelse med et større norsk forskningsprojekt om professionelt arbejde med børn og unge[11]. Begrebet skal blandt andet ses som et teoretisk værktøj i forbindelse med projektets fokusering på de konkrete dele af de socialt udsatte børn og unges virkelighed, som skal være i centrum for HPA-projektets intervention indenfor på døgninstitutionsområdet.

Handlekompetencer differentieres teoretisk i fem dimensioner:

- **Kundskaber:** Den viden og indsigt som er nødvendige forudsætninger for at individet kan mestre de handlekrav, som en aktuel kontekst forudsætter. Kundskabsdimensionen indbefatter derfor såvel *generelle kundskaber som lokale og kontekstuelle kundskaber*.

11 *I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav* (Kryssildsprosjektet) (Nygren 2004). Se også bogen *Ideologisk beredskab* (Nygren & Fauske 2004) fra det samme projekt. Handlekompetencebegrebet er uddybende beskrevet i HPA-arbejdsnotatet *Socialt udsatte børn og unge i dag- og døgninstitutioner – udvikling af handlekompetencer som strategi imod social udsathed* (P. Nygren 2006).

■ **Færdigheder:** Færdigheder kan ses som *instrumentaliserede kundskaber*, det vil sige bestemte praksisrelevante kundskaber, som blandt andet er et resultat af træning og som gør dem funktionelle i praktisk handling som tekniske redskaber, hvis brug fremmer mestring af en given opgaves målopfyldelse.

■ **Kontrol over relevante ydre betingelser:** For at individet skal kunne mestre bestemte opgaver og varetage sine personlige interesser i forskellige handlingskontekster må det enkelte individ selv – eller sammen med andre – have en bestemt *grad af kontrol over vigtige ydre betingelser*.

■ **Identiteter:** Individets forståelse og oplevelse af sig selv i forhold til andre – dets identitet – er en væsentlig del af dets handlekompetencer. Dette gælder selvfølgelig både børn og unge og de voksne, der arbejder som professionelle pædagoger. Det enkelte barn identificerer sig med andre mennesker og de opgaver som de er engageret i at løse i sit dagligliv indenfor forskellige praksisfællesskaber som for eksempel bostedet eller en vennekreds. Disse aspekter kalder vi *kollektive identiteter*. Børn og unge identificerer sig samtidig som en egen person med individuelle og særegne træk i de sociale sammenhænge, som de deltager i. Her taler vi om deres *individuelle identiteter*. Det foregår hele tiden en vekselvirkning mellem disse to aspekter af identiteterne, og begge former for identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og vejledende for individernes deltagelse i forskellige praksisser og praksisfællesskaber, samtidig med at de repræsenterer en *motiverende* kraft i denne deltagelse. De er derfor en integreret del af deres handlekompetencer.

■ **Handleberedskab:** Med udgangspunkt i den *position* som et individ indehaver i det aktuelle praksisfællesskabet, integrerer han eller hun de relevante kundskaber og færdigheder, identiteter etc. som specielle dele af sine handlekompetencer, nemlig i form af hvad der kan kaldes bestemte *handleberedskaber*. En handleberedskab er udformet som en bestemt handlingstendens, en tendens i form af en integreret helhed af et *emotionelt, kognitivt og ideologisk beredskab* for at udføre de handlinger, som løser og/eller legitimerer bestemte opgaver i den aktuelle situation og kontekst i tråd med bestemte *mål, behov* og *motiver*.

I forenklet form kan HPA-projektets grundidé beskrives som en strategi, der går ud på, at socialpædagogerne udvikler deres professionelle handlekompetencer og pædagogiske praksis på en sådan måde, at de gennem de daglige interventioner i arbejdet med de anbragte barn og unge bidrager

til, at disse børn og unge kan udvikle deres handlekompetencer på områder, som er signifikante for deres muligheder for at undgå eller reducere bestemte negative effekter af social arv. De områder som HPA-projektet har valgt at fokusere på, når det gælder at bidrage til børn og unges kompetenceudvikling, er udledt og afgrænset ud fra:

– En inddragelse af de mål og delmål i et anbringelsesforløb, som skal beskrives i de handleplaner, det socialpolitisk er besluttet skal udarbejdes for hvert enkelt barn eller ung.

– En sammenstilling af resultater fra empirisk og teoretisk forskning om anbragte børn og unges udsathed, risikoer og problemer samt effekter af tidligere forsøg på interventioner overfor de aktuelle grupper af børn og unge.

– En afgrænsning af centrale områder i børns og unges dagligliv som socialpædagoger i døgninstitutioner og på opholdssteder har praktiske mulighed for og legitimitet til at intervenere i forhold til i kraft af deres professionelle opgave som socialpædagoger.

1.3.3. Handleplaner

Med anbringelsesreformens ikrafttræden den 1. januar 2006 præciseredes kravene om at der i forbindelse med iværksættelse af anbringelse uden for eget hjem skal udarbejdes en skriftlig handleplan som et redskab til blandt andet planlægning og særlige fokusområder i den socialpædagogiske indsats under og efter opholdet på en døgninstitution eller et opholdssted. Det præciseres at: *"Handleplanen skal ... opstille mål og delmål med hensyn til barnets eller den unges*
1) udvikling og adfærd,
2) familieforhold,
3) skoleforhold,
4) sundhedsforhold,
5) fritid og venskaber og
6) andre relevante forhold." (Serviceloven §58a)[12]

Handleplaner skal – udover beskrivelsen af mål og delmål under anbringelsesforløbet – også bidrage til at sikre børnene og familiens retssikkerhed via blandt andet det informerede samtykke, øge mulighederne for børnene og familiens inddragelse i beslutninger og mål forud for, under

12 Handleplaner er uddybende beskrevet i HPA-arbejdsnotatet *Handleplaner for døgnanbragte børn og unge i Danmark* (P. E. Petersen 2006).

og efter anbringelsesforløbet, og bidrage til at sikre kontinuitet og sammenhæng i børnene og de unges udvikling såvel i løbet af opholdet på døgninstitutionen og i fasen efter, hvad enten det drejer sig om udslusning til egen bolig, tilbageflytning til forældrene, eller skifte til en anden døgninstitution, opholdssted eller familiepleje.

Handleplaner udarbejdes typisk af kommunalt ansatte sagsbehandlere før eller under den indledende fase af et anbringelsesforløb, og opmærksomheden er derfor rettet mod de umiddelbare problemkomplekser, der er anledningen til etablering af den særlige socialpædagogiske støtte til barnet eller den unge. Fokus er på de individuelle aktuelle iagttagelige problemer, eller – indenfor handlekompetenceterminologien – på de aktuelle *reelle handlekompetencer*, barnet eller den unge besidder. Reelle handlekompetencer, der i generaliseret form forventes at udtrykke et underskud af proaktivt og konstruktivt handleberedskab på en række felter; f.eks. skoleorienterede kundskaber og færdigheder, venskabsrelationer, social adfærd i nærmiljøet, med videre.

De konkrete individuelle problembeskrivelser og handlemål, der nedfældes i handleplanen, udtrykker således det misforhold eller den ubalance, der har været mellem barnet/den unge og de sociale rammer og vilkår, der ligger *forud* for opholdet på døgninstitutionen eller opholdsstedet – den negative sociale arv udtrykt i individuelle psykosociale vanskeligheder, og handleplanens orienteringsnøgle udsiger typisk ikke noget om de *potentielle* handlekompetencer, barnet eller den unge kan udfolde i de nye sociale rammer, det med eller mod egen vilje placeres i.

I de fleste tilfælde suppleres den lovbefalede eksterne handleplan derfor med en intern pædagogisk handleplan udarbejdet af døgninstitutionen eller opholdsstedets socialpædagogiske personale, der på baggrund af vurderinger af barnet/den unges grad af tilpassethed og tilpashed i de nye omgivelser fokuserer på pædagogiske mål og delmål i løbet af anbringelsesforløbet. De institutionsinterne pædagogiske handleplaner formuleres og præciseres ideelt ud fra en syntese af:

1. De eksterne handleplaner med deres individuelle problembeskrivelser, mål og delmål.
2. Døgnstedets ressourcer og karakteristika – miljøets særlige socialpædagogiske præferencer, og
3. De ressourcer og potentialer, barnet eller den unge vurderes at være i besiddelse af.

HPA-projektets mål kan – i relation til denne tredeling af pædagogiske handleplaner og handleberedskaber – udmøntes i fire dimensioner:

– Bidrage til et konstruktivt samspil mellem de (kommunale) handleplaner og de (institutionelle) pædagogiske handleplaner. Dels med henblik på at smidiggøre procedurer omkring udarbejdelse af mål og delmål i indsatsen for de udsatte børn og unge, dels med henblik på i et lidt længeresigtet perspektiv at bidrage til kommunal praksis i arbejdet med udarbejdelse af de lovbefalede handleplaner, således at de i så vid udstrækning som muligt reflekterer prospektive mål, der ikke begrænses til handlemål og delmål ud fra en individuel problemforståelse, men også handlemål, der responderer ideelle handlekompetencer, der er gældende for børn og unge i al almindelighed. En praktisk indfaldsvinkel til denne del af HPA-projektet er analyser af 'gabet' mellem konkrete kommunale handleplaner og de institutionelle pædagogiske handleplaner i forhold til de anbragte børn og unge.

– Bidrage til socialpædagogernes ideelle handlekompetencer i denne triangulering mellem handleplanens individuelle problembeskrivelse, de institutionelle kollektive professionelle socialpædagogiske ressourcer, og de ideelle handlekompetencer, barnet eller den unge optimalt kan erhverve sig i løbet af institutionsopholdet – ideelle handlekompetencer beskrevet og præciseret i forhold til 'almindelige' børn og unge, frem for snævert i forhold til den anbragte unges særlige problemkarakteristik. Altså med fokus på aspekter af ideelle handlekompetencer, som typisk må forventes at være centrale vurderet ud fra forskningsbaseret viden om typiske problemområder, når det drejer sig om børn og unge anbragt uden for eget hjem.

– Bidrage til at sikre de anbragte børn og unges retssikkerhed og løbende inddragelse i udarbejdelse af handleplaner, således at de rettigheder og den medinddragelse, der er lovbestemt under udarbejdelse af de sociale handleplaner, også er gældende under udarbejdelse af institutionsinterne pædagogiske handleplaner.

– Bidrage til at der under udarbejdelse af såvel eksterne som interne handleplaner fastholdes fokus på kontinuitet og sammenhæng i de socialt udsatte børn og unges dagligliv og individuelle udvikling og ikke mindst fokus på handleplaner, der medtænker forløbet efter opholdet på døgninstitutionen/opholdstedet uanset om der er tale om udslusning til egen bolig, tilbageflytning til forældrene, eller skifte til en anden døgninstitution, opholdssted eller familiepleje.

1.3.4. Hvad ved vi om vigtige fokusområder i forbindelse til børn og unge anbragt uden for eget hjem?

Når anbringelsesreformen i forbindelse med handleplaners foreskrevne mål og delmål sætter særlig fokus på områder som familien, skolen, sund-

hed og venskaber er det ud fra erfaringer om, at det er områder, hvor 'skoen typisk trykker'. Der er derfor en forventelig høj grad af overensstemmelse mellem anbringelsesreformens fokusområder og forskningsbaseret viden inden for anbringelsesområdet og socialt udsatte børn og unge.

I internationale og nationale oversigter over forskningsbaseret viden om 'hvad virker' og hvad er 'typiske problemer' i forbindelse med børn og unge anbragt uden for eget hjem, er der en lang række områder, hvor særlige socialpædagogiske og/eller psykologiske behandlingsorienterede indsatser især ser ud til at være af vital betydning, hvis de anbragte børn og unge skal gives de bedste muligheder med på vejen for at mindske chanceuligheden for at opnå et 'almindeligt' liv. En chanceulighed, som deres sociale baggrund giver anledning til 'statistisk' at forvente sammenlignet med jævnaldrende.

I HPA-projektets oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden[13] om de vigtigste aspekter af den 'gode indsats' på døgninstitutioner indkredses på grundlag af internationale og nationale forskningsresultater fire dimensioner, det anbefales at den pædagogiske opmærksomhed rettes mod:[14]

- **Sammenhæng mellem institutionsliv og samfundet** (*"Behandlingsprogrammer der arbejder med social træning og kognitive færdigheder har kun begrænset effekt, hvis ikke de sociale og læringsmæssige færdigheder forbindes til og gøres relevante ift. sociale arenaer udenfor institutionen f.eks. skolen, barnets familie, fritidsliv og ikke anbragte jævnaldrende"*).

- **Tværfagligt samarbejde** (*"Samarbejde på tværs af indsatsområder (familie, skole, fritid, døgninstitution) og forvaltninger (f.eks. social og skole) øger både udbytte af indsats og en vellykket tilpasning efter udskrivning"*).

- **Familiearbejde** (*"Samarbejde med og involvering af familie i behandling og institutionslivet i øvrigt er afgørende for positive resultater af barnets anbringelse"*).

- **Efterværn** (*"Det er afgørende for positiv tilpasning efter udskrivning, at der arbejdes med efterværn"*).

---

13 HPA-arbejdsnotatet *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteratur review* (H. S. Nielsen 2006).
14 Ibid. Side 28ff.

Forskningsoversigtens hovedkonklusion er: *"Indsats over for anbragte børn og unge har stor sandsynlighed for at være effektiv, når der anvendes en kognitiv og adfærdsmæssig tilgang, helst i kombination med stor grad af forældreinvolvering og evt. familiebehandling. Når der er en udbredt grad af samarbejde med skole og lokalmiljø samt socialforvaltning, at skolegangen prioriteres, at behandlingen er i overensstemmelse med krav om kompetencer ift. at begå sig og at samhandle med omgivelser udenfor institution under og efter anbringelsen. Når institutionen har behandlingsintegritet og en stærk ledelse, at der er forudsigelighed og en klar, men varm kombination af struktur og kultur. At der er gjort et grundigt forarbejde og at der kontinuerligt opstilles mål og positive forventninger, som er afstemt efter den enkelte.*

Det er dog vanskeligt, på baggrund af de anvendte studier, at fremdrage hvilken specifik indsats, der er mest effektfuld, da studiernes foki er vidt forskellige, samtidig med at effektundersøgelserne er udført under meget forskellige omstændigheder og desuden anvender differentierede designs. Studierne er således vanskeligt sammenlignelige.

Alligevel er der en gennemgående linje i studierne ift. hvilke problemfelter, der er centrale i behandling af børn og unge på døgninstitutioner og dermed, hvor der kan udvikles handlekompetencer. Et gennemgående træk er faren for institutionalisering og hvorledes der kan skabes overgange mellem institutionsliv/behandling og et hverdagsliv udenfor institutionen, både under og efter anbringelsen."[15]

Forskningsoversigterne over virkningsfulde indsatser i forhold til børn og unge anbragt uden for eget hjem giver med hovedkonklusionen og anbefalingerne forskningsmæssigt belæg for, at et interventionsprojekt som HPA, hvis fokus er at bidrage til udvikling af socialpædagogers praktiske handlekompetencer i dagligdagen (og ikke implementering af særlige terapeutiske programmer, bestemte former for familiebehandling eller strukturorienteret organisationsudvikling af institutionen) i udviklingen af interventionsstrategier har særligt fokus på følgende områder:

- **Familierelationen** ("forældreinvolvering")
- **Institutionens 'stemning' og rutiner** ("en klar, men varm kombination af struktur og kultur")
- **Skolen** ("udbredt grad af samarbejde med skole")

15 Ibid. Side 28.

- **Relationer og aktiviteter uden for institutionen** ("kompetencer i forhold til at begå sig og at samhandle med omgivelser")
- **Kontinuitet i anbringelsesforløbet** ("overgange mellem institutionsliv/behandling og et hverdagsliv udenfor institutionen og et hverdagsliv udenfor institutionen, både under og efter anbringelsen")

Hertil kommer samarbejdet med blandt andet socialforvaltningen omkring handleplaner, som ikke kun er problembeskrivende, men i høj grad er orienteret mod at der *"kontinuerligt opstilles mål og positive forventninger, som er afstemt efter den enkelte"*.

HPA-projektets bidrag til denne opstilling af mål og positive forventninger er identificering og konkretisering af hvilke ideelle handlekompetencer for børn anbragt uden for eget hjem, der især – på forskningsbaseret grundlag – vurderes som væsentlige på tværs af de enkelte børn/unges særlige problemer og ressourcer og døgninstitutionerne og opholdsstedernes særlige socialpædagogiske karakteristika.

1.3.5. Anbragte børn og unge og styrkelsen af ideelle handlekompetencer

Med udgangspunkt i hvad forskningen siger om socialt udsatte børns og unges sårbarhed og risiko for social eksklusion og vedholdende udvikling af problemer, fremstår børnenes og de unges *sociale kompetencer* med særligt henblik på deres handlekompetencer uden for institutionen, og deres *læringskompetencer* med særlig henblik på skolen, som de vigtigste satsningsområder.

I ovennævnte forskningsoversigt peger den foreliggende forskningsbaserede viden inden for det sociale kompetencefelt blandt andet på at *"Mange undersøgelser peger på betydningen af at lære sociale kompetencer, men samtidig viser flere af studierne, at indsats og behandling på døgninstitution ift. sociale kompetencer ikke er tilstrækkelig til, at den kan overføres og anvendes i sammenhænge udenfor og/eller efter anbringelsen, altså at institutionerne ikke faciliterer det, der betegnes læringstransfer. ... (og) at en generalisering af kognitive færdigheder til andre områder af barnets liv f.eks. venner, skole og familie er afgørende for en længerevarende virkning af kognitive og adfærdsmæssige interventioner."*[16], mens det i forbindelse med læringskompetencer fremhæves at: *"Mange studier i de anvendte reviews peger på positive effekter af at have fokus på læring og/eller skolegang i behandling af anbragte børn og unge."*[17] Dog, tilføjes

16 Ibid. Side 24.
17 Ibid. Side 25.

det i notatet at: *"Der konstateres i forskningen mange problemer i prioriteringen og etableringen af barnets skoletilknytning under anbringelsen (...). Positive forventninger, motivation og støtte påvises som væsentlige elementer i opbygning af en bedre og mere betydningsfuld skoletilknytning."*[18]

I HPA-projektets fokus på de anbragte børn og unges kompetenceudvikling prioriteres på dette forskningsbaserede grundlag de sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer, mens andre kompetencedimensioner, der naturligvis også er vigtige i et helhedsperspektiv, ikke er i front i projektet.

De konkrete områder på individniveau, hvor børnene og de unge ideelt bør styrke disse handlekompetencer kan med reference til den generelle teoretiske opdeling i handlekompetencebegrebets fem dimensioner – sammenfattes i følgende matrix:

Anbragte børn og unges handlekompetenceudvikling (individniveau)

Ideelle sociale handlekompetencer	**Ideelle læringshandlekompetencer**
Handlekompetencer:	*Handlekompetencer:*
* Kundskaber	* Kundskaber
* Færdigheder	* Færdigheder
* Kontrol over relevante ydre betingelser	* Kontrol over relevante ydre betingelser
* Identiteter	* Identiteter
* Handleberedskab	* Handleberedskab

Reelle sociale handlekompetencer	**Reelle læringshandlekompetencer**
Handlekompetencer:	*Handlekompetencer:*
* Kundskaber	* Kundskaber
* Færdigheder	* Færdigheder
* Kontrol over relevante ydre betingelser	* Kontrol over relevante ydre betingelser
* Identiteter	* Identiteter
* Handleberedskab	* Handleberedskab

Med afsæt i denne matrix er gennemført en afdækning af forskningsbaseret – primært psykologisk orienteret – viden om på hvilke konkrete områder socialt udsatte børn og unge især kan profitere af at øge deres handle-

18 Ibid. Side 26.

kompetenceberedskab for at imødegå fortsat social udsathed og chanceulighed sammenlignet med deres jævnaldrende.[19]

Denne viden danner grundlaget for vurdering af de deltagende børn og unges individuelle 'kompetenceprofiler' inden for HPA-projektets fokusfelter. Profiler, der i praksis som led i undersøgelsen af virkning af fokuserede interventioner i HPA-projektet beskrives via strukturerede spørgeskemaer, hvori vurderingen af børnenes/de unges ressourcer og vanskeligheder inden for de enkelte delkompetencefelter foretages af socialpædagogerne.[20]

Denne profilundersøgelse danner udgangspunkt for at beskrive de enkelte børn og unges reelle handlekompetencer inden for interventionens fokus, og danner samtidig afsættet for kompetenceanalyser (de såkaldte 'gab-analyser') af variationsbredden mellem bedømmelsen af børnene/de unges aktuelle reelle handlekompetencer og de ideelle handlekompetencer, der ønskes styrket via den socialpædagogiske indsats.

Som interventionsstudie hviler denne del af interventionen således ikke i sig selv på børnene/de unges reale handlekompetencer og ressourcer, men på de voksnes vurdering heraf, dvs. de kompetencer og muligheder, de anbragte børn og unge vurderes at være i besiddelse af. Således er det egentlige centrum i HPA-projektets intervention ikke afdækning af de anbragte børn/unges reelle kompetencespektrum, men det, der af de ansatte socialpædagoger vurderes som væsentlige at forfølge og arbejde ud fra styrkelsen af i deres professionelle tilrettelæggelse og effektuering af 'den gode indsats'. Det egentlige fokus er på socialpædagogernes handlekompetence.

1.3.6. Socialpædagogers ideelle handlekompetencer

For at bidrage til socialpædagogernes kompetenceudvikling på de områder, der i HPA-projektet er identificeret som de strategisk vigtige, udarbejder projektet et program for udvikling af de deltagende socialpædagogers professionelle handlekompetencer og pædagogiske praksis, en såkaldt *Kvalifikationsmappe*. Denne kvalifikationsmappe implementeres som lokalt forankrede og tilrettede udviklingsnøgler (værktøjer) på de berørte institutioner i samarbejde med institutionernes ledelse og personale. Ved at udvikle de socialpædagogiske handlekompetencer indenfor rammerne

19 En detaljeret beskrivelse og identificering af særligt centrale områder findes i HPA-arbejdspapiret *Socialt udsatte børn og unge i dag- og døgninstitutioner – udvikling af handlekompetencer som strategi mod social udsathed* (P. Nygren 2006).

20 De konkrete spørgeskemaer rummer mere end halvtreds konkrete spørgsmål og er ikke medtaget i dette notat, da de er beskrevet i den samlede rapport.

af den udviklingsproces, som igangsætningen af denne kvalifikationsmappe indebærer, antager vi at pædagogerne i deres lokale pædagogiske praksisser bliver bedre i stand til at bidrag til en kompetenceudvikling på de udpegede strategiske områder.

På denne måde bidrager projektet altså til to typer af kompetenceudviklingsprocesser, nemlig *pædagogernes ideelle professionelle handlekompetencer* og de *socialt udsatte børn og unges ideelle handlekompetencer*. Set på denne måde, kan projektets siges at repræsentere to typer af interventioner, en *direkte intervention* overfor pædagogernes kompetenceudvikling og en *indirekte intervention* – som altså går via pædagogernes daglige interventioner – overfor de involverede børn og unges kompetenceudvikling.

I den lokalt tilrettede og forankrede socialpædagogiske indsats i tilknytning til HPA-projektets medvirken er det fælles overordnede udgangspunkt på tværs af de deltagende døgninstitutioner og opholdsteder de fokusområder, der via forskningsresultater inden for HPA-projektets interventionsfelt tidligere er nævnt som særligt centrale, det vil sige familierelationen, institutionens 'stemning' og rutiner, skolen, relationer og aktiviteter uden for institutionen, og kontinuitet og sammenhæng i anbringelsesforløbet.

Disse fem fokusområder kan – i forbindelse med det lokale arbejde med at udvikle praktiske interventionsstrategier og pædagogiske opmærksomhedsfelter i det daglige arbejde med de anbragte børn og unge på døgninstitutionen eller opholdstedet – analytisk operationaliseres i en matrix med otte handlekompetenceudviklingsfelter, hvor fokusområderne lokaliseres inden for henholdsvis en institutionsekstern og en institutionsintern kontekst.

Familierelationen og institutionens 'stemning' kan beskrives som to sider af 'hjemmets betydning'; nemlig henholdsvis det institutionseksterne familiære hjem og det interne institutionelle hjem, som døgninstitutionen/opholdsstedet udgør i en kortere eller længere periode af de anbragte børn og unges liv. Tilsvarende rummer spørgsmålet om relationer, venskaber og aktiviteter mellem børn og unge to dimensioner; henholdsvis betydningen af eksterne relationer, venskaber og (fritids)aktiviteter uden for institutionen, og relationer og jævnaldrendeaktiviteter inden for bostedets matrikel. Skolen har ligeledes en ekstern dimension, nemlig selve skolen og undervisningen her, der er adskilt fra bostedet som 'hjem' (også hvis der er tale om intern skole på døgninstitutionen eller opholdsstedet), og en institutionsintern dimension; nemlig hvilken hjælp, støtte og opmærksomhed omkring børnene og de unges skolegang, der er indlejret i institutionens dagligdag på grundlag af opmærksomhed på

den skolemæssige lærings betydning for børnene/de unges muligheder for at bryde den negative sociale arv. Endelig rummer fokusområdet kontinuitet og sammenhæng i anbringelsesforløbet også en institutionsekstern og intern dimension. Den eksterne angår samarbejdet med sagsbehandlere og andre om handleplaner som led i visitationen til døgninstitutionen/opholdssteder og ikke mindst udslusningen herfra og sikring af hensigtsmæssig individuelt efterværn eller andre initiativer, der kan sikre sammenhæng i børnene og de unges livsbaner. Den interne drejer sig om hvorledes der bedst muligt sikres kontinuitet og sammenhæng i bostedets dagligliv, således at eksempelvis hyppige ind- og udflytninger – og for nogle bosteders vedkommende akutanbringelser og kortvarige ophold – ikke griber uhensigtsmæssigt ind i dagligdagens kontinuitet for de øvrige beboere, og hvorledes de interne pædagogiske handleplaner for de enkelte børn og unge har integreret de institutionseksterne forhold (*"et hverdagsliv udenfor institutionen, både under og efter anbringelsen"*) på en pædagogisk forpligtende måde.

Til hvert af de otte felter i denne matrix knytter sig forskellige problemstillinger omkring styrkelsen af socialpædagogernes handlekompetencer differentieret i de samme fem dimensioner som i beskrivelsen af børnene og de unges handlekompetencer. Matrixen er således en operationel måde at disponere det konkrete lokale arbejde med at lokalisere de optimale ideelle institutionelle handlekompetencer inden for de forskellige felter, og – ikke mindst – en orienteringsnøgle til at vurdere og diskutere, hvilke handlekompetencekomponenter, der står stærkt eller svagt i beskrivelsen af socialpædagogernes aktuelle reelle handlekompetencer inden for de enkelte felter.

I modellens form tager det lokale udviklingsarbejde med vurdering af socialpædagogernes reelle og ideelle handlekompetencer således afsæt i følgende matrix:

Socialpædagogernes handlekompetenceudvikling (institutionsniveau)

Institutionsinterne handlekompetencedimensioner			
Kontinuitet og sammenhæng i institutionen/opholdsstedet miljø trods ind- og udflytninger	**Døgninstitutionen/ opholdsstedet som 'hjem'**	**Bostedets (motivations)støttende virksomhed i forbindelse med skolegang (lektier o.l.)**	**Venskaber, relationer og jævnaldrendeaktiviteter på bostedet**
Handlekompetencer: ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab	*Handlekompetencer:* ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab	*Handlekompetencer:* ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab	*Handlekompetencer:* ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab
Institutionseksterne handlekompetencedimensioner			
Kontinuitet og sammenhæng omkring ind- og udslusning af de anbragte børn og unge (efterværn, handleplaner, m.v.)	**Det familiære 'hjem' (familierelationer)**	**Samarbejde med skolen om de enkelte børns og unges skolegang**	**Venskaber, relationer og jævnaldrendeaktiviteter i lokalmiljøet**
Handlekompetencer: ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab	*Handlekompetencer:* ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab	*Handlekompetencer:* ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab	*Handlekompetencer:* ■ Kundskaber ■ Færdigheder ■ Kontrol over relevante ydre betingelser ■ Identiteter ■ Handleberedskab

En sådan tilgang til udviklingen af socialpædagogernes ideelle handlekompetencer inden for de områder af de anbragte børn og unges dagligliv, som er interventionens fokus, åbner op for en række konkrete refleksioner, diskussioner og handlingsorienteringer internt i personalegruppen på de enkelte døgninstitutioner og opholdssteder og i HPA-projektets konkrete bidrag til udviklingen af de socialpædagogiske indsatser.

For *at illustrere* mulige praksisteser, som kan sættes i medspil og modspil til de deltagende institutioners konkrete selvvurderinger, rutiner og handleorienteringer, kan eksempelvis peges på:

– De institutionseksterne dimensioner kan generelt karakteriseres som

de vanskeligste at arbejde med i et handlekompetenceperspektiv, idet der ofte i udgangspunktet må forventes en lav grad af kontrol med relevante ydre betingelser, konflikter omkring identiteter, hvor socialpædagogerne i eksempelvis skolesamarbejdet møder en stærk kollektiv (skole)identitet blandt lærerne, mens socialpædagogers handlekompetencekundskaber og færdigheder omkring børnene og de unges selvinitierede positive relationsdannelser uden for institutionerne ligeledes på teseplan kan forventes ikke at være så solide i et professionsperspektiv som de forhold, der angår samspil og relationer inden for bostedets matrikel. Altså en praksistese om et forventeligt 'gab' mellem socialpædagoger reelle og ideelle handlekompetencer inden for de eksterne felter, der muligvis kan bidrage til en forståelse af tendenser til professionelt at sætte megen fokus på de institutionsinterne aspekter af den samlede socialpædagogiske indsats.

– Overvejelser omkring de institutionseksterne felters konstitution kan bidrage til forståelse af, at de ideelle socialpædagogiske handlekompetencer på ingen måde kan reduceres til fokus på opbygning af gode og bæredygtige personlige relationer mellem pædagogerne og børnene og de unge – det direkte interpersonelle samspil. Eksempelvis via koblingen mellem familierelationer og institutions 'stemning' under fællesvinklen 'hjemmets betydning', idet det skaber opmærksomhed på, hvor institutionen som 'hjem' adskiller sig fra det kulturhistoriske ideal om det familiære hjem.[21] Her kan opereres med det institutionelle 'hjem' som et sted, hvor der må opbygges stærke 'hjemlighedsstrategier' – altså rutiner og stemninger, der betyder, at børnene og de unge 'føler sig hjemme' og får rum til at 'hjemme den', uden at denne 'hjemlighedsfornemmelse' er direkte knyttet til det relationelle samspil mellem pædagogerne og børnene/de unge. En sådan tematisering af institutionens 'hjemlighedsstrategier' kan flytte fokus fra struktur og regler til 'hjemlighedsfølelse' og potentielt åbne for overvejelser over, om institutionen eksempelvis er præget af for mange rigide institutionaliserede regler og rutiner, eller for stort fokus på det personlige relationelle aspekt hvad institutionen som (midlertidigt) hjemsted angår.

– Det er også muligt at foretage koblingsanalyser mellem felterne; f.eks. sammenhænge mellem interne og eksterne venskaber, og om mulige

21 Jf. eksempelvis Ida Wentzel Winther: *Hjem og Hjemlighed – en kulturfænomelogisk feltvandring*. DPU 2004 (ph.d. afhandling). I næstfølgende afsnit i notatet uddybes denne problematik.

negative samspil mellem 'interne venskabsgrupperinger' (som stærke subkulturer), og vigtigheden af prosociale venskaber med ikke anbragte børn og unge i lokalmiljøet.

– Endelig kan eksemplificeres med differentieringen af skoledimensionen i to ideelle handlekompetenceproblematikker. Ikke kun omkring identiteter og kontrol med relevante ydre betingelser, men også med refleksioner over hvorvidt netop denne skelnen mellem en intern og en ekstern dimension kan bidrage med indsigt i, at den 'institutionsinterne' handlekompetence-dimension på dette felt muligvis på nogle bosteder er nedprioriteret, fordi børnene og de unges skolastiske læring 'overlades' til skolekulturen, på trods af, at de forskningsbaserede dokumentationer af de anbragte børn og unges typiske problemer med skolen burde vække mere opmærksomhed på den socialpædagogiske dimension i motivation for og kundskab om ideelle læringskompetencer blandt de anbragte børn og unge som et anliggende for de 'skoleeksterne' dele af deres dagligliv.

Eksemplerne er illustrationer på mulige operationaliserbare handlekompetenceproblematikker, der kan arbejdes videre med, og som i et sådant arbejde også 'inviterer' til at supplere med teoretisk udfoldede 'temaanalyser' som inspiration for det lokale arbejde med at styrke de ideelle handlekompetencer blandt de deltagende socialpædagoger. I notatet her er oven for eksemplificeret med den nævnte 'hjemlighedsstrategianalyse', 'skole-bosted samarbejde' og overvejelser over 'venskabers karakteristika'.

Som optakt til dette 'studiekredsarbejde' på de deltagende døgninstitutioner og opholdssteder udarbejdes særskilte inspirationsnotater. På de følgende sider er HPA-projektgruppen første udkast til sådanne temanotater:

1.3.7. Om hjemlighed (et afsæt for 'hjemlighedsstrategianalyser')

På mange måder er beskrivelsen af de grundlæggende pædagogiske opgaver på døgninstitutioner og opholdssteder de samme, som man kan iagttage i enhver 'ganske almindelig familie'. At lære børnene og de unge daglige rutiner – velvidende at det kan tage lang tid og fordre mange gentagelser. At snakke om normer, værdier og adfærd – ikke ud fra devisen 'må/må ikke', men i forhold til samspillet med andre mennesker og hvilke reaktioner, forskellige måder at udtrykke sig på mundtligt, fysisk og adfærdsmæssigt kan resultere i. At udvide de unges handlerum og sociale handlekompetence ved at give mulighed for flere og flere aktiviteter uden for bostedet. Og endelig ønsket om at styrke børnenes og de unges selvstændighed, deres sociale identitet og handleberedskab.

En sådan dagliglivspædagogik forudsætter på den ene side, at situationen tillader det – det vil sige at der er etableret en dagligdag på institutionen, der fungerer, og på den anden side, at de voksne træder i karakter som personer med holdninger og meninger, som de ønsker også skal være børnenes og de unges – altså pædagogisk virksomhed i ordet oprindelige betydning: at indføre de unge i samfundskulturen og de regler og rutiner, der hersker her, og i samme proces opøve den individuelle ansvarlighed og evne til at begå sig sammen med andre.

På døgninstitutioner og opholdssteder for børn og unge, som ofte har vanskeligheder ved denne form for indlevelse i og efterlevelse af samfundets konventioner og sagte eller usagte regler, er der tale om en lang proces, der handler om meget mere end at kunne forstå kognitivt, hvordan man forventes at handle i sociale sammenhænge. Der er i høj grad tale om rutinerede handlemåder, der så at sige sidder i rygraden, eller med et fagudtryk: Normer der er internaliserede og gjort til 'ens egne' uden man egentlig helt ved hvordan, det er sket.

Her spiller de personlige relationer en meget betydelig rolle i internalisering af ændrede normer og adfærdsmåder over tid, men ofte overses det aspekt, at mange af reglerne billedligt talt er indlejret i de fysiske omgivelser, man færdes i. Måden man åbner og lukker dørene, de usagte regler for færdsel indendørs, skik og brug ved middagsbordet og så videre. Her kommer betydningen af institutionernes fysiske rammer og stedet stemning eller 'aura' ind, og derfor er spørgsmålet om 'hjemlighed' central i diskussioner om de 'gode' institutioner. Men hjemlighed angår mere end 'et hjem' i traditionel betydning, og derfor er den klassiske diskussion om, hvorvidt en døgninstitution skal indrettes som de unges midlertidige 'nye hjem' – og dermed i potentiel konkurrence med deres oprindelige hjem – eller ej, ikke det egentlige centrum i overvejelserne.

Ida W. Winther[22] beskriver og analyserer i sin ph.d. afhandling hvordan det giver god mening at skelne mellem 'et hjem', 'at hjemme den' og 'at føle sig hjemme'. De fleste mennesker har ganske omfattende dagligdagserfaringer med, hvad det vil sige at føle sig hjemme. For eksempel på en rejse, hvor nogle af de steder, man tilfældigvis bor, er værelser hvor man umiddelbart føler sig godt tilpas – føler sig hjemme, mens andre kan være det modsatte uden at man præcist kan sige hvad forskellen på det ene og det andet sted er. Og 'at hjemme den' er når man indretter sig og 'råhygger' med cola, chips og dvd-film. Disse 'hjemlighedsstrategier' er af helt

22 Winther, I. W. (2004). *Hjem og hjemlighed – en kulturfænomenologisk feltvandring.* Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

central betydning for et individs oplevelse af tilpashed og dermed fysisk base for forandring i et socialpædagogisk perspektiv.

Den centrale pointe er her, at det ikke i sig selv er spørgsmålet om 'et hjem', men om 'at føle sig hjemme', og desto mere institutionaliseret et sted er, desto vigtigere bliver de unges værelse som det personlige fysiske sted for 'at hjemme den'. Derfor spiller eget værelse med mange individuelle 'frihedsgrader' og oplevelse af 'privatrettigheder' en stor mental betydning i en anden mening end om hvor 'hjemligt' de anbragte børn og unge færdes sammen med hinanden og socialpædagogerne i de fælles områder.

Oplevelsen af at bevæge sig hjemmevant rundt kan paralleliseres til forskellen mellem at være anbragt et fremmed sted – på en institution, og at være hjemme i familien i lokalmiljøet. Samværet med socialpædagogerne på institutionen er et 'vilkår', mens mødet med socialpædagoger i lokalmiljøet – eksempelvis i forebyggende fritidsaktiviteter – i sin essens rummer et 'tilbud' om at være sammen.[23]

Denne skelnen mellem oplevelse af vilkår og tilbud er en af de afgørende forudsætninger for, hvad der kan lade sig gøre hvor. Sat på kort formel kan siges, at desto mere den socialpædagogiske tilgang til børnene og de unge på institutionen bygger på 'vilkårs-oplevelsen' via institutionsreglementer, os-og-jer markeringer, og socialpædagogisk 'regelbevidsthed'; desto vanskeligere bliver det at opbygge de personlige relationer mellem de unge og de voksne, og desto sværere er det for de anbragte børn og unge at 'føle sig hjemme' og 'at hjemme den'. Det hæmmer børnenes og de unges oplevelser af de voksne som et attraktivt og tilvalgt 'tilbud' om kontakt, samspil og samvær, der danner grundlaget for en dynamisk personlig relation.

1.3.8. Om skolen (et afsæt for 'skole-bosted samarbejdsanalyser')

Børn og unge tilbringer (eller formodes at tilbringe) en betragtelig del af deres liv i skolen. Derfor kan det næppe undre, at udenlandske undersøgelser[24] peger på, at både socialrådgivere og plejere/pædagoger omtaler skolen i deres vurderinger af grunde til, at et ophold er gået godt. Man kan således have gensidige forventninger om 'stedets' hjælp til børns skolegang hhv. skolens hjælp til børns ophold.

---

23 Langager, S. (1994). Omsorgsbetingelser i socialpædagogisk arbejde. I: Tidsskriftet *Social Kritik nr. 30*. og Langager, S. (1990). Omsorgsfabrikker? – den modsætningsfyldte dagligdag i døgninstitutionerne. I: Bryderup, I. M. og S. Langager (red.). *Følelseseksperter – etik og engagement i socialpædagogisk arbejde*. Socialpædagogiske Tekster nr. 6.

.24 Bl.a. Sinclair, I. et al (2005). *Foster Placements: Why They Succeed and Why They Fail*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Socialpædagogerne skal og kan ikke fungere som skolelærere, men de forventes – helt på linje med forældre i familier hvor børnene bor hjemme – at hjælpe og støtte de anbragte børn og unge i forhold til skolegangen. Det handler ofte om at følge med i børnenes undervisning, hjælpe i forbindelse med hjemmearbejdet og motivere børnene om betydningen af gode skoleresultater. Desuden handler det om at støtte udviklingen af ansvarlig og social adfærd i forhold til klassekammerater og lærere.

Hvis der er tale om mindre børn, vil socialpædagogen ofte skulle afhente børnene ved skoletidens afslutning. Den slags lejligheder kan anvendes til at høre lærerne om, hvordan dagen er gået for barnet – både i forhold til undervisningen og i forhold til de øvrige børn. Et hyppigt nævnt problem er skabelsen af ligeværdighed mellem lærer og socialpædagog. Principielt indeholder den individuelle handleplan de krav og forventninger, socialforvaltningen har til barnets udbytte af skolegangen, og denne handleplan kan danne udgangspunkt for tilrettelæggelse af samarbejdet mellem skole og opholdssted/døgninstitution. Derved kan der støttes op om barnets faglige og sociale kompetenceudvikling i forhold til de krav, ethvert barn i det moderne samfund skal honorere. Undertiden synes dette samarbejde at virke tilfældigt, og er dette tilfældet, kan skolens og institutionens målsætninger ikke realiseres. Både i henseende til organisering og tilrettelæggelse bør der tages udgangspunkt i barnets individuelle behov for støtte eller behov for særlig støtte i kompetenceudviklingen. Faren består således i en dobbelt udsathed: barnet har vanskeligheder med det faglige og således også med at afslutte folkeskolen og senere komme i gang med uddannelse, og det har også vanskeligheder med at begå sig socialt. Målet må være, at lærere og socialpædagoger samarbejder om at udvikle børnenes sociale og faglige kompetencer, således at børnene opnår de samme muligheder som andre jævnaldrende. Det kan muligvis bedst opnås, såfremt begge parter indgår i et ligeværdigt samspil: socialpædagogerne må tilkæmpe sig medindflydelse på skolens/klassens socialpædagogiske indhold, og lærerne må ligeledes tilkæmpe sig indflydelse på børnenes skolearbejde hjemme.

Vanskeligheden er uden tvivl, at socialpædagogerne på deres side skal ind i det eller de rum, som lærerne og deres kundskaber traditionelt har defineret, mens lærerne på deres side skal ind i det hjem, som socialpædagogerne ligeledes har haft patent på at definere. Dvs. at pædagogerne kan opleve en indskrænkning i deres muligheder, mens omvendt lærerne kan opleve deres muligheder udvidet. I danske parallelundersøgelser nævnes oftest problemer af organisatorisk art – møder overlades til de involverede lærere og pædagoger, der efterlyser medspil fra såvel skolens som institutionens ledelse. I hvert fald synes det at påvirke kvaliteten af samarbejdet,

at energien bruges på andet end det, der forekommer centralt: pædagogiske metodeovervejelser om indhold og tilrettelæggelse af de udsatte børns skolegang.

Svaret på disse genvordigheder skal formentlig søges i det tværfaglige samarbejde. Derved kan der finde en form for brobygning sted mellem pædagog- og lærerkulturen – uden at man derved sætter det unikke i de to professioners faglige kompetencer over styr. Det kan medvirke til at udvikle en optimering af både det fælles og det særegne.

Der vil utvivlsomt være uenigheder mellem de to faggrupper om, hvordan børnene kan typificeres: er de urolige, stressede, angste – og hvad betyder det for deres faglige tilegnelse? Ofte kan den slags typificeringer målrettes i forhold til en saglig drøftelse af, om netop dette barn ikke magter så mange undervisningstimer lige for tiden, eller om dette barn netop nu er i stand til at tage fra, eller om dette barn har brug for andre og nye undervisningsmetoder. Desuden kan sådanne drøftelser indeholde vurderinger af, om barnet lige nu har mest brug for at udvikle social eller faglig kompetence.

Børns roller italesættes forskelligt af de to faggrupper: I skolen 'skal' barnet det og det, dvs. at lærerens relation er orienteret mod "det fælles tredje" (fagets indhold); i hjemmet 'kan' barnet det og det, dvs. at socialpædagogens relation er orienteret mod barnet. 'Skallet' sikrer principielt, at børn opnår lige muligheder for uddannelse, at de indgår i forpligtende fællesskaber og lærer at tage hensyn til hinanden. Men det kan også indebære nederlag i forhold til skolens krav og manglende muligheder for at leve op til såvel faglige som sociale krav. 'Kannet' sætter fokus på det, barnet allerede kan og er kompetent til, og dette svarer i mange henseender til nutidens forestillinger om at skabe sig selv, kunne forhandle, sikre sig indflydelse over eget liv m.v. Valgfrihedens bagside er nem at finde: friheden kan være for uoverskuelig, og børn kan blive fravalgt af andre børn eller voksne, således at de hverken fagligt eller socialt opnår de tilsigtede resultater.

Krydspressene fra folkeskolens øgede faglige krav, ønskerne om rummelighed, forskellige forventninger fra lærere, pædagoger og socialrådgivere samt forældre eller pårørende kan munde ud i ønsker om at ensliggøre pædagogikken. Det kan ikke anbefales at tænke i en ens pædagogik. Derimod kan og skal man tænke i at realisere en fælles målsætning, hvor lærere hhv. pædagoger har hver deres at bidrage med. Hvis målet er, at børn skal udvikle sig alsidigt, blive selvstændige og socialt kompetente mennesker, må tilrettelæggelsen af samarbejdet mellem skole og institution fremme almene personlige kompetencer, kreativitet, viden og færdigheder. Dette forudsætter et ligeværdigt, tværfagligt samarbejde, hvor

læreres og socialpædagogers specifikke faglige og individuelle kompetencer komplementerer hinanden.

1.3.9. Om venskaber (et afsæt for 'venskabs-analyser')

Samfundsmæssige forandringer har skabt ændrede socialiseringsbetingelser. Familien udgør en del af grundlaget for barnets socialisering, men står ikke alene, idet skole, fritidsinstitutioner, kammerater osv. er vigtige sociale arenaer for barnets udvikling. At have mulighed for at indgå i forskellige sociale fællesskaber er afgørende i forhold til at udvikle forskellige kompetencer.

I modsætning til klassiske teorier om børns socialisering, der betegner familien som primær socialiseringsarena og barnets øvrige sociale kontakter og fællesskaber som sekundære socialiseringsarenaer, lægger f.eks. Ivar Frønes[25] vægt på betydningen af de jævnaldrende i hans teori om socialisering til moderne samfund. Frønes beskriver de jævnaldrende som den afgørende socialiseringsagent i forhold til de krav, der stilles i et moderne samfund. Det er netop i samspillet med jævnaldrende, at børnene lærer at håndtere social og kulturel kompleksitet.

Når de jævnaldrendes betydning i socialiseringsprocessen anses for vigtig for udvikling af social handlekompetence, skal forklaringen ikke blot findes i, at børn, som konsekvens af familiens ændrede funktion i dag, tilbringer meget tid sammen med jævnaldrende, f.eks. i skolen eller i fritiden. Forklaringerne skal derimod findes i nogle strukturelle egenskaber i børns indbyrdes relationer, som er væsentligt anderledes end mellem børn og forældre/andre voksne. De sociale relationer i familien er at betragte som 'sociale kontrakter', der i princippet er ubrydelige. Relationerne er givne, forældre er noget, man har som barn, relationerne mellem barn og forældre skal ikke opnås. Det skal venskab og 'social kontakt' med andre børn derimod, og det betyder, at der skal udvikles kompetencer til at skabe den sociale kontakt. En udvikling, der, som nævnt, kun kan foregå i samvær med jævnaldrende. Det betyder også, at jævnaldrende bliver mere centrale i børns dannelse af identitet.

Relationerne mellem forældre og børn kan beskrives som vertikale relationer, der er præget af repetition, stabilitet og som primært giver børnene en følelse af tryghed og sikkerhed og skal sætte dem i stand til at opnå viden og tilegne sig færdigheder. Modsat er relationerne mellem børn indbyrdes horisontale, de er præget af kompleksitet, foranderlighed. Disse

25 Frønes, I. (1994) De ligeværdige. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning, Pædagogisk Bogklub, Kbh.

relationer sætter barnet i stand til at tilegne sig færdigheder, der kun læres blandt ligeværdige f.eks. færdigheder, der vedrører samarbejde og konkurrence; at løse konflikter, betydningen af at dele, fordelen ved at indordne sig, håndtering af f.eks. fjendtlighed (Frønes, Schaffer[26]). Børn socialiserer således hinanden på måder, der er meget forskellige fra socialisering i voksen-barn relationen. Frønes eksemplificerer disse strukturelle forskelle på følgende vis:

Børn-børn-relationer	Forældre-børn-relationer
Kommunikativt komplekse	Kommunikativt enkle
Tvetydige, flertydige	Entydige
Relationer skal opnås	Relationer er givne
Ligeværd, samme position	Uligeværd, forskellig position
Samme situation	Forskellig situation
Samme udviklingsniveau	Forskelligt udviklingsniveau
Oplevelse af ulighed	Oplevelse af forskellighed
Arena for sammenligning og jævnbyrdig diskussion	Arena for tilpasning og instruktion
Kulturel produktion	Kulturel reproduktion

Det, der er karakteristisk for de jævnaldrende i udvikling af sociale kompetencer, er, at jævnaldergruppen er det bedste forum for den type læring, som Frønes betegner 'læring ved perspektivkonflikt' og 'perspektivudveksling'. Perspektivkonflikter mellem børn finder sted, når der er jævnbyrdighed. Dvs. når den ene part ikke blot skal tilpasse sig efter den voksnes forventninger og regler, men at der i stedet er tale om, at begge parter – børnene – principielt har lige ret, og børnene derfor skal forhandle sig frem til at løse en social konflikt. På denne måde bliver det ligeværdigheden, der skaber læringspotentialet.

Social decentrering betyder at kunne gribe den andens perspektiv, forestille sig at være den anden, hvilket kræver indlevelse. Denne perspektivudveksling fremmes af, at den forekommer mellem personer, der på grundlæggende områder ligner én selv, dvs. er på samme udviklingsniveau, er i nogenlunde samme position osv. Eksempelvis har børn ikke den erfaring, der skal til for at sætte sig i en voksens sted. Det er blandt de jævnaldrende, at den kommunikative kompetence udvikles, fordi det er

26 Schaffer, H.R. (2005) *Børnepsykologi*, Hans Reitzels Forlag, Kbh.

her, der skal forhandles, og det er også her, at evnen til fortolkning bedst sker. At kunne handle kompetent forudsætter kompetence for refleksion og fortolkning. Sociale kompetencer, sociale kontakter, venskaber og nærhed er dermed noget, der skal opnås og læres i socialt ligeværdige sammenhænge. Samværet med andre børn fremmer tilegnelsen af en række sociale færdigheder og udviklingen af barnets sociale identitet. Schaffer fremhæver, at samarbejdet med jævnaldrende om f.eks. en opgaveløsning ligeledes fremmer børnenes intellektuelle udvikling.

Børn sammenligner sig med andre børn for at finde ud af noget om sig selv, børns samvær har dermed en spejlingsfunktion. Frønes lægger desuden vægt på, at jævnaldergruppen er central for emotionel kommunikation, fordi refleksion over alvorlige emner kræver jævnbyrdighed og samtidig en vis lighed.

For anbragte børn må nødvendigvis gælde, at deltagelse i forskellige sociale fællesskaber med de muligheder for social integration og udvikling af kompetencer dette skaber, er lige så betydningsfuldt som for ikke-anbragte børn. Anbragte børn har typisk ikke egen familie som aktiv voksenstøtte, men er afhængige af hvordan pædagogerne på døgninstitutionen indgår i og tilrettelægger barnets udviklingsbetingelser, herunder deltagelse i sociale fællesskaber på såvel som udenfor institutionen.

At få børnene til at opdage, og få lyst til at deltage i nogle børnefællesskaber og herigennem udvikle sociale kompetencer, er en del af det pædagogiske arbejde, som kan medvirke til at reducere marginalisering. Sociale kompetencer kan ikke udelukkende udvikles i et institutionsmiljø; kontekster udenfor institutionen (f.eks. fritidsliv og prosociale venner) er afgørende i opbygning af et bredspektret handleberedskab (Säfvenbom & Samdahl[27]).

I megen forskning, især om unge anbragte, anbefales størst mulig samvær med prosociale venner og mindst mulig med antisociale. Undersøgelser viser, at det har signifikant betydning for anbragtes udvikling at have samvær med prosociale jævnaldrende udenfor institutionen, f.eks. kan denne kontakt neutralisere den negative effekt af samvær med andre børn med normbrydende adfærd (Andreassen 2003). Flere undersøgelser peger på, at det har betydning for en positiv effekt af anbringelsen, at børnene deltager i et fritidsliv med andre børn udenfor institutionen og at de selv har indflydelse på dette, bl.a. at vælge venner selv og selv at disponere over deres fritid (Egelund & Hestbæk[28], Andreassen[29]). Mange anbragte

27 Säfvenbom, R. & Samdahl, D.M. (2000) Leisure for Youth in Residential Care: An Important Context for Intervention, *International Journal for Social Welfare,* vol. 9, no. 2, 120-127.

børn har tilsyneladende behov for støtte fra pædagoger, der kender dem og deres behov, i forhold til at komme i kontakt med nye sociale arenaer, men det er vigtigt for barnets udvikling af sociale kompetencer, at de bringes i kontakt med andre børnefællesskaber, der siden bliver deres egne, ikke med en pædagog som påhæng og ikke sammen med andre børn fra institutionen, da deltagelse i forskellige børnefællesskaber er nye læringsarenaer for dette enkelte barn. Pædagogerne kan agere som medierende led, initiere og facilitere kontakten for siden gradvist at overlade scenen til barnet selv. Et oplagt område i forhold til skabe modstandsdygtighed er udvikling af de anbragte børn fritidsliv og venskabsforhold.

Samling af børn med vanskeligheder af forskellig art på en døgninstitution er et forhold der adskiller sig radikalt fra andre børnefællesskaber. Forskning viser, at dette kan give mulighed for gensidig negativ påvirkning. Negative venskabsforhold spiller en rolle for udvikling og opretholdelse af normbrydende adfærd. Det er derfor afgørende, at pædagogerne er opmærksomme på børnenes sociale relationer og er i stand til at forhindre udvikling af antisocial adfærd og holdninger og i stedet etablerer et miljø, hvor prosociale holdninger og adfærd er dominerende. Ud over at det for børnenes sociale udvikling er vigtigt med kontakt til børn og samfundslivet udenfor institutionen, har det ligeledes betydning for deres sociale udvikling, at institutionen er i stand til at påvirke udviklingen i børnegruppen på institution i retning af en prosocial kultur (Andreassen).

Døgninstitutioner skal blandt andet kompensere for brudte eller delvis brudte sociale kontrakter i familien og fungere som en vigtig tryghedsskabende forudsætning for den sociale udvikling, der danner grundlag for, at der på børnenes øvrige arenaer og i forholdet til jævnaldrende kan udvikles sociale kompetencer (f.eks. Frønes, Schaffer). På denne baggrund fremstår den pædagogiske opgave i levering af begge dele: omsorg, forudsigelighed og tryghed i hverdagen, samt rum og støtte i forhold til nye muligheder for sociale grupperinger og sociale kontakter, der indeholder en stadig variation i udviklingsmuligheder.

1.3.10. Afslutning

Notatets grundidé har været at søge at anskueliggøre helhed og konsistens i døgndelen af det samlede HPA-interventionsstudie: Fra entréen med indkredsning af målgruppen, over markeringen af det teoretiske for-

28 Egelund, T. & Hestbæk, A-D. (2003) *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet, S*FI, no. 4, Kbh.
29 Andreassen, T. (2003) *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?,* Kommuneforlaget, Oslo.

læg – handlekompetencebegrebet, til udfoldelsen af nøgleproblematikker via handleplaner, og sammenfattende forskningsbaseret viden om særligt vigtige fokusområder i døgninstitutionernes/opholdsstedernes socialpædagogiske virksomhed. Fulgt op af en kort beskrivelse af de kompetenceanalyser ('gab-analyser'), der skal operationalisere interventionsstudier af de anbragte børn og unges handlekompetencer inden for de valgte to områder – det sociale og det læringsmæssige, for afslutningsvist at lande på et konkret forslag til en matrix til at udfolde HPA-projektets institutionelle interventionsfelter, som eksemplificeres via tre præliminære temaanalyser, der kan danne afsæt for konkrete lokale analyser af bostedernes praksis inden for disse centrale områder for herigennem at bidrage til styrkelse af de professionelle socialpædagogers praktiske ideelle handlekompetencer inden for interventionens fokus.

På dette grundlag er muligheden skabt for at eksplicitere, operationalisere og sammenkoble interventionsstudiets teoretiske og analytiske dobbeltsigte: På den ene side den psykologisk orienterede og forskningsbaserede identificering og vurdering af de deltagende børn og unges reelle handlekompetencer på individniveau inden for områder af vital betydning for imødegåelsen af social chanceulighed og fortsat social udsathed, og på den anden side den mere sociologisk orienterede forskningsbaserede lokalisering og beskrivelse af centrale fokusområder for udvikling af optimal pædagogisk opmærksomhed og virksomhed på institutionsniveau for at bedre de anbragte børn og unges livsmuligheder og samfundsdeltagelse.

Tilsammen udgør disse to indfaldsvinkler – vurderingen af de deltagende børn og unges reelle handleberedskab på centrale individuelle handlekompetenceområder, og lokaliseringen af centrale fokusområder i døgninstitutioners og opholdsstedernes daglige virksomhed til imødegåelse af konsekvenserne af social udsathed – de forskningsunderbyggede teoretiske og analytiske optikker, der mødes i HPA-projektets overordnede mål: At bidrage til udvikling af socialpædagogernes ideelle handlekompetencer såvel i forhold til de enkelte børn og unge, som i forhold til konstitutionen og konstruktionen af det institutionsmiljø, disse børn og unge er anbragt i for en kortere eller længere periode af deres liv.

Dette fokusområde er med særligt henblik på trivsel og fritid ligeledes understreget i en dugfrisk rapport fra SFI[30].

30 Baviskar, S., Dahl, K.M. (2009). *11 årige børns fritid og trivsel.* København: SFI

KAPITEL 2. IMPLEMENTERING

2.1. IMPLEMENTERINGEN – HVOR STARTEDE MAN?

I Århus nedsattes en styregruppe for projektet, bestående af forstandere, afdelingsledere og konsulenter. De enkelte afdelingsledere blev udpeget som tovholdere i deres respektive institutioner og havde bl.a. til opgave at sørge for, at Kvalifikationsmappen blev inddraget i personalemøderne. I enkelte tilfælde fortælles, at HPA-projektet var sat på dagsordenen hver 14. dag; i andre, at de forskudte tidsplaner omkring GAB-analyserne medførte, at gnisten blev slukket, og at man ikke fik det ud af det, man havde håbet på. Ikke desto mindre fungerede Styregruppen i hele perioden som diskussions-, inspirations- og organisationssted. Valget af organisationsform kan forklares med, at de deltagende institutioner med kommunalreformen overførtes til Århus Kommune, og at kommunen havde tilkendegivet en stærk interesse i at få projektet til at lykkes. Samtidig gav etableringen af en styregruppe utvivlsomt også bedre muligheder for at igangsætte og senere vedligeholde projektet. En etablering af et fast samarbejdsorgan i et område gør det endvidere muligt at beskytte projektet og de medarbejdere, der havde særlige opgaver i forbindelse med det.

I Københavnsområdet opnåedes aldrig samme ensartethed. Dels kan det tilskrives den geografiske spredning fra Ishøj til Helsinge, og at kommunalreformen her virkede centrifugal. Dels skyldes det, at den ene institution (akutinstitution) så sig nødsaget til at trække sig fra projektet på grund af organisatoriske og personalemæssige ændringer, hvortil hører, at den oprindelige tovholder søgte og fik andet arbejde, mens den anden (opholdssted) trak sig på grund af helbredsmæssige årsager. Den tredje institution (familieinstitution) valgte at skabe fællesskab om HPA-projektet og dermed overlade ansvaret til den samlede personalegruppe. Hertil skal føjes, at institutionerne havde et forskelligt teoretisk ståsted.

Forskellene i organisationsform er den ene side af sagen. Den anden er, at de enkelte deltagende institutioner frit har kunnet vælge fokuspunkt ud fra HPA-døgnnotatets tre hovedpunkter: skole, venskaber og hjemlighed.

Tidligt i processen blev muligheden for at gennemføre rotation de enkelte deltagende institutioner imellem nævnt som en oplagt måde at sprede viden og erfaring på. Det lykkedes ikke at stabilisere udviklingsarbejdet i den fornødne grad, hvilket indebar, at denne mulighed ikke blev bragt i anvendelse.

Både i København og Århus gennemførtes flere diskussionsdage – i Århus på bl.a. Peder Sabroe-seminariet, i København på DPU med delta-

gelse af medarbejdere fra de respektive institutioner. Desuden er der i København afholdt temadage og diskussionsmøder ude på de enkelte institutioner.

Mens DPUs rolle var at bidrage til at opkvalificere det pædagogiske arbejde via Kvalifikationsmappen og Gab-analyserne samt undervisning og diskussioner ud fra dette materiale, blev selve konsulentfunktionerne overladt til de daværende CVU-konsulenter, altså erfarne lærere fra pædagogseminarierne.

En række forhold spiller ind i implementeringen – lige fra organisationens størrelse til stabilitet i medarbejdergruppen. Især i den indledende fase af projektet har organisationsstørrelsen spillet ind. Det har været muligt at gennemføre samlede medarbejderdage med oplægsholdere udefra, ligesom det har været muligt at etablere en projektorganisation. Ligeledes kunne medarbejdernes uddannelsesniveau have betydning – jfr. f.eks. Ågården, hvor 13 ud af 15 medarbejdere har pædagogisk uddannelse, hvor forstanderen alligevel kunne ønske sig mere motivation hos medarbejderne (Baseline-notat juni 2006). At institutionen senere må melde pas, skyldes hverken uddannelse eller organisation, altså rene institutionsinterne faktorer, men synes snarere at handle om institutionseksterne faktorer (transfer fra Københavns Amt til Ishøj Kommune med deraf følgende nye prioriteringer). Det ser endvidere ud til, at en række tilfældigheder også har haft betydning. I flere af organisationerne er det enkeltstående hændelser – særdeles ubehagelige – som har ført til, at enten en afdeling eller en hel institution har måttet ende med at trække sig ud af projektet. Et dødsfald (en afdelingsleder) og nær families alvorlige sygdom (et opholdssted) indebar, at begge ikke så anden udvej end at forlade projektet. Af mindre alvorlige tilfældigheder kan nævnes et relativt stort gennemtræk af medarbejdere. Det gælder både enkelte afdelinger og hele institutioner. En afdelingsleder oplyser f.eks. i et interview, at lige under halvdelen (3 ud af 7 medarbejdere) har forladt arbejdspladsen; i et andet tilfælde måtte afdelingen stort set begynde forfra. Den slags tilfældigheder har betydet noget. Nye medarbejdere "har ikke samme ejerskab...Jeg kan jo se de mapper, vi har fået....jamen de er ikke engang åbnet (af de nye), hvor de gamle, som var med fra starten, jamen der har vi jo gået dem igennem...."(Int. 7.5.08, s. 1). I det andet tilfælde siger afdelingslederen: "Og derfor så kom det her HPA-projekt, man kan sige, at det fik en lidt uheldig start. For vi kunne godt se, at tænkningen i HPA-projektet lå langt fra den tænkning, som vi havde. Hun (den tidligere afdelingsleder) stoppede jo så også. Ja, jeg har været på siden november 2006, må det være. Og i det første halve år lå HPA-projektet lidt på stand by. Jeg har så været her hele tiden, bare ikke som afdelingsleder, og så var der et kursus

ovre på den sociale højskole med Keld og så var der en anden fra CVU. Og der var vi sammen med Ishøj. De var ikke så langt som os, det blev så lidt frustrerende. Og det der blev særdeles frustrerende i det, det var så ikke Keld, det var ham den anden, at vi fik en snak omkring det med den følelsesmæssige del af HPA-projektet, som vi jo synes i kraft af, at vi tænker miljøterapi, at det forsømte de, fordi det handlede meget om, hvad man kan præstere for andre i forhold til, hvad er det egentligt mennesket skal udvikles til. Men vi valgte jo så alligevel at fastholde i det, for der var jo en eller anden måde, man havde tænkt miljøterapi her før, som vi gerne ville gøre anderledes, som lå meget i tråd med nogle af tankerne i HPA-projektet. Og så havde vi jo to studerende fra DPU ude i juni måned til noget observation" (Int. 21.05.08, s.1).

Vanskeligheder i opstarten synes således at hænge sammen med "personaleomsætning", nye eksterne myndigheder og deraf følgende krav til omlægninger samt tilegnelsen af interventionsgrundlaget.

2.2. FOKUSPUNKTER

Fokuspunkterne har varieret de enkelte steder, men oftest som en blanding af støtte til børnenes skolegang, skabelse af venskaber uden for institutionen og institutionen som børnenes aktuelle hjem. Et gennemsyrende træk i institutionernes og medarbejdernes syn på deres egen indsats synes at være, at institutionerne kan gøre en forskel. Som en informant understreger: "Så længe vi modtager børn og unge, der ikke kan opholde sig i deres eget hjem, hos deres forældre af forskellige grunde, så er der brug for døgnanbringelser". Det fremgår flere steder i interviewene, at der ikke bare er tale om at gøre en dyd af nødvendighed. Kommer en familie til kort, er der behov for rådgivning; er dette ikke tilstrækkeligt, vil der være behov for hjælp og aflastning. Hvis heller ikke dette er tilstrækkeligt, kommer anbringelsen uden for eget hjem på tale. Derved kan døgnanbringelse ses som en sidste station, og det har været medvirkende til at give institutionerne et dårligt offentligt image. Positivt formuleret kunne døgnanbringelsen anskues som en "second chance". Dermed italesættes døgnanbringelse som en oplagt mulighed for at skabe en mere vellykket hverdag – det være sig i forhold til skolegang, samlivet med andre eller hjemlighed.

Kvalifikationsmappen var udset til at være det grundlæggende redskab med henblik på igangsætte og teoristyre projektet.

2.3. KVALIFIKATIONSMAPPEN

Som nævnt ovenfor var institutionerne stærkt interesserede i at deltage aktivt i projektet, og de såkaldte baselinebeskrivelser om institutionernes udgangspunkt og organisation fremhæver både afsættet og paratheden til udvikling. Situationen kan således i udgangspunktet tolkes som udviklingsorienteret.

Mappen er blevet anvendt i vekslende omfang. I de opsamlende interview fra maj 2008, hvor ledere og medarbejdere blev spurgt, viser det sig, at mappen dels har været anvendt som introduktion af medarbejderne til projektet og dels som opslagsværk. På nogle af institutionerne har introduktionen haft karakter af decideret gennemgang af udvalgte dele, hvor personalemøder har været omdrejningspunkt – der henvises i interviewene til optagetheden af skolegang, venskaber og hjemlighed samt organiseringen af det lokale udviklingsarbejde (kapitlerne 16, 18, 20 og 21 i mappen). For alle institutioner gælder, at medarbejderne på egen hånd og ofte i fritiden har læst særligt relevante kapitler. Hensigten har for deltagernes vedkommende været at orientere sig i HPA-ideen, udvikle et særligt kendskab til udvalgte dele med henblik på at forstå ideen helt ud "i det ekstremt konkrete" (interview, 5.5.08, s. 3) og derpå omsætte de dele, der lå særligt for i forhold til institutionens aktuelle behov. Med henblik på at komme godt fra start var medarbejderne for flere af de århusianske institutioner samlede til en fælles introduktion, hvor Pär Nygren præsenterede det samlede projekt. Desuden har konsulent Keld Ørskov gennemgået dele af mappen på temadage på Sabroe-seminariet.

2.3.1. Systematik eller mangel på samme?

Mappen har tilsyneladende ikke alle steder været anvendt systematisk eller løbende, dvs. i forbindelse med personalemøder eller igangsættelse af udviklingsarbejdet. Medarbejderne er i princippet aktører i alle dele af udviklingsarbejdets faser. Sigtet med mappen er, at medarbejderne skal bevæge sig fra en individuel og kollektiv viden til refleksion og effektuering af vidensbaseret handling (Kvalifikationsmappen 2006:185). Viden og praktisk handlen må hele tiden *'gå hånd i hånd'* (Jensen og Rasbech 2007:20). Det vidensmæssige aspekt ses som nødvendige betingelser for øgede handlemuligheder i den pædagogiske praksis, mens omvendt pædagogiske handlinger også udgør vigtige forudsætninger for at tilegne sig viden. Projektets implementeringsoptik bygger på hensigten om at understøtte sammenspillet mellem viden og teori og praksishandling *'... med målet om at styrke vidensbaserede 'nye' eller 'justerede' handlinger i den daglige praksis i institutionen'* (Kvalifikationsmappen 2006:176). HPA-

projektet fremhæver tre elementer som værende afgørende for professions- og kompetenceudvikling, idet projektet bygger på et deltagerstyret udviklingsperspektiv. Succes i implementeringsprocessen angives i Kvalifikationsmappen i tre hovedpunkter:

1) Deltagernes oplevelse af ejerskab – dvs. deres aktive deltagelse i udviklingen af et fælles projekt
2) Refleksion og vidensdeling. Der kræves fælles refleksion og dialog over begreber, så der kan skabes et nyt fælles vidensgrundlag og et fælles sprog. Ved at reflektere over egen praksis ud fra spørgsmålet: "Gør vi det, vi tror, vi gør?" får den enkelte pædagog mulighed for at erkende og forandre den. Dette kalder Donald Schön "refleksion-i-handling" henholdsvis "refleksion-over-handling".
3) Follow-up, herunder den ledelsesmæssige opbakning og tydelighed i en udviklingskontekst, der fremmer aktørernes handlemuligheder, og som ligeledes skal være med til at 'holde gryden i kog'. Tidsaspektet imellem de forskellige interventioner og et vist 'flow' spiller ligeså en betydningsfuld rolle (Kvalifikationsmappen 2006:179-181).

Der er her tale om nødvendige betingelser for at skabe motivation med henblik på at *"...udvikles ved at udvikle"* (Nygren 2006b:5). Hvordan dette konkret kommer til udtryk og er muligt i pædagogisk praksis ud fra deltagernes udsagn, uddybes senere.

Som anført i forskergruppens notat tages udgangspunkt i fem dimensioner, der indrammer begrebet handlekompetence. Frem for alt skal interventionen være vidensfunderet. Den består af 'Kvalifikationspakken', altså Kvalifikationsmappen, kursusforløb og refleksioner på personalemøder m.v.

De fem dimensioner, der er et resultat af et større forskningsarbejde i Norge ("Krydsildsprojektet"), udgør nøglen til udvikling af stedernes pædagogiske strategier. Strategierne indeholder en række organisatoriske, læringsteoretiske, pædagogiske og didaktiske principper og metoder. Udvikling af handlekompetencer på baggrund af det lokale udviklingsarbejde tilsigter at give pædagogerne mulighed for at tilegne sig både metodiske og teoretiske kompetencer og dermed lægge grunden til en bevægelse fra viden til villen. At ville gennemføre udviklingsarbejdet bygger ligeledes på sin side på et vidensbaseret grundlag, hvilket giver det mulighed for at lejre ny viden ind i den pædagogiske praksis, for at arbejde mere strategisk og dokumenteret i det pædagogiske arbejde plus ideelt set også mere 'træfsikkert'.

Denne bevægelse eksemplificeres i det følgende.

En afdelingsleder fortæller: "..der blev henvist til mappen nogle gange under temadagene, men derfra så til selv at være aktiv læser eller have nogle drøftelser, der er åbenbart langt, i hvert fald for vores afdeling" (Int. 28.5.08, s.1). I forlængelse heraf konstateres, at "vi har brugt den meget lidt. ...Vi har aldrig haft mappen på bordet...altså på personalemøder". Deraf følger, at mappen heller ikke er blevet anvendt, således som afdelingslederen forventede. Dermed kan det ikke konkluderes, at den samlede døgninstitution ikke foretog sig nok. Forstanderen introducerede ideen, der fulgtes op af foredrag af Pär Nygren, og medarbejderne tog imod opfordringen i en god stemning ("de blev helt hooked"). Men det viste sig at blive en stor mundfuld, bl.a. fordi Strukturreformen indebar, at afdelingen modtog en helt ny gruppe børn i sammenligning med tidligere. De nye barn var meget sværere, og afdelingen vurderer, at de aldrig skulle have haft de nævnte børn. Dagligdagen fyldte for meget i forhold til HPA-projektet. Her omtales *en første barriere, som sammenfattende kan kaldes en afdeling, der bliver overhalet af strukturelle ændringer.*

Ingen af de adspurgte informanter tilkendegiver, at der blev afsat særlig læsetid til at sætte sig ind i mappen, hvilket betyder, at medarbejderne enten skulle læse hjemme eller i forbindelse med ledige timer i arbejdstiden. Enkelte medarbejdere nævner, at der i princippet var et par ledige timer efter overlap, men at de ikke mente at kunne tillade sig at overlade de praktiske opgaver til de øvrige kolleger, mens de selv studerede. Her er der tale om, at medarbejderne selv skal arrangere sig, og at sådanne arrangementer konkurrerer med andre nødvendige aktiviteter. Dvs. at *individuel læse- og studietid* af kvalifikationsmappen nærmest bliver en unødig luksus. Hermed peges på *en anden barriere, der handler om tid til fordybelse i og tilegnelse af ny viden.*

Det kan konstateres, at mappen har været af betydning. Den direkte betydning er til at aflæse og hertil skal lægges en indirekte. Materialet er blevet brugt af den enkelte medarbejder til at få orden i en masse oplevelser og erfaringer i forbindelse med det daglige arbejde – de gennemgående vendinger i interviewmaterialet er, at mappen er relevant, spændende, tilfører ny viden osv. Denne nye viden skal kobles til erfaringer, som hverken er helt ubearbejdede, men omvendt heller ikke altid har kunnet få plads i personalegruppens drøftelser på grund af tidspres, situationer og forløb, der bliver afbrudt osv. I forbindelse med temadage og andre læringsorienterede aktiviteter får den enkelte lejlighed til at fremlægge sine erfaringer, oplevelser og overvejelser. Den enkelte pædagog ved ofte betydeligt mere om sin praksis, end hun umiddelbart gør sig klart. Derfor stimulerer Kvalifikationsmappen til, at den enkelte graver sin viden om sin egen praksis frem og synliggør den for sig selv, sin personalegruppe og

konsulenten eller forskeren. Derved vil der finde en foreløbig formulering af et givet problem sted. Formuleringen ser ud til at finde sted i en interaktiv proces med situationen, altså de mange hverdagsoplevelser den enkelte pædagog eller gruppen af pædagoger lægger på bordet. Denne interaktive proces er derved også en forudsætning for, at pædagogerne kan tillempe den formulerede teori fra mappen til deres eksisterende praksis. Naturligvis kan en konkretisering af et oplevet "abstrakt" emne som børns venskaber uden for institutionen enten synes banal eller mangelfuld, og disse selvfølgeligheder eller manglende handlinger medfører, at pædagogerne tilkendegiver, at de ikke nåede særlig dybt i omsætningen af det givne punkt. I interviewene gives manglende tid skylden. Spørgsmålet er, om denne forklaring er den eneste, og om den er den rette. I interviewmaterialet nævnes, at der skal nås så meget andet i en travl hverdag, og at det havde været langt bedre, hvis der havde været afsat tid og rum til studier og refleksion.

I tilgift til denne forklaringsmodel, der lægger vægt på de ydre, objektive faktorer, kan behovet for større fordybelse også søges i de dualiteter, det pædagogiske arbejde er udspændt mellem. Katrin Hjort understreger eksempelvis, at den viden, der er baseret på professionelle handlinger ikke kan omsættes i sprog og tilføjer:

> Professionsudøvelsen er en meget mere kompleks form for praksis, der forudsætter kropslig og social fornemmelse og evne til at håndtere situationer, der i princippet er uforudsigelige og foranderlige. Professionsudøvelsen vil følgelig basere sig på *et professionelt skøn*, dvs. på den professionelles ret *og* pligt til at foretage en konkret vurdering af, hvilke handlinger, der er relevante i en given kontekst[31].

At den professionelle praksis er kompleks, tilkendegives i interviewmaterialet. Hvad er det lige præcist, der får praktikeren til at handle, som hun gør? Hvor kommer hendes viden fra, når hun i løbet af et sekund træffer et valg i en situation og handler ud fra dette? I de fleste tilfælde er det ikke muligt at forklare, hvorfor der handles på en bestemt måde, selvom der handles ud fra viden, og det er ikke altid muligt at begrunde en beslutning, selv om den er fornuftig og rigtig.

Når teoretiske ansatser eller andre teoretisk funderede tilgange tilføres det praktiske arbejde, opstår der spændingsfelter mellem teori og praksis. Spændingsfelterne kan oversættes til modsætningen mellem "nærhed og

---

31Katrin Hjort: Kompetente professionelle
(http://www.ruc.dk/paes/forskerskolen/program/info/profx_efteraar04/novseminar/).

afstand" hhv. "helhed og dele". Spændingsfelterne kan reduceres ved at fokusere på "at lære ved at gøre", dvs. at flytte den kyndige praktikers arbejdssituation ind i kompetenceudvikling og få en kyndig træner som dialogpartner (Schön 1983; Molander 1996)[32]. Når den kompetente praktikers arbejdsopgave og arbejdssituation gøres til omdrejningspunkt, er det afgørende, at erfaringer og viden bearbejdes og systematiseres. Sker der ikke en tilstrækkelig bearbejdning, indebærer det, at praktikerens beskrivelse afspejler en afstand til mappen. Denne erfaringsviden er altså – jfr. Schön – ikke knyttet til generelle opfattelser, men derimod meget konkret og knyttet til enkelte hændelser eller situationer. Derved kan mappen opleves som værende mere i overensstemmelse med akademiske traditioner og med vægten lagt på, at praktikerne har en mere generel opfattelse af et givet problem, altså hvad man typisk opfatter som professionsviden. Når mappen tilsyneladende ikke er anvendt i større omfang, end informanterne angiver, kan det muligvis forklares ved, at der i bearbejdningsprocessen har været lagt for lidt vægt på praktikerens indsigt i enkeltstående situationer. *Dermed understreges, at faktoren "manglende tid" næppe kan stå alene, hvilket vil sige, at den tidligere nævnte anden barriere udvides med en særlig faktor for, hvordan "omsætning" eller "omslag i praksis" overhovedet kan finde sted. Heri indgår altså subjektive faktorer som medarbejdernes viden og forståelse af deres arbejde, opmærksomhed på læringsmuligheder og bevidsthed om, hvordan man tidligere har benyttet sig af sådanne muligheder.*

I forhold til pædagogisk arbejde vil de enkeltstående situationer fremtræde som et nyt tilfælde i repertoiret, dvs. at praktikeren ser det som en del af sit repertoire. At se noget som vil sige at kunne sammenligne situationer. På et personalemøde kan gruppen af pædagoger med andre ord se på en række situationer inden for et emne som børns skolegang og iagttage, hvordan de er ens på nogle punkter og forskellige på andre. Den enkelte praktiker har allerede en opfattelse af, hvilke elementer der er de mest centrale hhv. mere marginale. Når situationer opfattes på denne måde, og personalegruppen bliver i stand til at gøre sig dette bevidst og synliggøre det, kan det føre til en åbning i forhold til dybere indsigt og forståelse af egen praksis, herunder at se på egen praksis i det kritiske lys, som mappen kan befordre. Derved opstår muligheden for at skabe et mere alsidigt og dybdeborende udgangspunkt for det lokale udviklingsarbejde.

---

32 Donald A. Schön (1983). *The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books
Bengt Molander (1996). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos

Schön benævner den nævnte proces som indledningen til refleksion-i-handling. Men også dette er knyttet til et praktikerfællesskab, der samtidig er et læringsfællesskab.

2.3.2 Et eksempel: hvordan skabes ejerskab

Nedenstående anføres to eksempler, der henviser til nødvendige forudsætninger for, at mappen overhovedet bliver anvendt som redskab og dermed får den rolle, den var tiltænkt.

Det første eksempel knytter sig til *deltagernes oplevelse af ejerskab*.

For at kunne udvikle den pædagogiske praksis ved hjælp af den teoretiske viden skal der skabes ejerskab eller medejerskab. Oplevelsen af ejerskab forudsætter, at HPA-aktørerne har muligheder for at studere den nye viden. Den tilbydes i form af Kvalifikationsmappen, medarbejdernes deltagelse i kursusdage i HPA-regi, etablering af grupper af lokale netværk samt grupper omkring det lokale udviklingsarbejde i den enkelte institution med videre. Det altafgørende vil være, om ny viden giver mening for de implicerede aktører. Ejerskab skal ses i et fænomenologisk perspektiv, hvor ejerskab bliver forudsætningen for, at transformations- og udviklingsprocessen sættes i gang.

I Kvalifikationsmappen fremdrages erfaringer med at igangsætte 'ejerskabsprocessen'. Først og fremmest skal alle deltagere have det samme værktøj at arbejde med; dernæst skal alle så vidt muligt deltage i ens kursusforløb, og endelig skal de deltage i arbejdet med målformuleringer, handleplaner med mere i relation til det institutionelle udviklingsarbejde (Kvalifikationsmappen 2006:180).

I forhold til oplevelsen af ejerskab spurgtes i interviewrunden blandt andet ind til, hvordan de pædagogiske medarbejdere blev introduceret til Kvalifikationsmappen, hvorvidt de fandt den relevant, og om materialet var forståeligt. En pædagogisk medarbejder udtaler nærmest spørgende: *'Fik vi den udleveret?'* . Og senere omkring mappens forståelighed: *'Men jeg har det lidt ambivalent med den mappe. På den ene side så er jeg glad for at have fået den, fordi jeg synes, det er et virkelig flot stykke arbejde, der er lavet. Men så kommer vi så over i det afsnit, hvor jeg synes, at det ikke er gået så godt. Jeg tror ikke, altså hvis du spørger mig omkring den mappe, så har jeg overhovedet ikke brugt den'*. Medarbejderen udtrykker, at han/hun ikke har en oplevelse af ejerskab, idet mappen ikke er blevet læst eller anvendt. Den viden, der er i mappen, er dermed blevet til noget, der står *'i en mappe på en hylde'* (Jensen og Rasbech 2007b:13). Det viser sig imidlertid ikke helt at holde stik. Der findes nemlig i samme interview passager, hvor oplevelsen af ejerskab er manifest til stede og formuleres klart. F.eks. hedder det, at *"jeg har en fornemmelse i baghovedet, en viden om, at jeg*

har brugt den, og det har jeg været glad for på de tidspunkter, hvor vi skulle bruge den". Til trods for, at medarbejderen i første omgang mener, at mappen ikke er blevet brugt, forekommer der alligevel i næste omgang en form for erkendelse af, at den er blevet brugt og har været anvendelig. Heraf kan sluttes, at mappen har givet mening for vedkommende, men samtidig også at dette endnu ikke er erkendt fuldt ud.

En anden pædagogisk medarbejder kan godt erindre sig, hvor og hvordan mappen blev introduceret, og ligeledes fortælle om oplevelsen af den: *"Der fik vi en fælles introduktion, men vi havde selvfølgelig fået mapperne inden. Så det var en fælles introduktion til det, som var meget spændende og meget inspirerende"*. Her hersker der ingen tvivl. Mappen ikke er glemt, og den er både relevant og spændende.

Begge medarbejdere har arbejdet på den pågældende døgninstitution i mange år, har samme baggrundsviden via Kvalifikationsmappen, kursusdage og deltaget i udarbejdning af målformuleringer, handleplaner med videre. Uanset denne ensartethed udtrykkes forskellige oplevelser af det, der kan genkendes/identificeres som deres oplevelse af ejerskab. Dette kan hænge sammen med den manglende *fælles* følelse af ejerskab. Ifølge Lave og Wenger kan dette fænomen beskrives med begrebet 'praksisfællesskaber', dvs. pædagogernes subjektive deltagelse i et handlingssystem (Lave og Wenger 2003:46-48)[33]: *"Jeg har jo kigget i den i starten, hvor vi fik lektier for, eller sådan husker jeg det lidt (...) ellers har den sådan set stået hjemme hos mig og kigget til mig engang imellem, men jeg har ikke orket at åbne den og læse i den (...) plus, at den har været en individuel ting, altså jeg skulle selv læse den. En anden ting er, når vi har siddet i et fælles forum, så kommer den der gruppedynamik, som jeg synes er alfa omega i det her. Så bliver man lige holdt lidt i kort snor plus man har en følelse af, at det her det er sgu noget, vi er fælles om"* . I citatet gengives en oplevelse af ikke at være en del af et praksisfællesskab og efterfølgende at være en del af det. Først når man er et fuldgyldigt medlem af praksisfællesskabet, får medarbejderen en fornemmelse af, at personalegruppen har en fælles forståelse af, hvordan personalet arbejder i praksis, og af, at de handler på baggrund af fælles refleksion og dialog. Ved at være aktive og fælles om de faglige diskussioner opleves den nye viden relevant; den giver mening i praksis, og medarbejderne føler sig medinddragede. Dette vil kunne føre til udvikling af handlekompetencer og derved også udvikling af børnenes handlekompetencer på den pågældende døgninstitution.

---

33 Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster.* København: Hans Reitzels Forlag

En anden pædagog oplever ligeledes vigtigheden af at have en fællesfølelse: *"Det var spændende.. det der med, at vi fælles skulle hjem og arbejde med et fokuspunkt ud fra den samme viden alle sammen. Ikke det der med at komme på kursus hver især, men her kunne vi beskæftige os med et område og så kunne komme med fællesudvikling på det"*. Vedkommende taler her om oplevelsen af praksisfællesskab. Den læring, der forekommer ved at deltage i fællesarrangementer, kursusdage med videre betyder, at læringen ikke er noget som foregår i den enkeltes hoved, men at den er fordelt mellem alle deltagerne, altså relationel. Også her er det afgørende, om praksisfællesskabet udvikles undervejs i projektet, således af 'ejerskabsfølelsen' både vil opstå, blive vedligeholdt og siden udviklet under hele udviklingsarbejdet.

Det er tilsyneladende muligt at konkludere, at pædagogerne har oplevelsen af ejerskab til HPA-projektet, men desuden at denne oplevelse finder forskelligt udtryk og forekommer mere tydelig for nogle end andre. Det springende punkt er, hvorvidt det præsenterede nye materiale giver mening både for den enkelte alene og ligeledes giver mening i fællesskabet. Hvis implementeringen af ny viden i pædagogisk praksis skal kunne lykkes, skal bevægelsen mellem en individuel og fælles følelse i praksis etableres. Derfor er det vigtigt, at de implicerede HPA-aktører deltager aktivt i projektet.

Et er at tilegne sig viden inden opstart. Men i løbet af projektet er refleksion og vidensdeling afgørende for graden af succes i forhold til implementeringsprocessen. Dvs., at der føres en dialog, hvor den gensidige udveksling af eksempler, meninger og udtalelser er afgørende for, at udviklingsarbejdet organiseres, kommer i gang og vedligeholdes under projektet.

2.3.3. Et eksempel på refleksion og vidensdeling

Det andet eksempel knytter sig til *refleksion og vidensdeling*.

Det er ikke ukendt, at medarbejdere ofte antages at arbejde ud fra deres ureflekterede handlinger. Årsagen angives også ofte: I en travl hverdag kan det være svært at finde tid og plads til individuelle såvel som kollektive refleksioner. Muligvis bunder denne opfattelse i en forestilling om pædagogisk arbejde som en indsats, der kan udføres nærmest uproblematisk. Som tidligere nævnt er dette en forenkling af professionsudøvelsen, der i højere grad er en kropslig og social fornemmelse af, hvad situationen kræver. Men den tavse viden kan i en vis udstrækning gøres eksplicit gennem fælles refleksion og kritisk dialog, og i forbindelse hermed bliver den nye viden aktiveret og praksisnær. Det forhåndenværende vidensgrundlag ekspliciteres på tomandshånd eller i personalemøder og hæves på den

måde til et højere fagligt niveau med et nyt fælles vidensgrundlag til følge. Refleksion og dialog er grundlæggende for forståelsen af egen praksis og dermed også for at kunne forandre og justere den gennem nye handlemuligheder.

Vejen fra refleksion og viden til praksis er slet ikke enkel og ligetil. For at gribe tilbage til Schöns forklaringer er udgangspunktet, at pædagogerne handler spontant og intuitivt, og dette viser sig ved, at de er vidende på en særlig måde. Det kan eksempelvis være svært at beskrive, hvorfor en pædagog handler på en bestemt måde i en given situation, og ligeledes at indkredse, hvilken viden pædagogen har om måden at handle på. Den implicitte viden indgår som forudsætning for bestemte handlemønstre. Pædagogens viden ligger i selve handlingen og udtrykkes gennem handlinger i praksis. Schön kalder dette fænomen for viden-*i*-handling. En informant udtaler i forhold til, om der har været forandringer i forhold til hjemlighed: *"Jamen, jeg ved ikke, om der har været nogen forandring. Det har altid været sådan en af grundtanken og grundelementet i det her hus"*. Her gives der udtryk for, hvad Schön kalder viden-*i*-handling. Medarbejderen handler på baggrund af den viden, som hun allerede er i besiddelse af. Den er spontan og en del af den almindelige praktiske viden i huset.

Viden-*i*-handling kan ifølge Schön transformeres til refleksion-*i*-handling, når de pædagogiske medarbejdere reflekterer over deres handlinger. Dette kommer blandt andet til udtryk, da samme informant efterfølgende udtaler: *"Vi snakker heller ikke sammen for lukkede døre, når personalegruppen skifter. Vi vil helst ikke kalde det overlap. De voksne snakker sammen, og der møder nye voksne ind i huset. Vi er meget bevidste om at bruge nogle nye ord, og der er åben snak, og børnene kan høre de voksne snakke sammen"*. Personalegruppen har via fælles refleksion og dialog drøftet følgerne af at holde 'overlap' for lukkede døre, således at børnene ikke kan høre dem. *"Det var faktisk en dreng, der sagde på en sommerferietur, at det bedste ved denne her sommerferietur var, at de voksne ikke havde overlap. Det var det, det udsprang af"*. På den baggrund ser medarbejderne situationen med barnets øjne. De forsøger at forstå situationen gennem en fælles dialog og refleksion. På baggrund heraf ændrer de deres viden-*i*-handling til refleksion-*i*-handling, idet de efterfølgende har justeret deres daglige praksis. Medarbejderne i døgninstitutionen er således blevet bevidste om deres handlinger og tænker over, hvad det er de gør, og ikke mindst hvilken indflydelse, det har på det enkelte barn. De ser ud til at have mulighed for at forandre den pædagogiske praksis, således at det enkelte individs handlekompetencer styrkes.

2.3.4 Skærpet opmærksomhed

I interviewene understreges det igen og igen, at mappen har skærpet opmærksomheden i forhold til bestemte udfordringer i arbejdet med børn og unge. En skærpet opmærksomhed synes at udgøre en af de vigtigste forudsætninger for professionel viden, kundskaber og indsigter. Den skærpede opmærksomhed er samtidig en særlig opmærksomhed, som gradvist og byggende på en lang række eksempler fra daglig praksis forsyner praktikerne med et mere dybtgående og nuanceret indblik i den pågældende type situation. Personalegruppen vil efter en periode, hvor de enkelte har været opmærksomme på et bestemt emne som helhed og formået at fastholde fokus på særlige dele, med større sikkerhed kunne vælge de centrale elementer, som dels skal undersøges nærmere og benyttes som grundlag for udviklingsarbejdet. Denne dybdeboring ser ud til at have væsentlig betydning. F.eks. lyder det fra en informant: *"Der er selvfølgelig nogen i personalegruppen, der har læst den (mappen) mere, fordi der er jo altid nogle, der er mere teoretiske end andre, og vi har haft meget fokus på det der med, hvad er det for noget, der skal være til stede, for at det enkelte barn kan lære....så er det, hvis man nu gang på gang forsøger at lære noget, og der sker ikke rigtigt noget, hvad er det så, vi kan gøre; hvad er det for nogle betingelser, vi giver de her børn for at lære...det kan være sådan nogle ting, som vi har været optaget af, og hvordan vi får det målt...."* (Int. 5.5.08, s. 3).

Mens kvalifikationsmappen forekommer relevant i forhold til institutionens hverdag og pædagogiske praksis, ser det derimod ikke ud til, at mappen har været anvendt systematisk til at befordre den kollegiale refleksion over for udfordringer og ideer til udviklingsarbejdet.

2.3.5. Betydningen af et fagligt defineret ståsted

I en institution, der allerede havde et etableret grundlag i form af miljøterapi, mener informanterne, at mappen har haft en anderledes funktion. I forbindelse med lederskifte i afdelingen lægges der op til at starte på en frisk og bl.a. benytte mappen som et af flere udgangspunkter. En informant fortæller: *"Det gav mulighed for os til ligesom at læse mappen og reflektere over, hvad var det så, vi synes, vi kunne bruge det materiale til. Fordi hensigten var lidt anderledes..."*, hvorefter en anden supplerer: *"Så kunsten har været, at – hvad kan man sige – koble tanken omkring det dér og de fokusområder, (den anden informant) påpeger, og så egentlig vores teoretiske...reference"*. (Int. 21.5.08, s. 2). Medarbejderne har studeret mappen, drøftet den i personalegruppen, og har derefter valgt at bruge mappens indhold "i forhold til at tage udgangspunkt i barnets næste udviklingszone og hele tiden holde barnets perspektiv i forhold til, hvad der ville være muligt for den enkelte".

Fordi institutionen havde et defineret arbejdsgrundlag, stilles medarbejderne over for et valg, "hvor man enten må sluge nogle kameler eller sadle om. Vi valgte så at sadle om....", hvilket uddybes således: "..det var selvfølgelig relevant at læse hele mappen, og man fik nogle andre perspektiver på det og tanker på det, men det lå bare anderledes, end hvad vores fokus egentlig ville være. Hvor det (altså mappen, min tilføjelse) jo igen virkede meget overordnet og gik meget på sådan det metodiske i, hvordan man kunne kigge på det her. Hvor vi jo meget synes, at det manglede hele processen omkring barnet og barnets væren og barnets indre følelser i det". Trods anderledesheden valgte personalegruppen at arbejde med princippet om hjemlighed, fordi "der kunne man måske gå ind og gøre en forskel". Desuden havde personalet på grundlag af en præsentation fra Søren Langager allerede været opmærksomme på de udsatte børns venskaber og sociale omgangskreds, dvs. "at bruge netværket omkring ..institutionerne og sportsklubber og idrætsforeninger generelt".

På spørgsmålet om, hvad mappen i grunden kunne bruges til, svarer informanterne: "Vi har kunnet bruge mappen og hele projektet til...at skærpe vores egne refleksioner omkring de her begreber, hvad vi kunne gøre, og hvordan vi kunne fortsætte med det. ...det positive her har været, at det ligesom skubbede os på vej til, at vi kom hurtigt i gang med de her refleksioner".

Begge informanter tilkendegiver, at studiearbejdet voksede sig stort og omfattende. Ved at vælge fokus på hjemlighed og nå til fælles forståelse i personalegruppen (9 medarbejdere) og støttet af konsulentstyring viste det sig nødvendigt at nærlæse både Susanne Højlund og Ida Winther, der begge har publiceret vægtige bøger om emnet. Det forudsætter, at "personalegruppen har ressourcer til det, fordi vi har da brugt vores egen fritid på at skulle sidde og læse og blive inspireret af forskellige ting og reflektere over det, fordi ressourcerne er ikke til det på arbejdspladsen". Her berettes om *en tredje barriere, nemlig at passe HPA-projektet ind i en institutionel ramme, der allerede har et erklæret ståsted, som peger i en anden retning end HPA-projektet*. Alligevel har de enkelte pædagoger tilsidesat andre aktiviteter for at kunne læse hele mappen og derefter plukke de dele, som de fandt særligt relevante. Informanterne tilskriver dette to kendsgerninger: på den ene side, at de følte sig forpligtet af den tidligere afdelingsleders tilsagn om at deltage aktivt i HPA-projektet, og på den anden side, at de var relativt nytilkomne og derfor også skulle føle hinanden på tænderne. Det kunne Kvalifikationsmappen også bruges til.

2.4. GAB-ANALYSERNE

I tillæg til Kvalifikationsmappen var hensigten med GAB-analyserne at præsentere de enkelte institutioner for en skematisk fremstilling af deres subjektive vurderinger af børns eller unges kompetencer for på grundlag heraf at stimulere til både at vurdere den pædagogiske indsats på et givet område (f.eks. barnets sociale kompetence) og derpå igangsætte nye initiativer på det særlige område. GAB-analyserne er i kort form omtalt i arbejdsgrundlaget for forskergruppen. Proceduren er, at hver medarbejder udfylder et spørgeskema, som spørger til pædagogens subjektive vurdering af det enkelte barns kompetencer, typisk hvor pædagogen er den nærmeste medarbejder (kontaktpædagog) i forhold til barnet. Spørgsmålene drejede sig om børnenes personlige, faglige og sociale kompetencer. Derved indfanges forskellen mellem børnenes (subjektivt vurderede) kompetencer hhv. institutionens målsætning (Kvalifikationsmappen, 2006: 50-53).

Forskellen mellem det ideelle og reelle spejler således både børns aktuelle kompetencer, som pædagogerne vurderer dem, og viser også hen til gabet mellem hvad de aktuelt vurderes at kunne, og hvad de skal kunne, inden de forlader institutionen. Dermed får pædagogerne samtidig en spejling af deres egen indsats – dvs. de kan ikke nøjes med at idealisere deres egen indsats, men konfronteres med huller eller gab, der kan og skal gøres noget ved. I form af øget indsigt, kundskab og viden såvel som i form af praktisk handlekompetence.

Derved var formålet med GAB-analyserne at blive et væsentligt redskab til at udvikle handlekompetence hos den enkelte pædagog. Sigtet er dog ikke alene den enkelte pædagog, for det er gennem handlinger i daglig praksis, at udvikling og læring finder sted, hvis der er mulighed for refleksion og dialog. Hensigten med GAB-analyserne var at styrke den kollektive refleksion. Gennem GAB-analysen belyses praksis på en sådan måde, at pædagogerne undrer sig eller reflekterer over problemfyldte situationer, hvor den allerede anvendte viden ikke rækker. Nedenstående gives et eksempel på, hvad GAB-analyserne førte til: *"Barnets læringsfærdigheder, som vi har defineret som evnen til at omsætte indtryk til erfaringer, som kan bruges som brugbar viden. Det besluttede vi ud fra analyserne (gab-analyserne), at den skulle vi ind og arbejde mere med. Ud fra deres koncentration, det at kunne lytte, når andre skulle fortælle noget rundt om bordet og få øje på nogle børn, som vi troede, der bare kunne det, som så bare var meget forstyrrende i den sammenhæng. Det gav pludselig et helt andet billede, at det gav et nyt fokuspunkt for et barn, som vi ikke var klar over, fordi den så koncentreret beskrev nogle ting"*. Her har fundet en

refleksion sted på baggrund af den viden, personalegruppen havde om læringsfærdigheder, og den viden, de reflekterer sig frem til ud fra resultaterne af gab-analyserne, som derefter oversættes til nye handlemuligheder i praksis. Pædagogerne har ud fra deres tilegnede og implicitte viden revurderet og ændret deres syn på det enkelte barn. Dette falder i god tråd med Schöns tankegang omkring professioner, der fastslår, at professionel i et erhverv bliver man ikke ved blot at benytte sig af forskningsresultater. Teorier siger ikke sandheden om virkeligheden. "Sandheden" skal derimod findes i en kombination af teori og praksis (jf. Schön 2001). Således bygger HPA-projektet på tanken om, at viden og handling i praksis hele tiden må *'gå hånd i hånd'* (Kvalifikationsmappen), hvilket ser ud til at have fundet sted ifølge ovenstående citat. Medarbejderne har gjort sig nogle erfaringer gennem observationer i praksis, som har ført til, at den viden, de havde, om det enkelte barns kompetencer ikke nødvendigvis hang sammen med deres aktuelle billede af barnet. Det endte med at give dem et nyt fokuspunkt for barnet og dermed mulighed for at justere de pædagogiske handlinger. Personalegruppen har samlet fået udvidet sine handlemuligheder.

Generelt har GAB-analyserne bidraget til, at de enkelte institutioner har kunnet betragte deres pædagogiske arbejde med nye øjne. F.eks. nævner en afdelingsleder, at *"især også i forhold til GAB analyserne, det må jeg sige, det har været vældig brugbart; det kunne vi jo helt forfærdeligt godt tænke os, at der blev fulgt op på ... fordi vi synes jo, det kunne være rigtig spændende og prøve at og ja prøve at uddybe de skemaer igen for at se jamen er der sket noget i den periode, hvor vi har arbejdet noget mere, hvor vi har haft en bevidsthed omkring det, om der er sket noget med børnene, om der er sket noget med pædagogerne. Der er helt sikkert sket noget med pædagogerne, fordi jeg er sikker på, at de vil svare anderledes og gør de så det på baggrund af den viden, de har fået, eller gør de det, fordi børnene reelt har ændret sig på baggrund af det, man har lavet, og vi snakkede også om, at det kunne være meget spændende. ...den anden del var, at det kunne være meget spændende at udfylde, at de 8 personer, som nu er ansat, at de udfyldte et skema på det samme barn og så prøve at se, hvordan ser en personalegruppe, fordi det er en meget forskellig personale, der er ansat, som .....er meget en styrke, hvis vi er gode til at bruge de der forskelligheder til noget positivt, så ...det synes jeg kunne være rigtig spændende så det vil vi jo gerne, hvis der var nogen, der ville bruge tid på at følge op på"* (int. 05.05.08, s.3n-4ø). Her efterlyses en opfølgning af et redskab, der har vist sin duelighed. På baggrund af GAB-analysen har personalegruppen arbejdet fokuseret og i bevidsthed om, at analysens "huller" har skullet udfyldes. En anden runde af samme

redskab ville kunne give en tydeligere fornemmelse af, hvad indsatsen havde medført.

Samtidig undlader informanterne ikke at gøre opmærksom på, at tidsplanen omkring GAB-analyserne ikke viste sig at holde, og at dette afstedkom utilfredshed og i nogle tilfælde, at HPA-projektet så at sige gik i stå. Generelt ser interessen for GAB-analyserne og brugen af dem ud til stå usvækket – trods tidsforskydninger og ændringer af tidsplanen. Flere informanter ønskede ligefrem en opfølgning i form af en ny GAB-analyse ved afslutningen af projektforløbet.

2.5. SAMMENFATNING

Sammenfattende vedr. både Kvalifikationsmappen og GAB-analyserne kan det konstateres, at begge redskaber har vist sig egnede til at løfte vidensniveauet og fokusere indsatsen i de deltagende organisationer. Mappen har tilført den pædagogiske praksis nye indfaldsvinkler og opmærksomhedspunkter, relateret til de tre fokuspunkter. Gab-analyserne har yderligere bidraget til at fastholde opmærksomheden. Som en forstander formulerer det: "*På mange måder kan vi styre os selv og lave udvikling, hvis vi gaber over noget, vi kan formå. Det har HPA været med til at inspirere os til. De har givet os et redskab til, at vi kan gå ned specifikt og være meget tydelig på et felt og så skabe udvikling. Det har vi sikkert også gjort alligevel, men vi havde ikke fået den faglige bevidsthed og set de samme kompetencer hos børnene*" (Int. 28.05.08, s. 4n-5ø.). Resultatet synes at være, at medarbejderne får nogle nye redskaber og en ny viden, som de ikke havde inden projektet.

Det går gennem interviewmaterialet som en vigtig erfaring, at afsættelse af tid og sted for individuelle og kollektive læreprocesser ganske vist er en nødvendig betingelse for implementering, men næppe tilstrækkelig. Til syvende og sidst afhænger det af, hvordan og til hvad tiden bruges. En afgørende faktor synes at være, at læreprocesser og udviklingsarbejde sættes på dagsordenen i de enkelte institutioner, og at ledelsen lokalt påtager sig at fastholde projektet og medarbejdernes fokus på det – uanset forsinkelser, tidspres og andre opgaver. Da projektet eksempelvis gik i stå på nogle af de deltagende institutioner, var det lederne, der måtte sørge for, at projektet blev vedligeholdt.

Det synes også væsentligt for medarbejderne, at læreprocesserne er kollektivt orienterede og praksisorienterede, og at de ikke henvises til personalets 'skyggeside' eller alene overlades til den enkeltes skøn, vilje, muligheder for selvstudium hjemme. Kort sagt: tilegnelse af ny viden og

omsætning af den skal gøres synlig og til en del af institutionens officielle sprog og dagsorden (jfr. også Ellström 2006)[34].

Implementeringsprocessen er ikke forløbet under sværdslag, hvilket heller ikke kan forventes. Ny viden udfordrer hverdagens rutiner, når den skal omsættes i en foranderlig hverdag. Implementeringen viser en bevægelse fra begejstring og vilje til at gennemføre projektet i opstarten og til konflikter, skuffelse og vrede i anden opstart. Det søges sat på skemaform nedenstående.

Opstart	Begyndende vejgreb	Opsving og fremgang	Krise	Genstart og afslutning
HPA-ideen indgår i en forberedende homogenisering af medarbejderne (fælles forståelse af projektet)	Spredningen er afsluttet via personalemøder, og omsætningen begynder – fra rutine til fornyelse	Omsætningen fortsætter med fokus på bestemte punkter – nye elementer og muligheder trækkes frem	De ny elementer fører til ambivalens og heterogenitet	Det nye udfoldes efter genstart – men uden samme begejstring
Reaktionsmønster				
Begejstring, interesse og villighed	Stadig begejstring, men også begyndende usikkerhed	Begyndende konflikter, bl.a. i forhold til forsinkelser	Konflikterne tager til	Konflikter flader ud

De springende punkter er både institutionseksterne (forsinkelse og manglende kontakt med forskerne) og institutionsinterne (tid og plads til læreprocesser). Især er overgangen fra færdigheds- og regelbaseret handling til vidensbaseret og refleksiv handling en udfordring, fordi eksempelvis færdighedsbaseret handling både er et resultat af og samtidig også en barriere i forhold til ny handling. Det skyldes, at færdigheder er adapterede over lang tid, og at handlinger på færdighedsplan derfor er vanskelige at 'omlære', især hvis omlæringen primært bygger på sproglig formidling og træning. Dette kaldes af Schön viden-i-handling. En regelbaseret handling er nemmere at af- og omlære, fordi den bygger på en højere grad af bevidst kontrol, herunder tidligere erfaringer med tilsvarende situationer. Her ville Schön kalde det refleksion-i-handling, fordi der opstår uventede situationer, som fremkalder behov for at eksperimentere og således revidere de hidtidige tommelfingerregler. Vidensbaserede handlinger kon-

34 Ellström, P-E. The meaning and role of reflection in informal learning at work, in: Boud, D., Cressey, P. and Docherty, P. (eds.) (2006). *Productive Reflection at Work: Learning for changing organizations.* Oxon: Routledge, pp. 43-53

trolleres bevidst og udvikles på grundlag af analyser af opgaver og mål (eksempelvis via GAB-analyser eller introduktion af de tre fokuspunkter). Her trækkes endvidere på generel teoretisk viden (eksemplificeret ved Kvalifikationsmappen). Dette benævnes af Schön som refleksion-i-handling med vægt på refleksion og kritisk vurdering af indhold og processer. Refleksive handlinger er ikke alene resultatet af en analyse af konsekvenserne af handlinger og måden, arbejdet udføres på, men også refleksioner over opgaver og mål i sig selv. Dette kan kaldes kritisk refleksion (Mezirow 1991)[35] eller refleksion-over-handling (Schön).

På dette øverste niveau kræves ligeledes meta-kognitiv viden, dvs. viden om en selv og ens egen viden, muligheder og begrænsninger, styrker og svagheder (ideelt kunne dette blive et resultat af GAB-analyserne).

At niveaudele er ikke det samme som at frakende bestemte handlinger deres ret. Tværtimod vil der være tale om et samspil mellem de fire nævnte former. Fra refleksiv handling "og ned" til færdighedsbaseret, dvs. den proces, hvor medarbejderne tilegner sig det nye grundlag (adaptiv læring), og fra færdighedsbaseret handling "og op" til refleksiv handling, dvs. den proces, hvor medarbejderen bevæger sig op mod refleksiv handling (udviklingsorienteret læring).

35 Mezirow, J. (1991). Transformative *Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass

KAPITEL 3 – CASES

Der tegner sig langt fra et entydigt billede af implementeringsprocesserne, men stykkes informanternes udsagn sammen i tematiseringer, ligner billedet med god vilje nogenlunde det, der er fremanalyseret og beskrevet nedenstående med omdrejningspunkt i de tre fokuspunkter for HPA-Døgn (hjemlighed, skole og venskaber). Opdelingen mellem de tre fokuspunkter er foretaget for overblikkets skyld, idet de tre punkter ofte blander sig på kryds og tværs i interviewene.

3.1. HJEMLIGHED

Der er afgørende forskelle i mulighedsbetingelserne for at skabe hjemlighed, når hjem og institution sammenlignes. Set fra en socialpædagogisk hverdagsvinkel kan disse forskelle bestå af følelsen af at være inkluderet, fraværet af ydmygelse, fraværet af vi/jer-markeringer, atmosfære og anerkendelse af personlige rettigheder osv. Forskellene kan synes at handle om "stemning" og gensidig afstemthed.

De følgende belysninger af de tre fokuspunkter er ikke ensartet i sin opbygning. Hverken opholdsstedet eller akutinstitutionen har kunnet deltage i den afsluttende interviewrunde, da de på det tidspunkt af andre årsager havde trukket sig fra projektet. Begge steder er derfor søgt dækket ind af feltrapporter. Forskellighederne til trods gives dog et indtryk af, hvordan der kan arbejdes med hjemlighed.

3.1.1. Hjemlighed i villakvarteret – opholdsstedet med storfamilien som forbillede

Den fysiske ramme består af to ældre 1½ plans rødstensvillaer i et almindeligt villakvarter tæt på centrum i en mindre provinsby. Matriklerne ligger side om side og baghaverne er slået sammen og rummer også et nyere anneks til beboelse, hvor værtsparrets biologiske søn og kæreste bor. I det største hus bor, foruden værtsparret, 5 plejebørn i hver sit værelse. Da naboejendommen kom til salg for nogle år siden, blev den opkøbt og indrettet til "udslusningshus". De tre huse fremtræder som særdeles velholdte hjem med brændeovnshygge, familiehund og plankegulve. Intet i den fysiske indretning eller møblering afslører, at det ikke er tre almindelige hjem. Der er f.eks. intet særligt køkkenudstyr, kontor eller personalerum – fysisk set er det en `storfamilie´.

Lederparret optræder som forældre i en "storfamilie", altså som rollemodeller for børnene. I en storfamilie er det vanskeligt at skelne tydeligt

mellem ansatte, plejebørn og biologiske børn eller familie. De ansatte optræder på deres side i rollen som "den fornuftige storebror eller storesøster".

Alle tager samlet af sted på sommerferie f.eks., hvilket er med til at fremme det familielignende arrangement. Samlet giver det familielignende opholdsstedet forudsigelighed og en klar, men varm kombination af struktur og kultur. Hjemligheden forstærkes på den ene side af, at diskussioner af hverdagens tildragelser sker med det klare sigte at give børnene kognitive redskaber til at forstå og forebygge uønskede situationer, mens den muligvis samtidig ophæves, fordi mere følelsesmæssige temaer overses eller forbigås.

Opholdsstedet virker som en "storfamilie" med det præg, en sådan pædagogisk model indebærer. I forhold til børns og unges selvstændighed ser det ud til at tilføre børn og unge en modenhed og et selvværd, der styrker deres muligheder fremover.

3.1.4. Hjemlighed i patricierkvarteret

Familieinstitutionen er en smuk gammel grosserervilla med tilbygning (værelsesfløj) og tilhørende legeplads beliggende ved den tidligere Landbohøjskole, altså i et indbydende kvarter. Stuerne er af den klassiske type: højt til løftet, høje paneler, flotte trægulve osv. Der er billeder på væggene, og sofaer, borde og stole udgør et ikke-institutionelt miljø.

Her greb man udviklingsopgaven således an: *"Så der i september sidste år (2007), der lavede vi så vores udviklingsprojekt, som handler om hjemlighed. Og vores udgangspunkt, valgte vi, skulle være børnenes tanker. Vi ville spørge til børnene. Og der orienterede vi os så i Winthers bog og så i Susanne Høilund og det, hun har skrevet omkring det .... Og på baggrund af det udviklede vi en interviewguide og fik en studerende, som vi har ansat som vikar, til at gennemføre interviewet, fordi hun ville være neutral i det. Og så transskriberede vi alle interviewene, og så har vi så gennemgået dem ..... Og så har han (CVU-konsulenten) så lavet nogle undervisningsdage. Og det der har haft betydning, kan man sige, det er, at dels indretningen har selvfølgelig været det, man umiddelbart kan tage fat i, som har haft en betydning. Men det, der nok især har haft betydning for det, er pædagogernes holdning til børnene, hvor der i stringent miljøterapi er meget sådan neutralitet som udgangspunkt. Og det er jo det, der var mange, der blev mødt af, da de startede, og det har jeg egentlig været interesseret i, at man fik forandret. Og det var jo så også god argumentation for Susanne Høilund og de udtalelser, som børnene er kommet med. Og det har faktisk influeret meget på den måde, vi er sammen med børnene på i dag"*. (Int. 21.05.08, s. 2).

Denne opmærksomhed bragte mere med sig: *"Ja, der er jo et eksempel (på en regel), da jeg startede her, så måtte børn for eksempel ikke gå ned og spise morgenmad, før de havde fået tøj på. Og det, vi jo synes, er vigtigt, det er, at børn de starter deres dag, som er bedst for dem, om det er i nattøj eller strithår, det er jo egentlig underordnet. Det er vigtigt, at man får startet på en god måde*" (Int. 21.05.08, s. 4). Endnu et uddrag kan belyse sidegevinsterne ved den nye opmærksomhed: *"Der har også været sådan noget med nogle usagte regler om, at når man så fjernsyn, så skulle man sidde stille. Og hvorfor skal man det? Hvis man sidder og ser børnemelodi grand prix, så skal man da have lov til at danse og synge. Og når de sidder herover, så hvorfor ikke i nattøj og dyner. Og det er sådan noget, som de synes, er helt vildt hyggeligt, og det er jo også et sted at møde dem, når de er dem selv. Og de får lov til at være hjemme, kan man sige*" (int. 21.05.08, s. 4).

Igen et eksempel på, at fokus på hjemlighed medfører ændringer af betydning i børnenes liv: *"Ja. Man spiste klokken seks og så havde man enetid fra halv syv til syv og så allerede klokken halv otte igen så var der noget, der hed aftensamling. Nu fra klokken halv syv og til de skal i seng er der egentlig mulighed for at lave noget sammen. Og det har både børn og voksne fundet ud af, er smadder rart, at man har mulighed for at lave noget sammen og ikke skulle afbrydes af den der struktur, som var en hæmsko for mange*" (Int. 21.05.08, s.6).

Ændringerne stoppede ikke ved børnene. Deres forældre blev også inddraget på nye måder – f.eks. ved at udvide "åbningstiden" for forældrebesøg og ved at få forældrene til at stå for aftensmaden. Involveringen af forældrene har til formål at støtte den forandring, de anbragte børn er i færd med kognitivt og socialt, og samtidig lade børnene opleve, at deres forældre faktisk kan noget, som er af betydning for både det anbragte barn og hele institutionen.

Materialet tyder på, at det er vigtigt at finde balancen mellem ikke at opgive bestræbelserne på at skabe orden og samtidig sikre sig børnenes tilslutning til en bestemt, hjemlig omgangsform.. Som det siges i dette uddrag: *"Nu kan man sige, at der er kommet endnu mere fokus på det, fordi vi så også har haft støtten omkring, at det var det, vi skulle arbejde med. Så på den måde så er det måske kommet hurtigere i gang. Vi har også gjort op med nogle bastioner, der har været her i institutionen, som også er den del af, nogle former for miljøterapi, der er struktur. Og det, der har været her, det har været en meget generel struktur. Hvor vi tænker, at strukturen skal følge barnet, barnet skal ikke tilpasse sig os, når de kommer, og de ting, som er her. Men vi skal møde barnet, der hvor det er, så derfor er de dagtilbud, som børnene har, blevet langt mere individuelle, og mange af de der samlingspunkter, der har været, som har brudt dagen op*

hele tiden, er faldet bort. Som jo er meget institutionsagtige. Der har for eksempel været noget, der hed enetid, som de skulle have hver dag efter aftensmaden, den har vi brudt med, og det var en udfordring for personalet" (Int. 21.05.08, s. 6).

En prioritering af hjemlighed i institutionen betyder i dette tilfælde, at institutionspræget – her i form af regler og struktur, som selve arbejdsgrundlaget oprindeligt forudsatte – ophæves til fordel for at se hverdagen ud fra børnenes perspektiv, herunder gennem inddragelse af forældrene. Det betragtes dog af informanterne som væsentligt, at det sted, hvor de (børn og ansatte) lever og skal klare dagens udfordringer, fremtræder med en tydelig struktur – ellers bliver udfordringen for stor. Det kræver aftaler og rutiner, som ikke nødvendigvis veksler fra situation til situation. Derved udvikles fælles spilleregler, som skaber forudsigelighed og en tydelig kombination af struktur og kultur.

3.1.5. Hjemlighed i forstaden

På Ågården arbejdes på en tredje måde. Ågården er en akutinstitution, der dengang hørte under Københavns Amt. Beliggende i Ishøj i et socialt boligbyggeri som en del af en etageejendom. Institutionen har sin egen opgang, der rummer 2 afdelinger, fordelt på to etager, stuen og 2. sal, samt en tredje etage til administration, fælles køkken og personalerum/mødelokale. I stuen er der plads til 9 børn, på 2. salen er der også plads til 9 børn. Opdelingen er lavet med henblik på at skabe mindre og roligere grupper, og der er således ikke nogen aldersmæssig eller strukturel forskel på de to afdelinger.

- Der gøres meget ud af at skabe hjemlige rammer, såvel på det fysiske som på det psykiske plan. Huset er hyggeligt indrettet, og man fornemmer med det samme en god atmosfære. Oplevelsen er, at personalet gør meget ud af at være til stede, at give noget af sig selv og vise omsorg og interesse for børnene. Nedenfor følger illustrationer af, hvordan hjemlighed forstås:
- Børnene har egne værelser, som er forskelligt indrettet med seng, skrivebord, reol og vasketøjskurv. Der er opslagstavler over alle sengene, som børnene selv dekorerer. De medbringer selv legetøj og tøj. Børnene skal banke på inden de går ind på en andens værelse – dette er et privat område, med privatrettigheder.
- Hoveddøren står åben, når børnene kommer hjem og låses først sent på aftenen.
- Fællesrummene er indrettet som køkken-alrum. Med et almindeligt hvidt køkken der bruges til at varme aftensmad, lave kaffe og te samt til at bage med børnene. Der er lås på en skuffe og et skab.

- Servicet er af en 'hjemlig' type. Glassene er IKEA glas, maden serveres i skåle og fade uden institutionspræg.
- Spisebordet er dækket af en stribet voksdug. Stolene er farverige "myren" i grøn, blå, rød og gul. Der står lysestager på bordet.
- Der hænger en stor opslagstavle i alrummet. Her er en stor kalender, hvor børnenes fødselsdage er skrevet ind. Der hænger også et par ting børnene har lavet, samt nogle billeder af dyr – ikke lavet af børn.
- Der er en hyggekrog med en hjørnesofa i blåt stof med en masse puder i. Der er et hvidt træbord og en stol der passer til sofaen. Over sofaen er der en hvid hylde, med billeder, lysestager, blomster og nips. Der er en lille skænk, hvor der er tegne-materialer i. Over for sofaen er der en stigereol med tv, dvd-afspiller og video. Her er også perler og spil.
- På væggen er der reolkasser fyldt med bøger.
- I vindueskarmen er der kaktusser og lysestager.
- På væggene hænger der plakater med børnemotiver i stålskifterammer. Billederne hænger systematisk på væggene og ser ikke tilfældige ud. Der er også billeder af personalet, der hører til afdelingen.
- I legestuen er der en rød hjørnesofa, sækkestole, borde og bænke samt stigereol med plastkasser til legetøj. Her er også fjernsyn og playstation.
- I gangen står to skænke med fade, lamper og anden pynt. Der er en lille slagbænk med et bogskab over. Ved slagbænken hænger desuden en telefon, det er her man taler i telefon med forældre og familie. Denne er placeret lige uden for kontoret.
- Under aftensmaden er der hyggesnak, hvor børnene og personalet taler om dagen og andre ting. De voksne fortæller lidt om hvad vedkommende laver hjemme for tiden, hvad deres børn går til i fritiden, hvad vedkommende synes om fx slåskampe etc.
- Personalet forbereder aftensmad (varmer og anretter) og sørger for afrydning. De taler sammen imens, og børnene leger. Det ligner en "normal" families liv omkring aftensmaden og rutiner forbundet hermed (Uddrag fra feltarbejde, juni 2007).

Generelt for de tre eksempler gælder, at to af institutionerne allerede inden HPA-projektets start havde reflekteret over betydningen af institutionen som det anbragte barns andet hjem. Ganske vist optræder de ansatte som rollemodeller og forbilleder, men forsøger så vidt muligt at finde de kompromisser mellem stedets og børnenes/de unges interesser, der sikrer sammenhængskraft og frirum.

I eksempel 2 har selve det teoretiske grundlag så at sige stillet sig hindrende i vejen for at skabe hjemlighed, og især her kan det påvises, at

HPA-projektet har haft en direkte effekt på det pædagogiske arbejde. Hjemlighed fænger som tema, bliver interessant for medarbejderne og gøres til genstand for en fælles bestræbelse på at etablere en struktur, der minder om forhandlingsfamiliens.

I eksemplet Helsinge var der tale om en glidende overgang fra plejefamilie til stort opholdssted, men hvor lederparret udgjorde garanten for, at hjemligheden blev fastholdt som del af praksis. I Ishøj var hjemlighed også gjort til en rutine, og HPA-projektet kan nærmest hævdes at støtte og perspektivere en allerede eksisterende pædagogisk virksomhed.

3.2. SKOLEN

På de deltagende institutioner udtrykkes generelt en indsigt i betydningen af de anbragte børn og unges skolegang. I interviewmaterialet nævnes en række aktiviteter, der modsvarer den hjælp, forældre ville prøve at give deres børn. Det gælder eksempelvis tid til at læse lektier og ordne hjemmearbejdet. De fleste af stederne samarbejder med den lokale folkeskole. Børnene går enten i almindelige klasser eller i enkelte tilfælde i specialklasser.

F.eks. er opholdsstedets praksis orienteret mod et udbredt samarbejde med skole og lokalmiljø, og der finder en prioritering af skolen sted. Ved siden af et stærkt fokus på lektielæsning søger stedet, at børn integreres på de almindelige skoler lokalt (ca. halvdelen i specialklasserække). I interviews med skolerne siges samstemmende, at dette opholdsted er et forbillede på tæt samarbejde gennem mange år. Netop tætheden i samarbejdet og skolens personlige kendskab til lederen lægges til grund for, at børn, der ofte kommer direkte fra den interne undervisning på døgninstitutioner, kan rummes direkte i folkeskolen.

Samarbejdet mellem socialpædagogik og skole er allerede i forvejen institutionaliseret i en bred vifte af foranstaltninger og interventionsformer – fra vuggestue og daginstitution til SFO'en eller støttepædagogen i klasserne, fra SSP til hjemme-hos'eren. Samarbejdet finder således sted både inden for skolens ramme og i løsere koblinger. Samarbejdsrelationen opleves fra pædagogernes side som uligeværdig, dvs. som en mangel fra skolens side til at ville anerkende de særlige vilkår, de anbragte børn lever under. Dette tema forfølges nedenstående.

3.2.1. Helhedssynet på barnet og hjælp til tilpasning til "systemet"

Stederne tilkendegiver, at de ikke bare kan nøjes med faglig støtte til anbragte børn. I følgende uddrag reflekterer en afdelingsleder over bar-

nets skolegang i forhold til personlig udvikling, herunder selvværd, selvtillid og social kompetence: *"Hvordan kan vi gå ind og give børnene en viden til, hvordan finder de sig selv: hvem er jeg, og hvor er mine værdier? Hvor er mine grænser i forhold til omverdenen? så man ikke hele tiden kommer ud for, at ens grænser bliver overskredet ... af alle andre mennesker, og hvordan kan jeg selv være med til at overskride alle andre menneskers grænser, og hvordan kan jeg indgå i skolesammenhæng – er også noget, vi har haft meget fokus på. Hvordan kan jeg modtage den indlæring, hvad betingelser skal der ligesom være til for, at det enkelte barn kan modtage indlæring for eksempel. Altså det har der i årevis været meget fokus på – det dér med, at børn, der bor på institution klarer sig dårligt i forhold til andre, og det er der jo altså mange, (der mener). Det er forfærdelig ensidigt, når man konstaterer, at de der børn ikke klarer sig godt, for det kan jeg jo se, at sådan vil det altid være uanset hvordan. Fordi de er bare så dårligt stillet; de er bare så dårligt funderet hele vejen igennem, at uanset om vi står på hovedet eller hale, så vil vi aldrig, kan vi aldrig – de har bare ikke det samme potentiale som andre; de er aldrig blevet set eller hørt imens i den alder, hvor de skulle ses og høres, og de kan det bare ikke! Og der tænker jeg bare, at man er nødt til at gå ind og se på de positive ting, som de jo så kan – i stedet for at hele tiden fokusere på, at de ikke får nogle ordentlige karakterer. Nej, det gør de altså ikke, fordi måske om morgenen har de fået en sms fra deres mor, der for øvrigt ikke ønsker at se dem mere nogensinde i denne verden, og hvordan skal man koncentrere sig i skolen; jamen det kan man ikke; det er en fysisk umulighed, men det hører man bare ikke. Altså det er aldrig sådan nogle ting, og det kan jeg jo se med vores børn. Jeg forstår ikke, hvordan de nogle gange kommer af sted herfra i skole med alle de ting, de så må gå, og med alt det, der kører rundt oppe i deres hjerner – det er så forfærdeligt. ... så tænker man bare, at så får man et ekstra gok oven i hovedet, når man kan læse gang på gang, at det også er dårligt at bo på institutionen, for så lærer man ikke noget. Nej, det er der sgu gode grunde til, at man ikke gør. Man kan jo ikke sammenligne det med noget andet her, for med de børn, der bor her, jamen så er alt andet forsøgt; men vi har så dårlige muligheder, at de ikke kan indgå i en familiepleje; de kan ikke indgå derhjemme; altså der er så mange ting, at man må sige, at der er så mange ting, de ikke kan. Men de kan så være her; de er jo placeret alle steder, og så kan man ikke bare frisk og frejdigt gå i skole og modtage den undervisning, der undervises i. Selvfølgelig kan man ikke det. Det synes jeg ville være spændende, hvis der var nogen, der ville skrive noget om, fordi vi ved faktisk rigtig meget, om hvad betingelserne skal være. Altså vi kan godt finde ud af, at madpakken er smurt, og gymnastiktøjet er med og alt det der. Men vi kan sgu ikke styre, hvad der kommer udefra og forstyrrer deres hjerner med. Vi har fokus på de*

kompetencer, for vi er jo heller ikke supermennesker, så selvfølgelig er der nogen ting, vi kan lære at have fokus på noget hele tiden og har tæt samarbejde med lærerne for hele tiden at kunne følge med i hvad der sker" (int. 5.5.08, s. 6). Det understreges, at institutionen prøver at forberede barnet på skoledagen, men overhales undertiden udenom af faktorer, der er forudsigelige. Endvidere understreges, at forudsætningerne for at "tage fra" i forhold til undervisning ikke bare ligger parat.

Et lignende eksempel nævnes også:

"*I: Er det rigtig forstået, at en af jeres målsætninger har været at se på hvilke betingelser er det egentlig de her børn lever under særligt i forhold til at kunne lære noget i skolen?*

L: ja det er rigtigt; det er meget det, vi har. Hvordan vi kan bruge vores kompetencer der, har vi så kunne måle på. Vi har en pige, som er 8 år, som er fint med i skolen i den bedste ende i skolen i hvert fald. Men hvad er det så, der gør, at hun kan være forstyrrende? Hvad er det, der gør, at hun kan bryde ind i andres fortællinger ... og så har (vi) prøvet at måle noget på det. Er det fordi hun keder sig, eller er det fordi hvad. Altså sådan prøve at gå ind og undersøge noget på det, så man hele tiden har fokus på det" (ibid).

Mens det første eksempel peger på, at det anbragte barn har det vanskeligt, og at dette er medvirkende til at forklare barnets skoleproblemer, som udenforstående har svært ved at sætte sig ind i og acceptere, så viser det andet eksempel, at den konkrete vurdering af barnets opførsel fører til en særlig pædagogisk fokusering med henblik på at skabe bedre betingelser for barnets deltagelse i skolen. Der er tilsyneladende tale om et ambivalent forhold, hvor socialpædagogerne på den ene side har til opgave at tage sig af "dem, der andre ikke vil lege med", og de syne at have gode grunde til ikke at forstå, at denne opgave ikke kan deles med andre professionelle, in casu lærerne.

På den anden side kan socialpædagogerne kan således støtte skolens arbejde ved at agere voksent spejl i forhold til et bestemt barns opførsel. F.eks. hedder det: "*altså fra starten af, der havde vi simpelthen taget det for bredt; der var det simpelthen for svært og rigtig at måle på det. Men så har vi også haft noget samarbejde, snakket med lærerne omkring det: Hvordan er det ovre hos jer, og i hvilke sammenhænge er det? Og hvad er det, hun snakker om? og (vi) har prøvet og fået hende for eksempel ude ved aftensbordet når de andre har skullet fortælle et eller andet, hvor hun afbrød så, har vi så prøvet af, hvis der sad en voksen ved siden af hende, så prøvet at lave en aftale om, at fordi hun jo er en kvik nok pige, så kan man godt gå ind og lave en aftale omkring: Hvis vi nu siger, at man laver en aftale om, at man lige lægger en hånd på din arm, husker du så, at det lige er derfor; at gå*

ind så på den måde har vi prøvet forskellige metoder, og noget virker, og andet virker ikke, så det har været spændende nok at arbejde med. Og en anden har vi: hun har så skiftet skole i mellemtiden og der har vi så prøvet at arbejde noget med hende i forhold til at have venner i skolen: Hvad er en ven, og hvordan har man venner? Og hvad er det nu for noget tøj, man har på, når man er 12 år og skal i skole? Så på den måde sådan arbejde meget med det, men egentlig set det i forhold til de kammerater, hun har i skolen, og det hvis man skal have noget respekt omkring, hvordan man er. Men det er ikke bare det. Det er også vigtigt, hvordan man snakker, så det har været sådan på forskellige fronter, alt afhængigt af hvor børnene lige har været i deres udvikling, men der har været lidt i forhold til skolen" (Int., 5.5.08, s. 5).

De nævnte eksempler på en helhedsorienteret tilgang viser, at institutionerne er opmærksomme på, hvordan deres anbragte børn optræder "uden for murene", og hvordan der gøres en målrettet indsats for at tilpasse barnet til skolemiljøet (dvs. udvikle barnets opførsel, sprog, påklædning m.v. på en sådan måde, at det ikke skiller sig ud fra de øvrige børn i skoleklassen). Denne "tilpasningsstrategi" minder om, hvad biologiske forældre ville foretage sig i samme situation.

3.2.2. Strategi for at skabe anerkendelse og accept af de anbragte børn

Interviewmaterialet viser også, at selv om der gøres meget for at tilpasse børnene til skolen, så er dette ikke tilstrækkeligt. Det handler også om offensivt at omdefinere de anbragte børns placering i skolen, således at deres muligheder for at leve eller simpelthen overleve i skolesammenhængen styrkes.

Dette belyses i følgende uddrag, hvor pædagogerne spiller offensivt med: "*Ja, jeg var engang ude at hente et barn, og så spurgte de, hvem jeg var. Og så sagde de til mig, min mor siger til mig, når jeg ikke opfører mig ordentligt, så kommer jeg på børnehjem. Og så på baggrund af det så har vi jo gået og tænkt, hvordan kan vi ændre de her tabuer omkring det at bo på børnehjem. Og på baggrund af det så har vi, når der kommer nye børn hertil, så tilbyder vi at komme ud og fortælle om det at bo på børnehjem. Og de kan komme med deres spørgsmål og ideer til, hvordan de tænker det er. Og så udover det så inviterer vi dem her hjem til noget spagetti og kødsovs og kage, og så kan de se, hvor det er børnene bor. Og det betyder utrolig meget for de børn, der bor her, at de kan vise deres hjem frem*" (Int. 21.05.08, s. 3).

Videre berettes om et godt eksempel på at overvinde fordomme hos de "normale" børn i forhold til de "særlige" børn: "*Udgangspunktet det er, at de (de andre børn i klassen) tror, at når man er her, så sidder man inde på sit værelse. De spørger også, om de virkelig godt må have besøg. Også bare det,*

at vi kommer og snakker, det gør også, at det med at få lavet legeaftaler bliver meget nemmere", hvilket intervieweren følger op på: "I: Jo og de oplever også jer som normale eller hvad man kan sige ikke decideret pulverheksen eller hvad det nu er, man har forbundet det med, sådan en forstanderinde med knold i nakken og alt det.?

A: Ja lige præcis. Og det betyder også meget i forhold til lærerne og pædagogerne ude i institutionerne, at vi får den tættere kontakt. De får også et andet billede af, hvad det er, fordi der oplever vi også nogle gange, at de tænker, at nu får de et barn, der er anbragt og så tænker de; åhh nej det var dog forfærdeligt. Men jo tættere de kommer på os og på institutionen, jo mere åbne bliver de over for det" (ibid.).

Heri beskrives en grundlæggende udfordring i forhold til de arenaer, hvor "normale" børn er flest. De anbragte børn opfattes som anderledes alene i kraft af, at de bor uden for eget hjem. Derfor må institutionerne anstrenge sig for at nedbryde fordomme om børnene såvel som om det sted, hvor de er anbragte. Som det fremgår, praktiseres en offensiv tilgang som refleksiv handling, altså handlinger, som viser deres rigtighed i opgaver og situationer – i dette tilfælde med sigte på at fortælle fritidshjem og skole, at børnene fra institutionen ligner de fleste andre. En opgave af den type kan ikke håndteres uden selvrefleksion i en gensidigt forpligtende organisation, hvilket vil sige, at alle medarbejdere trækker på samme hammel. I det nævnte tilfælde udvikles de nye handlinger på grundlag af intensivt teamarbejde, praksisrådgivning, rådgivning og vejledning af kolleger, supervision m.v.

Hvis socialpædagogikken skal kunne bidrage med nødvendige korrektioner (altså dette barn er ganske vist anbragt uden for eget hjem, men samtidig en, man kan blive kammerat med) for overhovedet at sikre det anbragte barn en plads blandt de jævnaldrende i skole eller fritidshjem, og hvis den endvidere skal styrke barnet fagligt (f.eks. i form af lektiehjælp), så forudsætter det, at døgninstitutioner bevidst tager denne opgave på sig. Både i forhold til samspillet med skolen, som fremtræder i interviewmaterialet, og i forhold til den mulige indsats, der kan og skal gøres inden for døgninstitutionens rammer. Et afrundende eksempel kan vise hen til, hvordan det kan åbenbare nye praksismuligheder, når først opmærksomheden er til stede.

Det beskrives såvel i interviewet som i den opfølgende samtale, hvorledes medarbejderne var blevet mere opmærksomme på den betydning, som skolegang har for børnene i praksis. Opmærksomheden medførte, at de tog imod et tilbud fra en lærer om at give børnene lektiehjælp: "*Det har så været et rigtigt godt forløb, og de børn, hun har arbejdet med, har rykket*

sig fantastisk. [...]Nu er det endt med, at vi har ansat hende i et fleksjob. [...] Det var ikke det de havde specielt fokus på, da det var børnenes medinddragelse, der var vigtig for dem på det tidspunkt, men de har jo også været opmærksomme på, at en stor del af de problemer børnene har, hænger sammen med deres dårlige skoleforløb. De hader at gå i skole, og lave lektier og de får mange nederlag. Så på den måde tror jeg, at der er kommet og kommer afledte ting ud af det på sigt".

Den pædagogiske praksis er udvidet til også et omfatte en lektiehjælp til børnene, og initiativet knyttes til institutionens deltagelse i HPA–Projektet. Det kan delvist medvirke til at ophæve det nævnte dilemma, fordi man direkte kan se en forbedring i børnenes skolegang, som først og fremmest kommer børnene til gavn. Men samtidig kan institutionen dokumentere en udvidelse af den pædagogiske praksis med målrettet sigte på at hjælpe børnene til en mere vellykket skolegang.

3.3. VENSKABER

I forlængelse af præsentationen af resultater vedrørende de to første fokuspunkter (hjemlighed og skole) er det karakteristisk, at socialpædagogerne er 'ordenssættende'. De medvirker til at skabe en vis orden, der kan få hverdagen til at fungere så godt som muligt. Det betyder, at institutionerne strukturerer hverdagen gennem reguleringer. Denne orden kunne umiddelbart virke som en barriere i forhold til venskaber uden for rammerne.

HPA-Projektets fokus på venskaber og dermed senere netværksdannelse var ikke i sig selv nyt stof, men ved at udvikle en skærpet opmærksomhed involveredes tilsyneladende en bredere vifte af forandringer, der også omfattede institutionernes kultur.

Opholdsstedet søgte bevidst at støtte børn og unge i at danne venskaber og netværker uden for stedet: Hvert barn skal som hovedregel selvstændigt gå til to sportsaktiviteter i foreningslivet om ugen og ofte også følge kortere træningsforløb i løbet af sommeren udenfor sæsonen, hvilket børnene nyder og er stolte over. Parrets logik er den, at mængden af fremmedhed, børnene kan rumme, overvejende skal komme fra deres færden i lokalmiljøet, mens hjemmet er stedet, hvor de kan samle kræfter i kendte rammer. Lokalmiljøet er tilsyneladende børnenes vigtigste kilde til læring og udvikling (Uddrag fra feltrapport maj 2007).

Af feltarbejdet på Ågården fremgår, at der gøres meget "for at støtte børnenes venskaber uden for institutionen. Der bliver, for de mindre børns vedkommende, ringet til vennernes forældre og lavet legeaftaler.

Personalet har ofte kontakt med disse forældre. For de store børn viste det sig, at reglen om, at aftaler hvor kammerater skal komme på Ågården skal laves i forvejen, kunne virke restriktiv og hæmmende. Ovenstående viste sig helt konkret i nedenstående:

- Institutionen støtter fritidsaktiviteter. Arrangerer transport og sørger for at udstyret er i orden. Personalet deltager ikke i arrangementerne, men arrangerer at fx træneren tager sig af barnet. Således havde flere af børnene et godt forhold til træneren – fulgtes med vedkommende fra f. eks. fritidsklubben osv.
- Børnene må gerne have venner på besøg, men det skal aftales i forvejen.
- Børnene må gerne besøge venner, men det skal ligeledes aftales i forvejen.
- Børnene må f. eks. gerne gå i biografen med venner
- De store børn (12-årige og derover) må gerne være sammen med venner efter skole, uden forudgående aftale, men skal være hjemme til aftensmad kl. 17.45.
- Et af de store børn havde pjækket fra skole i længere tid, og udviste ikke særlig positiv holdning til stedet eller skolen. Vedkommende ville gerne i biografen med en veninde fra klassen, som kom fra en helt "normal" familie. Egentlig var vedkommende, grundet fravær fra skolen og generel dårlig opførsel, frataget denne rettighed, men pædagogen vurderede at denne aktivitet og dette venskab var af positivbetydning for barnet, og gav derfor lov" (Feltrapport Ågården 2007).

De nævnte to eksempler sammenfatter i det store hele, at institutionerne er indstillede på at tilpasse deres dagligdag de justeringer, der er nødvendige af hensyn til dannelse af venskaber og netværker.

KAPITEL 4 – SAMMENFATTENDE OM IMPLEMENTERINGEN OG DET VIDERE PERSPEKTIV

4.1. IMPLEMENTERINGSREFLEKSIONER

Implementering har i en årrække været stærkt omdiskuteret. Et stort antal studier peger på problemer som ressourcesløseri, uforudsete bivirkninger, uklare politiske målsætninger, utilpassede organisationsformer osv. (her refereret efter Rothstein 1994: 77ff.)[36]. Mange studier bygger på urealistiske præmisser og har haft et alt for mekanisk og rationalistisk syn på gennemførselsprocessen. Rothstein argumenterer for en anderledes tilgang, der så vidt muligt inddrager alle faktorer, der på den ene eller anden måde influerer på implementeringsprocessen. I det følgende trækkes alene på overvejelser, der forekommer relevante for HPA-projektet.

Rothstein præsenterer en model, som gengives her:

	Substans	Proces
Indhold		
Organisation		
Legitimitet		

(op. cit., 88).

Den første udfordring er således at indkredse, hvad målet er (indholdskassen). Som tidligere anført baserer HPA-interventionen sig på tilgængelig, videnskabelig viden. Men som døgngruppens notat også viser, er der ikke tale om, at der eksisterer en fuldstændig viden. Forskningsområdet er tyndt, og derfor kan det hævdes, at der kun findes fragmenter af viden om f.eks. årsager til omsorgssvigt, anbragte børns skolegang osv. Selv om en sådan viden måtte findes, kan man af forskellige grunde fravælge at benytte den – det være sig etiske, politiske, økonomiske, lovgivningsmæssige. Endvidere vil implementering altid være forbundet med usikkerhed og krav om fleksibilitet (p. 92). HPA-projektet har altså fra fødslen måttet leve med begrænsninger i tilgængelig viden, som ydermere skal tillempes

36 Rothstein, B. (1994).*Vad bör STATEN göra?: Om velfärdsstatens moraliska og politiska logik.* Stockholm: SNS Förlag

mange forskellige og ukendte situationer på døgninstitutioner i samspillet mellem ansatte og anbragte. Rothsteins konklusion er således, at det enten er naivt eller direkte farligt at tro på, at "det gäller att först finna en helt säker og fungerande policyteori bakom programmet som en förutsätning och ett villkor för att sjösätte det" (93).

I den videre argumentation skelner Rothstein først mellem dynamiske og statiske forhold. Mens den første type qua sin bevægelighed indebærer vanskeligheder med at ramme træfsikkert, er den anden betydeligt lettere. Den første type kræver en betydelig tilpasningsevne og smidighed. Dernæst skelnes mellem indsatstyper, nemlig regulerende hhv. interventionistiske.

Ovenstående fører frem til følgende skematiske opstilling af dimensioner i offentlig politik

		Operative forhold	Statiske A	Dynamiske B
Typer af indsatser	A	Regulering	Generelle	Civilret
	B	Intervention	Behovsrettede	Socialpædagogik

At foretage reguleringer er gennemførligt – f.eks. via skattepolitik, udvidelse af bestemte ydelser m.v., hvorimod interventioner af dynamisk art er vanskelige, fordi de selv sigter på forandring hos en bestemt målgruppe i en dynamisk proces, fordi viden om, hvad der virker, er usikker eller slet ikke findes, og fordi variationerne i eksempelvis døgnanbringelserne er store. Hertil skal føjes en tidsfaktor med svingende konjunkturer, mulige ændringer i lovgivning osv., som medvirker til, at processerne er endnu mere vanskelige at styre. HPA-projektet karakteriseres her som en intervention, der har skullet gennemføres under dynamiske, operative forhold.

Det næste problemfelt, Rothstein tager op, handler om tydelighed eller klarhed. I forhold til f.eks. døgnanbringelser er der ikke tale om et politisk neutralt felt. Der er en række konflikter til stede både i folketinget, i regioner og i kommuner. På mange områder vil der typisk være tale om kompromisser mellem politikere eller politiske partier, og det kan føre til uklare målsætninger.

En nærmere læsning af interventionsgrundlaget ville karakterisere det som tydeligt, men samtidig ladet med begreber, der har stærke konnotationer, men som samtidig kan tolkes på flere måder, afhængigt af ståsted. Selv om grundlaget er båret oppe af klare begreber, kan de i en pædagogisk praksis fremtræde som ikke alene uklare eller flertydige, men mulig-

vis også modstridende eller ambivalente (eksempelvis socialpædagogikkens forhold til folkeskolen). Desuden skal denne relative klarhed tolkes ind i en større samfundspolitisk ramme, der er præget af uklarhed – f.eks. at bryde den sociale arv. Det indebærer, at kravene om præcision i træfsikkerhed for interventionen skal forstås i lyset af en allerede eksisterende praksis, hvor der fordres lokalt udviklingsarbejde med deraf følgende uklarhed omkring de operative mål.

Dernæst til "kunsten at organisere", som beskrives udførligt i Kvalifikationsmappen. Rothstein præsenterer også her væsentlige pointer: han skelner mellem standardiserede og ikke-standardiserede indsatsteknikker hhv. uniforme og varierede opgaver. I nedenstående firfelt vises de mulige udfaldsrum:

		Opgaver	
		Uniforme	Varierede
Indsatsteknikker	Standardiserede	Bureaukratisk organisation	Professionel organisation
	Ikke-standardiserede	Kadre- eller management-organisation	Kundskabs- eller udrednings-organisation

(p. 109).

HPA-interventionen henhører under kategorien varieret og ikke standardiseret. Da dele af indsatsen lægger sig i kølvandet på allerede rutiniserede indsatser, kan begge organisationsformer til højre i figuren synes meningsfulde. Den professionelle organisation bygger på en grad af rutiner, som er helt nødvendige i hverdagen, men mangfoldigheden i opgaverne gør, at det er vanskeligt at anvende præcise regler. Her trækkes i stedet på handlingsrepertoiret hos medarbejderne (jfr. tidligere om Schöns forståelse af pædagogisk arbejde). I forlængelse heraf kan HPA-interventionen forstås som et krav om såvel varierede opgaver som ikke-standardiserede indsatser. I en sådan situation er der behov for organisationer, som er rede til at søge ny viden og derpå omsætte den i en kompleks virkelighed. Det forudsætter på sin side en høj grad af autonomi. Rothsteins vurdering er, at kundskabs- og udredningsorganisationer vil blive stadig mere efterspurgte – også i den offentlige velfærdssektor (p. 110).

Endelig til legitimitet: HPA-projektets legitimitet kan tilskrives den samfundsmæssige optagethed af social arv. Et perspektiv på HPA–Projektet som handlesammenhæng viser, hvorledes HPA – Projektet er indlejret i en samfundsmæssig forståelse af spørgsmålet om social arv og evidens i det socialpædagogiske arbejde, som medvirker til at legitimere HPA–Pro-

jektet som et samfundsrelevant forskningsprojekt. Endvidere er legitimiteten knyttet til dokumentation af det pædagogiske arbejde. Disse temaer foldes dog ikke yderligere ud her, da de principielt har udgjort grundlaget for det samlede HPA-Projekt.

HPA – Projektet er kort sagt et projekt, hvor forskellige aktører arbejder sammen om at finde frem til nye pædagogiske handlinger og måder at organisere det pædagogiske arbejde på (dvs. middel-siden), og som søger at udvide den pædagogiske praksis ved at inkludere den af HPA–Projektet fremlagte viden om udsatte børn og unge (mål-siden). I denne sammenhæng optræder mange forskellige aktører, herunder forskere, konsulenter, pædagoger, ledere af de forskellige praksisinstitutioner og desuden forældre og lærere, som ud fra hver deres forskellige ståsteder har forskellige perspektiver på akkurat dette forhold (Nissen, 1996)[37]. Disse ståsteder og perspektiver virker som forbundne kar i handlesammenhængen og åbner for forskellige deltagerpræmisser (ibid). De forskellige ståsteder og perspektiver på HPA – Projektet, som de forskellige aktører repræsenterer, har det ikke været muligt at inddrage her. F.eks. har denne afrapportering hverken inddraget informanter som skolelærere, socialrådgivere eller forældre.

4.2. OPSUMMERING AF RESULTATER

Jævnfør Rothsteins model følges her processerne omkring substans, organisation og legitimitet.

I forhold til *substansen* er det afgørende, hvor klar eller tydelig den er præsenteret. I Kvalifikationsmappen gives en fremstilling af de tre hovedfelter, interventionen kunne rette sig imod. Som det fremgår af det empiriske materiale, har institutioner og medarbejdere taget mappen til sig i varieret grad, hvilket medfører, at den ene institution prioriterer et af felterne højere end de andre og endvidere prøver at finde en lokal version, der i øvrigt skal passes ind i alle de andre gøremål.

I forhold til *organisationen* synes tendensen at være, at den hurtige ændring af såvel kundskaber som politisk retning lægger op til, at organisationerne skal vise deres bæredygtighed ved at udvikle organisatorisk læring og tilpasse det lærte til de stadigt skiftende dagsordener. Imple-

37 Nissen, M. (1996): Undervisning som handlesammenhæng I: *Skolelivets socialpsykologi – Nyere psykologiske teorier og perspektiver.* Red: Højholt, C & Witt, G. Unge Pædagoger og forfatterne København 1996

menteringen synes at pege på visse problemer af generel rækkevidde: For det første om det overhovedet er muligt at lede en organisation, når man i vid udstrækning savner fagligt opdateret viden og viden om de forhold, hvorunder denne viden skal tilpasses. Det tidligere konstaterede om den deltagende organisation, der blev overhalet af Strukturreformen, og hvor udviklingsprojektet endte med at blive for stor en mundfuld, kunne tjene som eksempel på denne usikkerhed. I øvrigt blev usikkerheden ikke mindre, da HPA-projektets tidsplan ikke holdt (GAB-analyserne). GAB-analyserne var et led i en opdatering og fokusering af den pædagogiske indsats i de respektive organisationer. Da tilbagemeldingen forsinkedes, tyder en hel del på, at projektet knækkede i flere af organisationerne. Dernæst om der findes en bedste måde at organisere døgninstitutioner på. Det empiriske materiale efterviser, at den konkrete organisering beror på så mange forhold, såvel bevidste valg som tilfældigheder, at man ikke kan udtale sig meningsfuldt om det. Men processuelt kan der peges på beslutningsprocesser, magtforhold og indflydelse over egen situation som afgørende faktorer. Dette svarer i høj grad til Nygrens model af professionel kompetence. Det springende punkt i implementeringen synes at blive de processer, der ligger uden for medarbejdernes kontrol, hvor oplevelsen af hverken at have kontrol over præmisser eller situationer ser ud til at ende med opgivenhed eller stærkt neddæmpede forventninger. HPA-projektets dynamiske interventionsorientering lægger ideelt set op til, at et stort antal forskellige organisationer samarbejder (skole, fritidshjem, døgninstitution, socialforvaltning samt flere private plus hele leddet af seminarier, konsulenter, universitet med forskere og endelig kommuner) i gennemførelses-processen. Hver af organisationerne er relativt autonome og naturligvis forpligtede til andre sider, hvilket gør, at hele forholdet er utroligt komplekst.

I forhold til *legitimitet* viser processerne, at institutioner og medarbejdere ikke alene accepterede HPA-interventionen, men følte sig særligt udvalgte. Endvidere at interventionen accepteres i det omfang, den er møntet på at forbedre børns og unges livschancer ved at udvikle den pædagogiske indsats, og i tilgift samarbejder med konsulenter og forskere ud fra de mål, der er sat. Legitimiteten knytter sig til en professionel organisation, der er præget af en særlig faglighed – erhvervet gennem pædagogisk grunduddannelse – og af en særlig faglig etik, som gør det muligt at overlade ansvaret for at udvikle det lokale projekt til udøverne selv.

Derved åbnes mulighedsrummet for deltagerne. Eksempelvis ytres et ønske om, også i forhold til et politisk system, at producere argumenter for, at institutionsanbringelse er godt for nogle børn. Endvidere bliver fokus særlig rettet mod fælles opdagelse af nye dokumentationsmåder, der også forbinder sig til de nye samfundsmæssige strukturelle ændrin-

ger, hvor en begrundet deltagelsesmåde er en særlig kamp for institutionens overlevelse. Et perspektiv på kommunalreformens betydning for den daglige livsførelse på institutionen viste, hvorledes den daglige kamp for opretholdelsen af en daglig rutine stod som en begrænsning i institutionens mulighed for at omskabe og udvide den pædagogiske praksis. Endelig viser analysen, hvorledes pædagoger har en større opmærksomhed på børnenes skolegang. I et af eksemplerne begrundes ansættelsen af en lærer i fleksjob ift. skolegang. Den konkrete udvidelse af praksis åbner mulighed for, at nye erkendelser og handlinger kan leve, efter at HPA–Projektet slutter, og dermed orientere den pædagogiske praksis hen imod nye mål og udfordringer.

4.3. OPSUMMERING AF HINDRINGER

Implementeringen har åbenlyst været 'hjemsøgt' af et spændingsforhold mellem forskerside og praktikerside. Forholdet tog sit udspring i, at GAB-analyserne blev forsinkede i forhold til de arbejdsplaner og aftaler, der var indgået med institutionerne. Dertil kom, at hovedmanden bag disse analyser, Pär Nygren, forlod forskergruppen i begyndelsen af 2006. Begge forhold har udgjort enten alvorlige forhindringer for institutionernes implementering eller direkte et grundskud. I den afsluttende interviewrunde ytrer flere, at de har savnet forskerne i landskabet. De advokerer altså for langt mere nærhed og langt mindre distance i forholdet mellem forskere og praktikere. I HPA-projektet var det direkte tilsigtet at skelne mellem forskning og praksis, hvor det medierende led udgjordes af dels Kvalifikationsmappe og GAB-analyser, dels af konsulentbistand fra kommune, CVU'er og undervisning/diskussion af fokuspunkter på medarbejderdage og personalemøder. Her ville institutionerne gerne have haft forskerne inden for armslængde. Af andre hindringer, som er omtalt tidligere og derfor udelukkende nævnes i forbifarten, er kommunalreformen, ressourcespørgsmålet og personaleomsætning. Årsagerne er således både institutionsinterne og institutionseksterne. Det samlede regnskab er således, at vilje og gå-på-mod, lyst til at ville noget nyt og turde det skal have materielle fødder at gå på.

Opsummerende kan facit lyde: Det lykkedes ikke at implementere projektet, således som det ideelt set var tænkt. Derimod lykkedes det i de enkelte institutioner at koble dele af projektets substans på igangværende aktiviteter, som derved fik tilført nye elementer til praksis. Vigtigt er også, at HPA-døgns fokuspunkter fortsat kan leve videre som opmærksomhedspunkter i den pædagogiske hverdag.

En informant fortalte endvidere i den opfølgende samtale, hvorledes institutionen aktuelt er i færd med at ansøge om nye forskningsmidler med henblik på at kunne følge udviklingen af den ansatte lærers betydning for børnenes videre skolegang. På den måde lever forandringsprocesserne videre i praksis, også efter forskerne bag HPA – Projektet har forladt praksis. Om dette noterer Ole Dreier: "Forskningens resultater, om muligt selve forandringsprocessen, skal kunne videreføres, når projektet er holdt op og forskerne gået. Ellers holder forskningen op med at virke. Den går i glemmebogen og udbredes ikke" (Dreier, 1996:120)[38].

38 Dreier, O. (1996): Praksisforskning om brugere og profesionelle I: *Forskelle og forandring.* Redigeret af Jensen, U.J.; Qvesen, J.; Andersen, P.F.

LITTERATUR

Amtsrådsforeningen (2002). Opgørelse af anbragte unge på døgninstitutioner og opholdssteder. Amtsrådsforeningen

Andersen, T. Evidens i det socialpædagogiske arbejde? Om virkning af den pædagogiske indsats på behandlingsinstitutionen Bøgholt, in: *Tidsskrift for Socialpædagogik, Nr. 16, 2005*

Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?*. Oslo: Kommuneforlaget

Baviskhar, S., Dahl, K.m. (2009). *11 årige børns fritid og trivsel*. København: SFI

Bryderup, I.M. (2005). *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*. Århus: Klim

Carslund, A.M. Videnskabsteori og metode i pædagoguddannelsen, og hvordan kan de elementer integreres i undervisningen?, in: *Udenfor Nr. 12, 7. årg. 2006*

Dahler-Larsen, P. (2002). *At fremstille kvalitative data*. Odense Universitetsforlag

Danmarks Statistik: *Statistikbanken (BIS2).* Opgjort pr. 31.12.2004

Dreier, O. Praksisforskning om brugere og professionelle, in: *Forskelle og forandring*. Redigeret af Jensen, U.J., Ovesen, J., Andersen, P.F. xxxx

Ebsen, F. (2006). *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark. Fra 1990-2205.* HPA-ISBN 978-87-7684-235-2

Egelund, T. og Hestbæk, A-D. (2003). *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet: En forskningsoversigt.* København: SFI, no. 4.

Ejrnæs, M. (2008). Pædagoger, forskere og diskursen om social arv, in: *Tidsskrift for Socialpædagogik (2008), nr. 21, p. 6-13*

Ejrnæs, M. et al. (2004). *Social opdrift – Social arv.* København: Akademisk Forlag

Ekspertgruppen om social arv (1999). *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden.* København: SFI

Frønes, I. (1994). *De ligeværdige: Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. København: Pædagogisk Bogklub

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1987). The countenances of fourth generation evaluation: Description, judgement, and negotiation, in: D. Palumbo (ed.). *The Politics of Program Evaluation.* Beverly Hills: SAGE, pp. 202-234

Jensen, B. et al. (2006). *Kvalifikationsmappen*. HPA-Projektet september 2006. DPU

Jensen, B. og Rasbech, M. (2007). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Omkonkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektetseom eksempe.* HPA-ISBN 978-87-7684-244-4

Jørgensen, P.S. Barnet i risikofamilien, in: *Børn og familier i det postmoderne samfund.* Red. Dencik, L. og Jørgensen, P.S. København: Hans Reitzels Forlag

Kristensen, O.S. (red.) (2006). *Mellem omsorg og metode: Tværfaglige studier i institutionsliv.* Viborg: Special-Trykkeriet

Kvale, S. (1997). *Inter Views.* København: Hans Reitzels Forlag

Langager, S. (1994). Omsorgsbetingelser i socialpædagogisk arbejde, in: Tidsskriftet *Social Kritik nr. 30*

Langager, S. (1990). Omsorgsfabrikker? – den modsætningsfyldte dagligdag i døgninstitutionerne, in: Bryderup, I.M. og Langager, S. (red.). *Følelseseksperter – etik og engagement i socialpædagogisk arbejde.* København: Socialpædagogiske Tekster nr. 6.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster.* København: Hans Reitzels Forlag

Legge, K. (1984). *Evaluation planned organizational change.* London. Academic Press

Molander, B. (1996). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos

Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering.* Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Nielsen, H.S. (2006). *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteratur review.* HPA-ISBN 978-87-7684-240-6

Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng, in: *Skolelivets socialpsykologi – Nyere psykologiske teorier og perspektiver.* Red. Højholt, C. & Witt, G. København: Unge Pædagoger

Nohl, H. (1949). *Pädagogik aus 3o Jahren.* Frankfurt a. M.:

Nygren, P. (2004). *I kryssilden mellom utdanning of praksisfeltets krav.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Nygren, P. og Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Nygren, P. (2006a). *Socialt udsatte børn og unge i dag- og døgninstitutioner – udvikling af handlekompetencer som strategi imod social udsathed.* HPA-Arbejdsnotat – se www-.dpu.dk/hpa

Nygren, P. (2006b). At udvikles ved at udvikle: En model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel, in: Jensen, B. et al. (2006). *Kvalifikationsmappen.* HPA-Projektet september 2006. DPU, pp. 188-213

Petersen, P.E. (2006). *Handleplaner for døgnanbragte børn og unge i Danmark*. HPA-Arbejdsnotat

Ploug, N. (red.) (2003). *Vidensopsamling om social arv*. København: SFI

Ploug, N. (red.) (2007). *Social arv og ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag

Rothstein, B. (1994). *Vad bör STATEN göra?: Om velfärdsstatens moraliska och politiska logik*. Stockholm: SNS Förlag

Schaffer, H.R. (2005). *Børnepsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioneer: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

Sinclair, I. et. Al. (2005). *Foster Placement: Why They Succeed and Why They Fail*. London: Jessica Kingsley Publishers

Sivertsen, M.B. (2007). *Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv? Gennemgang og analyse af 54 projektevalueringer*. København: SFI

Social tryghed i de nordiske lande. Nordisk Socialstatistisk Komité 2005

Säfvenbom, R. & Samdahl, D.M. (2000). Leisure for Youth in Residential Care: An Important Context for Intervention, *International Journal for Social Welfare, vol. 9, no. 2, 120-127*

Thiersch, H. (2005; 6. Aufl.). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa

Winther, I. W. (2004). *Hjem og Hjemlighed – en kulturfænomenologisk feltvandring*. København: DPUs forlag

Ziehe, T. (1989). *Ambivalens og mangfoldighed*. København: Politisk Revy

Ziegler, H. Sozialpädagogik nach dem Neo-Liberalismus: Skizzen einer post-sozialstaatlichen Formierung Sozialer Arbeit, in: Bütow, B. Chassé, K.A., Hirt, R. (Hrsg.) (2008). *Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert: Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, pp. 159-176

BILAG 1 – DATAMATERIALE

Interviewrunde (kvalitative interviews) med 2 forstandere, 6 afdelingsledere og 8 medarbejdere – indsamlet maj-juni 2008.

2 institutioner, der på daværende tidspunkt havde trukket sig fra projektet, ønskede ikke at deltage.

Opfølgende interview december 2008 (1 forstander og 1 afdelingsleder)

Feltarbejde – Maj 2007 (Ågården) og April-maj 2007 (Lille Baundal)

Alle interviews foreligger i transkriberet papirform såvel som på CD-rom.