Aalborg Universitet

KIA - Kvalitet og mål I Anbringelser

Kildedal, Karin

Publication date:
2008

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Kildedal, K. (2008). *KIA - Kvalitet og mål I Anbringelser*.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: April 24, 2024

KIA PROJEKTET

EN HÅNDBOG

Karin Kildedal

KIA:
Kvalitet og mål i anbringelsen

Karin Kildedal i samarbejde med Københavns Kommune/SOF, LFS, SL, DS, HK og Forstanderklubben/KKE, August 2008

Forord

Denne håndbog markerer afslutningen på et fagligt udviklingsprojekt, hvor undertegnede har forestået undervisning og vejledning med henblik på at sætte fokus på kvaliteten i socialpædagogikken og behandlingen på de Københavnske dag- og døgnbehandlingsinstitutioner. Projektet er gennemført under betegnelsen KIA–projektet – kvalitet og mål i anbringelsen. KIA-projektet blev igangsat i 2006 af Københavns Kommune og LFS (Landsforeningen af Socialpædagoger) i samarbejde med SL-Storkøbenhavn, HK-SOF, DS-SOF og Forstanderklubben/KKE.

Baggrunden for projektet var, at de faglige organisationer og Socialforvaltningen var enige om, at den nye anbringelsesreform, der kom i 2006, stillede større krav til kvaliteten i dag- og døgnbehandlingsinstitutionernes arbejde, og derfor var det nødvendigt at igangsætte KIA-projektet for her igennem at sætte fokus på udviklingen af institutionernes pædagogiske indsats og de øgede krav om inddragelse af børn, unge og forældre i anbringelsesforløbene.

Projektet forløb på den måde, at der blev gennemført et pilotprojekt på seks udvalgte institutioner, hvor der blev udviklet en række modeller, der kunne anvendes til udvikling af fagligheden. Disse skulle efterfølgende implementeres på resten af Københavns Kommunes Institutioner. Konsulentfirmaet MUUSMANN Research & Consulting blev hyret til opgaven og startede forløbet sommeren 2006, hvor undertegnede blev inddraget som faglig sparingspartner. Et års tid efter, august 2007, trak MUUSMANN sig ud af samarbejdet. Herefter blev der indgået aftale med undertegnede, Karin Kildedal, om at fuldføre pilotprojektet og senere gennemføre forløbet på resten af Københavns Kommunes dag- og døgnbehandlingsinstitutioner.

KIA-projektet har været et stort og ambitiøst projekt, og som det fremgår, har der undervejs været visse vanskeligheder. På trods af det, ser det ud som om, at de involverede institutioner har brugt den mulighed for læring og udvikling, som projektet har givet mulighed for. Det viser den evaluering, der blev lavet efter afslutningen af projektet, og det var også min fornemmelse undervejs, at der blev brugt mange kræfter på at anvende de redskaber, der blev tilbudt.

Denne håndbog indeholder de oplæg og modeller, der er blevet givet undervejs på KIA-projektets seminarer. Håndbogen er sammenskrevet af Stine Thidemann Faber i samarbejde med undertegnede på baggrund af forelæsnings-manuskripter, undervisningsmateriale, o. lign.

Karin Kildedal
Aalborg december 2008

Indholdsfortegnelse

Introduktion ..... .s. 5

Seminar 1:
Institutionens mål og etisk grundlag
Niveau 1 og 2 i HEFU-modellen ..... s. 13

Modeller til seminar 1 ..... s. 30

Seminar 2:
Teoretisk grundlag
Niveau 3 i HEFU-modellen ..... s. 32

Modeller til seminar 2 ..... s. 37

Seminar 3:
Institutionernes lærings- og omsætningsrum
Niveau 4 i HEFU-modellen ..... s. 38

Modeller til seminar 3 ..... s. 43

Seminar 4:
Inddragelse af forældre og børn/unge
Niveau 4 i HEFU-modellen (fortsat) ..... s. 45

Modeller til seminar 4 ..... s. 55

Seminar 5:
Institutionens praksis
Niveau 5 i HEFU-modellen ..... s. 57

Modeller til seminar 5 ..... s. 62

Efterskrift: Refleksioner over læreprocesser i KIA ..... s. 64

Litteratur ..... s. 73

Introduktion

Københavns Kommune har gennem de sidste år arbejdet på at skabe støttende rammer for en kvalitetsudvikling på anbringelsesområdet. Der er bl.a. udviklet et sammenhængende skemamateriale, der skal anvendes i forskellige faser af anbringelsesprocessen både i Socialcentrenes arbejde og i dag- og døgnbehandlingsinstitutionernes arbejde i forbindelse med en anbringelse. Dette skemamateriale indeholder et koncept, som skal anvendes, når socialrådgiveren i socialcentrene skal gennemføre en § 50 undersøgelse, ligesom konceptet indeholder skemaer, der skal anvendes ved udarbejdelse af den handleplan, der skal efterfølge en § 50 undersøgelse. Derudover er der skemaer, som institutionerne skal anvende, når de laver udviklingsplaner for det enkelte barn eller den unge på baggrund af handleplanen. Udviklingen af kvaliteten i KIA-projektet skulle foregå med tanke for dette koncept og med udgangspunkt i København kommunes overordnede målsætninger.

Ideen med KIA-projektet var at udvikle faglige arbejdsmodeller, der kunne inspirere den enkelte institution til at arbejde med kvalitet gennem fokusering på mål både de overordnede og de mål, der er fastlagt i handleplan og udviklingsplaner, de pædagogiske metoder på institutionerne og inddragelse af forældre, børn og unge.

Fire temaer blev valgt som grundlag for KIA-projektets udviklingsforløb. Disse fire temaer har været styrende for udviklingen af de arbejdsmodeller, der skal inspirere til kvalitetsudvikling. Tanken var at igangsætte en proces, hvor institutionerne gennem arbejdsmodeller blev ansporet til:

1. At opstille klare mål og operationalisere det pædagogiske grundlag i relation til at nå disse mål.
2. At opstille klare mål, delmål og løbende opfølgning af disse i det enkelte anbringelsesforløb.
3. At videreudvikle metoder til at inddrage barnet/den unge og familien i det enkelte anbringelsesforløb.
4. At udvikle arbejdsmåder, der sikrer et velfungerende samarbejde med socialcentrene i det enkelte anbringelsesforløb (dette sidste tema gled dog ud undervejs).

I starten af projektet var det noget uklart, hvordan begrebet modeller skulle forstås. Den forståelse, der ligger til grund for "en model" i dette projekt, er, at en model er en teoretisk funderer tankeramme, hvori der kan hentes inspiration og hjælp til refleksion over det pædagogiske arbejde. En model kan dermed giver flere svarmuligheder modsat en metode, der ofte ender med at stille krav om en ganske bestemt måde at gøre noget på: "Først gør man det…, så gør man

det… osv." Baggrunden for at tage udgangspunkt i modeller er, at metoder har en tendens til at fremme standardiseringen af socialt arbejde. Dette har affødt kritik og bekymringer af to typer. For det første: At en ufølsom metodeanvendelse kan have negative konsekvenser for socialarbejderens kontakt til klienten. For det andet: At metoder, som retter sig mod det enkelte individ og en ændring i dennes handlemønster, ikke har blik for de bagvedliggende faktorer (Thorsager, Børjesen, Christensen og Pihl 2007: 22).

Udgangspunktet om anvendelse af modeller blev diskuteret og vedtaget i styregruppen for projektet, og der var her enighed om, at denne måde at tænke læringsgrundlag på, var i overensstemmelse med de idéer, der lå til grund for projektet.

Projektets gennemførelse indebar en klar arbejdsfordeling, der blev beskrevet på følgende måde:

> *Konsulentens/Karin Kildedals opgave* er at give teoretiske input og præsentere arbejdsmodeller med det formål at inspirere og understøtte en lærings- og udviklingsproces på den enkelte institution. Disse teoretiske input er samtidig i overensstemmelse med Københavns Kommunes værdimæssige krav til anbragte børns liv.
>
> *Institutionernes rolle er* at udvikle lokale fremgangsmåder, der på den ene side er i overensstemmelse med relevante skemaer[1], på den anden side er i overensstemmelse med de vedtagne værdier, det vidensgrundlag og den arbejdspraksis, den enkelte institution undervejs beslutter som fremtidigt grundlag for arbejdet.
>
> Et antal konsulenter, der løbende bliver tilknyttet, skal bistå de involverede institutioner i at gennemføre udviklingsprocessen.

Som nævnt mentes med begrebet "arbejdsmodeller", at det skulle være tankerammer/tænkemåder, der blev operationaliseret med baggrund i et teoretisk fundament. At noget er operationelt betyder, at det er delt op i nogle enkle forståelige begreber og figurer på en sådan måde, at det er til at "operere med", og dermed kan bruges til at reflektere igennem og blive inspireret af. Hensigten med arbejdsmodellerne er altså, at institutionerne kan reflektere gennem en "begrundet viden"[2], der kan give inspiration til at vælge den bedste løsning af forskellige muligheder – og ikke blot én løsning, som der oftest bliver

[1] Der hentydes her til Københavns Kommunes § udviklingsplanskoncept.
[2] Et begreb, der stammer fra anbringelsesreformen.

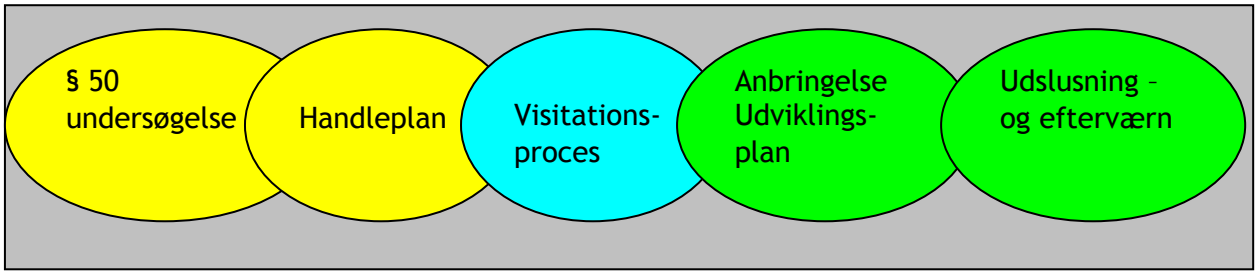
tale om, når man anvender en metode. Med begrundet viden, menes viden, der i disse år er anerkendt i relation til anbringelsesområdet.

Projektets arbejdsområde og læringsfundament

Serviceloven giver klare anvisninger om kravene til arbejdet omkring børns/unges anbringelser, og de processer, der skal gennemføres i forbindelse med en sådan. Processen i hele anbringelsesforløbet spiller en vigtig rolle for barnets/den unges trivsel og udvikling, ikke mindst er det kendt, at forarbejdet har stor betydning på den måde, at jo større accept forældrene har af anbringelsen, jo bedre vil barnet/den unge kunne komme til at trives på institutionen. Et andet væsentligt krav i serviceloven er kravet om reel inddragelse af barnet/den unge i eget forløb, og de processer, der foregår under hele anbringelsesprocessen.

Det forholder sig således, at KIA-projektet fortrinsvis fokuserer på de processer, der foregår, mens barnet er anbragt, og derfor ikke omfatter hele processen. Følgende illustration viser elementer i en anbringelsesproces:

Figur 1: Anbringelsesprocessen



Arbejdet med § 50-undersøgelsen og udarbejdelsen af handleplaner er Socialcentrene alene ansvarlige for at gennemføre. Ansvaret for, hvor barnet/den unge ender med at bo, er socialcentrets, indtil en beslutning er truffet, og der er indgået aftale med en konkret institution. Herefter er det primære ansvar for barnets trivsel institutionens. Det er de processer, der herefter foregår omkring barnet/den unge, herunder at arbejde ud fra udviklingsplanen, som dette udviklingsprojekt handler om.

Arbejdsmodel for gennemførelse af forløbet

KIA-projektet er blevet styret gennem anvendelse af HEFU-modellen (HElhedsorienteret Faglig Udvikling) (Kildedal 2001)[3]. Denne model er udviklet med baggrund i de krav, der stilles til faglighed på det sociale og pædagogiske

[3] HEFU-modellen blev oprindelig udviklet som en del af mit Phd-projekt i 2001. Modellen er dog løbende videreudviklet blandt andet med mange undermodeller. En del af disse er blevet til under KIA-projektet.

område. Heri indgår krav om, at opstillede mål skal nås gennem et eksplicit formuleret etisk og teoretisk grundlag. HEFU–modellen er med andre ord en arbejdsmodel, der er udviklet til at systematisere og udrede de faglig elementer (værdier, teorier og metoder), der kræves, for at man kan tale om et fag inden for det sociale, pædagogiske og omsorgsmæssige arbejdsområde.

Modellen er funderet i et læringssyn, der har udgangspunkt i teorier om voksnes læring. Det betyder, at der lægges vægt på at tilrettelægge læreprocesser, der giver så gode vilkår som muligt for læring og udvikling både for den enkelte og for institutionen. De læringsrum, der blev tilbudt i KIA-projektet, var bl.a. en række fælles seminarer, hvor såvel underviser som konsulenter var til stede. Meningen var, at de deltagende institutioner, mellem de aftalte seminarer, i høj grad selv skulle igangsætte og vedligeholde læreprocesser hjemme på institutionen. Sidstnævnte krævede, at ledelse og medarbejdere arbejdede med og forpligtede sig på at gøre deres institution "så lærende" som muligt.

Læringstankegangen bag HEFU-modellen bygger på teorier om "den lærende organisation", og handler kort sagt om, at de ansatte i en organisation skal arbejde med at "lære et lære". En lærende organisation defineres af Peter Senge som en organisation, hvor mennesker kontinuerligt udvider deres kapacitet til at skabe de resultater, som de ønsker, og hvor dette gøres gennem at fostre nye tankemønstre. For at gøre dette, søger man at sætte den fælles inspiration fri, og arbejde med, hvordan mennesker kontinuerligt arbejder med at lære, hvordan de kan lære i fællesskab (Senge 1999).

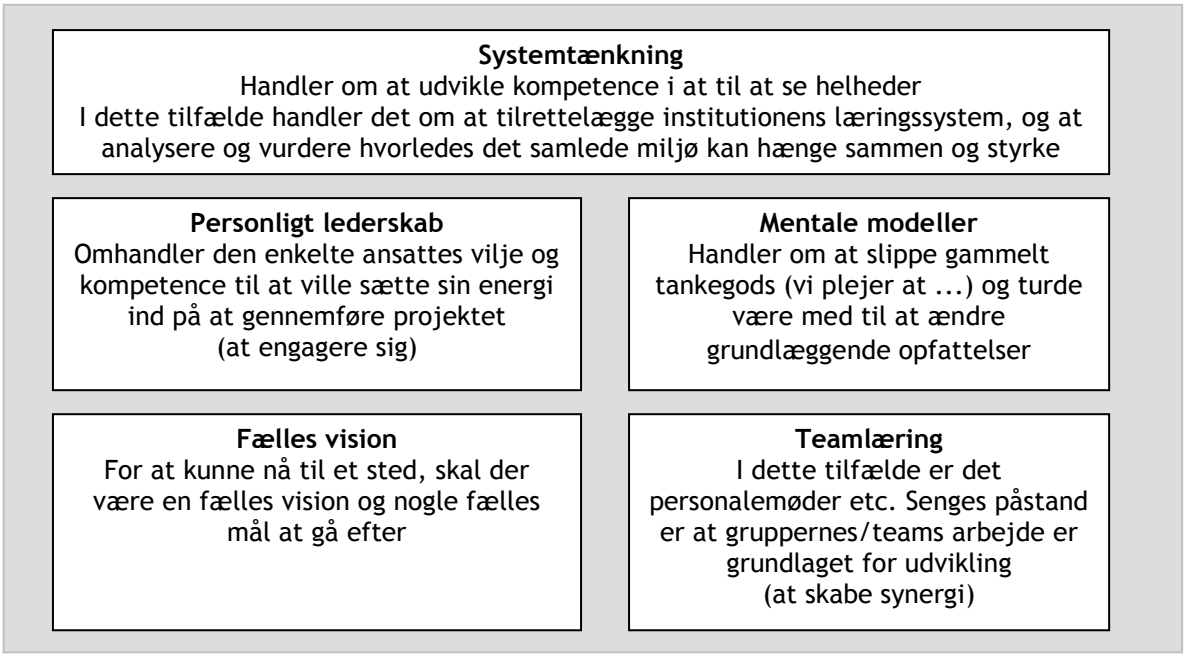
Hvis den fælles inspiration skal sættes fri, og man skal lære i fællesskab, som Senge skriver, kræver det, at ledere og styregrupper på den enkelte institution skal beslutte sig for at ville arbejde med dette projekt igennem at iscenesætte læringsrum, der passer præcist til den pågældende institution.

Læringsrum skal i denne forbindelse forstås som de møder, hvor der tales om pædagogiske problemstillinger eller om konkrete børn, men i udviklingsperioden også forskellige fora, hvor der arbejdes med de temaer, der er blevet introduceret i projektperioden.

Senge omtaler fem discipliner, der skal arbejdes med, for at en institution kan blive lærende, og argumenterer for, at det er nødvendigt, at en institution forsøger at træne i alle disse discipliner, hvis den skal blive lærende.

De fem discipliner præsenteres i den følgende figur – her indføjet, hvad det betyder i KIA-projektet:

Figur 2: Den femte disciplin (Senge 1999)



I relation til KIA-projektet ligger det klart, at den styregruppe, som den enkelte institution har udvalgt til at deltage i seminarerne og drive udviklingsprojektet hjemme, i høj grad må påtage sig ansvaret for "systemtænkningen", ud fra spørgsmålet om, hvordan læring bedst drives i netop deres institution.

Den fælles vision er givet i form af KIA-projektets krav til kvalitetsudvikling, og de fire temaer, der er formuleret i denne forbindelse. Målet kan dog kun nås, såfremt den enkelte medarbejder gennem "personligt lederskab" vælger at engagere sig og tage udviklingsopgaven alvorligt. At gøre dette kræver bl.a., at alle arbejder med eventuelle forestillinger ("mentale modeller"), der kan forhindre en udviklingsproces. Det vil f.eks. sige tankegods som: "Det her kan ikke lade sig gøre" eller "Det er bare endnu et krav vi ikke kan leve op til", etc.

Senge gør opmærksom på følgende forskellige attituder i forhold til den fælles vision, der kan medvirke til enten at bremse eller at fremme en udvikling. Den enkelte medarbejder kan udvise:

1. Engagement: Gør hvad som helst for at få det til at blive til noget.
2. Indrullerethed: Vil visionen og vil gøre alt, inden for lovens ånd.
3. Ægte indvilligelse: Kan se fordelene. Gør alt hvad der forventes. En god medarbejder.
4. Formel indvilligelse: Kan i det store og hele se fordelene. Gør kun hvad der forventes. En rimelig god medarbejder.

5. Modstræbende indvilligelse: Kan ikke se fordelene, men vil ikke miste jobbet. Gør det, der forventes i rimeligt omfang, fordi han/hun skal, men gør samtidig opmærksom på, at han/hun ikke er rigtigt med.
6. Modvillighed: Kan ikke se fordelene og vil ikke gøre, hvad der forventes: "Jeg gør det ikke. Det får du mig ikke til".
7. Apati: Er hverken for eller imod. Ingen interesse. Ingen energi. "Er det snart fyraften" (Senge 1999:194).

Hvis et udviklingsprojekt skal lykkes, siger det sig selv, at det samlede personales engagement helst skal ligge mellem 1 og 4. Som sagt mener Senge at kunne bevise, at teams er den drivende kraft i en lærende organisation. Derfor lægges der i HEFU-modellen særligt vægt på at videreudvikle de former for samarbejde, der anvendes på behandlingsmøder, personalemøder o. lign., så de bliver så nytænkende som muligt. Hvis en kvalitetsudvikling skal lykkes, kræver det således, at ledelsen og styregruppen på de enkelte institutioner vil og tør påtage sig et fagligt lederskab, og at resten af de involverede vil tage aktivt medejerskab af den faglige udvikling. I dette projekt er det op til styregruppen på de enkelte institutioner at tage stilling til, hvordan det faglige lederskab fordeles, og hvem der skal tage lederskab af hvad. Det vil sige, at ledelsen af den faglige proces skal fordeles.

Ofte deles ledelse op i følgende fire områder:

- *Faglig ledelse*: handler om at inspirere medarbejdere i udvikling af de pædagogiske metoder og den faglige praksis. Dette gøres gennem ledelse af medarbejdernes lære- og udviklingsprocesser.

- *Strategisk ledelse*: handler om overordnede og fælles planer for virksomhedens mission, vision, mål og værdigrundlag.

- *Personaleledelse:* handler om at arbejde med lærings- og udviklingskompetencer hos personalet; herunder bl.a. arbejdet med teamprocesser som sikrer kreativitet, engagement og trivsel.

- *Administrativ ledelse*: handler om at sikre og udvikle virksomhedens administrative systemer fx at gøre arbejdsgange lettere, oversigter klare, målene tydeligere i forhold til at beregne ressourcer, styre og udarbejde budgetter, lønsums- og kontraktstyring m.v. (Herløv Pedersen 2004).

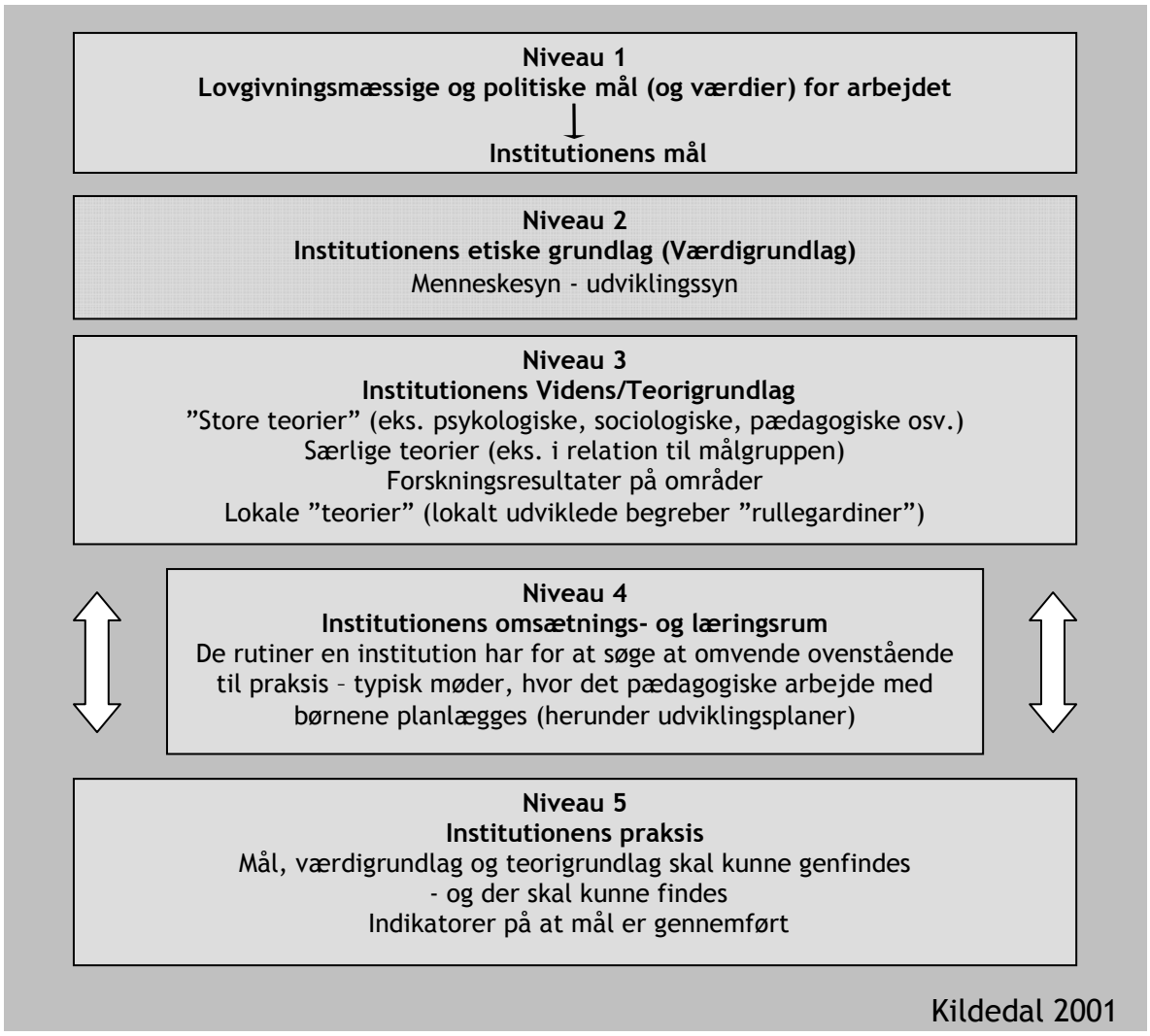
Alle ledelsesområder er ofte knyttet til definerede stillingsbeskrivelser, dvs. forstander, stedfortræder og lignende. I denne sammenhæng tales om *fagligt*

lederskab. Det betyder, at dele af ledelsens rolle kan uddelegeres eller udføres i samarbejde med den formelle ledelse.

Kort præsentation af HEFU-modellen

Der er fem niveauer i HEFU-modellen. Disse fem niveauer har styret de planlagte seminarer, og det er gennem arbejdet med disse niveauer, at alle temaer i KIA-projektet nås.

Figur 3: HEFU (HElhedsorienteret Faglig Udvikling)



Det første niveau I HEFU-modellen drejer sig om fastsættelse af institutionens overordnede mål. Dels sætter serviceloven rammer for arbejdet og desuden har Københavns Kommunes udmøntet politiske mål for dette arbejde. For at nå de vedtagne mål, skal de enkelte institutioner arbejde med kvaliteten i de metoder, der anvendes, med henblik på at nå målene.

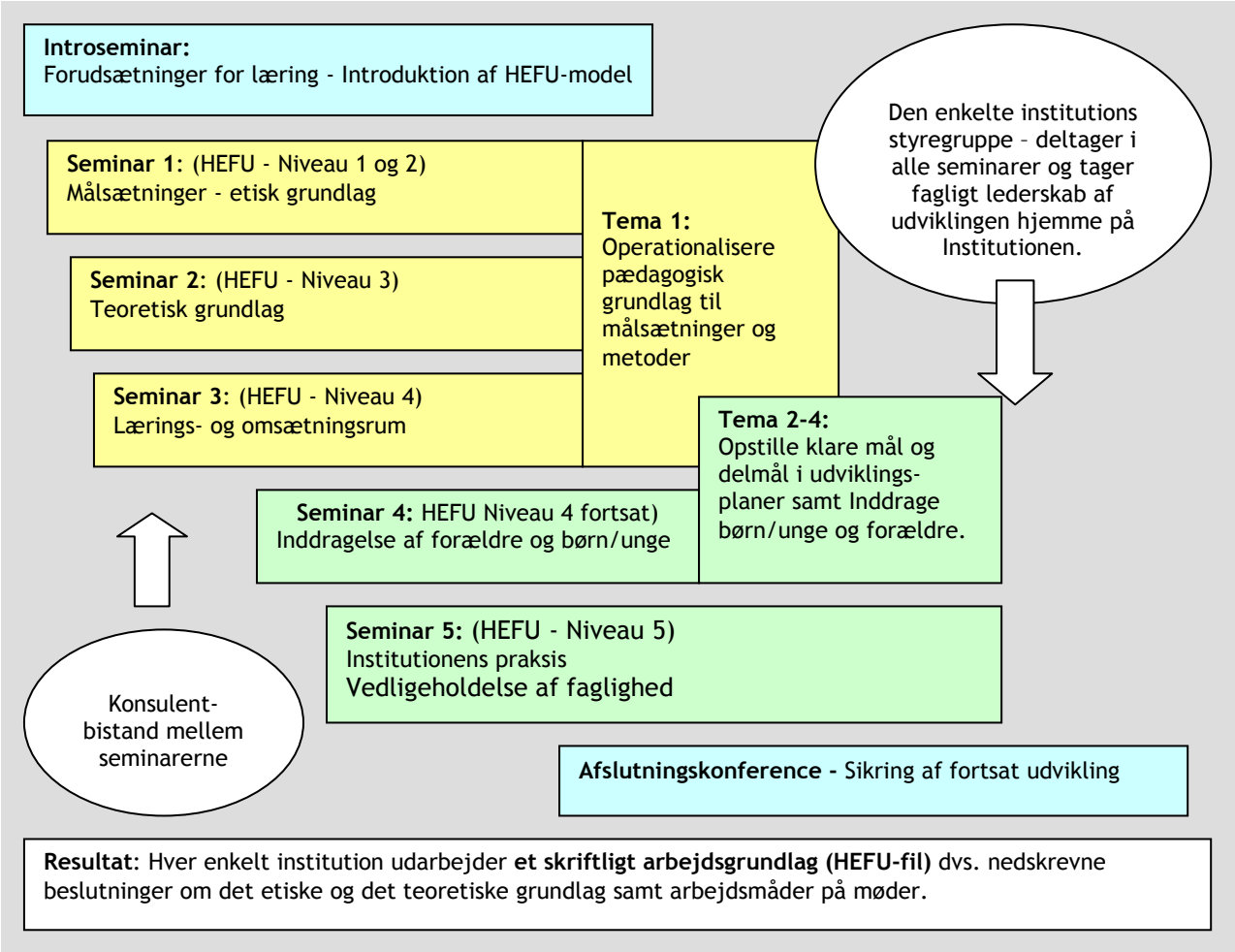
Det andet og tredje niveau handler om, at der skal arbejdes med at klargøre institutionens etiske grundlag samt hvilken viden, der arbejdes ud fra. Både det etiske grundlag og vidensgrundlaget skal vælges ud fra tro på og viden om, at dette grundlag vil kunne styre arbejdet frem til de formulerede mål.

Det fjerde niveau handler om institutionens omsætnings- og læringsrum dvs. de møder, hvor der tales om børn og pædagogiske problemstillinger. Her udvikles arbejdsmetoder, der sikrer, at der foregår en omsætning af teorier og værdier til praktisk handling herunder udarbejdelse af udviklingsplaner.

Det femte niveau i modellen omhandler dagligdagens praksis, dvs. det samspil, der foregår mellem børn/unge og voksne, samt børnene eller de unge indbyrdes. Praksis på en dag- og døgnbehandlingsinstitution drejer sig grundlæggende om at drage omsorg for børnene på alle måder, såvel på det fysiske, psykiske som opdragelsesmæssige plan. Denne praksisudøvelse bør løbende analyseres i relation til, hvorvidt man i praksis kan genfinde viden og etiske perspektiver.

Seminarerne i KIA-projektet har i store træk fulgt HEFU-modellens niveauer:

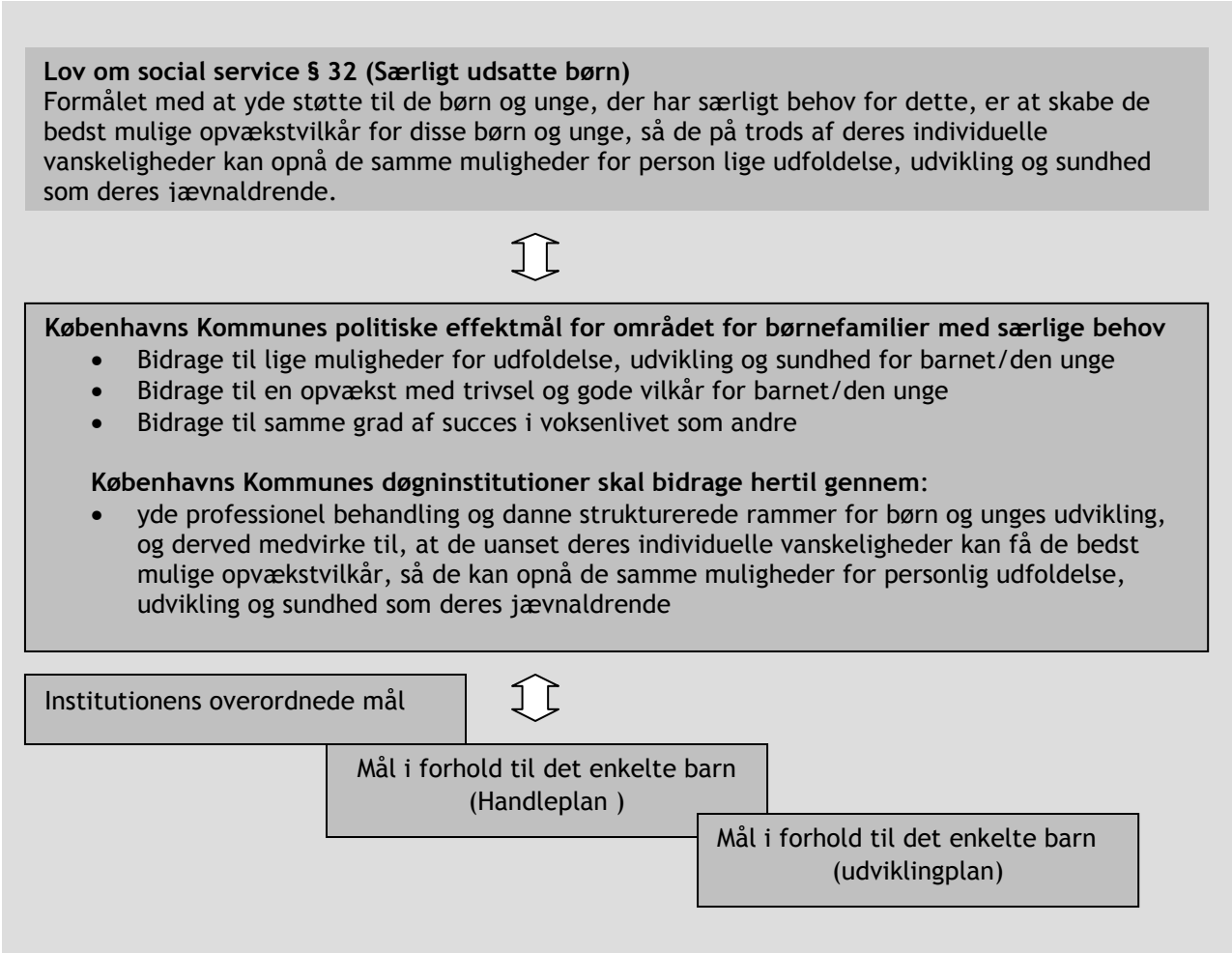
Figur 4: Model over seminarforløbet



Seminar 1:
Institutionens mål og etisk grundlag
Niveau 1 og 2 i HEFU-modellen

Som beskrevet tidligere er en række af de overordnede mål for dag- og døgnbehandlingsinstitutioners virke givet på forhånd. Dels er de styret af kravene i Serviceloven og dels af Københavns Kommunes politisk vedtagne mål. Under hensyn til disse mål kan en institution formulere egne mål. Hertil skal formuleres mål i forhold til det enkelte barns/eller den unges udvikling, og disse skal også relatere sig til de overordnede mål. Mål kan således ses i en hierarkisk sammenhæng og illustreres på følgende måde:

Figur 5: Målhieraki



Det øverste mål fremgår af servicelovens krav til arbejdet for anbragte børn og unge, og her angives, at der gennem det sociale arbejde skal skabes rammer for børn/unge og deres familier, hvor der arbejdes på at give børnene og de unge

lige så gode opvækstvilkår som andre børn og unge i Danmark. Københavns kommunes politiske mål er på denne baggrund formuleret som effektmål, og har samme intentioner som serviceloven. Når institutionerne i KIA-projektet skal formulere deres overordnede mål, siger det sig selv, at disse skal formuleres på en sådan måde, at de er i overensstemmelse med de overordnede mål.

For at nå de formulerede mål, kræver det, at institutionen beslutter, hvilket grundlag, der arbejdes på, og her kommer HEFU-modellen ind i billedet. Det etiske og vidensmæssige grundlag, som institutionerne hver især vælger at arbejde efter, skal vælges ud fra en sandsynlig tro på og viden om, at dette vil kunne danne rammer for børn og unges liv og udvikling, så det fører frem til de formulerede mål.

Institutionens mål

I de udviklingskontrakter, der er indgået mellem den enkelte institution og Socialforvaltningen, står, at *"institutionerne skal yde professionel behandling og danne strukturerede rammer for børns udvikling…"*.[4] Denne formulering giver anledning til at reflektere over begrebet "behandling".

I Danmark har der været en lang tradition for at skelne mellem børnehjem og behandlingshjem. Hvor børnehjem primært havde til opgave at tage sig af almindelige omsorgsopgaver i en kortere eller længere periode i et barns liv, havde et behandlingshjem til opgave at kunne "behandle" børn med særlige vanskeligheder. Spørgsmålet er, hvad denne særlige indsats eller "behandling" indeholder i forhold til de pædagogiske strategier, der arbejdes efter på en dag- og døgnbehandlingsinstitution. I udviklingskontraktens formulering anvendes begrebet behandlingsplan ikke i det koncept, der skal styre det pædagogiske arbejde med det enkelte barn, i stedet an vendes begrebet "udviklingsplan". Men når begrebet anvendes i udviklingskontrakterne, giver det til at påpege, at den enkelte institution må diskutere og overveje, hvad man forstår ved begrebet "professionel behandling", og hvordan dette begreb hænger sammen med kravet om udarbejdelse af en udviklingsplan for det enkelte barn/ung. Det bør diskuteres, om behandlingsbegrebet overhovedet skal bibeholdes i disse tider, hvor begrebet "udviklingsplaner" er indført på de Københavnske dag- og døgnbehandlingsinstitutioner.

Det samlede pædagogiske miljø har stor betydning for børn og unges muligheder for at udvikle sig, og ikke mindst skal det tage højde for, at barnet/den unge får mulighed for at få hjælp til de psykiske sår det måtte have pådraget sig. Moderne psykologiske og psykodynamiske teorier bygger på den grundlæggende

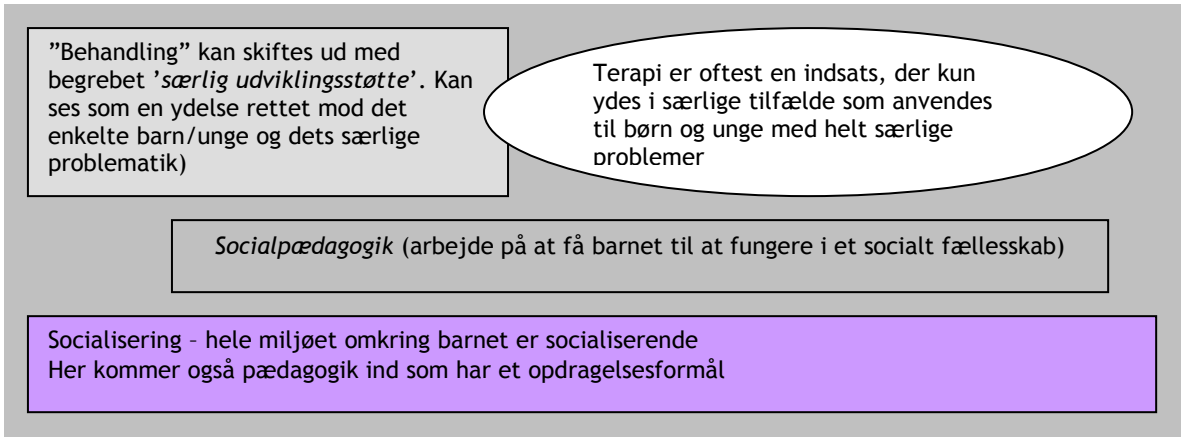
[4] Formuleringen stammer fra de udviklingskontrakter, der årligt aftales mellem Københavns Kommune og den enkelte institution.

opfattelse, at såvel psykiske problemer som psykisk sundhed er snævert forbundet med individets tidligste oplevelser af tilknytning, relation og samspil. Samtidig betragtes den menneskelig psyke som værende foranderlig og plastisk, og dermed menes mennesker at være i stand til at forandre og udvikle sig hele livet gennem udvikling af nye evner og færdigheder, hvis det bliver budt et kvalificeret miljø. Et sådant miljø skal indeholde muligheder for, at barnet/den unge får nye oplevelser af relationel art, og dette sker kun, når disse oplevelser har en sådan emotionel tyngde, at de får korrigerende indflydelse på de antagelser og forestillingsbilleder, tidligere erfaringer har resulteret i.

Set i dette lys er den vigtigste egenskab ved et socialpædagogisk miljø for anbragte børn/unge et miljø, der tilbyder positive emotionelle oplevelser af relationel art, og dermed giver barnet/den unge mulighed for at danne indre "modbilleder" i forhold til tidligere forestillinger. Et sådant miljø må med andre ord have karakter af et gennemgående samspil mellem børn/unge og voksne, hvor ny læring og erfaringsdannelse kan finde sted.

Hvis det samlede miljø udgør et socialpædagogisk grundlag, hvad menes der så med "professionel behandling", som er Københavns Kommunes formulering i udviklingskontrakterne? Følgende model og definitioner kan anvendes til denne diskussion:

Figur 6: Hvad er institutionens "virksomhed"



I relation til figuren er følgende definitioner valgt:

Begrebet *socialisation* refererer til al den påvirkning et barn er udsat for. Målet for socialiseringsprocessen kan siges at omfatte: At barnet lærer at dække sine grundlæggende behov på en acceptabel og hensigtsmæssig måde, at kunne kontrollere impulser, mestre de fysiske miljøforhold, kunne udføre bestemte færdigheder som anses for at være vigtige i den kultur barnet lever i, ræsonnere og handle i tråd med samfundets værdier, planlægge eget liv (forberede

fremtiden) samt balancere mellem selvstændighed og tilhørsforhold i et socialt fællesskab (Kvello 2007).

Begrebet *pædagogik* har et opdragelsesformål og refererer til den specielle måde at forholde sig til barnet på, som er bevidst og eksplicit tilrettelagt med henblik på at udvikle barnets habitus. Sigtet er at fremkalde en habitus, der er så fast forankret, at principperne for rigtig opførsel er lagret i rygraden (Callewaert 1996). Hvor socialpædagogik traditionelt har det fokus, at børn eller unge der er blevet marginaliseret i samfundet skal "hjælpes ind igen".

Begrebet *behandling* (psykosocial) henviser til en proces der har den målsætning at bidrage til, at den, der er i behandling bliver bedre kvalificeret (end før) som handlende subjekt i dagligdagens sociale relationer (Nygren 1999), mens begrebet *terapi* refererer til psykologisk behandling der har som formål at fjerne eller mildne psykiske problemer og de lidelser de måtte forårsage (Psykologisk, pædagogisk ordbog 1997). Altså er behandling, ifølge denne definition, rettet mod den enkelte.

De angivne definitioner er tænkt som inspirationsmateriale til en diskussion. Det væsentlige i at rejse denne diskussion er dels, at det er svært at udvikle "sin virksomhed", hvis man ikke har en fælles forståelse af, hvad det er virksomheden går ud på. Og dels at inspirere til diskussion om selve "behandlingsbegrebet" – ud fra en opfattelse af, at dette begreb i sig selv er i utakt med tidens krav til en mere dialogisk og demokratisk børneforsorg. Københavns Kommune har således indført begrebet: "Udviklingsplan" – og det kunne f.eks. overvejes om begrebet behandling, som konsekvens af dette burde udskiftes med begrebet "særlig udviklingsstøtte".

Etisk grundlag

Etik er en filosofisk disciplin, og dermed ikke teori som f.eks. psykologi og pædagogik. Det er en filosofisk disciplin, der beskæftiger sig med værdier for, hvad et godt liv er, og hvad der er rigtigt og forkert at gøre både i forhold til hinanden og i forhold til de børn, unge og/eller familier, man arbejder med. Ifølge Hausted handler etik om, hvad et godt menneske og et godt liv er. Han anser en pædagog for at være en børneleder, der fører barnet ad en bestemt vej i retning af at blive et godt menneske, som kan leve et godt liv – Så pædagogik er vel den mest etisk gennemsyrede profession, vi kender. Hele meningen med pædagogik er jo at indføre mennesker i livets værdier og lære at forstå dem og handle efter dem! (Hausted 2007).

Grundlaget for dag- og døgnbehandlingsinstitutioners arbejde med at klargøre et etisk grundlag er jf. tidligere både Servicelovens bestemmelser og Københavns

Kommunes vedtagne værdier om, hvordan børn, unge og familier skal mødes i Københavns Kommune. Disse værdier kræver, at forældre og barnet/den unge skal være reelt inddraget fra dag ét og være omdrejningspunktet for alle processer i anbringelsen.[5] Et etisk grundlag kræver, at der er så stor åbenhed i hele processen som muligt.

Desuden vedtog socialudvalget i Københavns Kommune den 13. september 2006 en såkaldt mission. Denne har som overskrift, at man i forvaltningen skal arbejde på en sådan måde, at der bidrages til, *"at borgere i kontakt med Socialforvaltningen får mulighed for at udvikle og udnytte egne ressourcer til at realisere et godt liv og bidrage til samfundet"*. Ligeledes er der i de kontrakter, der er indgået mellem socialforvaltningen og institutionerne, stillet krav til døgninstitutionernes mission om at skabe et godt liv for barnet, herunder at understøtte børnene i deres arbejde på at få et godt liv.

Særligt begrebet "et godt liv" er vigtigt at hæfte sig ved set ud fra et etisk udgangspunkt. Det vil sige, at ikke alene skal institutionerne støtte barnets udvikling, men de skal også arbejde på at skabe rammer, hvor børnene har et godt liv – samt arbejde på at lære dem at leve et godt liv!

Hvis det etiske grundlag skal have betydning for praksis, skal de vedtagelser, der ligger i dette, inddrages aktivt i det daglige arbejde dvs. at det etiske grundlag skal inddrages i de arbejdsmåder, der anvendes, når man taler om børn og unge eller udøver pædagogik i praksis. Derfor er der flere processer, der er nødvendige, når det kommer til at få etableret et levende etisk grundlag:

A. Først skal institutionen klargøre, hvilke værdier (og begreber for disse) den går ind for, som skal indgå i det etiske grundlag.
B. Dernæst skal det beskrives, hvordan disse begreber skal forstås.
C. Efterfølgende handler det om at operationalisere de vigtigste begreber.
D. Slutteligt sikres, at der anvendes arbejdsmetoder, hvor værdier omsættes til praktisk handling.

I et etisk grundlag er indbygget *et menneskesyn* (ontologisk forståelse af mennesket dvs. spørgsmålet "hvad er et menneske?") og *et udviklingssyn* (hvordan udvikler mennesket sig – altså opfattelse af menneskets udviklingsdrift). Arbejdet med at klargøre et etisk grundlag består i at finde ud af, hvordan disse begreber kan forstås, og hvilken betydning det kan have at vælge det ene eller det andet etiske grundlag på en institution. Indholdet i arbejdet er at diskutere og operationalisere begreberne til de forstås af alle og

[5] Præciseret af Københavns kommunes repræsentanter på møde med faglig referencegruppe d. 1.december 2006.

er anvendelige i det daglige arbejde, dvs. at der skal formuleres værdier, der ligger til grund for et menneskesyn og et syn på menneskets udvikling og dermed et samlet etisk grundlag, der er gældende for den enkelte institutions arbejde.

I det kommende afsnit vil det blive forklaret, hvad begreber som værdier, menneskesyn, udviklingssyn, etik og moral betyder, og hvordan disse begreber kan udvikles og omsættes til forståelse og handling i en dag- og døgbehandlingsinstitution.

Værdibegrebet

At man tillægger noget værdi betyder, at man vil værne om det, passe på det og sørge for, at det altid er intakt og beskyttet. Det, der har værdi, er noget vigtigt for os, og vi vil gå langt for at beskytte det. Det betyder, at vi næsten ikke kan leve uden, at vi nødigt vil af med det, og at vi vil forsvare det på alle mulige måder. Måske er det nemmest at forstå i relation til vores egne værdier på det private område. For mange er det f.eks. en væsentlig værdi, at egne børn vokser op og oplever vores kærlighed som forældre på en måde, så de ikke er i tvivl om, at de er elskede. Hvis vi har sådanne værdier, betyder det, at vi så vidt muligt efterlever dem, så det giver sig udslag i ritualer i vores hverdag, for eksempel at give sine børn knus, kys og kram eller fortælle dem verbalt, at de er elskede. Vores værdier kommer dermed til udtryk i nogle sædvanlige måder at opføre os på, det bliver skik og brug i samspil med vores børn. Værdier for det faglige arbejde skal ideelt set have samme betydning for vores handlinger, nemlig at vi vil værne om dem og slås for dem, og at de derfor viser sig i det daglige arbejde på den måde, at der er noget, der bare er ”skik og brug” og noget, man bestræber sig på at gøre. Faglige værdier er fundamentet for det etiske grundlag for arbejdet. Det skal være den “himmel” (det øverst i HEFU-modellen), man som professionel ”spørger”, når man har brug for svar på, om den handling, man påtænker at gøre, er rigtig eller forkert, eller om en allerede foretaget handling var rigtig eller forkert.

Begrebet værdi kan forstås som noget generelt og alment, der fortolkes og vurderes af nogen som værende godt. Vores værdier påvirker bevidst eller ubevidst vores vurderinger og vores handlinger. Personlige værdier skabes i det enkelte menneske igennem hele livet gennem et samspil med de mennesker og institutioner, vedkommende vokser op sammen med og i. Disse personlige værdier får vi hver især gennem den måde, vi fortolker mødet med vores omgivelser på igennem opvæksten. I de første barndomsår integreres værdier langt hen ad vejen ubevidst, og her spiller vores forældre og deres værdier en stor rolle for, hvad vi tager til os af væsentlige grundlæggende værdier. Op gennem barndommen fortsætter dannelsen af værdier i vores løbende samspil med forældre, søskende, kammerater, lærere og de miljøer, vi i øvrigt færdes i.

Jo ældre vi bliver, jo mere træffer vi personlige valg omkring, hvad vi synes er vigtige og mindre vigtige værdier. De faglige værdier skabes, så at sige, "oven på" de personlige værdier, den enkelte har med sig ind i et uddannelsesforløb og senere i et ansættelsesforhold. De personlige værdier kan derfor forstås som et fundament, der er indbygget i det enkelte menneske, når en uddannelse påbegyndes, eller når man starter i et nyt job, som der på en eller anden måde skal bygges videre på og måske forandres. Fordi der i den enkelte er tale om eksistensen af både personlige værdier og faglige værdier, forholder det sig således, at disse to sæt værdier nogle gange kan komme i konflikt med hinanden og andre gange er de i overensstemmelse med hinanden. Derfor er det fælles etiske grundlag et vigtigt fundament, der skal hindre, at private værdier, der er i modstrid med de fælles værdier for arbejdet, bliver bestemmende for, hvordan man forholder sig til de børn/unge eller familier, man arbejder med.

Når man bliver ansat til at tage vare på andres børn på en dag- og døgnbehandlingsinstitution, kan man som enkeltperson ikke arbejde ud fra et hvilket som helst værdigrundlag. Der er visse givne rammer for hvilke værdier, der kan arbejdes ud fra: Vores generelle værdier i samfundet for børn (det humanistiske menneskesyn) samt lovgivningen for området, der i de sidste år har lagt tiltagende vægt på, at børn (og forældre) skal inddrages reelt i deres eget liv – altså et udviklingssyn, der kræver demokratiske principper i de pædagogiske metoder, der anvendes. Endelig arbejder dag- og døgnbehandlingsinstitutioner under etiske principper givet af den kommune, de er underlagt; f.eks. Københavns Kommune (Borgerrepræsentationen nov. 2005), der har valgt følgende 3 politiske effektmål for området for børnefamilier med særlige behov, nemlig at arbejdet med børn og unge samt deres familier skal:

- Bidrage til lige muligheder for udfoldelse, udvikling og sundhed for barnet/den unge.
- Bidrage til en opvækst med trivsel og gode vilkår for barnet/den unge.
- Bidrage til samme grad af succes i voksenlivet som andre.

Bag disse tre effektmål ligger tydelige krav om vejen til at opnå målet, der bl.a. indikerer, at børnenes ophold på en af kommunens dag- og døgnbehandlingsinstitutioner skal opleves som en opvækst, hvor barnet/den unge trives og har gode vilkår. Det vil sige, at et væsentligt etisk tema på en institution blandt andet er spørgsmålet om, hvordan det gode liv ser ud for et anbragt barn eller en ung?

Begrebet menneskesyn

Begrebet menneskesyn kan deles op i to komponenter: menneske... og …syn. Menneske omhandler i denne sammenhæng menneskets ontologiske status, hvor

syn bliver brugt som en forklaring på menneskets udviklingsdrift (Hammerlin og Larsen 2002:19). I dette afsnit anvendes disse begreber til at reflektere over, hvad mennesket er som væsen, og hvorledes mennesket udvikler sig. Besvarelsen af disse spørgsmål giver os tilsammen en opfattelse af mennesket og dets udviklingsdrift, samt en samlet opfattelse af, hvorledes vi etisk bør handle ud fra denne forståelse og dermed også, hvornår vi eksempelvis handler umoralsk.

Ordet etik er oprindelig græsk og kommer af ordet ethos, der betyder "skik og brug" eller sædvane. Indenfor begreberne etik og moral drøfter og afklarer man, hvordan man opfører sig "rigtigt" i en given situation. Dybest set bygger etik på de værdier, der fortæller os, hvad der er rigtigt og forkert godt og ondt, hvor moral mere direkte handler om, hvad der er rigtigt og forkert at gøre indenfor mere specifikke og afgrænsede områder, såsom seksualmoral, skattemoral og i dette tilfælde god faglig moral i arbejdet med børn, unge og deres familier.

Etisk grundlag og moralske principper er det værdimæssige indhold og krav i menneskers forhold til omverdenen, det vil sige opskriften (etik) for og indholdet i menneskers handlinger (moral). Etik har tæt sammenhæng til dybtliggende værdier, og kan derfor også beskrives som de værdibaserede normer, en gruppe har for at styre deres adfærd og handlinger. Etikken skal vejlede i uforudsete og unormale situationer. I filosofien anvendes bl.a. begrebet normativ etik, der er den type etik, der arbejder for at finde frem til de rigtige værdier og de rigtige normer for at styre adfærd og handlinger. Altså sagt med andre ord: Hvordan handler vi i den og den type situation. Fagetiske retningslinier og principper, dvs. det etiske grundlag på dag- og døgnbehandlingsinstitutioner er eksempler på normativ etik.

Den normative etik søger efter kriterier for, hvad der er gode og dårlige handlinger, og hvad der er rigtige og forkerte handlinger (Lingås 1996). Moralen bliver udtrykt gennem de normer, man anvender i en given situation, for at godkende eller fordømme en adfærd. Man handler moralsk rigtigt, når man handler ud fra disse normer og opfører sig umoralsk, når man bryder dem og kan siges at være amoralsk, hvis man er ligeglad med de vedtagne normer. Moral kan således forstås som en samling opfattelser over, hvad der er rigtige og forkerte handlinger. Moral er praksis, hvor etik er systematisk refleksion over den moralske adfærd (Aadland 2000).

Både i den videnskabelige verden og ikke mindst i filosofiske og religiøse kulturer er der mange, der mener at vide noget om, hvad mennesket er for en størrelse, når det bliver født. I det følgende vil jeg opridse nogle forskellige positioner omkring forståelsen af mennesket. Disse positioner vil langt fra være dækkende for, hvad der foregår i forskellige faglige positioner omkring denne diskussion,

men hensigten er at beskrive nogle af de mest centrale positioner med henblik på at inspirere til faglige diskussioner om emnet.

Myten om ”det onde barn”

Tilbage til 1700-tallet blev børn opfattet som grundlæggende inkompetente. Således kunne man i vejledninger til forældre fra den tid finde beskrivelser af, at børn fra naturens hånd var født onde og egensindige, og der blev givet anvisninger til forældre om, at denne medfødte tendens skulle bekæmpes:

> ”Den første opdragelse må være nægtende! Egensindighed er det første naturlige onde, som ytrer sig i den spædeste barndom, så snart barnet kun kan udtrykke en begæring. Det vil have, hvad det forlanger, det bliver arrig derover, det skriger! Giver man her efter og barnet mærker, det ved dets skrig kan tvinge sig til noget, så vokser dets egensindighed, og denne må bort, hvis god opdragelse skal være mulig. Ikke at bekæmpe børns egensindighed og egenvilje er at forkæle dem” (Varming 1992:32).

Ovennævnte citat afspejler vores kulturarv og gemt i denne kulturarv ligger tidligere tiders forestillinger om det onde barn, derfor kan et diskussionspunkt for det pædagogiske arbejde kan være spørgsmål som:

- Er menneskebarnet født “ondt” - ”godt” eller begge dele?
- Er menneskebarnet et socialt væsen, der grundlæggende vil det gode – eller er menneskebarnet et ondt væsen, hvis onde hensigter skal betvinges, for at det kan blive godt?

Disse spørgsmål har alle at gøre med, hvordan vi tror menneskets ontologiske status er, altså hvad vi mennesket har i sig, når det kommer til verden, om der findes en substans af en slags, der indeholder ”noget” ondt eller godt – eller om mennesket slet ikke indeholder noget, når det kommer til verden.

Har mennesket en kerne (et selv) eller er det en konstruktion?

Selvbegrebet har en lang og omtumlet historie både i filosofien og psykologien, skriver Jørgensen (2002) i en artikel, hvor overskriften meget sigende er ”Find dig selv. Realisér dig selv. Konstruér dig selv”. Artiklen behandler selvet i senmoderne selvhjælpslitteratur og psykoterapi og heri fremfører Jørgensen bl.a., at man i grove træk kan skelne mellem tre forskellige indgange til forståelsen af selvet:

1. Selvet som essens: Selvet er en substans eller unik indre kerne i det enkelte menneske, som er mere eller mindre medfødt og givet forud for det enkelte menneskes møde med verden.

2. Selvet som relation: Selvet som det enkelte menneskes oplevelsesmæssige og refleksive centrum. En organiserende og integrerende instans i personen, der samtidig er centrum for initiativ, idealer og aktiv ageren i verden.

3. Selvet som konstruktion: Selvet er en social eller narrativ konstruktion, som ikke kan tilskrives nogen form for realitet ud over de fortællinger, der konstrueres om det enkelte menneske og evt. gentagne mønstre i en persons væren i verden og interageren med andre (Jørgensen 2002).

I *den første position*, selvet som essens, menes, at mennesket har en kerne, der er helt unik - noget som alle mennesker har med sig ind i verden. En kerne som ingen andre har, og som på en eller anden måde dermed må være bestemmende for, hvorledes mennesket går i samspil med andre. Det kan så yderligere diskuteres, hvad denne kerne kan kaldes: En sjæl? En essens? Et selv? Eller noget helt andet? – Og hvad indeholder den i givet fald? Er det som vores kulturarv antyder en "ond" essens? Eller er denne essens fundamentalt "god"? Begge dele? – er det en spirituel, åndelig størrelse (sjæl)? Eller noget helt andet? Denne position refererer til første led i titlen på Jørgensens artikel: Find dig selv!

I *den anden position,* realisér dig selv, anses selvet for at være ikke-eksisterende før individets indtræden i interpersonelle relationer; selvet er produkt af det sociale samspil. Men i det samspil kan det enkelte menneske så agere som et frit vælgende, aktivt menneske, der realiserer og dermed konstruerer sig selv. Det enkelte menneske har sin frie vilje og frie valg til at gennemføre en sådan proces, hvis det lytter til sig selv og realiserer de ønsker og forandringer, der skal til for at blive den, man vil være. Denne position refererer til andet led i titlen: Realisér dig selv.

Den tredje position, konstruer dig selv, dækker over en opfattelse, hvor selvet anses for at være en fortælling, en social konstruktion. Det vil sige, at mennesket ved fødslen kun består af noget fysisk, altså et sæt gener og potentialer, der udfoldes, når barnet er kommet til verden og herefter danner og dannes barnet gennem sit samspil med omgivelserne ved hjælp af de indbyggede potentialer, som det har. Mange såkaldte socialkonstruktivister hævder, at mennesket ikke er noget "i sig selv" men kun det, som det skaber sig til ud fra andres fortolkning. Som det udtrykkes af Olsen: *"Det selvkonstruerende menneske. Identiteten som social konstruktion - "jeg er den,*

jeg mener, jeg er" (Olsen 2000:199). Mennesket har i denne opfattelse ingen substans, ingen sjæl, intet selv, som det modsatte synspunkt tilsiger. Sagt på en anden måde, dækker denne position over en opfattelse af mennesket, som kan forklares ved, at mennesket er "summen af sine sociale relationer". I denne opfattelse har mennesket ikke noget "selv" som en essens af særlige egenskaber og særpræg (Olsen 2000:199). Denne position refererer til sidste led i titlen: Konstruér dig selv.

Position to og tre dækker begge på lidt forskellig vis det, der omtales indenfor en såkaldt konstruktivistisk tradition.

En væsentlig problemstilling i diskussionen af selvets status i psykologien er således, hvorvidt eller i hvilken udstrækning selvet er et produkt af socialiseringen, mødet med verden, internalisering af mellemmenneskelige samspil og social diskurser eller om selvet har egne afgørende rødder i og udtrykker en unik indre kerne hos det enkelte menneske, der er givet forud for mødet med verden. Altså omhandler den væsentligste skillelinie i refleksioner over, hvad mennesket er for en art, spørgsmålet om, hvorvidt mennesket har en essens eller om det udelukkende eller delvist konstruerer sig selv i samspillet med andre mennesker.

Arbejdet med at bevidstgøre og beskrive et etisk grundlag i relation til faglig udvikling er vigtigt, fordi værdier – bevidst eller ubevidst - styrer vores handlinger. Alt hvad vi foretager os i faglig (og privat) henseende afspejler et værdimæssigt grundlag. Vi handler bevidst eller ubevidst ud fra, hvad vi inderst inde tror, er rigtigt i den givne situation, og forsøger at lade være med at gøre noget, vi synes er forkert, og som vi ikke kan stå inde for. Det er som nævnt ikke enkelt, fordi det ofte viser sig, at vores personlige værdier er modstridende, fordi vi bærer rundt på en blanding af gemte, indre forestillinger og vedtagelser vi ubevidst "vedtog" i vores barndom. Disse kan nemt vise sig at være i strid med, hvad vi, på et bevidst plan, ikke mener er rigtigt at gøre i forhold til børn og unge.

Menneskets udviklingsdrift

Den anden del af menneskeopfattelsen omhandler de spørgsmål, som relaterer sig til diskussionen udviklingssyn, og dermed spørgsmålet om, hvad der driver menneskets udvikling. Ikke mindst i de pædagogiske fag er dette et vigtigt spørgsmål, fordi det kommer til at handle om opdragelse og om den pædagogiske metode, og hvilken rolle dette syn spiller i forhold til de forældre, man arbejder med - og deres børn. Spørgsmål, der melder sig i den forbindelse, er f.eks.:

- § Kan børn/unge tvinges, presses og formes af de voksne?
- § Kan børn/unge forme sig selv?
- § Under hvilke præmisser kan mennesket/barnet bedst udvikle sig?
- § Er der præmisser der kan være direkte skadelige?

Dermed nærmer vi os værdimæssige betragtninger på opdragelsen af børn og unge. Som tidligere nævnt er der ikke "frit valg" – ifølge lovgivningen og i dette tilfælde kommunens krav skal der på dag- og døgnbehandlingsinstitutioner arbejdes efter værdier, hvor synet på barnets udvikling indebærer, at børnene opvokser under udviklingsstøttende elementer og har et godt liv, dvs. opvokser i et miljø, der er præget af, hvad man kunne kalde, et demokratisk samspil mellem børnene og de voksne.

Hvad er da et demokratisk samspil, og kan det overhovedet lade sig gøre at praktisere et sådant? Svaret på dette spørgsmål kan bl.a. fremkomme ved at diskutere ud fra begreberne subjekt og objekt. Et objekt er et menneske, der er genstand for betragtning, undersøgelse eller fremstilling af et andet menneske. I en subjekt-objekt relation er den ene person (barnet) genstand (objekt) for den andens (pædagogens) subjektive iagttagelser og handlinger. Et subjekt derimod er det tænkende, erkendende, handlende og følende menneske. I en subjekt-subjekt relation bygges relationen på subjektets egne følelser og forståelser. Denne tankegang - og disse begreber - ligger tæt om ad kravet om, at barnet skal inddrages reelt sit eget liv: Livet på institutionen skal tilrettelægges således, at barnet i videst muligt omfang føler sig anerkendt som et subjekt.

Den tyske filosof Axel Honneth (2003) har udviklet en normativ teori om anerkendelse, der sætter få men fundamentale forudsætninger for menneskers selvrealisering. Udgangspunktet finder han bl.a. i objekt-relationsteorier, hvoraf det fremgår, at individet ikke kan udvikle en personlig identitet uden anerkendelse. Honneth fremsætter sine teorier om menneskets behov for anerkendelse, som et krav til hvad der, efter hans mening, skal være til stede i menneskers liv for at de kan udvikle sig. I teorien skelner han mellem tre forskellige former for social anerkendelse, som han anser for at være kommunikative forudsætninger for en vellykket identitetsdannelse:

1. Den følelsesmæssige kontakt i intime sociale relationer, såsom kærlighed og venskab. Altså det der normalt udspiller sig i privatsfæren.
2. Den retlige anerkendelse som et moralsk tilregneligt medlem af et samfund, altså den retslige sfære og
3. Den sociale værdsættelse af individuelle præstationer og evner – hvilket han betegner som den solidariske sfære.

Anerkendelsen inden for hver sfære udgør et grundlæggende fundament for individets udvikling, da det må sikres anerkendelse på alle tre niveauer, for at blive fuldt udviklet. Hver form for anerkendelse betyder noget for forholdet til én selv: især kærlighed og venskab udgør, ifølge Honneth, den emotionelle anerkendelse, der sætter subjektet i stand til at udtrykke sig selv og agte sig selv som én, der kan være part i nære fællesskaber og samfundsmæssige forhold. Honneths anerkendelsessfærer kan også opsummeres på følgende måde:

A. Anerkendelse i privatsfæren: sikring af kærlighed (eks. vellykkede relationer mellem barn/forældre – barn/pædagog(er))
B. Anerkendelse i den retslige sfære: lovmæssige rettigheder (eks. at blive reelt inddraget i eget liv)
C. Anerkendelse i den solidariske sfære - samhørighed med gruppe (et konstruktivt fællesskab mellem børn og voksne)

Hvis man har Honneths teori in mente kan man sige, at overvejelserne i relation til det pædagogiske arbejde på en dag- og døgnbehandlingsinstitution handler om, hvorvidt personalet er i stand til at sikre, at det enkelte barn bliver sikret kærlighed, dvs. om barnet/den unge får og oplever kærlighed fra sine forældre – og i det omfang de ikke er i stand til at give barnet/den unge tilstrækkelig kærlighed, hvem skal da: Personalet? Andre? Hvis personalet skal – hvad er det da for en form for kærlighed, man kan tale om i denne forbindelse?

Empirisk er det dokumenteret adskillige gange, at børn og unge klart udtrykker ønske om anerkendende relationer i deres møder med de professionelle; f.eks. viser Sigsgård og Warmings undersøgelse af unges ønsker til de voksne, at unge ønsker, at de voksne skal kunne se noget positivt i den unge og skabe ligeværdige relationer. De skal udvise gensidighed og respekt for den unge og ville involvere sig samt bruge energi på at lære den unge personligt at kende. De skal respektere den unge som en person med ret til egne synspunkter og de skal lytte og prøve at forstå samt give mulighed for at den unge kan diskutere sine synspunkter, der hvor de er forskellige fra voksne (Sigsgaard og Warming 1996).

Både min egen undersøgelse (Kildedal 1995) og andre undersøgelser viser også i tråd med ovenstående, at børn og unge synes, at det vigtigste er, at de føler sig holdt af, af de voksne, de er omgivet af.

Konsekvens som strategi for udvikling

Menneskelivet indebærer konsekvenser af menneskelige handlinger. Hvad vi end gør, er konsekvenser en del af hverdagslivet. Vores handlinger har konsekvenser, og den måde voksne agerer i forhold til børn, afspejler et bagvedliggende udviklingssyn, der nødvendigvis må afspejle en bevidst eller ubevidst forestilling

om, at børn udvikler sig af, eller lærer noget af de voksnes måde at handle på. Konsekvens er og har været en meget anvendt pædagogisk metode i pædagogisk arbejde. Og denne metode afspejler et udviklingssyn forstået på den måde, at det må være forudsat, at man mener, at børn lærer af (udvikler sig gennem) den måde konsekvenser udføres på. I min egen forskning har jeg studeret dette, og indtil videre observeret seks positioner (Kildedal, Nielsen & Wervohlt 2008):

1. Konsekvens som straf iværksat af de voksne
2. Konsekvens som mere voksenstøtte (den voksne tager ansvaret)
3. Konsekvens som udelukkelse fra sociale sammenhænge
4. Konsekvens som straf – valgt af den unge selv (den voksne giver muligheder)
5. Konsekvens som samtale – hvor man forsøger at få den unge til at forstå, at alle handlinger har konsekvenser
6. Konsekvent reaktion fra den voksne

Ad. 1: *Konsekvens som straf iværksat af de voksne:*
Er ofte typer af konsekvenser, hvor de voksne idømmer en straf - f.eks.: ”Fordi du har gjort det og det – så tager vi mobilen fra dig i en uge.”

Ad. 2: *Konsekvens som mere voksenstøtte:*
De voksne anser barnets forkerte handlinger som et tegn på, at der ikke har været gode nok vurderinger fra de voksne i forhold til, hvad den unge kunne finde på - f.eks.: ”Det viste sig du ikke kunne finde ud af at gå ud uden at lave ballade – vi har ikke været gode nok til at lære dig det – derfor kommer der en voksen med dig et stykke tid.”

Ad. 3: *Konsekvens som udelukkelse fra sociale sammenhænge:*
Ses ofte som handlinger, hvor de voksne sender barnet væk - f.eks.: ”Hvis du ikke kan sidde ordentligt ved bordet, kan du sætte dig ind på dit værelse for at tænke dig om, til du kan finde ud af det.”

Ad 4: *Konsekvens som straf valgt af den unge selv:*
Denne type konsekvens forekommer, når den voksne lader den unge vælge sin straf f.eks.: ”Nu har du kvajet dig igen – hvad synes du konsekvensen skal være af det? Skal det være mobiltelefonen i en uge eller nul computertid?”

Ad 5: *Konsekvens som samtale:*
Perspektivet i denne tilgang er børn og unge skal lære selv at indse, at deres handlinger har konsekvenser, og at de voksne løbende fører samtaler, hvor de arbejder ud fra dette perspektiv – f.eks. som i følgende uddrag fra en samtale mellem en ung (U) og en voksen (V):

V: ”Tænk dig om: hvad sker der i det lange løb, hvis du pjækker fra skole?”
U: ”Jeg røvkeder mig i den lorteskole – gider ikke den fucking skole….”
V: ”Jeg ved det – men tænk alligevel: Du vil jo gerne være tømrer, siger du ofte – hvad sker der på lang sigt, hvis du ikke går i skole og får lært at læse og regne ordentlig?”
U: ”Så bliver jeg ikke en fucking tømrer! – men jeg er sgu da ligeglad…”

Ad. 6: *Konsekvent reaktion fra de voksne*
Ifølge denne filosofi er det vigtigste, at de voksne altid reagerer på en eller anden måde. Men det skal være helt afhængig af den konkrete situation – det kan lige så godt være at sætte sig på en bænk og snakke med den unge, som det kan være forbud mod at gå ud de næste to timer. Det vigtige er, at det ikke bliver en forudsigelig ond spiral: ”Hvis du gør det så…” og når barnet gør det, forhøjes ”straffen” og sådan kan det blive ved. Det er den konsekvent reagerende voksne, der er det vigtige.

Alle disse positioner i anvendelse af ”konsekvenser” i pædagogiske arbejde kan diskuteres ud fra et etisk perspektiv: Hvilket menneskesyn arbejdes der ud fra? I hvert enkelt tilfælde kan diskuteres, hvad der er den grundlæggende tankegang om den menneskelige udvikling, der ligger bag handlingen.

Magtperspektivet i samspillet

Det er et grundvilkår for arbejdet med anbragte børn, at der er magt i samspillet mellem børn og voksne. De voksne er ofte de stærkeste, fysisk såvel som psykisk, og de voksne har magten, fordi barnet skal underlægge sig opdragelse og behandling tilbudt/bestemt af forældrene og samfundet. Altså er det de voksnes opgave at forvalte denne magt i henhold til de værdier, der ligger for barnets liv på institutionen; herunder kravet til at skabe et godt børneliv og et konstruktivt udviklingsrum for barnet/den unge.

I magtbekendtgørelsen er der fastsat regler for registrering og vurdering af fysisk magtudøvelse, for undersøgelse af tvivlssituationer, for undersøgelser og indberetning til driftskommunen af overtrædelser af bestemmelserne samt regler for hvilke konsekvenser kommunen kan beslutte for medarbejdere, der overtræder bestemmelserne. Der er klare regler for magtanvendelse i magtanvendelsescirkulæret, der i tråd med alle andre anliggender omkring anbragte børn og unge lægger vægt på, at der skal ske mindst mulig magtanvendelse, og at den magtanvendelse, man bliver nødt til at anvende, ikke

må være ydmygende og nedværdigende, samt at magtanvendelse aldrig må erstatte pædagogik. I Socialministeriets bekendtgørelse nr.1613 af 12.12.06 står:

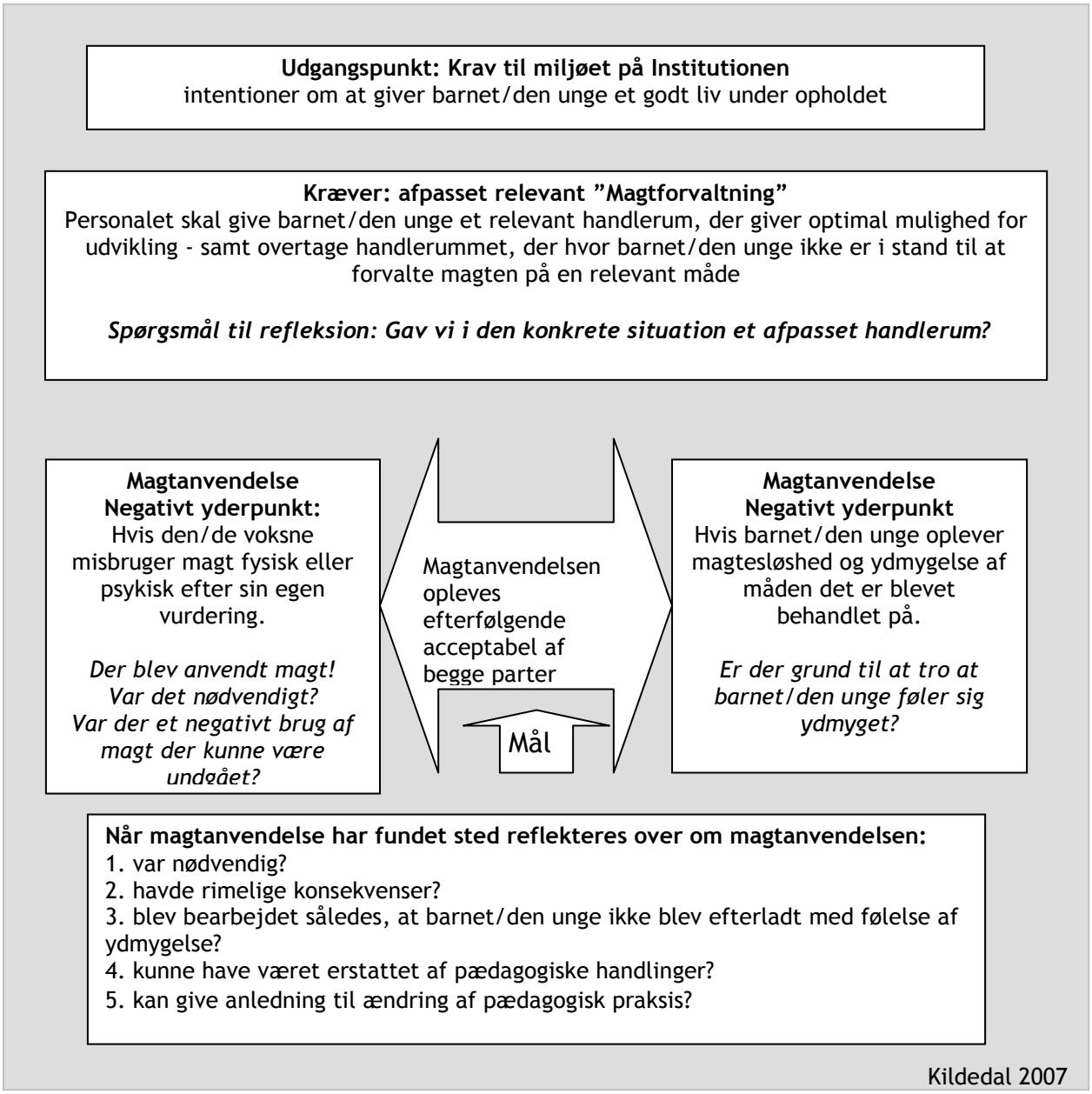
> Magtanvendelse over for børn og unge må kun anvendes, hvis der er hjemmel til det. Det forholder sig således at:
>
> - legemlig afstraffelse er ikke tilladt
> - fiksering er ikke tilladt
> - ydmygende, hånende eller anden nedværdigende behandling er ikke tilladt
> - Magtanvendelse må aldrig erstatte omsorg og socialpædagogisk bistand.

Der er formuleret en bred, åben adgang til at klage over forhold på institutionerne, en klageadgang, der antagelig især er tiltænkt de anbragte børn/unge og deres forældre. For institutionerne er der desuden fastsat en pligt til at informere såvel de anbragte børn og unge som deres forældre, om bekendtgørelsens regler og om klageadgangen og at institutionens leder skal sikre sig, at såvel de anbragte børn og unge som forældremyndighedens indehaver gøres bekendt med reglerne i denne bekendtgørelse, herunder om adgangen til at klage til henholdsvis Den Sociale Ankestyrelse og amtskommunen. (Magtbekendtgørelsens § 26).

Der kan være situationer, hvor det er nødvendigt at fastholde barnet/den unge: f.eks. i situationer, hvor de kan være til skade for sig selv. Der kan dog ikke være tvivl om, at magtanvendelser så vidt muligt bør undgås, og i stedet anvendes socialpædagogiske strategier.

I en diskussion af magt kontra socialpædagogiske strategier, kan det være relevant at reflektere over, hvordan magt forvaltes. Ifølge Kversøy (2005) handler magt netop om at arbejde med magtforvaltning og dermed om at give og tage handlerum. Enhver pædagogisk situation ville kunne analyseres ud fra et magtperspektiv, hvor resultatet gerne skulle falde ud på en sådan måde, at kravet om at give barnet et godt liv er opfyldt, bl.a. ved at der ikke anvendes magt på en sådan måde, at barnet føler sig ydmyget og magtesløst. Hvis der f.eks. har fundet en magtanvendelse sted, eller hvis personalet har været i en situation, hvor man er i tvivl om, hvorvidt de voksnes forvaltning af magt har været på grænsen, ud fra en etisk betragtning, kan følgende model anvendes til at reflektere over situationen og dermed indsamle erfaringer til den videre diskussion af, hvorledes magt kan undgås og erstattes af pædagogiske betragtninger.

Figur 7: Refleksionsmodel magt: ”At give og tage handlerum”.



Det vil omvendt sige, at der bør udvikles pædagogiske strategier, der i så vidt muligt omfang også forebygger, at situationer overhovedet kan udvikle sig til en magtanvendelse. Ovennævnte model kan også anvendes til at reflektere over, om den enkelte institutions praksis i form af spørgsmål, der drejer sig om at undersøge, om man blandt personalet i tilstrækkelig grad håndterer sin ”magtforvaltning” gennem at anvende socialpædagogik og ikke magt.

Modeller til seminar 1

Seminar 1
Vejledning til de to følgende modeller

Man have styr på alle sine værdier, før man kan beskrive et samlet etisk grundlag, derfor skal man først diskutere hvilke værdier man går ind for, hvad angår synet på et menneske og dets udvikling – processen kan gennemføres på følgende måde

1. Find de væsentlige (max 8-10 stykker). Dernæst skal hver enkelt værdi operationalisere gennem model 1.

2. Når alle værdier er operationaliserede, kan man anvende model 2) til at dem sammenskrive til et overordnet etisk grundlag.

HUSK: etik er "opskriften" for hvordan man bør handle, og det afleder moralske krav til at udføre rigtige handlinger. Hvis man handler i modstrid med det etiske grundlag: handler man umoralsk hvis man er ligeglad med værdierne agere man amoralsk.

Karin Kildedal 2008

Seminar 1 - model 1
Operationalisering af værdier

Værdibegreb: Ved … (værdibegreb) forstår vi…
Denne værdi er vigtig fordi vi tror følgende om mennesket:

Grundlag for etisk udgangspunkt
Vi tror mennesket er født som (ontologisk status)…
Vi tror mennesket udvikler sig gennem (udviklingsdrift)…

Moralske krav til handling
Derfor handler vi på følgende måde overfor børnene/de unge…

Afgrænsning af handlerum (umoralske handlinger)
Vi undgår at…

Karin Kildedal 2008

Seminar 1 – model 2
Operationalisering af etisk regelsæt

Alle værdier samles til en samlet beskrivelse der indeholder:

Etiske regler for arbejdet, der indeholder værdier om et menneske – syn:

1. Opfattelse af mennesket som art (ontologisk status)…
2. Opfattelse af menneskets udviklingsdrift….

Ovennævnte afleder, at det pædagogiske miljø skal være præget af følgende krav om moralsk rigtige handlinger i form af …
Og fravær af umoralske handlinger i form af …

Karin Kildedal 2008

Eksempel på operationalisering af værdi efter model 1
Værdibegreb: Anerkendelse

Ved anerkendelse forstår vi en måde at agere på, hvor man sikrer at "den anden" *hører, oplever eller mærker* anerkendelsen. Grundlaget for dette udgangspunkt er følgende dyn på mennesket:

Menneske- og udviklingssyn

- Vi tror mennesket er født med et iboende behov for at blive anerkendt
- Vi tror mennesket udvikler sig gennem en anerkendelse, hvor der lægges vægt på at mennesket mærker/føler/ hører anerkendelse.

Moralske krav til vores arbejde med børnene

- Derfor bestræber vi os på at tale/vise anerkendelse til det enkelte barn/ børnene mange gange om dagen ved at respondere på deres følelser og handlinger. Vi prøver også at lære børnene at tale/vise anerkendelse til hinanden ved at vise dem konkret, hvordan man i handling og tale kan være anerkendende.

Afgræsning af handlerum

- Vi bestræber os på ikke at ignorere eller nedgøre børnenes (og hinandens) fortællinger, oplevelser og følelser.

Karin Kildedal 2008

Seminar 2:
Institutionens vidensgrundlag
Niveau 3 i HEFU-modellen

Ud fra de krav, der stilles til et fag, skal man i faglig virksomhed kunne *"omsætte teoretisk viden i de rigtige handlinger i den rigtige rækkefølge i form af strategier og metoder…"* (Nygren 1999). For at kunne arbejde med omsætning af teoretisk viden er det nødvendigt at gøre sig klart, hvilke former for viden arbejdet bygges på. Ofte forholder det sig således, at de professionelles viden er mere eller mindre "tavs", dvs. at det er viden, der ligger gemt i kroppen på en sådan måde, at man bare handler, uden altid at kunne gøre rede for, hvorfor man gør, som man gør. Det er nødvendigt i en kvalitetsudviklingsproces i et eller andet omfang at gøre den tavse viden synlig, bl.a. for at sikre, at arbejdet bygger på et fælles videngrundlag.

Københavns Kommune stiller også krav om, at der arbejdes vidensbaseret. I forbindelse med krav til, hvorledes døgninstitutioner arbejder med udviklingsplaner for det enkelte barn kræves, *"at institutionen skal bidrage til løsning af børns, unges og forældres problemer og støtte børn, unge og forældre i at blive selvstændige individer, der kan deltage i samfundslivet på lige fod med andre borgere"* (København Kommunes Sektorplan for børn, unge og forældre med særlige behov, 2003).

Det fremgår endvidere, at man har visioner for, hvorfor og hvordan, der skal arbejdes med dette. Dels skal *"Københavns Kommune være førende i udviklingen af det sociale arbejde"* og dels skal *"Socialforvaltningen på den baggrund tilstræbe, at der akkumuleres viden om virkningen af den udførte indsats, samt at indsatsen så vidt muligt bliver evidensbaseret"* (København Kommunes Sektorplan for børn, unge og forældre med særlige behov, 2003).

Evidens er et begreb, der diskuteres mangt og meget i disse år. I anbringelsesreformen defineres evidens som et krav om, at der anvendes: *"… en omhyggelig, udtrykkelig og kritisk brug af den aktuelt bedste viden, når der træffes beslutninger om andre menneskers velfærd…"* (Håndbog om anbringelsesreformen 2007: 11).

Sammenfattende kan siges, at Københavns Kommune efterlyser et klart vidensgrundlag, som grundlag for den enkelte institutions arbejde. Ovennævnte krav er inddraget i planlægningen af seminar 2.

Om vidensgrundlag

Viden er et omfattende begreb, fordi der findes mange forskellige typer af viden. Og derfor skal et vidensgrundlag operationaliseres for at kunne bruges i praksis - på samme måde som et etisk grundlag skal operationaliseres for at kunne anvendes.

Det er vigtigt at arbejde med at operationalisere og definere begreber, fordi der, som mange organisationsteoretikere, der beskæftiger sig med lærende organisationer, har påpeget, skal være et overlap imellem den viden organisationen repræsenterer og den viden de enkeltpersoner, der er ansat i organisationen, ligger inde med, for at man kan udvikle en fælles faglig platform. Det er en forudsætning for at udvikle nye løsninger, der rækker ud over de sædvanlige rutiner, at den viden de forskellige ansatte har deles mellem de ansatte og bliver til fælles redskaber. Nogle forskere betegner denne form for overlap med begrebet: ”redundans”.

Redundans (altså overlap af viden) er en forudsætning for faglig udvikling. Ifølge de forskere, der arbejder med dette begreb, skal der - f.eks. gennem dialog og teamwork - skabes måder, at få den ”overlappende viden” til at mødes for at skabe ny faglig indsigt og erkendelse både hos den enkelte og i gruppen. Dette kan ifølge denne teori kun lade sig gøre, hvis de personer, der mødes, har komplementær viden, dvs. at de enkelte ansatte har en viden, der ligger så tæt på hinanden, at det nemt kan lade sig gøre at forstå hinanden og få denne viden stykket sammen til en fælles viden for alle (Nonaka & Takeuchi Voxsted m.fl. 2003:35).

Med baggrund i denne forståelse, lægges der i HEFU-modellen stor vægt på at støtte institutionerne i at udvikle fælles viden dels gennem en undersøgelse af, hvilken viden der findes i institutionen, og dels gennem at arbejde med at få en fælles forståelse af de daglige begreber, der avendes om arbejdet.

Hvad er viden

Platon argumenterede for, at dét, der adskiller viden fra en anskuelse, er, at man kan angive gode grunde for det, man tror på eller regner for sandt. Viden er altså, ifølge Platon, det samme som sand, berettiget tro. Viden er således forskellig fra gæt, antagelser (og ikke berettiget tro). I dag opfattes den type viden oftest som teoretisk videnskabelig viden. Det vil sige teorier, der frembringes gennem forskning. Teori kan defineres som:

> ”Et system af relationer mellem begreber, som i abstrakt form udtrykker ideer og antagelser om virkeligheden. En teori er opbygget af centrale begreber med en bestemt betydning og

relationen mellem disse begreber. Man betragter virkeligheden ud fra et bestemt perspektiv" (Leksikon i sociologi, 1998).

Som det fremgår, menes hermed ikke at teori er sandheden, men at det kan snarere beskrives som en slags "briller" vi tager på – for at se på virkeligheden gennem et bestemt perspektiv. Det betyder således også, at man må være kritisk overfor teori: nogle teorier er bedre end andre, nogle er forældede, og nogle synes at være mere eller mindre brugbare i forhold til det, man nu skal bruge dem til.

Der er mange former for viden, og for at kunne sortere, opereres der i HEFU-modellen med flere forskellige vidensformer:

1. "Store teorier": f.eks. psykologiske, socialpsykologiske og sociologiske teorier samt pædagogiske teorier, som er anerkendte i dag.
2. Forskningsviden: Den viden/ de teoretiske antagelser, der ligger i den nyeste forskning på området.
3. Lokale begreber, der er teoretisk funderede og operationaliserede som kan danne baggrund for…
4. "Lokale teorier" der dannes i form af systematisk opsamling af praktisk viden, der er generaliseret.

Ad. 1: Store teorier

Med store teorier menes teorier, der er generelt anerkendt inden for det fag, teorien repræsenterer, som den bedste viden man har på området her og nu. For eksempel vil det for en dag- og døgnbehandlingsinstitution naturligvis betyde, at man skal have en eller flere udviklingspsykologiske teorier at bygge arbejdet på, eftersom udviklingspsykologien beskæftiger sig med, hvordan menneskebarnet udvikler sig. Mange institutioner henholder sig i dag til de udviklingspsykologiske teorier, der tager udgangspunkt i teorier om, at menneskebarnet fødes med indbyggede evner til at indgå i en relation med de nærmeste omsorgspersoner, og gennem en tilknytning til disse og i samspillet med dem vil barnet udvikle sig selv og sin personlighed. Teoretikere som Daniel Stern og John Bowlby[6] står for sådanne synspunkter. Begge mener de, at barnet "danner sig selv" gennem det samspil, som det bliver tilbudt af de nærmeste omsorgspersoner. Begge mener også at kunne påvise, at dette samspil har afgørende betydning for det enkelte barns mulighed for at udvikle en sund tilknytningskompetence og dermed kompetencer til at kunne indgå i konstruktive relationer med andre mennesker. Begge har beskrevet teorier om, hvordan et barns tilknytningskompetence kan

[6] Bl.a.: Daniel Stern: *Barnets interpersonelle univers* (1999); *De første seks måneder* (2004); *Spædbarnets interpersonelle verden* (2006) og John Bowlby: *En sikker base* (1999); *At knytte og bryde nære bånd* (2006).

blive utilstrækkeligt udviklet, hvis de nærmeste omsorgspersoner ikke indgår i et adækvat samspil med barnet. Disse to udviklingspsykologiske teorier ser ud til at blive anvendt af mange institutioner, og der derfor at betragte som "store teorier".

I relation til ovennævnte teorier er særligt den nyeste neurovidenskab blevet aktuel i forhold til de børn og unge, der har brug for hjælp. Således skriver Susan Hart:

> "Neurovidenskaben har efterhånden meget at tilbyde udviklingspsykologien med hensyn til forståelse af affekter, følelser og personlighed. Den nye teknologi har bl.a. gennem scanningsteknikker gjort det muligt at måle aktiviteten i den levende hjerne, hvilket har gjort det muligt at belyse de kredsløb, der styrer de basale psykologiske processer" (Hart 2006:9).

Neurovidenskaben mener at kunne påvise, at hjernen opbygges som en skulptur af en lang række neuroner, og at dette foregår i en tæt interaktion mellem arvemasse og miljømæssig stimulering. Hart mener endvidere at kunne påvise, at tidlig livserfaring har stor betydning for nervesystemets organisering, og at de erfaringer barnet gør sig er med til at organisere nervesystemet. Samtidig siger hun, at nye erfaringer, som det større barn eller voksne får, kan være med til at ændre nervesystemet igen. Desuden peger hun på, at forskningsresultater viser, at relationer (og kun relationer) mellem terapeut og klient kan være med til at skabe nye nervesystemer (Hart 2006). Harts teorier kobler et neurobiologisk, et intrapsykisk og et interpersonelt perspektiv. Det ser ud som om, at det ikke længere er nok at beskæftige sig med udviklingspsykologi, men at neuropsykologi også må inddrages i arbejdet med børn og unge, der har psyko-sociale vanskeligheder.

Ud over disse to typer "store teorier" kan der f.eks. være tale om socialpsykologiske eller sociologiske teorier, og ikke mindst pædagogiske teorier, som kan danne grundlag for arbejdet.

Ad. 2: Viden fra nyere forskning
Denne type viden kan bl.a. findes i nyere undersøgelser, som f.eks. udføres på danske forskningsinstitutioner som DPU (Danmarks pædagogiske Universitet), på SFI (Det Nationale Forskningscenter for Velfærd; tidligere kaldet Socialforskningsinstituttet) eller andre forskningsmiljøer. Relevante publikationer herfra kan findes på hjemmesider fra de omtalte miljøer.

Ad. 3 og 4: Lokale begreber og lokale teorier – den pædagogiske praksis
Som tidligere nævnt har Københavns Kommune en vision om at ville være førende i udviklingen af det sociale arbejde, og ønsker, at der skal akkumuleres mere viden på baggrund af praksis. Praksis i dette tilfælde er den socialpædagogiske indsats, der arbejdes med i forhold til det enkelte barn og gruppen af børn. Hvor mange af de "store" teorier er beregnet til, at man skal kunne forstå, hvorfor et barn agerer på den måde, det nu gør, så skal den pædagogiske teori/strategi kunne give anvisninger på, hvordan der skal handles.

På nogle måder adskiller pædagogisk teori sig derfor fra andre teorier. Pædagogisk teori skal være anvendelsesorienteret, og den skal kunne bruges til, at det samlede personale og den enkelte pædagog kan finde et svar på, hvorfor man skal gøre det ene i stedet for det andet i en given situation. En pædagogisk teori kan defineres som et begrebssæt, ved hvis hjælp det er muligt at formulere en række pædagogiske problemer, samt et sæt af argumenter, der udformes med henblik på at forsvare påstande og løsningsforslag overfor alternative påstande og løsningsforslag (Bisgaard 1998).

Mange institutioner ønsker ikke at have en bestemt pædagogisk teori, men lader sig inspirere af flere, mens andre prøver at udvikle pædagogiske strategier ud fra én bestemt teori. Erfaringen viser dog, at alle institutioner over tid udvikler et sprog for deres pædagogiske arbejde. Igennem dette sprog kan centrale begreber indfanges. Ofte anvendte begreber er f.eks. relation, omsorg, konsekvens, tillid, etc. Men hvis disse begreber skal kunne anvendes til at operere med i det daglige arbejde, og hvis man skal udvikle og samle viden om sit pædagogiske arbejde, er det nødvendigt, at disse begreber defineres og operationaliseres. Efterhånden som man får operationaliseret alle begreber, får man et fælles sprog: Alle ved hvad man mener, når der eksempelvis tales om begrebet. Dernæst kan man begynde at arbejde med at systematisere viden og erfaring og arbejde med at lave lokale teorier.

Modeller til seminar 2

Seminar 2 – model 3
Operationalisering af faglige begreber (Rullegardin)

Ved XX (begrebet) … Forstår vi...(begrebet beskrives og defineres)

Derfor prøver vi... (positive handlinger beskrives)

Og vi prøver at undgå… (handlerummet afgrænses)

Karin Kildedal 2008

Eksempel på model 3 – Begrebet relation

Begreb defineres og beskrives
Ved relation forstår vi et gensidigt samspil, hvor den unge ser os som ”en særlig” person og ikke blot en ”socialrådgiver” eller ”pædagog” (jvf. Meads definition).

Afledte handlinger beskrives
Derfor respekterer vi den unges følelser og lader den unge ”nøjes” med at have en ”forbindelse” til os indtil den unge er parat til at gå i en ægte relation.

Afgrænsning af handlerum
Vi prøver at undgå at presse en relation ned over den unge – men arbejde med at modsvare ud fra den unges proces.

Karin Kildedal 2008

Seminar 3:
Institutionens lærings- og omsætningsrum
Niveau 4 i HEFU-modellen

Som det fremgår af tidligere afsnit, er kravet til det sociale og pædagogiske arbejde, at det bygger på den nyeste viden, man har om mennesker og deres udvikling. Hvis denne viden skal få betydning i det pædagogiske arbejde i hverdagen, skal den bruges aktivt som grundlag for det daglige arbejde. Dette skal ideelt set foregå både på den måde, at den enkelte medarbejder kan handle ud fra denne viden, ligesom den skal anvendes aktivt i møder på institutioner, hvor der laves med pædagogisk arbejde. Disse møder betegnes i HEFU-modellen som lærings- og omsætningsrum, dvs. de møder, hvor der arbejdes med faglige problemstillinger. Det kan være møder, hvor der diskuteres pædagogiske problemstillinger eller tiltag generelt eller møder, hvor der arbejdes med udviklingsplaner for et barn eller en ung. Det vil sige personalemøder, konferencer, og udviklingsplansmøder, eller hvad de nu kaldes på de forskellige institutioner.

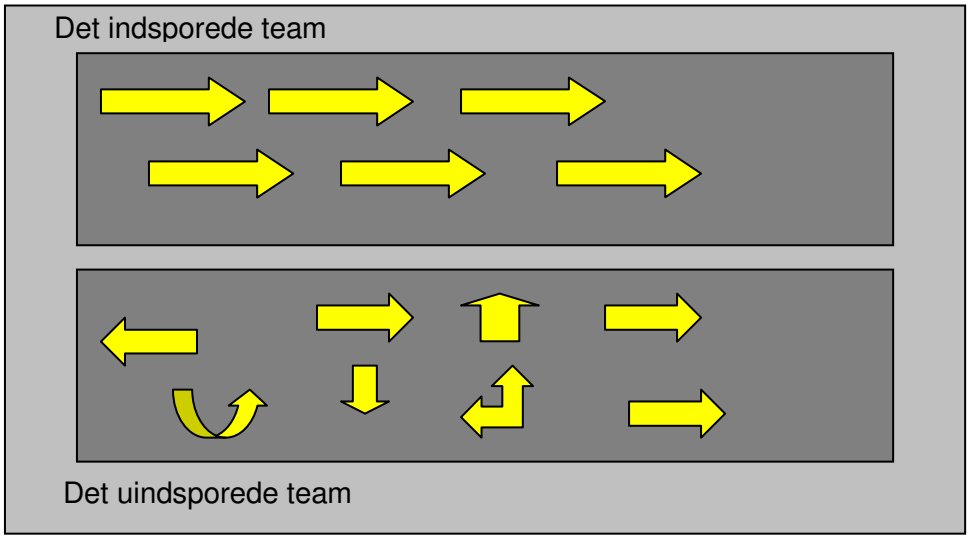
Når dette niveau i HEFU-modellen beskrives som et lærings- og omsætningsrum, henviser det til, at kravene til "et fag" er, at handlinger i det praktiske sociale og pædagogiske arbejde skal funderes i "omsætning" af værdier og viden. I denne sammenhæng er teoretisk viden f.eks. psykologiske eller sociologiske teorier, der kan anvendes til at "forstå", hvor strategier og metoder kan forstås som den "handlende del" nemlig pædagogiske strategier og metoder. At omsætte viden til handling er vanskeligt, og kræver arbejdsmodeller, der lægger op til, at man bevidst arbejder med måder, hvorpå dette kan foregå. I det følgende kapitel beskrives, hvordan der kan arbejdes med denne disciplin.

HEFU-modellen bygger som beskrevet på Senges (2005) teorier om den lærende organisation, herunder hans idéer om anvendelse af bestemte kommunikationsformer, der kan være med til at styrke en gruppes faglighed. Senge lægger meget vægt på den betydning som teams (eller grupper) kan have for hele organisationens udvikling i retning af at blive "lærende". At en organisation er lærende vil jf. tidligere sige, at det er en organisation, der har gjort det til et væsentligt kulturtræk i sin måde at fungere på, at man lærer af sine erfaringer på en sådan måde, at alle medarbejdere er engageret i at nå institutionens visioner, og hvor der lægges vægt på, at man vil lære sammen. Det betyder noget, hævder Senge, at kreativitet og effektivitet er sat i højsædet i det samspil, der foregår mellem organisationens medlemmer.

I HEFU-modellen er der lagt vægt på, at der arbejdes med at indføre arbejdsformer, der tager disse ideer til efterretning dvs. i de teams/grupper, der arbejder med de pædagogiske tiltag omkring børnene/de unge, og hvor der diskuteres faglige anliggender.

For at gøre et team lærende kræves det, at teamets medlemmer vil arbejde på at blive lærende, og vil rette energien mod at arbejde med at gøre arbejdsmetoderne i de faglige team lærende. Senge mener, at et team har potentialer til at blive et "visdomsteam", hvis det arbejder seriøst med dets arbejdsmetoder. For at et team kan blive et visdomsteam, må det således arbejde på at komme til at fungere som et "indsporet" team, modsat at arbejde som et "uindsporet" team. I et indsporet team, bruger alle medlemmer deres kræfter til at samle energien i en fælles retning, modsat det uindsporede team, der gør det modsatte. Dette kan illustreres på følgende måde:

Figur 8: Indsporede og uindsporede teams



At blive et indsporet team kræver, at medlemmerne sætter deres energi ind på at ville følge én retning (ét spor). Konkret betyder det f.eks. at komme til møderne til tiden, at være psykisk til stede, agere som aktiv medspiller under mødet, at gå aktivt ind i at anvende den arbejdsform, man er blevet enige om at anvende osv. Symptomerne på, at et team er uindsporet, er ofte, at medlemmerne er optaget af hver sit og ikke af det fælles. Det vil f.eks. sige, at et medlem kigger ud af vinduet og følger ikke med i, hvad der foregår, et andet medlem sidder og tænker på noget andet og springer rundt i dagsordenen, et tredje medlem bidrager ikke med noget og en fjerde taler hele tiden, eller sådan noget i den stil.

En vej til at blive et indsporet team er altså først og fremmest, at medlemmerne i teamet retter energien mod at ville være til stede, bidrage aktivt og følge vedtagne arbejdsformer. Herudover kan man via bevidst brug af kommunikationsformer bidrage til skabe et indsporet team. Senges teorier om et indsporet og velfungerende team bygger netop på en antagelse om, at det reservoir af viden, der findes i en gruppe, skal og kan blive tilgængeligt gennem anvendelse af bestemte kommunikationsformer. Dette reservoir af viden kan, ifølge Senge, gøres tilgængeligt ved at arbejde med at "tømme alle hjerner", således at alles viden kommer frem. Derfor må teamet arbejde med at konstituere sig gennem bevidste valg af arbejdsmetoder, hvor der sikres, at alle "hjerner" systematisk "tømmes" for den viden og erfaring den enkelte har i forhold til et barn eller en problemstilling. En bevidst brug af kommunikationsformer, der kan anvendes til at arbejde effektivt og systematisk, kan findes i de tre kommunikationsformer: refleksion, dialog og diskussion. Disse former kan, i rendyrket form, være med til at udvikle et teams indsporethed og dermed faglighed. Inspireret af Senge kan de tre kommunikationsformer uddybes på følgende måde:

- *Refleksion*: betyder "sende ud og få tilbage". En person eller en gruppe kan yderligere skærpe kvaliteten ved styrede refleksionen, f.eks. ved at reflektere gennem en teori, erfaring eller et etisk grundlag.

- *Dialog*: betyder egentlig mening eller betydning, der bevæger sig gennem noget: "en frit flydende strøm af mening, der flyder igennem mennesker for at udforske noget sammen".

- *Diskussion*: Sammenstød – sende bolden frem og tilbage – denne kommunikationsform går ud på at vinde gennem argumentation.

Erfaring viser, at mange institutioner har svært ved at finde måder, hvorpå viden og værdier inddrages i drøftelserne. Ved at anvende disse kommunikationsmåder under styrede rammer, kan det lade sig gøre at få al den viden frem, der er i en gruppe, altså at "tømme alle hjerner".

Vanskelighederne hænger måske sammen med, at det ikke er særlig nemt at anvende teori. Ifølge den franske sociolog Pierre Bourdieu (1997) kan teori faktisk ikke direkte anvendes, men skal "omvendes". Denne "omvendelse" kan bl.a. finde sted gennem anvendelse af ovennævnte kommunikationsformer gennem strukturerede arbejdsformer. En sådan arbejdsform kan bl.a. udvikles med inspiration fra KVIFA-modellen (Kollegial vidensdeling i fagligt arbejde) (Kildedal 2007) (se side 43).

En anden vigtig dimension i at få et team gjort indsporet og lærende er, at vedtage præmisser for gruppens arbejde – og især at tage beslutninger om, hvordan ledelsen af gruppens arbejde skal foregå.

Hvad omvendes i et lærings- og omsætningsrum

I HEFU-modellens omsætnings- og læringsrum arbejdes med at omsætte det vidensgrundlag og de værdier, som institutionen har vedtaget skal være grundlaget for arbejdet. Og her får en pædagogisk teori en særlig rolle. Som det nævnes i kapitlet om vidensgrundlag, adskiller pædagogisk teori sig fra andre teorier på den måde, at en god pædagogisk teori skal være handleanvisende i en pædagogisk praksis. Den skal kunne bruges til at kunne vælge én handlemåde frem for en anden. Det vil sige, at en pædagogisk teori skal kunne bruges til at give svar på, hvorfor man skal gøre det ene i stedet for det andet i en given situation. Uanset om en institution vælger at arbejde med én specifik pædagogisk teori eller at lade sig inspirere af flere, så er det vigtig, at der foregår løbende diskussioner om, hvorledes den eller de pædagogiske teorier forstås, og ligeledes formulere teorierne på en sådan måde, at de reelt kan anvendes til at "give svar på", hvilken pædagogisk strategi, der er mest hensigtsmæssig i forhold til et konkret barn eller en ung eller i forhold til konkrete problemstillinger, der gælder hele gruppen af børn eller unge.

I modsætning til f.eks. psykologiske teorier, der er anvendelige til bl.a. at forstå et barns udviklingsniveau, skal en pædagogisk teori altså være handlingsanvisende. Men før der kan handles skal grundlaget for handlingen være i orden. Det vil sige, at systematisk dialog om pædagogiske anliggender i forhold til et barn eller en ung – eller gruppen af børn og unge – bør indeholde en beskrivelse af situationen, der kan danne udgangspunkt for en analyse. Dernæst følger en vurdering og slutteligt på baggrund af denne proces et eller flere handlingsforslag, og her kommer så den pædagogiske teori eller strategi ind i billedet. Det vil sige, at en ramme for arbejdsprocessen kan se således ud:

1. Fremstilling af situationen/problemstilling
2. Analyse – med henblik på at få dybere forståelse
3. Vurdering af situationen/problemstillingen
4. Valg af handlestrategier

Når der arbejdes med socialt og pædagogisk arbejde, viser det sig ofte, at der er en tilbøjelighed til at hoppe direkte fra konstatering af et problem og til handling. Dette kan betyde, at de handlinger, der vælges ikke altid modsvarer problemet. Ovennævnte systematik bør anvendes i de foraer, hvor der diskuteres planer og strategier for enkelte børn eller for pædagogiske problemstillinger, der har med hele børnegruppen eller ungegruppen at gøre.

Hvis man vil arbejde med at gøre de møder, hvor der tales pædagogiske problemstillinger til foraer, hvor der arbejdes med at blive mere lærende, betyder det, at der skal tages stilling til, hvordan gruppen skal ledes, hvilke roller de forskellige deltagere skal spille, hvordan der sikres, at der anvendes relevante teorier til at forstå de problemstillinger, der arbejdes med, og hvordan den pædagogiske teori efterfølgende inddrages som handleanvisende. Dette opnås bedst ved, at der indføres en arbejdsstruktur, som styrer processen på en sådan måde, at dette automatisk sker.

Modeller til seminar 3

KVIFA: (Kollegial vidensdeling i fagligt forum)

En arbejdsmodel der anviser en proces, hvor igennem kolleger i en arbejdsenhed *kan dele viden* gennem en styret proces.

Modellen forudsætter

- At processen styres stramt
- At gruppen har et fælles vidensgrundlag og et fælles etisk grundlag.
- At gruppen arbejder med en fast struktur og med flere kommunikationsformer.

Ansvarsfordeling

- Proceslederen skal lede gruppens proces
- Modtageren lytter, tager imod og sortere. Er ikke forpligtet til at følge eller rette sig efter responsen. Det er hendes/hans valg og ansvar.
- Gruppen yder gennem at give viden fra sig

Forudsætning

- Der deles viden
- Ikke vejledning/supervision)

Procesleder skal derfor

- Tage ansvar for ledelse af processen
- At faser overholdes
- At alle kommer til orde
- At modtageren får noget ud af processen
- Holde tilbage - og få gruppen frem

***Modtageren af viden skal*:**

- Præsentere et fagligt problem
- Ikke: interne samarbejdsproblemer, forhold til ledelse eller personlige problemstillinger (dette kræver supervision)

***Gruppen* der giver viden skal:**

- Arbejde "indsporet" – dvs. følge proceslederen instruktioner
- Give viden fra sig i struktureret form
- Reflektere højt (ikke dialog - ikke diskussion)

Kildedal 2007

KVIFA (fortsat)
Arbejdsprocessen består af 5 faser:

Indledningsfasen (1 fase)

- Modtageren fremlægger de problemer /temaer, der ønskes viden i forhold til.
- Procesleder hjælper med at resumere og klargøre hvilken viden, der efterspørges.
- Spørgerunde: Gruppen spørger for at sikre sig tilstrækkeligt kendskab og viden om problemstillingen, indtil de ved nok til at give viden fra sig

Refleksionsfasen (2. fase)

- Der arbejdes med runder i gruppen, hvor der reflekteres højt (tømmes hjerner) – på følgende niveauer. Der reflekteres gennem:
  - *Teoretisk viden*
  - *Erfaringsmæssig viden*
  - *Etiske perspektiver*

Karin Kildedal 2008

Løsningsstrategier (3. fase)

- Runder: Det enkelte gruppemedlem kommer med konkrete forslag til løsning/strategi i forhold til problemet. Viden hentes fra ***handleteori*** (eks. pædagogisk strategi)

Beslutning om handling (4. fase)

- Modtageren ridser op, hvad hun/han har fået ud af at lytte - (procesleder hjælper)
- Modtager beslutter handling (procesleder hjælper)
- Gruppen kommenterer handlingsforslag

Evaluering (5. fase)

- Modtageren, gruppen og procesleder evaluerer forløbet på indhold og proces

Procesleder samler op og afslutter

Kildedal 2007

Seminar 4:
Inddragelse af forældre og børn
Niveau 4 i HEFU-modellen

Ifølge anbringelsesreformen skal børn og forældre inddrages i eget liv. Der tales om et nyt børnesyn, hvor der er krav om, at der skal udvikle metoder, hvor det enkelte barn inddrages i sin egen udvikling. Der kan arbejdes med inddragelse på det individuelle plan i forhold til det enkelte barn og dets forældre, men også på det mere generelle plan i forhold til hvilke forhold man mener børn og forældre skal inddrages i. Inddragelse på det individuelle plan i forhold til udviklingsplanen skal også kobles til, hvorledes udviklingsplanen udarbejdes, i denne forbindelse hører de møder, hvor der arbejdes med udviklingsplaner under Lærings- og omsætningsrum i HEFU-modellen.

Inddragelse starter allerede ved modtagelsen af barnet på institutionen. Inden da har der fundet en proces sted på socialcentret, hvor der gennem en længere eller kortere periode har været arbejdet på anbringelsen. I denne periode har der været et samarbejde mellem forældrene, barnet/den unge og deres socialrådgiver. Dette forløb har jf. tidligere indeholdt en § 50 undersøgelse, og efterfølgende udarbejdelse af en handleplan. Hvis denne proces er udført i overensstemmelse med lovgivningens intentioner, har forældrene samtidig været igennem en vigtig erkendelsesproces.[7] I forbindelse med udarbejdelse af handleplanen hører også, at familien og rådgiveren har drøftet, hvilke ønsker og krav, de hver især har til det kommende anbringelsessted. Processen indeholder herefter et visitationsforløb, hvor den første del (jf. Københavns Kommunes praksis) foregår skriftligt i form af anvendelse af et visitationsskema. I denne proces har socialcentret stadig ansvaret. Indtil en anbringelse er besluttet på en konkret institution, er det således socialcentret, der har ansvaret for sagens behandling.

Efter visitationsprocessen er færdiggjort, består et anbringelsesforløb i grove træk af tre faser:

1. Modtagelsen af barnet, hvor barnet integreres på institutionen
2. Et udviklingsforløb, der står på så længe barnet er der
3. Et udslusningsforløb, hvor hjemgivelse eller overflytning til anden institution, opholdssted, familiepleje eller egen bopæl forberedes og gennemføres.

[7] Familien skal give et såkaldt "informeret samtykke", der dels har en vidensmæssig side: hvad er en anbringelse – og en følelsesmæssig side: erkende problemerne og erkende nødvendigheden af en anbringelse.

Disse tre faser vil blive behandlet i det følgende.

Ad. 1: Modtagelse af barnet på institutionen
At blive flyttet fra sine forældre og anbragt på en institution kan være en både dramatisk og traumatisk oplevelse for et barn. Ofte er der gået måneder forud med store problemer i familien, som barnet har været mere eller mindre involveret i. Ifølge Hestbæk og Egelund (2003) er det ikke undersøgt, hvad et så dramatisk brud gør ved et barn, men noget tyder på, at der ikke altid bliver gjort nok ud af at hjælpe barnet med at gennemleve den sorg-/krisetilstand, der nødvendigvis er forbundet med et så omfattende indgreb i barnets liv. Ud fra en teoretisk forståelse menes, at traumatiske tab går ind i personlighedens dybeste lag, det berører den inderste kerne, som rummer følelsen af at være sig selv, have tillid til sig selv og sin verden (Davidsen & Nielsen 1995). Børn, der har været ude for omsorgssvigt og senere bliver anbragt, har oftest i forvejen problemer med både selvforståelse og selvværd, og derfor er det af væsentlig betydning at hjælpe barnet til at håndtere den traumatiske hændelse. De fleste teoretikere, der beskæftiger sig med sorgprocesser, argumenterer for, at en sorgproces gennemløbes i forskellige faser. Finger (2001) opstiller sorgfaserne på følgende måde:

1. Benægtelsens tid
2. Følelsesudbruddenes tid
3. Afskedens tid
4. Udmattelsens tid
5. Den ny begyndelses tid

De fleste argumenterer desuden for, at man ikke kan eller skal se disse faser i et kontinuerligt forløb. Det er forskelligt fra menneske til menneske, hvordan vi sørger. Børn går vejen gennem sorgen på forskellige måder, men for dem er det endnu sværere at erkende de forskellige stadier i sorgen og skelne dem fra hinanden. De skal bære afskeden fra et elsket menneske, på et tidspunkt, hvor de endnu ikke er i besiddelse af en velintegreret personlighed (Finger 2001:12). De bøger, der er skrevet om emnet, handler meget om børn og sorg i forbindelse med dødsfald, og mindre om sorgprocesser i forbindelse med en anbringelse. Noget af det særlige ved anbragte børns sorgprocesser er, at adskillelsen ikke er et entydigt tab med en entydig sorgfølelse – der kan også være tale om elementer af lettelse, og af skyld og skam. Når oplevelserne og følelserne er komplicerede, bliver sorgarbejdet tilsvarende kompliceret. Den ene opgave, barnet har, er således at forholde sig til fortiden, mens den anden drejer sig om at forberede og deltage i fremtiden. Det anbragte barn skal løse konflikten mellem behovet for at holde fast i håbet om at alt vil blive som før – bare bedre

– og trangen til at løsne grebet og gå videre med livet (Nonaka & Takeuchi Voxsted m.fl. 2003: 35).

Første fase i den modtagelsesproces, der tilrettelægges, handler derfor om, hvordan der konkret fokuseres på sorg-/krisearbejde i forhold til det enkelte barn, og hvordan man hjælper barnet i dette sammensurium af modsatrettede følelser. Samtidig med, at der tages fat på at tilrettelægge de konkrete rammer, som omgærder barnet under dets ophold på institutionen. Følgende spørgsmål kan inddrages i dette arbejde:

- Er der en fast praksis for modtagelse af et barn, der indebærer et fokus på at barnet "har mistet"
- Er der tilstrækkelig viden om hvorledes børns sorg bearbejdes? – hvem har denne viden? – Hvordan omsættes denne viden?
- Er denne i overensstemmelse med institutionens videns - og værdigrundlag?
- Er der tilstrækkelig fokus på den mulige sorg-/krisetilstand – og de modsatrettede følelser barnet/den unge kan have?
- Er der tilstrækkelig samspil mellem barn, forældre og institution i forbindelse med modtagelsen?
- Skal noget forandres – hvad?

Som det fremgår, må der her, som ved mange andre spørgsmål, undersøges om der er tilstrækkelig viden til at løse opgaven. Hvis ikke, kan det første skridt være at der organiseres en måde at skaffe mere viden om børns sorg og kriser, for derefter at udvikle en praksis, der bygger på denne viden.

Ad. 2: Udviklingsforløbet - rammerne for barnet/den unge på institutionen
Fra det øjeblik barnet/den unge kommer på institutionen, og til det flytter igen, lever barnet/den unge i et socialiserende miljø, der på alle måder præger dets udvikling. For at skabe rammer for det mest optimale forløb for det enkelte barn, bør institutionens samlede socialiserende miljø gøres til genstand for refleksion. De værdimæssige krav, der stilles til grundlaget for barnets ophold fra Københavns Kommunes side, nemlig kravet om at barnet skal trives og have et godt liv så længe det er anbragt, giver anledning til, at det socialiserende miljø med jævne mellemrum bør gøres til genstand for refleksion ud fra et perspektiv, hvor "det gode børneliv" er sat på dagsordenen. Kravet til det gode børneliv i dag indbefatter, at børn ses som aktive medspillere i deres eget liv, og derfor indbefatter diskussionen om det gode liv også, i hvilken grad - og hvordan - barnet bliver inddraget.

Når der tales om inddragelse af barnet, kan dette anskues på to niveauer – dels inddragelse i al almindelighed i livet på institutionen, dels inddragelse i forbindelse med udviklingsplanen. Det følgende vil først handle om inddragelse generelt og dernæst om det enkelte barns inddragelse i egen udviklingsplan.

Som det fremgår af ovenstående, så må inddragelse ses i lyset af kravet om "det gode børneliv". Vi ved, bl.a. fra TABUKA (tidligere anbragte børns bud på kvalitet i anbringelsen), at børn ønsker at blive behandlet som det individ, de nu hver især er – de ønsker at blive behandles som et subjekt modsat et objekt. Et subjekt forstås som et tænkende, erkendende, handlende og følende menneske. Hvis man bliver behandlet som et objekt, er der derimod tale om det menneske, der bliver gjort til genstand for betragtning, undersøgelse eller fremstilling af en anden. I denne forbindelse kan man sige, at i en subjekt-objekt relation er den ene person (barnet) genstand (objekt) for den andens (pædagogens) subjektive iagttagelser og handlinger. I en subjekt-subjekt relation bygges relationen på subjektets (barnets) egen følelser og forståelser. Altså et børneperspektiv, der kan formuleres på følgende måde:

> "Barnets perspektiv kan forstås på den måde, det enkelte barn beskriver, hvorledes verden ser ud, hvad det ser, hører, oplever og føler. En voksens perspektiv på, hvordan det er at være barn, behøver ikke at være det samme som barnets" (Bo og Gehl 2005: 1999; her refereret i Håndbog for anbringelsesreformen 2007: 30).

Denne definition afspejler et børnesyn, hvor barnet anses for at være et aktivt subjekt og dermed medskaber af sin egen virkelighed. At diskutere det "gode børneliv" kan gøres på mange måder, men det vil være en rimelig betragtning at gå ud fra teorier, der sætter fokus både på barnets grundlæggende rettigheder og behov. En sådan teori har Honneth (2003), som tidligere nævnt, udviklet.

Med Honneth kan man tale om inddragelse af barnet ud fra et anerkendelsesperspektiv. Honneths teori bygger som beskrevet på Hegels påstand om, at menneskets identitet dannes gennem samspil med og anerkendelse fra andre: "vi bliver den, vi er gennem andre". Det vil sige, at vi danner bevidsthed gennem oplevelser af, at andre anerkender de værdier og forestillinger, vi selv har om livet og os selv. Ifølge Hegel er vi født med et begær efter anerkendelse, som kan sammenlignes med begæret efter at spise. Derfor kan "jeg-ets" (selvets) identitet først konstitueres gennem gensidig anerkendelse. I denne teori indgår, som jeg allerede har været ind på, at barnet har krav på anerkendelse inden for tre områder: privatsfæren, den solidariske sfære og den retslige sfære. Til de tre anerkendelsesformer knytter sig komplementære former for disrespekt (Højlund 2005: 30-37).

I nedenstående figur er anerkendelse og diskrespekt sat over for hinanden – og med kommentarer i parentes omsat til, hvad det kan betyde i forhold til anbragte børn på en institution:

Figur 9: Anerkendelse og disrespekt

Anerkendelse	Disrespekt
Privatsfæren: Sikring af kærlighed (f.eks. gennem vellykkede relationer mellem forældre og barn)	For den kropslige identitet Fysiske og psykiske overgreb: (har mange anbragte børn været udsat for, f.eks. af deres forældre)
Den solidariske sfære: At føle samhørighed med en gruppe (her: eks. et konstruktivt fællesskab mellem børn og voksne på institutionen)	Stigmatisering: Eks. visse livsformer nedværdiges og tilskrives en lavere social status (har mange anbragte børn været udsat for i skoler mv.)
Den retslige sfære: Lovmæssige rettigheder (her jf. Servicelovens krav at blive reelt inddraget i eget liv)	Retstab: At blive nægtet sine rettigheder påvirker individets sociale integration: (mange børn har levet i kulturer, hvor dette er tilfældet)

Som det fremgår af figuren er der risiko for, at mange anbragte børn ikke har fået den anerkendelse, de har haft brug for i deres liv, for at kunne danne et positivt selv og selvbillede. Dette forhold kan være en baggrund for at diskutere om institutionens miljø er tilstrækkeligt anerkendende – herunder hvem der skal opfylde barnets basale behov. Følgende spørgsmål kan være relevante i den forbindelse:

- Er barnet sikret kærlighed – af forældre eller andre nære personer?
- Hvilken rolle spiller de ansatte i denne sammenhæng?
- Er barnet fuldgyldigt medlem af en gruppe, herunder, er der et miljø af konstruktive fællesskaber på institutionen?
- Er barnet sikret sine rettigheder – herunder er det tilstrækkeligt inddraget i eget liv?

Denne måde at diskutere det gode børneliv på, ligger tæt op ad den forskning, der viser, hvad børn udvikler sig gennem. I Håndbog om anbringelsesreformen henvises til udviklingsøkologiske teorier, der påpeger, at børn og unge udvikler sig gennem relationer og i samspil med forældre, familie, kammerater og andre voksne i institution, skole og foreninger. Med andre ord er der tale om, at børns

udvikling sker i overensstemmelse med en bred vifte af faktorer på forskellige niveauer. Der påpeges ligeledes, at det er en forudsætning, at sociale problemer forstås i deres kontekst, og derfor bør der udvises interesse for større sammenhænge omkring barnet (Håndbog om anbringelsesreformen 2007: 29).

Begreberne resiliens og coping kan også være en inspirationskilde i forhold til at diskutere det socialiserende miljø for børns og unges liv på en institution i relation til inddragelsen i eget liv. I Håndbogen redegøres for, at forskning i resiliens viser, at visse faktorer kan have betydning for børnenes udvikling, f.eks. tætte venskabsrelationer, tilknytning til en voksen, men også at barnet får viden om de ting, der gør, at dets familie har problemer. Endelig er der en række faktorer ved barnets personlighedsstruktur, der kan virke beskyttende, herunder at være i besiddelse af et stærkt selvbillede (Håndbog i anbringelsesreformen 2007: 59).

Hvad angår unge, er der peget på, at forskning viser, at behandling af unge forudsætter behandlingsintegritet: institutionen skal kunne rumme de unge, og den skal have kompetence til at håndtere de unges modstand mod behandling. Endelig må behandlingen sættes ind i den kontekst, som de unge kommer fra (Håndbog om anbringelsesreformen 2007: 88).

Nogle af disse beskyttelsesfaktorer er efterhånden velkendte, og der påpeges noget lignende af Gjærum, Grønholt og Sommerschild (2000), nemlig at det, der virker er en varm relation til en anden voksen (end forældrene), gode intellektuelle færdigheder og evne til at appellere til voksne. Desuden peger Sommerschild på, at det også synes at være en hjælp at have en stærk oplevelse af sammenhæng (OAS), hvilket betyder 1) at være/blive i stand til at kunne forstå situationen, 2) at tro på at man kan finder løsninger og 3) at finde det meningsfuldt at gøre forsøget.[8]

Sommerschild påpeger desuden, at undersøgelser konkluderer, at børn, der opretholder kompetencen i mestring under permanente trusler viser god udvikling trods høj risiko og ofte bliver velfungerende igen efter traumer. Dette ser ud til at have sammenhæng med modstandsdygtighed. Det skaber grundlag for håb, selv når vanskelighederne er store, og det berettiger til at fokusere på faktorer, der fremmer mestring og ikke blot "bearbejder" problemerne. Vi ved ikke alt omkring, hvilke børn, der mestrer, og hvorfor, men vi ved dog noget – her opsummeret: Børn og unge, der er gode til at mestre, har fået:

- et positivt selvbillede
- gode intellektuelle færdigheder

[8] Bygger på Antonovskys teorier om salutugenese (teorier om sundhed).

- § kompetence i at kunne appellere til voksne
- § mindst én fortrolig voksen.
- § en stærk OAS

Iflg. Sommerschild opbygges modstandskraften normalt gennem den tryghed, en familie kan give. Trygheden skabes gennem forudsigelighed i hverdagen, bekræftelse på eget værd og tilknytning til de nærmeste. Dette er ofte barnets familie i traditionel forstand, men andre voksne kan også skabe tilsvarende forudsætninger. Forudsigeligheden giver barnet mulighed for at få overblik og indflydelse på eget liv, og tilhørsforholdet beskytter det primære fortrolighedsforhold.

Ad. 3: Udslusningsforløbet
Ligesom der skal være særlig fokus på, hvordan der støttes op om barnet eller den unge, når det flytter ind på institutionen, skal der være fokus på støtte til barnet eller den unge, når det skal forlade institutionen både på det psykiske niveau og på det praktiske plan. Mange børn og unge, der bliver anbragt, har haft et omtumlet liv med mange svigt, og det betyder, at de ofte har oplevet professionelle voksne forsvinde ud af deres liv, uden der blev sagt farvel. Derfor bør en fraflytning planlægges i god tid og markeres med klart farvel til det, barnet/den unge skal forlade.

Måder at skabe reel inddragelse på

Børn skal inddrages i deres eget liv og udviklingsforløb, men hvordan? Der foreligger en ny viden angående dette, der er kommet frem gennem en undersøgelse, som bl.a. undersøger børnenes perspektiv på Kommunens døgninstitutioner.[9] Der er blevet interviewet i alt 13 unge på to institutioner.

På den ene institution konkluderes om børnene (8-16 år), at der ikke efterlades et indtryk af hhv. medindflydelse, medbestemmelse eller selvbestemmelse i deres hverdag på institutionen. I forhold til institutionens drift oplever børnene ikke at have medindflydelse i særlig høj grad. Børnene mener f.eks. ikke, at det er muligt af få indflydelse på hverdagsstrukturerne, som de oplever, er meget faste, og som de opfatter ikke er til diskussion eller forhandling. Der er ikke etableret et formelt børneråd på denne institution, men der afholdes husmøder/børnemøder med jævne mellemrum. Børnenes engagement og interesse i disse møder er dog ret begrænset. Forskernes kommentar er, at hvis disse møder skal give mening, skal de have reelt indhold og betydning.
Om den anden institution (unge 14-18 år) beskrives, at der heller ikke her er etableret et formelt børneråd, men alligevel efterlades forskerne med et indtryk

[9] (Brugerinddragelse – en undersøgelse blandt børnefamilier med særlige behov i Københavns Kommune - Fischer, Stærmose, Nielsen & Malmborg 2007).

af, at de unge oplever at have både medindflydelse og selvbestemmelse om mange forhold, der vedrører deres egen person. Derimod finder forskerne ikke, at de unge har medindflydelse i særlig udtalt grad, når det drejer sig om spørgsmål vedrørende institutionens drift eller helhed, eller hvad fællesskabet på institutionen angår. I rapporten er der konkrete anbefalinger til de to konkrete institutioner, men ingen generelle anbefalinger vedrørende emnet (Fischer, Stærmose, Nielsen & Malmborg 2007).

Emnet er udforsket gennem følgende forståelser af indflydelse:

Niveau: medindflydelse
Barnet/den unge er informeret og får mulighed for at give sin mening til kende, for derigennem at kunne påvirke beslutninger.

Niveau: medbestemmelse
Barnet/den unge er både med til at drøfte og med til at beslutte.

Niveau: selvbestemmelse
Barnet/den unge har ret til at bestemme selv og træffe egne beslutninger.

Disse resultater giver anledning til at diskutere, hvordan børn får reel indflydelse i deres eget liv. Institutionerne kan arbejde med spørgsmålet ved hjælp af følgende spørgsmål:

- Hvad er formålet med inddragelsen af børnene/de unge? (Give information, gå i dialog, evaluere, udvikle ideer)
- Hvilke temaer og problemstillinger skal børnene/de unge inddrages i/ikke inddrages i?
- På hvilket plan skal børnene/de unge inddrages (medindflydelse, medbestemmelse, selvbestemmelse)
- På hvilken måde skal børnene/de unge inddrages (husmøder, børnemøder, børneråd, børnerepræsentanter)

Hvad angår det sidste: *"På hvilken måde skal børnene/de unge inddrages?"* kan der findes inspiration i følgende Web-håndbog i brugerinddragelse (med inspiration fra www.moderniseringprogram.dk - klik værktøjer, klik webhåndbog i brugerinddragelse). Her findes der beskrevet mange forskellige metoder til at igangsætte forskellige inddragelsesprojekter. Selvom publikationen er rettet mod voksne brugere, kan den med lidt fantasi omsættes til børn.

Inddragelse af børn og unge kan også diskuteres i et lidt mere overordnet perspektiv, nemlig som et anliggende, der også har at gøre med at opdrage børn til demokratiske samfundsborgere, og som sådan kan der arbejdes med en model, hvor der også indgår "undervisning" i demokrati. Eks. kan skolen inddrages her – og der kan laves koblinger til, hvad der foregår på institutionen vedrørende dette. Samtidig med, at børnene får indblik i demokrati, bliver der koblet til institutionens beslutninger om oprettelse af børnemøder, husmøder, børneråd, børnerepræsentanter o. lign.

Inddragelse af forældrene i børnenes liv

I ovennævnte undersøgelse (Fischer, Stærmose, Nielsen & Malmborg 2007) fokuseres ligeledes på, i hvilken grad forældre føler sig inddraget i processen og i beslutninger om dem og deres børns liv. Denne viser, at 81,6 % af forældrene oplever sig middel eller højt inddraget i deres sag. Dog forholder det sig således, at på det spørgsmål, der direkte omhandler handleplanen, svarer kun godt 60 %, at de har været med til at lægge en plan for den hjælp, barnet modtager og kun godt 50 % svarer, at de har underskrevet en handleplan. Dette kunne tyde på, at særligt forældre til anbragte børn ikke altid inddrages nok. Disse resultater giver anledning til bekymring forstået på den måde, at erfaringer viser, at der skabes større forståelse for og kvalitet i anbringelsen, når de berørte inddrages og får reel medbestemmelse. Når børn og forældre oplever at blive hørt og taget med på råd, etableres et positivt samspil frem for en "dem og os"-attitude (Håndbog om anbringelsesreformen 2007: 37).

Undersøgelsens resultater bør give anledning til, at den enkelte institution lægger særlig vægt på at inddrage forældrene fra starten – altså allerede gennem modtagelsesprocessen forsøges fra institutionens side at få skabt et positivt samspil. Ligesom der bør være taget stilling til, hvorledes børn inddrages på det generelle plan, bør der også drøftes og besluttes, hvorledes institutionen samarbejder med forældrene som gruppe, f.eks. ud fra samme model, som beslutninger omkring børnenes indflydelse på det generelle plan.

Videreudvikling af forældreinddragelse på det mere generelle plan kan diskuteres ved hjælp af nedenstående spørgsmål med henblik på beslutninger om, hvilke generelle tiltag, der skal tages på institutionen for forældre i form af oprettelse af forældreråd, forældregrupper, arrangementer for forældre o. lign., der kan være med til at skabe et godt samarbejde:

- Hvad er formålet med inddragelse af forældregruppen i en given situation: (giv information, gå i dialog, evaluere, udvikle ideer)?

- Hvilke temaer og problemstillinger skal forældregruppen inddrages i/ikke inddrages i?
- På hvilket plan skal forældregruppen inddrages: (medindflydelse, medbestemmelse, selvbestemmelse)
- På hvilken måde skal forældregruppen inddrages

Hvad angår det sidste: *"På hvilken måde man skal inddrage forældre?"* kan der igen findes inspiration i den omtalte Web-håndbog jf. ovenfor. Ligeledes kan anbefales anskaffelse af bogen "Forældreinddragelse – til Barnets bedste", som er udgivet af Børnesagens Fællesråd og desuden ligger tilgængelig i elektronisk form på www.boernesagen.dk.

Modeller til seminar 4

Seminar 3 – model 4
Tre niveauer af inddragelse af børn, unge og forældre

Niveau: medindflydelse
- Barnet/den unge er informeret og får mulighed for at give sin mening til kende, for derigennem at kunne påvirke beslutninger

Niveau: medbestemmelse
- Barnet/den unge er både med til at drøfte og med til at beslutte

Niveau: selvbestemmelse
- Barnet/den unge har ret til at bestemme selv og træffe egne beslutninger

(Per Schultz Jørgensen)

Seminar 3
Arbejdsspørgsmål i relation til inddragelse

- Hvilke områder skal børnene/de unge inddrages i/ikke inddrages i?
- Hvad er formålet med inddragelsen af børnene/de unge på de områder, hvor de inddrages? (Give information, gå i dialog, evaluere, udvikle ideer)
- På hvilket plan skal børnene/de unge inddrages (medindflydelse, medbestemmelse, selvbestemmelse)
- På hvilken måde skal børnene/de unge inddrages) (husmøder, børnemøder, børneråd, børnerepræsentanter)
- Er der grund til at revidere jeres praksis

Karin Kildedal 2008

Seminar 3
Inddragelse af børn, unge og forældre i arbejdet med udviklingsplanen

- Hvordan inddrages barnet/den unge før udviklingsplansmøder?
- Hvordan inddrages det under mødet – med? Hele tiden? Dele af tiden?
- Hvis barnet/den unge er med: Hvad er så dets rolle?
- Hvordan inddrages barnet/den unge efter mødet?
- Hvilken rolle spiller planen for barnet mellem møderne?
- Er der grund til at revidere praksis?

Karin Kildedal 2008

Seminar 5:
Institutionens praksis
Niveau 5 i HEFU-modellen

Kravet om dokumentation af praksis i det sociale og pædagogiske arbejde bliver stærkere og stærkere. I anbringelsesreformen er dokumentation defineret som: *"data og informationer, som indsamles og forelægges med et bestemt formål"* (Håndbog i anbringelsesreformen 2007: 60). Begrundelsen for, at der skal indsamles dokumentation, angives i reformen at være, at en systematisk vidensopsamling og bearbejdning af denne viden kan og skal understøtte en løbende faglig udvikling af anvendte metoder.

Et af formålene med KIA-projektet har været at give de involverede institutioner mulighed for at træffe beslutninger om grundlaget for deres virksomhed ud fra HEFU-modellen, dvs. at institutionerne har fået beskrevet og gennemarbejdet deres arbejdsgrundlag på en sådan måde, at de også er i stand til at træffe beslutninger om, hvordan de vil dokumentere og evaluere praksis.

Dette notat indeholder refleksioner over, hvordan man kan arbejde med dokumentation og evaluering af egen praksis og dermed også forslag til nogle modeller, der kan anvendes som inspiration til dette.

Som tidligere beskrevet kan faglig udøvelse defineres som:

> "… at omsætte teoretisk viden i de rigtige handlinger i den rigtige rækkefølge i form af strategier og metoder for at opnå et på forhånd defineret mål/resultat inden for et bestemt praksisfelt - et felt som defineres af forskellige rammer (love, organisationer, funktioner m.m.) inden for hvilke en person fungerer som en samfundsmæssig legitimeret udøver af et bestemt arbejde" (Nygren 1999: 34).

I HEFU-modellen har disse elementer en ganske bestemt rækkefølge: Hvor "rigtige handlinger" omhandler det etiske grundlag for institutionens arbejde, der som bekendt angiver institutionens menneskesyn og dermed, hvilket udviklingssyn, den pædagogiske praksis skal være præget af for at børnene eller de unge kan udvikle sig. Dernæst et vidensgrundlag, hvor der er valgt relevante teoretiske perspektiver samt forskning på feltet, der skal begrunde det metodiske socialpædagogiske arbejde med børnegruppen og de metoder, der anvendes til at yde den særlige udviklingsstøtte i forhold til det enkelte barn,

for at understøtte barnets mulighed for at nå de mål, der er formuleret i barnets udviklingsplan.

På de fælles seminarer har der været arbejdet med grundlaget for praksis, fulgt op af det arbejde, der er lavet i lærings- og omsætningsrummene hjemme på Institutionen. Begge dele har været præget af refleksioner over, hvordan institutionerne ønsker praksis skal se ud. De beslutninger, der er truffet indtil nu er forudsætninger for arbejdet og deres sammenhæng til praksis, kan billedligt stilles op på følgende måde:

Figur 10: Positioner før – under og efter handling i praksis

Før handlinger i praksis	Under handling (praksis)	Efter handling
Bevidst formuleret (man taler om praksis)	Ubevidst/ bevidst kropsligt (man er i praksis)	Bevidst og sproglig (man taler om praksis)
Distance: overvejelser, planlægning, forestillinger, idealer mål og resultater. (Besluttet under KIA-projektet)	Bevidst: den enkeltes kompetencer i at omsætte fælles beslutninger til handling Ubevidst: den enkeltes egne normer og værdier bliver styrende	Distance: Efterrationalisering med hensyn til brud, idealer og handlinger selvrefleksion (Arbejdet med under KIA-projektet – særligt i lærings- og omsætningsrum)

(Kildedal inspireret af Unni Lind 2006)

Hvis man har valgt et gennemtænkt og besluttet grundlag for praksis, er målet selvsagt at forsøge at få praksis til at fungere ud fra dette grundlag. Man skal så at sige kunne genkende værdier og viden i den praktiske udøvelse. Det lykkes imidlertid ikke altid, fordi den enkelte medarbejder også er styret af de erfaringer og værdier, vi hver især har lagret i kroppen – i habitus jf. Bourdieu forstået som erfaringer forankret i kroppen som handletilbøjeligheder (dispositioner), der fungerer på et ubevidst niveau. Dokumentation og evaluering af praksis kan være med til, at disse ubevidste handlinger synliggøres og gøres bevidste, og dermed kan der arbejdes hen imod, at praksis bliver så meget i overensstemmelse med beslutninger om arbejdsgrundlaget som muligt.

Dokumentation og evaluering af egen praksis

Dokumentation betyder, at man over tid – eller på bestemte tidspunkter – indsamler data fra praksis for at gøre den synlig og for at kunne evaluere, om det man gør, også er det, man gerne vil – eller om dét man siger, man vil gøre, også er det, man gør i praksis.

At dokumentere og evaluere kan ses som en treleddet proces, hvor man kan anskue institutionens arbejde på følgende måder:

Figur 11: Det vi gør – det vi vil – det vi kan

Det, vi gør	**Det, vi vil**	**Det, vi kan**
Konkrete handlinger i dagligdagen i bl.a. traditioner, vaner, normer Herunder hvilke "handletilbøjeligheder" den enkelte eller gruppen har	Her: HEFU: - Målsætninger - Etisk grundlag - Teoretiske perspektiver - Pædagogiske arbejdsmetoder og redskaber	Begrænsninger og muligheder i institutionen/i miljøet Andre mulige måder at gøre eller organisere og strukturere praksis på

(Inspireret af Unni Lind 2006)

Dokumentation handler om, hvorledes den enkelte institution beslutter at indsamle data om egen praksis, der kan anvendes til at evaluere om institutionen i praksis gør det, der står beskrevet i HEFU-filen, at den vil gøre: "altså spørgsmål som: "Arbejdes der i praksis med de værdier og det vidensgrundlag, der er besluttet på en sådan måde, at de opstillede mål for institutionen nås – og at målene for det enkelte barn nås"? Det kan opstilles på følgende måde:

Figur 12: Arbejdet med mål i praksis

Mål: **Rettet mod det enkelte barn (udviklingsplanen)**	**Mål:** **I serviceloven, Københavns Kommune den enkelte Institution**	**Mål:** **Der er rettet mod miljøet**
Vise at børnene – de unge kan/eller ikke kan det, de skal kunne. Hvad og hvordan lærer barnet/den unge det, den skal	Vise – hvordan målene kommer til udtryk i praksis. Hvordan ser børnenes læreprocesser ud i forhold til de valgte mål	Vise hvordan miljøet understøtter/ikke understøtter børnenes/de unges læring. Hvordan anvender børnene/de unge miljøet i deres læreprocesser
Vurdere, om barnet har opnået/ikke opnået det, det skal Pege på evt. nye tiltag, der kan sikre, at det opnår det, der ønskes	Vurdere om Institutionen generelt lever op til de opstillede mål og om de er tilstrækkelige og forsvarlige med henblik på børne – eller ungegruppen	Vurdere det samlede miljø: er rammer, personale, kultur, omgivelser potentialer til at danne ramme om børnenes/de unges udvikling – skal der ske ændringer i miljøet?

At studere egen praksis kan også ses i et magtperspektiv. Ofte er dokumentation og evaluering et udtryk for voksnes valg og prioriteringer i forhold til én given gruppe børn, og derfor er der også tale om et "magtmiddel". Det er personalet, der bestemmer, hvad der skal studeres, og hvordan det skal studeres. Man kan også tale om, at der forud for en evaluering indgår magt, forstået på den måde, at selve det pædagogiske arbejde er magtudøvelse. Dermed menes retten til at påvirke børnene/de unge i bestemte retninger, nemlig de retninger, den enkelte institutions personale har bestemt. Inden for dag og døgnbehandlingsområdet defineres denne påvirkning som behandling eller særlig udviklingsstøtte, der gennem forskellige forsøg på direkte påvirkning skal hjælpe barnet/den unge til at udvikle sig i nogle bestemte retninger, der er angivet i barnets/den unges handleplan og udmøntet i barnet udviklingsplan. Bourdieu (1997) anvender begrebet symbolsk vold til at indfange det særlige i pædagogisk arbejde. Med det menes, at nok dækker pædagogik (forhåbentlig) over bevidste pædagogiske handlinger, men en stor del af det dækker også over socialisering, dvs. at hele miljøet, stemningen, mulighederne og udfordringerne for børnene og de unge dækker "mere", end der kan dækkes ind af det besluttede grundlag. Det dækker over den samlede sum af det miljø, der omgiver børnenes/ de unges muligheder for livsudfoldelse. Dokumentation og evaluering af en socialpædagogisk praksis kan f.eks. være rettet mod:

1. Personalets praksis: væremåder, handlinger, tackling af udfordringer
2. De socialpædagogiske processer: generelle samspil mellem børn/unge og voksne
3. De socialpædagogiske processer: i forhold til det enkelte barn/ung
4. Det særligt udviklingsstøttende samspil mellem et barn/en ung og de voksne
5. Børnene – de unges reaktioner på personalets praksis

Som afslutning på dette afsnit kommer forslag til nogle modeller, der kan anvendes:

Den første model - model 1 - har særlig fokus på den sidste del af sætningen under punkt et: 'tackling af udfordringer'; her set ud fra den situation, hvor udfordringerne bringer personalet ud i at anvende magt. Ifølge Kversøy (2005) handler magt jf. tidligere om at arbejde med magtforvaltning og dermed om at give og tage handlerum. Enhver pædagogisk situation ville kunne analyseres ud fra et magtperspektiv, hvor resultatet gerne skulle falde ud på en sådan måde, at kravet om at give barnet et godt liv er opfyldt, bl.a. gennem at der ikke anvendes magtmisbrug på en sådan måde, at barnet føler sig ydmyget og magtesløst. Hvis der har fundet en magtanvendelse sted, eller hvis personalet har været i en situation, hvor man er i tvivl om, hvorvidt de voksnes forvaltning

af magt har været på grænsen ud fra en etisk betragtning, kan model 1 anvendes til at reflektere over situationen og dermed indsamle erfaringer til den videre diskussion af, hvorledes magt kan undgås og erstattes af socialpædagogiske betragtninger.

Den næste model - model 2 - kan anvendes til at reflektere over, i hvilken grad grundlaget stemmer overens med beslutningerne om dette. Det vil sige henholdsvis egne faglige begreber (rullegardiner), menneskesyn (Vi tror mennesket udvikler sig gennem…) og udvalgte dele af det teoretiske eller socialpædagogiske grundlag. Arbejdsprocesserne bygger på de tre kommunikationsformer: refleksion, dialog og diskussion.

De næste modeller - model 3, 4 og 5 - kan anvendes til såvel studier af de socialpædagogiske processer som episoder i samspillet mellem et enkelt barn/en ung og en eller flere voksne.

Det kan være hensigtsmæssigt at planlægge sin dokumentations- og evalueringspraksis over en længere periode, så man kommer hele vejen rundt om praksis. Denne planlægning og beskrivelsen af den hører under det sidste niveau i HEFU-filen: Praksis – og hvordan praksis studeres.

Her kan der f.eks. beskrives, hvad der skal ske det næste år eller to:

- Hvilke vinkler anlægges hvornår?
- Hvordan dokumenteres og evalueres?
- Hvem gør det?
- Hvordan skal det beskrives?
- Hvordan skal den viden, der kommer ud af det, behandles efterfølgende?

En fast praksis for dokumentation og evaluering kan bidrage til at en institutions praksis konstant udvikles og at den er i overensstemmelse med de vedtagen mål og det vidensgrundlag der arbejdes ud fra.

Når det kommer til at studere egen praksis, kan det desuden være meget givtigt at få en udefrakommende til at studere praksis. Nye øjne ser ofte ting på en helt anden måde, end de, der er involveret i dagligdagen, og man kan derfor med fordel bede andre om fx at observere på bestemte dele af praksis – eller på praksis generelt. Hvis der skal leves op til kravet om at børnene og de unge reelt skal inddrages i eget liv, vil det også være naturligt at udvikle en praksis, hvor børnenes udsagn om pædagogikken søges indhentet. I forhold til det enkelte barn eller den enkelte unge, er det oplagt at inddrage dette i samtaler i forbindelse med udviklingsplanen.

Modeller til seminar 5

Model 1: Analyse og evaluering af magtanvendelse

Hensigt: Give barnet/den unge et godt liv under opholdet	
Forvalte magt ved at give barnet/den unge et relevant og afpasset handlerum, der giver mulighed for udfoldelse og udvikling	Overtage handlerummet når det skønnes nødvendigt

Yderpunkt: Den voksnes magtmisbrug		Yderpunkt: Barnet/den unge føler sig ydmyget

Reflektere over:

- Var magtanvendelsen nødvendig?
- Gav vi i den konkrete situation et afpasset handlerum?
- Fik den rimelige konsekvenser?
- Blev situationen efterfølende bearbejdet således, at barnet/den unge ikke blev efterladt med følelse af ydmygelse?
- Hvem talte med barnet/den unge: følte barnet/den unge sig ydmyget og magtesløs? – er dette tilstrækkeligt bearbejde?
- Kunne magtanvendelse have været erstattet af pædagogiske handlinger?
- Kan denne magtanvendelse give anledning til ændring af pædagogisk praksis?

Kildedal 2008 inspireret Kversoy 2006

Model 2: Kritisk refleksion over egen praksis

Sted: Personalemøde eller lignende

Forudsætning: Systematik – sørg for procesleder og referent (på tavle – og senere papir).

Proces: Reflekter hver især alene over hvert af de operationaliserede begreber ud fra: ”lever vi op til vores intentioner i vores praksis omkring det enkelte begreb? Find eksempler, hvor I gjorde/og hvor I ikke gjorde!”

Reflekter højt i en runde – fortæl kort og klart resultatet af egen refleksion. (Der skrives på tavle i ”kasser” for hvert begreb)

Gå i dialog (undersøgende tilgang) om resultatet i kasserne
Diskuter om praksis stemmer overens med overordnede mål
Beslut konsekvenser: eventuelle forandringer i praksis
Beslut hvordan disse implementeres.

Kildedal 2008

Model 3: Studér episoder i praksis

Studér episoder i praksis

Brug en dag – en uge – hvor der aftales, at en eller flere af personalet er særligt optaget af et af jeres begreber eller af samspillet mellem et bestemt barn/en ung og en eller flere voksne. Noter skriftligt hvad der sker i episoder, hvor I er i tvivl om, og jeres praksis er i overensstemmelse med jeres grundlag (værdier, teorier, begreber etc.).

Analyser i fællesskab episoderne på et personalemøde.

Tilret evt. praksis.

Kildedal 2008

Model 4: Få andre til at studere jeres praksis

Få andre til at studere jeres praksis

Lav en aftale med en pædagog fra en anden institution
Udlever de operationaliserede begreber, I ønsker studeret
Udarbejd og udlever et skema til at skrive episoder i
Gå i dialog – og analyser - materialet på et personalemøde
Tilret praksis hvis det viser sig nødvendigt

Hvem kan I gøre det:

I kunne over en periode studere hinandens praksis – og efterfølgende afholde en fælles pædagogisk dag

Eller I kunne entrere med et pædagogseminarium om at lave arbejdet for jer i en af deres opgaver/projektperioder.

Kildedal 2008

Model 5: Børnenes – de unges evaluering af praksis

Metoder til at inddrage børnene – de unge:

Forskellige former for interview – eller fokuserede samtaler (individuelt eller i grupper), hvor der er fokus på børnenes generelle oplevelse af at bo på/være tilknyttet institutionen

Forskellige former for interview (individuelt eller i grupper), hvor der samtales om udvalgte dele af grundlaget (bestemte begreber, værdier etc.)

Projekter: Billeder – video – børn interviewer børn etc.

Der findes litteratur om interview med børn – også her han det være godt at entrere med et pædagogseminarium.

Kildedal 2008

Efterskrift:
Refleksioner over læreprocesser i KIA

Det overordnede mål for KIA-projektet var, som beskrevet indledningsvist, at projektet skulle bidrage til at styrke kvaliteten i indsatsen på Københavns Kommunes dag- og døgnbehandlingsinstitutioner gennem en faglig opkvalificering af medarbejderne. Projektet skulle understøtte institutionernes arbejde blandt andet gennem at lade institutionerne formulere deres pædagogiske grundlag og på den baggrund fastsætte mål og delmål både for institutionen og det enkelte anbringelsesforløb. Der skulle med andre ord foregå en faglig udviklingsproces.

Evalueringen af KIA-projektet viser, at rigtig mange institutioner har brugt projektet til at skabe læring og udvikling, således viser evalueringen at 2/3 af KIA-teamene finder, at der er sket en positiv forandring i hverdagen, og 75 % af medarbejderne på de deltagende institutioner angivet at have registreret en positiv forandring. Forandringen handler om et mere klart og bevidst værdigrundlag, en øget bevidstgørelse af vidensgrundlag og en klarere pædagogisk strategi samt en opkvalificering af tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis. Hele 79 % af medarbejdergruppen mener at KIA-projektet har udviklet selvlæring, nysgerrighed og faglighed. Slutevalueringen viser også, at der ser ud til at være sket mindst forandring omkring arbejdet med opkvalificering af arbejdet med mål og delmål efter Københavns Kommunes udviklingsplanskoncept (50 % af medarbejderne) og inddragelse af forældre, pårørende og netværk i arbejdet med barnets/den unges udviklingsplan (35 % af medarbejderne) (Poulsen 2008: 57).

Selvom evalueringsmaterialet viser gode resultater af KIA-projektet, siger den også noget om de vanskeligheder, der er forbundet med at arbejde med læreprocesser i så store forsamlinger, som det her har været tilfældet. Det følgende handler derfor om refleksioner over disse læreprocesser.

Vi mennesker ved ikke altid, hvordan vi lærer – selv børn reflekterer over, hvordan de nu har lært det, de har lært, når de bliver spurgt! I et forskningsprojekt (Kildedal, Nielsen & Wervohlt 2008) talte jeg f.eks. med børn om ”inddragelse” og om, hvad de havde lært ved at bo på den institution, de boede på? De fleste af børnene i interviewene havde på forskellige måder en fornemmelse af, hvorfor de var blevet anbragt på institutionen, og hvad de skulle lære ved at bo der. Men når der i interviewene spørges ind til, hvordan de så arbejder med at lære det, de skal lære, fortæller børnene, at det ved de ikke, men at de tror, det er noget, der ”kommer af sig selv”:

Barn: *"Jeg har faktisk lært noget."*
Interviewer: *"Hvordan har du lært det?"*
Barn: *"Det ved jeg ikke. Det er bare kommet efter et år."*

Et andet barn siger: *"Man har altid lært lidt, men du ved det ikke selv. Du finder aldrig selv ud af det […] Nogle af tingene ved du godt, men de flest ting, det ved man ikke selv."*

Flere af de andre børn fortalte også, at de ikke vidste, hvad de havde lært af at bo på et opholdssted, men nogle af dem erindrede, at nogle af de voksne engang imellem havde fortalt dem, at de havde forandret sig, siden de kom. Igennem dette vidste børnene, at de havde lært noget. De vidste bare ikke hvad.

Børnenes udsagn viser, at det er vigtigt at holde fast i et af de temaer, vi har arbejdet med under projektet, nemlig at læring kræver reel inddragelse, og at børn og unge skal vide, hvorfor de bor på en institution, hvad meningen er med det, og hvad de skal lære, mens de bor der.

Det samme gælder Institutioner og det personale, der er ansat. Hvis der skal komme læring ud af denne slags processer, skal personalet tage ejerskab af processen og finde mening i, hvorfor udvikling og læring skal ske. Organisationen og dens medlemmer skal med andre ord være parate til at ville forandre sig. En organisations forandringsparathed har stor betydning for, om et udviklingsprojekt lykkes eller ej. Og da en organisation består af mennesker, har det selvsagt også betydning om disse vil involvere sig i forandringsprocessen. Processen i et udviklingsforløb er derfor afhængigt af organisationens indre dynamiske kraft og omstillingsevne eller mangel på samme. Eller sagt på en anden måde: En organisations åbenhed for forandring bestemmer en stor del af resultatet.

Refleksioner over læreprocesser i KIA-projektet

Ifølge Borum (1995) kreeres og forandres organisationer af den måde, de konstrueres og omkonstrueres af aktørerne. Organisationen former sig selv gennem de opfattelser og fortolkninger, som aktørerne i og omkring organisationen udvikler om deres organisation. Det betyder eksempelvis, at ændringer af det faglige arbejde sker, når aktørernes forståelser og fortolkninger forandres til noget andet, end de oprindelig var. Det vil sige, at et udviklingsprojekt kun fører til en forandring, hvis deltagerne selv vil yde en aktiv indsats for at forstå og gennemføre den lærdom og de læreprocesser, de bliver tilbudt.

Forandringsprojekter kan enten være top-down styrede eller buttom-up styrede. I dette projekt var forandringsprocessen igangsat gennem en top-down styring. Det var politikerne og ledelsen i Københavns kommune, der besluttede at iværksætte forandringsprocessen. Dette giver selvsagt anledning til refleksioner over, om personalet nu også er parat til at ville følge ledelsens og politikerens krav. Ifølge Borum (1995) har forandringsprocesser, der er planlagt som traditionelt, lineært og ledelsesstyrede ikke mange chancer, hvorimod processer, der opfatter forandring som komplekse, anarkistiske og lokalt betingede processer har en meget større chance for at kunne befordre forandring og udvikling.

Når der er tale om så stor en organisation, som det her er tilfældet, må der nødvendigvis være en eller anden for overordnet plan, hvilket også er tilfældet i dette projekt. Af denne grund har der også for mig som underviser været relativt lille mulighed for at understøtte lokale, anarkistiske læreprocesser lige netop der, hvor de enkelte institutioner måtte befinde sig. Det er også noget af det, som nogle kommenterede i evalueringsskemaerne:

> *"Det er en stor frustration ikke at have tid til diskussioner, implementering af modeller til dokumentation og evaluering"*

> *"Der var gang i nogle processer før KIA, og jeg oplevede desværre, at KIA bremsede det, vi var i gang med."*

Det er både forståeligt og naturligt og uundgåeligt, at der opstår frustrationer undervejs i et stort og ambitiøst udviklingsprojekt som dette, både på grund af ambitionsniveauet, men også fordi der her er tale om en top-down styret proces i en offentlig forvaltning. Forandringsprocesser i dette felt er, ifølge Borum, særligt krævende, fordi situationen her er præget af modsætningen mellem begrænsede ressourcer og stigende krav til de professionelle om at udvikle kvalitet. Dette afspejles også i nogle af kommentarerne:

> *"Der har været en lang række spændende diskussioner, men det tager lang tid at ændre praksis."*

> *"Kommunen tager ikke altid højde for de andre tiltag, der planlægges samtidig."*

> *"Vi mangler tid - tid - tid - til implementeringen af de (gen)fundne værdier*

Udover de generelle forhold, der angår institutionen, er læring generelt en besværlig proces, fordi den ydermere er koblet til den enkeltes identitet og dermed også er en identitetsforandring, som den enkelte skal gennemgå. Wenger (2004) taler om identitet som læringsbane, og påstår i den forbindelse, at vi mennesker definerer, hvem vi er, ud fra hvor vi har været, og hvor vi er på vej hen. Oplevelsen af identitet er en måde at være til stede i verden på og i dette tilfælde en måde at være til stede på i sit faglige arbejde. Når vi er sammen i et praksisfællesskab, som vi er fuldgyldigt medlem af, er vi på kendt territorium. Vi kan manøvre kompetent. Vi oplever kompetence, og vi anerkendes som kompetente. Vi ved, hvordan vi skal engagere os i andre. Medlemskabet i et praksisfællesskab omsættes alt i alt til en identitet som en form for kompetence (Wenger 2004).

Ud fra denne forståelse er det naturligt, at læreprocesser i et praksisfællesskab skaber frustrationer undervejs. At skulle aflære gammelt stof og indlære nyt betyder i denne forståelse for en stund at miste fodfæstet og føle tab af kompetence, og dermed føle sig truet på sin identitet som faglig kompetent. For eksempel oplevede jeg på en døgninstitution, hvor der skulle ske en markant forandring af den pædagogiske strategi, at en af medarbejderne sagde:

> *"Hvis jeg går med til denne store ændring – så er det det samme som at indrømme at alt det, jeg har gjort indtil til nu, var forkert – det kan jeg ikke holde ud!"*

Det fremgår tydeligt af citatet, at det ikke bare er enkelt for denne medarbejder at skulle forandre det, vedkommende troede på og dermed at aflære for derefter at lære noget nyt.

Læreprocesser i projektet i et virksomhedsteoretisk perspektiv

De læreprocesser, som har været igangsæt i KIA-projektet, har baggrund både i en forståelse af læreprocesser som sociale og situerede i en konkret kontekst, og derudover i et virksomhedsteoretisk udgangspunkt. Her beskrives læring som virksomhed - man lærer altså noget, når man er i gang med at gøre noget (Hermansen 1996). Eller sagt på en anden måde: Vi bliver, hvad vi gør. Vi handler, vi gør noget, men vi har brug for en genstand uden for os selv for at være virksomme og for, at det giver mening. Det bliver meningsløst at handle uden en genstand uden for os selv.

I denne situation har "genstandene" været mine oplæg og de dertil hørende modeller. Disse oplæg har desuden blevet formidlet i forenklede udgaver af en journalist, og der har også været træning af konsulenter. Vi har forsøgt at tilbyde disse "genstande", så de involverede institutioner kunne "virke" med i

forhold til at udvikle praksis, dvs. arbejdet med børnene – altså de handlinger, der i konkret praksis skulle følge for at realisere de faglige kompetencer, der blev udviklet.

De betingelser, som bestemmer og påvirker en udvikling af nye kompetencer, kan groft deles ind i to hovedkategorier: Henholdsvis indre og ydre betingelser. De indre betingelser har at gøre med personers intellektuelle og psykiske processer, mens de ydre betingelser har at gøre med den sociokulturelle og materielle kontekst, som kompetencer skal udvikles eller bruges inden for. Til de intellektuelle og emotionelle processer hører blandt andet de processer, som ligger til grund for huskefunktioner, sansning af omverdenen og bearbejdning af informationer om denne omverden, refleksion over erfaring, motivation, vurderinger, oplevelser af sig selv (identitet), osv. Til den sociokulturelle og materielle kontekst hører andre mennesker, redskaber, organisatoriske strukturer, materielle ressourcer, udformning af det fysiske rum, hvor kompetencen skal bruges. Både de ydre og indre betingelser repræsenterer altså udsnit af virkeligheden, som den "kompetente person" er mere eller mindre afhængig af for at kunne omsætte sin kompetence i handling med tilsigtet resultat (Nygren 2004).

I KIA-projektet har udgangspunktet for de tilrettelagte læreprocesser været en hypotese om, at de "indre betingelser" var tilstrækkelige. Dette skal forstås på den måde, at projektet tog udgangspunkt i, at personalet på de involverede institutioner alle, som et minimum, havde en grunduddannelse i pædagogisk arbejde – nogle sikkert adskillige efteruddannelser - og derfor var trænede i at indarbejde ny viden i pædagogisk arbejde. Hvad angår de ydre betingelser, var tanken at skabe en ramme/et miljø, hvor muligheden for at indoptage ny lærdom var til stede – bl.a. i form af at der i projektet var midler til fx køb af vikarer, og desuden var der konsulenterne, der kunne trækkes på. Altså i det store hele gode betingelser for et udviklingsprojekt, der skulle implementere ny lærdom. Mange udsagn i evalueringen viser også et personale, der på trods af de forholdsvist høje krav, der blev stillet i projektet, har taget fat og lærer på en måde, som de selv oplever som brugbar:

- Vi har i forvejen en ret klar pædagogisk strategi, men vi kan altid blive bedre.
- Vi var i gang, men har fået mere fokus på systematik.
- Vi arbejder på det med der er en proces vi er i gang med.
- Vi arbejder mere bevidst med at synliggøre hvad der er vi gør.
- Ja – vi har sat mere læring og refleksion i gang – og dermed skabt et "rum" for udvikling af værdier, teori og lignende.

Det fremgår i det hele taget af evalueringen, at der har foregået rigtig meget på mange af de deltagende institutioner.

Praksisfællesskabets betydning og forskelle på læringsstile

I det pædagogiske arbejde sker en stor del af læringen i praksisfælleskabet. Her foregår læring, som teoretisk betegnes som sociale læreprocesser. Dette perspektiv anser læreprocesser for at være grundlæggende socialt. Hermed menes, at det er gennem deltagelse i sociale fællesskaber og interaktion med andre mennesker eller redskaber, at man lærer. Der læres med andre ord ved at være til stede og gennem refleksion over de sammenhænge og den praksis, der deltages i. Læringen er således – ifølge denne teori - ikke forankret i individet, men i det sociale fællesskab. Læring er i denne forståelse en social og kulturel proces, en form for løbende socialisering, hvor arbejdsfællesskabet og kulturen danner rammen for udviklingen (Wenger 2004). Denne form for læring i praksisfællesskabet foregår i særdeleshed i det, der i HEFU-modellen er omtalt som lærings- og omvendelsesrum. Her skal ske "omvendelse" af teoretiske forståelser og begreber til praktisk handling.

I forløbet har det været svært – for ikke at sige umuligt - at ramme det niveau de enkelte institutioner og/eller medarbejderne hver især befandt sig på. Det er en indbygget svaghed i så store projekter som dette – hvilket dette eksempel på en kommentar også viser:

> *"Der var stort fokus på magtanvendelse… Jeg har haft en fornemmelse af at blive skåret over en kam med institutioner som aldrig har diskuteret magt anvendelse, voldspolitik og forebyggelse og menneskesyn. Vi har haft fokus og udvikling på disse ting i mange år, og derfor har det virket som at få tiden skruet tilbage til år 0. Til tider som at blive talt til, som om man aldrig har gjort sig en tanke eller havde nogen professionel bevidsthed om dette."*

Personen bag dette udsagn har til dels ret. Alle institutioner er skåret over en kam. Det er selvsagt umuligt at holde oplæg, der rammer præcist ind i en enkelt institutions niveau, når oplægget bliver holdt for medarbejdere fra 19 institutioner. Som underviser har man kun den mulighed at forsøge at lægge et niveau, der i videst muligt omfang kan anvendes af så mange som muligt. Lige præcist magtanvendelse var et tema, hvor det viste sig, at der havde været arbejdet meget forskelligt med dette på institutionerne. Desuden lærer man meget forskelligt, og det giver selvsagt også nogle udfordringer til underviseren:

> *"Jeg syntes, at der burde have været løbende evaluering, hvor vi blandt andet kunne have sagt, at Karin K. ikke havde behøvet at*

gennemgå alt, hvad vi på forhånd havde læst. Samtidig syntes jeg, at det er nonchalant at antage, at vi ikke forstår det, vi har læst, og derfor behøver gennemgang."

Som det fremgår, er man som underviser i et slemt dilemma, og det er vanskeligt at ramme alles niveau og alles læringsstil. Nogle lærer bedst ved at læse om temaet på forhånd og så høre det igen. Andre lærer bedst ved at høre og læse bagefter. Nogen får aldrig læst stoffet, men nøjes med at lytte. I et stort projekt som dette, er man som underviser nødt til at stole på, at den enkelte følger sin egen læringsstil og f.eks. ikke læser på forhånd, når han/hun ved at det samme stof bliver gennemgået på det forestående seminar.

Erfaringsbaserede læreprocesser

Der er mange teorier om, hvordan vi lærer. Nogle af disse teorier handler om erfaringsbaseret læring. David Kolb (Illeris 2000) har udviklet en sådan teori og fastslår, at læreprocessen ikke er ens for alle, men at vi udvikler en forkærlighed for at få og omdanne viden på bestemte måder – at vi hver især udvikler en bestemt læringsstil. Denne læringsstil er formet gennem tidligere oplevelser med læring og undervisning og siden præget af uddannelsesforløb og arbejdsliv. En persons læringsstil skal dog ikke betragtes som et fast personlighedstræk, men snarere et mønster, der udvikler sig hele livet.

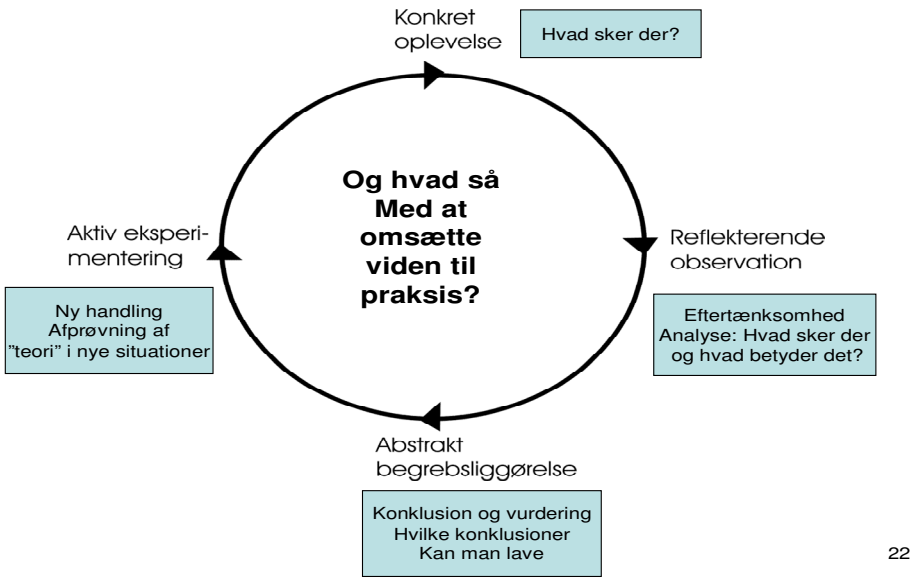
Kolbs har på denne baggrund udviklet så såkaldt læringscirkel, der er en model, der kan anvendes til at forstå de processer, der ligger til grund for læring. Kolb har inddelt disse processer i fire dele:

- erfaring
- eftertænksomhed
- begrebsdannelse
- eksperiment

Den første fase præges af erfaring. Man opstiller sit forsøg og iagttager, hvad der sker. Når man har fået sine erfaringer, kan man begynde at reflektere over, hvad det var, der skete, og hvorfor. Man forsøger altså at forstå, hvad der skete, så præcist som muligt. I tredje fase, den begrebsdannende fase, forsøger man at skabe en teori på baggrund af de konkrete erfaringer.

Først når man har gennemgået disse tre faser, er man ifølge Kolb klar til at opstille sit eget forsøg, hvorefter læringscirklen starter forfra. Kolb mener, at man må gennemgå hvert enkelt af disse fire stadier for at kunne komme til det næste.

Denne idé ses illustreret i følgende figur:



Når vi lærer noget, gør vi det igennem forskellige aktiviteter, siger Kolb. Vi indhenter viden gennem oplevelser eller ved at blive præsenteret for forskellige begreber og modeller, og vi omdanner denne viden ved at tænke over den eller ved at prøve den i forhold til vores omverden. I Kolbs univers er læring bl.a. kendetegnet ved følgende:

- Læring er en proces; ikke et resultat.
- Læring er en sammenhængende proces – baseret på erfaring.
- Læring opstår i feltet mellem forventning og erfaring.
- Læring er en slags 'igen-læring' eller 'om-læring'.
- Læring involverer udveksling mellem person og omgivelser.
- Læring er en proces, der udvikler erkendelse.
- Læring er en helhedspræget tilgang til verden – og omfatter derfor både tænkning, følelse, perception og handling.

Kolb udtaler, at læring kan bedst forstås som en proces, ikke som et produkt. Ud fra en sådan forståelse bliver det vigtigt hele tiden at tilrettelægge undervisningen og stoffet, så det så vidt muligt kan behandles såvel praktisk som teoretisk. Dette medfører videre, at læringsprocessen tilrettelægges ud fra følgende præmisser:

- En stor grad af deltagerstyring.
- Undervisningsdifferentiering.
- Personlig lærestil, dvs. den enkelte gives mulighed for at lære på egen måde.

- Erfaringsbasering, dvs. anvendelse af deltagerens egne erfaringer i undervisningen.
- Problemorientering, der arbejdes i undervisningen med virkelighedsnære problemstillinger.

Afsluttende bemærkninger

Det overordnede mål for KIA-projektet har som beskrevet været at bidrage til at styrke kvaliteten i indsatsen på kommunens dag- og døgnbehandlingsinstitutioner ved hjælp af en faglig opkvalificering af medarbejderne. Projektet har altså haft som mål at understøtte institutionernes arbejde med eksplicit at formulere deres pædagogiske grundlag og på den baggrund fastsætte mål og delmål for det enkelte anbringelsesforløb.

Som beskrevet tidligere indgår der i såvel Serviceloven som i Københavns Kommunes målsætninger, at der på dag- og døgnbehandlingsinstitutionerne skal arbejdes med, at børnene og de unge har "et godt liv" på institutionen, og at børnene/de unge skal opleve at have en opvækst, hvor de trives og har gode vilkår.

Det er min opfattelse, at de institutioner, der har arbejdet med deres praksis gennem dette projekt, har udviklet deres pædagogiske praksis. Dette viser evalueringen da også. Derudover det mit håb, at denne udvikling har bidraget til at anbragte børn og unge på de københavnske dag- og døgnbehandlingsinstitutioner i så høj grad, som det er muligt, får et godt liv.

Litteratur

Bisgaard (1998): *Pædagogiske teorier*. Billesø og Balzer.

Borum (1995): *Strategier for organisationsændring*. Handelshøjskolens forlag

Bourdieu, Pierre (1997): *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Olsen, Jan Brødslev (2000): *Selvets verden: et livsforløbsperspektiv*. Århus: Forlaget Systime.

Callewaert, Staf (1996): "Pierre Bourdieu". I Andersen, Heine & Lars Bo Kaspersen (1996) (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Davidsen-Nielsen, Marianne (1995): *Blandt Løver*. Socialpædagogisk Bibliotek

Fischer, Stærmose, Nielsen & Malmborg (2007) "*Brugerinddragelse – en undersøgelse blandt børnefamilier med særlige behov i Københavns Kommune*" Internt materiale i Københavns Kommune.

Finger, Gertraud (2001): *Børns sorg*. København: Forlaget Gyldendal Uddannelse.

Hammerlin, Yngve & Eigil Larsen (2002): *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Århus: Forlaget Klim.

Hart (2006): *Betydningen af samhørighed*. Hans Reitzels Forlag A/S

Honneth, Axel (2003): Behovet for anerkendelse. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

Hermansen, Mads (1996): *Læringens Univers*. Århus: Forlaget Klim.

Hestbæk, Anne-Dorte & Tine Egelund (2003): *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet: en forskningsoversigt*. København: Socialforskningsinstituttet.

Højlund, Peter, Juul, Søren (2005): Anerkendelse og Dømmekraft i socialt arbejde. Hans Reitzels Forlag A/S.

Illeris, Knud (2000): *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen 2002 "Find dig selv. Realisér dig selv. Konstruér dig selv".

Kildedal, Karin (1995). *Det anbragte barn*. Dafolo.

Kildedal, Karin (2001). *Upubliceret Phd. afhandling*. Aalborg Universitet.

Kildedal, Kildedal, Nielsen, Dorte Kildedal & Betina Wervohlt (2008) *Aktionsforskningsprojektet Skjoldborghus og Lille Stokkebjerg*. Tilgængeligt på de to institutioner.

Kvello, Øyvind (2007): *Utredning av atfærdsvansker, omsorgssvigt og* mishandling. Universitetsforlaget Oslo.

Kversøy, Kjartan Skogly (2005): *Etik – En praktisk synevinkel*. Akademisk forlag 2006.

Lingås, Lars Gunnar (1996): *Etik for social- og sundhedsarbejdere*. Hans Reitzels Forlag A/S.
Lind, Unni (2006): *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner : et spørgsmål om magt, etik og pædagogik*. København: Kroghs Forlag A/S.
Voxsted m.fl. 2003: *Viden og Forandring*. Gyldendal.
Nygren, Pär (1999): *Professionel omsorg for børn og familier*. Dansk Psykologisk forlag.
Nygren, Pär (2004): *Handlingskompetence*. Gyldendal.
Poulsen, Tom (2008) Evalueringsrapport – Slutevaluering af KIA-projektet.
Senge, Peter (1999): *Den femte disciplin: den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Forlaget Klim.
Sigsgaard og Warming (1996): *Grænser eller ej?* Hans Reitzels Forlag A/S
Gjærum, Bente, Grønholt Berit & Sommerschild, HIlchen (2000): *Mestring som mulighed*. Gyldendal.
Thorsager, Børjesen, Christensen & Pihl 2007: *Metoder i socialt arbejde*. Socialforskningsinstituttet.
Varming, Ole (1992): *Børneopdragelse i Danmark*. Gyldendal.
Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
Aadland, Einar (2000): *Etik – dilemma og valg*. Dansk Psykologisk forlag.

Håndbog om anbringelsesreformen 2007. København: Servicestyrelsen.
Psykologisk, pædagogisk ordbog (1997). Gyldendal.
Leksikon i sociologi (1998). Akademisk forlag.