



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer

En empirisk undersøgelse af, hvad der sker i situationer, hvor den evidensbaserede manual ikke følges

Harbo, Lotte Junker

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Harbo, L. J. (2019). *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer: En empirisk undersøgelse af, hvad der sker i situationer, hvor den evidensbaserede manual ikke følges*. Aalborg Universitetsforlag.

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.

**SOCIALPÆDAGOGIK I FORSKELLIGE
FORMER I LYSET AF LUHMANN'S
TEORI OM SOCIALE SYSTEMER**

EN EMPIRISK UNDERSØGELSE AF, HVAD DER SKER I
SITUATIONER, HVOR DEN EVIDENSBASEREDE
MANUAL IKKE FØLGES

**AF
LOTTE JUNKER HARBO**

PH.D. AFHANDLING 2019



AALBORG UNIVERSITET

SOCIALPÆDAGOGIK I FORSKELLIGE FORMER I LYSET AF LUHMANNNS TEORI OM SOCIALE SYSTEMER

**EN EMPIRISK UNDERSØGELSE AF, HVAD DER SKER I
SITUATIONER, HVOR DEN EVIDENSBASEREDE
MANUAL IKKE FØLGES**

af

Lotte Junker Harbo



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Dissertation submitted

Ph.d. indleveret: August 2019

Ph.d. vejleder: Lektor Mogens Jensen,
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Lektor Frode Boye Andersen,
VIA University College

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Maria Appel Nissen
Aalborg Universitet

Førsteamanuensis Catrine Torbjørnsen Halås
Nord Universitet i Nordland

Lektor Niels Rosendal Jensen
Aarhus Universitet

Ph.d. serie: Faculty of Humanities, Aalborg University

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7210-481-2

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Langagervej 2
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Lotte Junker Harbo

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2019

CV

Jeg er ansat som lektor i VIA Universitys Efter- og videreuddannelse på området for social, sundhed og beskæftigelse. I årene 2010 – 2019 var jeg adjunkt og siden lektor på samme arbejdsplads, men på området for pædagogik, børn og unge. Her fungerede jeg som konsulent, underviser og projektleder på feltet omkring inklusion, aktionslæring, evidensbaserede manualer og socialpædagogik.

Forud for min VIA-ansættelse ligger en pædagoguddannelse og en uddannelse til cand.pæd.pæd.soc. samt praksiserfaringer som socialpædagog på opholdssteder og behandlingshjem for unge mennesker samt konsulent- og undervisningserfaring i Danmark og i Storbritannien.

Min vej ind i feltet for afhandlingen uddybes i afhandlingens indledende kapitel.

Lotte Junker Harbo

Mail: LJH@via.dk

ENGLISH SUMMARY

Social pedagogy in different forms in the light of Luhmanns systems theory. An empirical inquiry into what happens in situations where an evidence manual is not followed.

This thesis addresses social pedagogical practice around an evidence based manual where social pedagogues choose to act differently to following the detailed directions in the manual. This is an interesting new research field since the social pedagogues intend to follow the structures that again claim to replace aggressive behaviour with young people if the program compliance is high. This makes it interesting to explore why social pedagogues act differently.

The manual is linked to the program *aggression replacement training (ART)* and describes three different components, each to be conducted ten times, overall 30 trainings over ten weeks. The empirical take-off in the thesis consists of nine filmed ART-trainings with the participation of six social pedagogues functioning as ART-trainers. Each social pedagogue participated in a one-to-one interview structured around the films where this exact social pedagogue is head trainer, thus making the most decisions in the training. The interviews focus on situations where the social pedagogues' action differs from the structures described in the manual.

In regards of theory, epistemology and analytic strategy all are anchored in Niklas Luhmanns Systems theory, which in this thesis leads distinction guided observations to play a central role. This also indicates the epistemological starting point as observation theory and operational constructivism. Observations guided by the difference **situative caused actions | following the manual** were used to sort the transcribed interviews and allowed the science system to produce suggestions as to how social pedagogues observe the filmed situations where they, in the head trainer role, deviate from the manual. In addition, by explicating how distinctions are drawn and how differences are constructed, the thesis allows readers to follow the choices made throughout the five chapters that contain the basic analysis.

The observations suggest these five themes as consistent conditionings of situative caused actions as different from and in the light of following the manual:

- 1: Different understandings of the ART-manual in social pedagogical optics
- 2: the individual young person in social pedagogical optics
- 3: the group of young people in social pedagogical optics
- 4: recognition in social pedagogical optics
- 5: time in social pedagogical optics

The themes indicate how the social pedagogues relate to the individual young person or recognition when they deviate from the manual. The five analytical chapters each contain three different analysis which again produce different suggestions as to how social pedagogy is shaped in different forms.

The scientific contribution is a perspective on how these different forms of social pedagogy with reference to the help system can be observed as *acted* social pedagogy which is activated in situations where the manual seems to threaten the coupling between the participating young people and the ART-training. This means that ART in ART-training is observed as help by the social pedagogues *until* the relation between ART and fidelity- and effect research seems to threaten the coupling where by elements of ART is observed as *not-help*. In that sense, social pedagogy continuously conditions social pedagogical action and is activated with the distinction **social pedagogy | not-help** if problems in relation to fidelity- and effect research occur in social pedagogical optics.

Meetings between social pedagogy and the ART-manual in relation to fidelity- and effect research are handled by the organization system's **social pedagogy in relation to ART**, where membership is determined by the training course to become an ART-trainer and by the education to either social pedagogue or pedagogue. Thus the meetings are not characterized by arbitrary action but by the organization system reproducing itself by the program, **social pedagogy aiming to establish coupling between young people and ART-training**. With this program the ART-manual becomes social pedagogical and **social pedagogy in relation to ART** marks its borders in relation to the elements in ART that the system do not characterize as help.

In addition, the thesis contributes with the specific scientific perspective that the observations mark a certain kind of help, namely **social pedagogy** which as system differentiated from the help system can simplify communication in different situations as when the organization system **social pedagogy in relation to ART** marks its borders to fidelity- and effect research. These actions draw on different dimensions in a social pedagogical referring horizon where by **social pedagogy** in these observations functions as solution to problems produced by the ART-manuals relation to fidelity- and effect research.

In action, the following can be seen as problems and contingent solutions:

Solution (social pedagogy)	Problem
Person	Role
Uncertainty absorption aiming to establish couplings between young people and ART-training	The ART-manual produces uncertainty in relation to couplings between young people and ART-training
Experience and personal style	Planning/prescription
Reflexive learning	Learning as behaviourism
Recursive time	Causality and linearity
Long and longer time horizons	Short time horizons
Planning to avoid collision	The different elements in the ART-manual collide
Increased sensibility towards time bindings	Few time bindings

This border marking can lead to three problems:

1: that social pedagogy can become insensitive towards other observation criteria than those produced by the social pedagogical referring horizon.

2: the young participants in ART-trainings can perceive it as problematic with the border between **social pedagogy** and fidelity- and effect research if they expect program compliance.

3: the border between **social pedagogy** and fidelity- and effect research can produce uncertainty in other systems surroundings, so that i.e. politics or research can have problems identifying **social pedagogy** as help.

Then the thesis develops a reflection theory in, for and regarding **social pedagogy in relation to ART** which can both contribute to the consecutively border marking and maybe to other systems meeting alternative forms of **social pedagogy** than seen before.

In the last chapter I discuss the course of action in the thesis and I point out three ways to take research further from here:

1: I find it relevant to pursue the young people's perspectives on how they perceive social pedagogical help and what they perceive as help.

2: In the thesis I show how the ART-manual becomes social pedagogical in situated caused action and I find it relevant to observe how social pedagogues condition the elements that from the manual that they follow, if they too are conditioned by observations of the individual young person or recognition.

3: cf. the above I claim that situated caused actions is conditioned social pedagogically and I find it interesting to observe if ART-trainers who are not trained social pedagogues or pedagogues condition in the same way.

DANSK RESUME

Denne afhandling tematiserer socialpædagogisk praksis omkring en evidensbaseret manual. Nærmere bestemt adresseres situationer, hvor socialpædagoger vælger at gøre noget andet end at følge manualens handleanvisende strukturer. Den aktuelle manual, som hører til programmet *aggression replacement training* (ART), beskriver tre forskellige komponenter som hver skal gennemføres ti gange, så programmet indeholder i alt 30 art-træninger over ti uger. Det er et interessant genstandsfelt fordi socialpædagoger der arbejder med ART oftest - som de seks der deltager i afhandlingens interviews - har til intention at følge manualen, der hævder effekt udi at ændre aggression til prosocial adfærd hos unge, hvis der er tilstrækkelig programfidelitet. Derfor er det relevant at undersøge, hvorfor socialpædagogerne i nogle situationer handler anderledes, en problemstilling der ikke er tematiseret i forskning før.

Afhandlingens empiriske afsæt er ni filmede ART-træninger, som er filmet i tre forskellige forløb. Dernæst deltager de seks socialpædagoger én og én i interviews af mellem fem – otte timers varighed struktureret omkring filmoptagelser, hvor netop denne socialpædagog er hovedtræner i ART-træningen. Fokus er på situationer, hvor der iagttages anderledes handlen end den af manualen foreskrevne.

Teoretisk, erkendelsesteoretisk og analysestrategisk er afhandlingen forankret i Niklas Luhmanns systemteori, hvilket her leder til at iagttagelsesbegrebet står helt centralt. At afhandlingens iagttagelser anskues som iagttagelser, der konstruerer iagttagelser, understreger afhandlingens epistemologiske afsæt i den operative konstruktivisme. Med iagttagelsesbegrebet kan videnskabsystemet i form af afhandlingen her konstruere forslag til, hvordan socialpædagoger skelner og betegner i situationer, hvor manualen ikke følges på en måde som er tilstrækkeligt følsom i mødet med det empiriske materiale. Samtidig muliggør iagttagelsesbegrebet at læser kan følge valg og fravalg i afhandlingens analyser tæt.

De transskriberede interviews sorteres gennem ledeforskellen **situativt betinget handlen | manualfølge** hvilket fremkalder fem centrale temaer i

socialpædagogiske iagttagelser af, hvordan situativt betinget handlen former sig i lyset af og i modsætning til manualfølge.

Disse fem temaer angiver overskrifterne for afhandlingens fem analysekapitler:

1. Forskellige forståelser af ART-manualen i socialpædagogiske optikker
2. Den enkelte unge i socialpædagogiske optikker
3. Ungegruppen i socialpædagogiske optikker
4. Anerkendelse i socialpædagogiske optikker
5. Tid i socialpædagogiske optikker

Overskrifterne indikerer, hvordan socialpædagogerne forholder sig til fx den enkelte unge eller anderkendelse når de handler situativt betinget i stedet for at følge manualen. Analysekapitlerne indeholder i alt femten 5-trins analyser, der hver producerer forslag til forskellige former for forståelser af, hvordan de socialpædagogiske iagttagelser kan forme sig. På den måde fremkalder afhandlingen forskellige former for socialpædagogik.

Afhandlingens videnskabelige bidrag er en belysning af, hvordan disse former for socialpædagogik med reference til hjælpesystemet kan iagttages som *handlet* socialpædagogik, der aktiveres i situationer, hvor elementer i ART-manualen ser ud til at kunne true de unges kobling til art-træningerne. Det vil sige at ART i iagttagelserne ses som hjælp indtil manualens relation til fidelitets- og effektforskning i socialpædagogisk optik vurderes at kunne lede til at de unge dekobler sig fra ART-træningen, hvormed elementer af ART bliver til ikke-hjælp. I den forstand ligger socialpædagogik som en medløbende konditionering for socialpædagogisk handlen og aktiveres ved distinktionen **socialpædagogik** | **ikke-hjælp** hvis problemet omkring dekobling iagttages gennem socialpædagogisk optik.

Møderne mellem socialpædagogik og ART-manualen i relation til fidelitets- og effektforskning håndteres af organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**, hvor medlemskab bestemmes ved ART-trænerkurset og ved en grunduddannelse som socialpædagog eller pædagog. Således er situationerne ikke karakteriseret ved vilkårlig handlen men ved at organisationssystemet reproducerer sig selv ved programmet **socialpædagogik med henblik på at skabe koblingsmuligheder mellem de**

unge og ART-træninger. Med dette program gøres art-manualen socialpædagogisk og **socialpædagogik i relation til ART** markerer på den måde en grænse i forhold til ART i de situationer, hvor elementer i ART ses som ikke-hjælp.

Dertil bidrager afhandlingen med den videnskabelige pointe, at der i iagttagelserne former sig en særlig form for hjælp, nemlig **socialpædagogik** der som system uddifferentieret fra hjælpesystemet kan forenkle kommunikation i forskellige situationer. På den måde kan organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** trække på socialpædagogik i situationer, hvor det afgrænser sig fra ART i relation til fidelitets- og effektforskning. I denne handlen tegner sig en håndfuld dimensioner i, hvad jeg betegner som en socialpædagogisk henvisningshorisont hvorved **socialpædagogik** i disse socialpædagogiske iagttagelser får funktion som løsning på problemer produceret af ART-manualen i relation til fidelitets- og effektforskning.

I handlen tager det form ved følgende kontingente problemer og løsninger:

Problemløsning (socialpædagogik)	Problem
Person	Rolle
Usikkerhedsabsorption med henblik på at skabe kobling mellem unge og ART-træning	Manualen producerer usikkerhed omkring kobling mellem unge og ART-træninger
Erfaring og personlig stil	Planlægning/forskrift
Refleksiv læring	Læring som adfærdsmodifikation
Rekursiv tid	Kausalitet og linearitet
Længere og lange tidshorisonter	Korte tidshorisonter
Planlægning for at undgå kollision	Manualens trin kolliderer
Øget følsomhed over for tidsbindinger	Få tidsbindinger

Denne grænsedragning kan afføde tre problemer:

- 1: at **socialpædagogik** kan blive ufølsomt for andre iagttagelseskriterier end dem, der fremkaldes for den socialpædagogiske henvisningshorisont.
- 2: de unge deltagere i art-træning kan opleve det problematisk at **socialpædagogik** drager en grænse mellem sig og fidelitets- og effektforskning fordi de i forlængelse af visitation til art-træninger kan have en forventning om at programmet følges.
- 3: grænsedragningen mellem **socialpædagogik** og fidelitets- og effektforskning kan afføde usikkerhed i andre systemers omverden så fx politik eller forskning kan have svært ved at iagttage **socialpædagogik** som hjælp.

Dernæst tilbyder afhandlingen en refleksionsteori i, om og for **socialpædagogik i relation til ART** som både kan bidrage til systemets fortsatte grænsedragning og måske også til, at andre systemer kan møde alternative måder at begribe de forskellige former for socialpædagogik på.

Afslutningsvist diskuteres valg i relation til fremgangsmåde og formidling og jeg finder at følgende tre forskningsfelter kan knytte an til afhandlingen:

- 1: En undersøgelse af hvordan de unge oplever socialpædagogiske hjælpetiltag og hvad de unge oplever som hjælp.
- 2: I afhandlingen viser jeg hvordan ART-manualen gøres socialpædagogisk i situativt betinget handlen og jeg finder det interessant at undersøge, hvordan socialpædagoger konditionerer de af manualens trin som de følger, altså om de også konditionerer ved fx den enkelte unge eller anerkendelse.
- 3: Jf. punkt to hævder afhandlingen at situativt betinget handlen konditionerer socialpædagogisk og jeg finder det interessant at undersøge om ART-trænere som ikke er socialpædagoger konditionerer på samme vis.

TAK

Tak til de seks socialpædagoger som har stillet både praksis og iagttagelser til skue i arbejdet med afhandlingen her. Jeg synes I er hamrende modige og jeg er så glad for at I kan genkende jeres blikke i afhandlingen.

Tak til Mogens Jensen for at sige ja til at være hovedvejleder, for at undre dig konstruktivt over Luhmann og for at initiere såvel en dansk praksisforskningsgruppe som et internationalt praksisforskningsnetværk op som jeg har kunnet melde mig ind i. Begge er præget af nysgerrighed, kritik og opbakning og det er sådan en fornøjelse at deltage i.

Tak til Frode Boye Andersen for kontinuerligt at spørge til, om jeg vil holde fast i mit forskningsspørgsmål eller om jeg er på vej ad nye veje og tak for at være så skarp på iagttagelser. Det er god hjælp i det hav af muligheder, der for mig har budt sig i arbejdet med Luhmann.

Tak til Hedeboencentret i Herning, VIA UC og Aalborg Universitet for at finansiere projektet, jeg er jer dybt taknemmelig.

Tak til Anders, Julius og Alberte for at være med på det hele og for at punktere ph.d.-boblen med latter og skarpe blikke.

Ansaret for fejl, mangler og misforståelser alene ligger hos mig, men derudover skal der lyde et TAK til alle jer dejlige mennesker, som har gjort projektet til en social sag ved at dele og deltage i alle mulige kringelkroge af de sidste års arbejde. Tak til Følgegruppen, Luhmann-ph.d.-gruppen, Praksisforskningsgruppen og Skrivemakkere Anne og Sanna. Jeg glæder mig til alle de fremtidige aftaler vi allerede har i kalenderen!

INDHOLDSFORTEGNELSE

Kapitel 1 Indledning.....	23
1.1. Forfatterafsæt.....	24
1.2. Iagttagelse som fremgangsmåde.....	34
1.3. Distinktion og iagttagelse.....	35
1.4. Forsknings spørgsmål.....	39
1.5. Hvad er genstanden for afhandlingens iagttagelser?.....	42
1.6. Hvorfor er det afhandlingens genstand?.....	43
1.7. Videnskabsteoretisk afsæt.....	44
1.7.1. Luhmann og erkendelse.....	45
1.7.2. Kritik af afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt.....	48
1.7.3. Validitet i arbejdet med Luhmanns konstruktivisme.....	50
1.8. Hvorfor Luhmann?.....	51
1.9. Læsevejledning.....	52
1.9.1. Om kapitlerne.....	52
Kapitel 2 Afhandlingen og Luhmanns teori.....	55
2.1. Systemer i afhandlingen.....	55
2.1.1. ART og ART-træninger som Autopoietiske, selvreferentielle og operativt lukkede systemer.....	62
2.1.2. Socialpædagoger, ph.d.-studerende og psykiske systemer.....	64
2.1.3. ART og ART-træninger som Kommunikation.....	65
2.1.4. Mening.....	66
2.1.5. Strukturel kobling.....	70
Kapitel 3 Systematik i afhandlingen.....	73
3.1. Konstruktion af afhandlingens analysestrategi.....	74
3.1.1. Kombination af Keidings 9-trins-systematik med andre kilder ...	77
3.2. Aktualisering af afhandlingens analysestrategi.....	84

3.3. Trin 1 – Formulering af formål, mål, sagsforhold og beskrivelse af problemstilling	86
3.3.1. Sagsforhold og afgrænsning til anden forskning.....	86
3.3.2. Litteratursøgning.....	87
3.4. Trin 2 – Valg af ledeforskel, konditionering og operationalisering.....	93
3.5. Trin 3 – Valg af systemreference/iagttagelsespunkt.....	101
3.6. trin 4 – Valg af temaer.....	104
3.7. Trin 5 – Valg af meddelelsesgrundlag.....	105
3.7.1. Filmoptagelser	106
3.7.2. Interviews og transskription.....	107
3.8. Analyser.....	109
3.9. Trin 6 – Simple forståelse	110
3.10. Trin 7 – Kompleks forståelse.....	114
3.11. Trin 8 og 9 – Validitet, tolkning og hyperkompleks forståelse	116
3.12. Afrunding af afhandlingen	120
3.13. Afrundende kommentarer til afhandlingens analysestrategi	121
3.14. Kort om de fem analysekapitler	122
Kapitel 4 ART-manualen i forskellige optikker	123
4.1. Indledning.....	123
4.2. Kontingens og evidens	124
4.3. Struktur og planlægning	140
4.4. Kollision mellem værdier og handleanvisninger i ART-manualen ..	153
4.5. Iagttagelser af ART-manualen som former for socialpædagogik.....	164
Kapitel 5 Den enkelte unge.....	167
5.1. Indledning.....	167
5.2. Hvad skal der til for, at en ung ikke trækker sig helt fra ART?	168
5.3. Mulighed for at komme et lag dybere i kendskabet til ung deltager	180
5.4. Hvad er det rigtige at gøre i moralsk ræsonnement?	195
5.5. Iagttagelser af enkelte unge som former for socialpædagogik	205

Kapitel 6 Ungegrupperne	207
6.1. Indledning.....	207
6.2. Tilstedevær, stemning, de unges blikke på hinanden og frivillighed.....	208
6.3. Hvad skal der til som forberedelse til ART-træning?	217
6.4. Forståelsesformer og usikkerhed om resultater af læring	225
6.5. Iagttagelser af grupper af unge som former for socialpædagogik	236
Kapitel 7 Anerkendelse.....	239
7.1. Indledning.....	239
7.2. De unge skal anerkendes uanset hvad de siger	239
7.3. Anerkendelse som en nødvendig del af ART.....	247
7.4. Anerkendelse som ros	256
7.5. Iagttagelser af anerkendelse som former for socialpædagogik	262
Kapitel 8 Tid.....	265
8.1. Indledning.....	265
8.2. Forskellige hastigheder og tid til læring	266
8.3. Forskellige tidshorisonter.....	276
8.4. Føling, mavefornemmelse og timing.....	282
8.5. Iagttagelser af tid som socialpædagogik i forskellige former	295
Kapitel 9 Socialpædagogik i forskellige former – tendenser i analysekapitlerne	297
9.1. Situativt betinget handlen i relation til manualfølge.....	299
9.1.1. Socialpædagogik i relation til art som organisationssystem	304
9.1.2. Socialpædagogik som subsystem i hjælpesystemet	315
9.2. Socialpædagogik som løsning på hvilke problemer?.....	322
9.2.1. Problemløsninger og problemer	323
9.3. Refleksionsteori	335
9.3.1. Refleksionsteori for relationen mellem socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning	337
9.3.2. Overblik over socialpædagogik og socialpædagogik i relation til art.....	344

9.3.3. Generaliserede horisonter	346
9.4. Opsamling	347
Kapitel 10 Afrunding af afhandlingen.....	349
10.1. Afhandlingens bidrag	349
10.2. Perspektivering.....	353
10.3. Afhandlingen genbesøgt	354
Litteraturliste	363
Bilag.....	372

FORTEGNELSE OVER FIGURER

Figur 1. Kort beskrivelse af ART.....	23
Figur 2. Distinktion (skabelon).....	36
Figur 3. Førsteordensagttagelse af forfatterafsæt.....	36
Figur 4. Andenordensagttagelse af forfatterafsæt.....	37
Figur 5. Andenordensagttagelse af rollespilleksemplet.....	38
Figur 6 . Andenordensagttagelse af rollespilleksempel gennem ledeforskel.	40
Figur 7. Tredjeordensagttagelse.....	41
Figur 8. Deltagere i undersøgelsen.....	43
Figur 9. Formnotation system omverden.....	56
Figur 10. Formnotation "mening".....	67
Figur 11. Afhandlingens systematik i punktform.....	85
Figur 12. Forskningsspørgsmål på engelsk og dansk.....	87
Figur 13. Aspektanalyse.....	87
Figur 14. Til- og fravalg i søgninger samt begrebsafklaring.....	88
Figur 15. Søgstreng.....	89
Figur 16. Søgning juni 2018.....	89
Figur 17. Søgstreng juni 2019.....	90
Figur 18. Søgning juni 2019.....	91
Figur 19. Afhandlingens ledeforskel.....	93
Figur 20. Eksempel på 10-ugers ART-forløb.....	97
Figur 21. Operationalisering af ledeforskel.....	99
Figur 22. Reentry af afhandlingens ledeforskel.....	100
Figur 23. Eksempel på manualfølge i relation til ledeforskelsmarkering....	111
Figur 24. Eksempel på interviewpassage.....	113
Figur 25. Eksempel på simpel forståelse.....	114
Figur 26. Eksempel på kompleks forståelse.....	115
Figur 27. Eksempel på hyperkompleks forståelse.....	116
Figur 28. Ledeforskelsmarkering 21, Lis.....	131
Figur 29. Ændring i betegnelse af komponent.....	134
Figur 30. "En institution i arbejdet med ART, men med plads til forskellighed".....	136
Figur 31. "Ændringer i ART-programmet leder til, at de unge kobler sig på ART".....	140
Figur 32. Ledeforskelsmarkering 14, Jeppe.....	145
Figur 33. "Lege kan bruges som aktivering i korte tidsrum".....	146

Figur 34. "Manualen kan ændres for at mindske pres på hovedtræner".....	149
Figur 35. "ART-manualens strukturer i givne interaktionssystemer".....	153
Figur 36. Ledeforskelsmarkering 8, Gro.	157
Figur 37. "Handleanvisninger og principper omkring tid og de unges aktivitet i social færdighedstræning".	160
Figur 38. "Manualens forskellige trin kolliderer".....	164
Figur 39. Ledeforskelsmarkering 3, Kaia.	173
Figur 40. "Hvad skal der til for, at en ung ikke trækker sig fra ART?".	176
Figur 41. "Hvordan ophør af ART-kommunikation forhindres".....	180
Figur 42. Ledeforskelsmarkering 11, Lis.	184
Figur 43. Ledeforskelsmarkering 12, Lis.	187
Figur 44. "Situation med mulighed for at understøtte, at ung mand føler sig betydningsfuld".	190
Figur 45. "Fornemmelse af, at ung ikke arbejder med sig selv, og en mulighed for at lære ham at kende".	191
Figur 46. "ART som hjælp – også i fremtiden – fordrer, at de unge fremtræder som personer".	194
Figur 47. Ledeforskelsmarkering 5, Thomas.	200
Figur 48. "Tvivl om, hvordan træningen bedst fortsættes".	202
Figur 49. "Usikkerhedsabsorption ved aktualisering af andre meningsstrukturer end ART".	205
Figur 50. Ledeforskelsmarkering 3, Max.	211
Figur 51. "Tvivl om, hvad der er det rigtige at gøre, når en ung kommer for sent til træningen".	213
Figur 52. "Ovrraskelse over, at en ung kommer for sent".....	214
Figur 53. "Hvad der er det rigtige at gøre ved uventede hændelser".	216
Figur 54. "Hvad der er det rigtige at gøre"	217
Figur 55. "Hvad der er det rigtige at gøre".	217
Figur 56. Ledeforskelsmarkering 2, Jeppe	220
Figur 57. "Hvad skal der til som forberedelse til ART-træningen?".	222
Figur 58. "Usikkerhedsabsorption ved samling før ART-træning".	225
Figur 59. Ledeforskelsmarkering 11, Kaia.	230
Figur 60. "Hvornår forstår de unge, hvad socialpædagogerne snakker om?".	232
Figur 61. "Hvornår forstår de unge, hvad socialpædagogerne snakker om?".	233
Figur 62. "Forskellige forståelsesformer i ART-træning".....	236
Figur 63. Ledeforskelsmarkering 4, Thomas.	243

Figur 64. "Anerkendelse med det formål, at de unge føler sig anerkendt og tør sige noget".....	245
Figur 65. "Kommunikation om anerkendelse (individualiserede forventninger) som præmis for ART-kommunikation".....	247
Figur 66. Ledeforskelsmarkering 4, Gro.	250
Figur 67. "Hvordan er det hensigtsmæssigt at kommunikere i ART?".....	251
Figur 68. "Hvem træneren gerne vil være som person, også i ART-træninger".....	253
Figur 69. "Forventninger til de enkelte unge som personer kombineres med ART-kommunikation".	255
Figur 70. Ledeforskelsmarkering 29, Lis.	258
Figur 71. "Dilemma mellem at bemærke, at den unge ikke følger trinnene, og at følge manualens forventning om at rose og anerkende".....	260
Figur 72. "Usikkerhedsabsorption ved afvisning af rollespil uden alle trin".	262
Figur 73. Ledeforskelsmarkering 2, Gro.	269
Figur 74. "Dilemma mellem at nå alle elementer i et komprimeret ART-forløb og give tid til læring, og til at de unge kan opleve sig set og hørt". .	272
Figur 75. "De andre unges handlen i situationen".	272
Figur 76. "Lav hastighed giver mulighed for læring".....	274
Figur 77. "Lavere hastighed fremmer refleksiv kommunikation".	276
Figur 78. Ledeforskelsmarkering 6, Thomas.	278
Figur 79. "Hvilke ART-elementer skal sorteres fra for at hjælpe den unge bedst muligt på vej?".....	279
Figur 80. "Forskellige fremtidshorisonter fremkaldes i praksis".	282
Figur 81. Ledeforskelsmarkering 10, Jeppe.	286
Figur 82. "Delt trænerskab kan fange flere forskellige typer af unge, så de kan deltage i ART".	289
Figur 83. "Øjenkontakt kan i situationen afklare, om trænerne kan bryde ind i manualens tid for at fange flere unge til at deltage aktivt i ART".....	290
Figur 84. "Øget kompleksitetsoverskud kan skabe deltagelsesmuligheder for flere unge i ART-kommunikation".	295
Figur 85. Sammenskrivning af komplekse forståelser.	301
Figur 86. Sammenskrivning af hyperkomplekse forståelser.....	302
Figur 87. Formen socialpædagogik i relation til ART.	306
Figur 88. Socialpædagogik genindfører ART i sig selv.....	307
Figur 89. Problemhorisont og socialpædagogik som løsning.	324
Figur 90 Overblik over systemet socialpædagogik og organisationssystemet socialpædagogik i relation til ART	345

KAPITEL 1 INDLEDNING

Temaet i denne afhandling er socialpædagogisk praksis omkring den evidensbaserede manual, der hører til programmet *Aggression Replacement Training (ART)* (se boks). Afsættet er en konstatering af, at socialpædagoger i praksis til tider beslutter sig for at handle anderledes, end der foreskrives i de relativt detaljerede handleanvisninger i manualen. Den bærende motivation i mit arbejde med afhandlingen er at begribe, *hvad* der i konkrete situationer kan bringe socialpædagoger til at lægge manualen til side og handle anderledes. Forskning omhandlende evidensbaserede programmer og socialpædagogik fokuserer oftest på effekt og outcome. Det er ikke temaet her, hvor det i stedet er socialpædagogisk praksis set i lyset af manualen, der står centralt.

Aggression Replacement Training (ART) er et gruppebaseret, multimodalt og handleanvisende program, som har til hensigt at støtte unge i at erstatte aggressiv adfærd med prosocial adfærd. (Se afsnit 3.4 for uddybende beskrivelse).

Figur 1. Kort beskrivelse af ART.

Kort fortalt undersøges temaet gennem seks interviews a 5-8 timer med hver af de seks deltagende socialpædagoger. Interviewene tager form omkring i alt ca. 9 timers filmoptagelser af ART-træninger med unge som deltagere. Interviewene har særligt fokus på de situationer i optagelserne, hvor socialpædagogerne ser ud til at gøre noget andet end at følge manualens anvisninger.

At afhandlingen handler om det situativt betingede omkring en manual, som hævder evidens, hvis den følges, finder indledningsvist sin begrundelse i min deltagelse i forskellige socialpædagogiske sammenhænge gennem de seneste godt 20 år. Her træder netop det situative – det, som ikke på forhånd kan vides – frem som centralt i min opfattelse af socialpædagogik. Af alle de måder, socialpædagogik kan præsenteres på, vælger jeg at lade indgangsvinklen være personlig for dernæst at indkredse, hvordan min optik former socialpædagogik, også i relation til metoder og programmer. Mit afsæt er relevant for, hvordan netop denne afhandlings bidrag i sidste ende former sig – andre optikker ville naturligvis føre til andre valg og dermed andre bidrag.

1.1. FORFATTERAFSÆT

Jeg ser mig selv som socialpædagog, selvom jeg i 2002 blev færdiguddannet under 1997-bekendtgørelsen, der slog fritids-, børnehave- og socialpædagoguddannelserne sammen i bestræbelsen på at etablere én fælles pædagoguddannelse. Trods de uddannelsespolitiske strømninger og betegnelser ville jeg være socialpædagog. Og jeg ville arbejde med børn og unge i udsatte positioner. Motivationen herfor skal findes i min opvækst, hvor jeg som barn af ufaglærte forældre i et 70 m² boligforeningshus voksede op blandt store villaer beboet af mennesker med vidt forskellige beskæftigelser. De fleste villaejere var fx erhvervsdrivende eller læger, men flere var også ufaglærte, fx mine bedsteforældre, som var hhv. bryggeriarbejder og rengøringsassistent og ejede en af nabovillaerne. De børnefællesskaber, jeg var del af, var præget af forskellighed på mange måder, særligt i forhold til børns betingelser for udvikling, læring og trivsel. Jeg har tidlige erindringer om iagttagelser af forskelle i livsbetingelser for de af mine venner, der voksede op i misbrugshjem (og sparede lommepenge op i en køkkenskuffe hos mine forældre) og andre, der voksede op med fraværende direktørfædre og hjemmegående mødre, der tog imod efter skole med chokoladekiks og tid til snak. Ikke at det i skolen gjorde forskel: Min ven med den hjemmegående mor fik fx af vores dansklærer at vide, at han godt kunne blive siddende, når vi skulle aflevere vores diktat – læreren ville ikke bruge tid på hans fejl. Og min ven med lommepengene i vores køkkenskuffe mødte som 10-årig ikke hjælp, men "holdt hus" efter at hans mor, som følge af en bipolar lidelse, begik selvmord og han var alene tilbage med sin far, der var ramt af alkoholisme. Helt banalt resulterede det hos mig i en erkendelse af, at nogen (voksne) skal gøre noget, for at børn kan sikres lige mulighed for deltagelse i forskellige fællesskaber. Den tilgang synes jeg at genkende i nogle former for socialpædagogisk tænkning. Nogle fordi socialpædagogik kan antage vidt forskellige former, fx afhængigt af nationale landegrænser. For blot at nævne to blandt mange hævder både Schmidt (Schmidt, 1998, p. 17) og Rosendal Jensen (N. R. Jensen, 2013, p. 41), at der ikke findes én, nagelfast definition på eller historie om socialpædagogik. Rosendal Jensen mener, at der i stedet for faste definitioner kan tales om *tilgange* til socialpædagogik som teori. Han nævner disse tre:

1) Bestræbelsen på at etablere socialpædagogik som fagdisciplin, der både er samfunds-, virkeligheds-, handlings- og tværfaglig videnskab.

2) Fastholdelsen af det særegne ved socialpædagogik som tænkning. Rosendal Jensen henviser her til Hämäläinen, der betegner socialpædagogik som en særlig måde at forholde sig til og ændre på menneskers sociale betingelser på (Hämäläinen, 2012, p. 12). Hämäläinen eksemplificerer dette ved at påpege, at socialpædagogik ikke er en værktøjskasse fuld af metoder og teknikker, men at det handler om, hvilken tænkning, værdier og etik man aktualiserer metoder og teknikker i. Omvendt fremhæver han fællesskabs-, aktivitets- og erfaringsbaserede metoder som særligt fremherskende inden for socialpædagogisk arbejde.

3) Fastholdelsen af, at socialpædagogik forholder sig til inklusion, integration og eksklusion i samfundets fællesskaber. I denne tilgang adskiller socialpædagogik sig fra den individuelle og almene pædagogik ved at fastholde den historiske samfundsmæssige refleksionsramme – med fokus på børn, unge og ældres problemer med at leve i og med de udfordringer, som følger af social desintegration (N. R. Jensen, 2013, p. 41). I forlængelse heraf peger Hämäläinen (Hämäläinen, 2012, p. 5) på, at der historisk set har været to linjer i socialpædagogik: 1) En, der søger at fremme inklusion og forbedring af livsvilkår for mennesker, som er i fare for at opleve marginalisering i samfundet, og 2) én, hvor socialpædagogik tilstræber at understøtte menneskers mulighed for virke som aktive medborgere i samfundet.

Disse tre tilgange mødte jeg under min egen uddannelse til pædagog på seminarier, der trods ændringen i bekendtgørelsen før min studiestart stadig kaldte sig "socialpædagogiske".¹ Her oplevede jeg også, at der ikke findes én måde at bedrive socialpædagogik på eller én måde at være *rigtig* socialpædagog på. For mig blev det en huskeregel, jeg tog med mig: at de mennesker og de livssituationer, man som socialpædagog møder i sit arbejde og med sin tænkning, kan være vidt forskellige fra menneske til

¹ De tre tilgange og at der er mange forskellige beskrivelser af socialpædagogik understreges også i de tekster, jeg møder gennem mit virke som medlem af redaktionsgrupperne på *International Journal of Social Pedagogy* og på *Tidsskrift for Socialpædagogik*.

menneske. Derfor baserer mit socialpædagogiske afsæt hverken på den forståelse, at der findes én rigtig måde at tænke og handle socialpædagogisk på, eller på handleanvisende retningslinier, som hævder at kunne lede til specifikke effekter af socialpædagogisk praksis.

Det kunne jeg ellers godt have brugt, da jeg som 27-årig var færdiguddannet: fast viden om, hvad jeg skulle stille op med de unge, jeg havde mødt i praktikker på danske og engelske døgninstitutioner. Og for den sags skyld også som medarbejder på behandlingshjemmet Himmelbjerggården. Men der var ingen faste anvisninger og ingen forhåndsviden om, hvad der var det rigtige at gøre. Der var erfarne kolleger og miljøer, som jeg lærte af og spejlede min faglighed i, og unge, som helt klart viste mig, hvordan de oplevede min handlen og min væremåde. Og der var en behandlingshjemshverdag, som bestod af tøjindkøb, madlavning og ture i svømmehal med de unge. Jeg tænkte, om det var det? Jeg kunne ikke se det socialpædagogiske i den socialpædagogiske praksis, der lå lige for snuden af mig, og jeg syntes, jeg havde brug for flere teoretiske optikker at forstå med. Så jeg startede på kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi. Selvom jeg er meget optaget af socialpædagogik som tænkning og som en måde at fastholde fornemmelsen for situationers forskellighed på, er der noget håndfast over sociologiske optikker, som jeg finder interesse for.² I løbet af kandidatstudiet fik jeg ansættelse i et projekt initieret af den daværende Labour-regering i England. Man ville undersøge, om kontinental-europæisk socialpædagogik kunne have noget at byde på i forhold til arbejdet med børn og unge i udsatte positioner (Bengtsson, E.; Crimmens, D.; Stanley, J.; Cameron, 2008). I England var ordet "socialpædagogik" (på engelsk: *social pedagogy*) i 2007 fuldstændigt ukendt, ligesom medarbejdere på de britiske døgninstitutioner oftest var ufaglærte. Sideløbende med at jeg fungerede som underviser og konsulent i Storbritannien en uge om måneden gennem nogle år, arbejdede jeg som tilsynsførende på socialpædagogiske opholdssteder her i Danmark. Tilsammen gav disse funktioner mig en fornemmelse af, hvad jeg synes den

² Socialpædagogik kan relateres til forskellige retninger som sociologi (og psykologi) og filosofi hvilket blandt andre Karsten Tuft diskuterer flere steder, se fx (Tuft, 2003).

form for dansk socialpædagogik, som jeg kender, kan – og hvorfor jeg synes, det er en god idé at have socialpædagogisk tænkning i bred forstand som anker i arbejdet med børn og unge i udsatte positioner. Sammen med Jan Jaap Rothuizen beskriver jeg dette ståsted i artiklen *Social Pedagogy – an approach without fixed recipes* (Rothuizen & Harbo, 2017)³. Vi lægger os op ad den tænkning, som jeg ovenfor indkredsede ved Rosendal Jensen og Hämäläinen: at socialpædagogik netop ikke har faste opskrifter på, hvad der er rigtigt at gøre i givne situationer. I artiklen argumenterer vi for, at socialpædagogik handler om at fokusere på den andens mulighed for at beslutte, handle, være aktiv og deltage i forskellige fællesskaber i et givent samfund (Rothuizen & Harbo, 2017, p. 7). Dertil ser vi socialpædagogik som et fag, der udspiller sig på forskellige spændingsfelter, inden for hvilke socialpædagoger må navigere, fx mellem individet og fællesskabet, mellem profession og person og mellem omsorg og kontrol. Og samtidig må han hele tiden være orienteret mod integration og inklusion (Rothuizen & Harbo, 2017, p. 17). Således beskriver vi en socialpædagogik hvor socialpædagogen ikke på forhånd kan vide, hvad der sker, men må skabe plads og rum til, at noget nyt kan dukke op (Rothuizen & Harbo, 2017, p. 13). Når det gælder evidensbaserede programmer, foreslår vi, at de fungerer som inspiration, ikke som nagelfaste eller sikre veje at gå mod et på forhånd defineret mål (Rothuizen & Harbo, 2017, p. 25).

Denne forståelse af socialpædagogik blev sat i spil, da jeg som adjunkt på VIA's efter- og videreuddannelser i 2010-2012 blev sendt på et 8 uger langt kompetencekursus⁴ med særligt fokus på Aggression Replacement Training (herefter ART), så jeg på sigt kunne uddanne pædagoger til ART-trænere. På

³ Peer reviewet og udgivet i *International Journal of Social Pedagogy*. Artiklen er oprindeligt udgivet i *RES, Revista de Educación Social* nr. 19 (2014) under the Creative Commons Attribution International License (CC-BY). Den oprindelige udgave kan læses her: <http://www.eduso.net/res/19/articulo/educacion-social-entre-la-vida-cotidiana-y-la-profesion>

⁴ På kurset *Mastertræner i sosial kompetanse* ved det nu hedengangne ART-sentret i Sandnes, Norge. Samlet indebærer uddannelsen et 8-dages kursus til ART-træner og så de 8 uger som løber over to år til ART-instruktør.

dette tidspunkt samarbejdede VIA University College med andre UC'er om uddannelse til MultifunC-konceptet⁵. MultifunC er et manualbaseret norsk institutionskoncept, hvor ART indgår som et af de programmer, der udgør det samlede koncept. Så vidt jeg forstår, er det den danske socialstyrelse, som har introduceret MultifunC og ART i Danmark med henvisning til, at der er evidens for de ønskede effekter af såvel de programmer, konceptet er sat sammen af (herunder ART), som af MultifunC-konceptet i sig selv (Socialstyrelsen, 2013).⁶ Socialstyrelsens bevæggrund for at støtte implementering af evidensbaserede programmer og koncepter i Danmark begrundes i, at programmerne:

"(...) bygger på et solidt, fagligt teorigrundlag med fremgangsmåder for klart afgrænsede målgrupper. De er valgt, fordi de indeholder uddannelsesforløb og en løbende, faglig kvalitetssikring." (Socialstyrelsen, 2017)

Og her nærmer vi os afhandlingens tema. For som det fremgår, er min tilgang til socialpædagogik præget af *fraværet* af faste definitioner på, præcist *hvad* der skal gøres i specifikke situationer. Centralt i min tilgang til socialpædagogik står en idealmålsætning om at skabe muligheder for børn og unges deltagelse i forskellige fællesskaber under hensyntagen til de forskellige spændingsfelter, som mennesker befinder sig i. Når det handler om ART, er der i manualen beskrivelser af programmet som godt valideret i forhold til effekten af de faste anvisninger på, hvad socialpædagoger skal gøre i givne situationer for at understøtte de unges deltagelse i prosociale fællesskaber (Gundersen et al., 2008, p. 6). Dermed beskriver programmet så

⁵ Se fx www.multifunc.org for nærmere beskrivelse.

⁶ De evidensbaserede manualers tilstedeværelse i dansk socialpædagogisk sammenhæng har affødt massiv debat. Modstandere hævder i grove træk, at de evidensbaserede manualer ikke begriber det socialpædagogiske felts kompleksitet (se fx Rømer, Tanggaard, & Brinkmann, 2011). Fortalere som fx Socialstyrelsen hævder, at manualerne bringer klarhed over, hvad det socialpædagogiske arbejde indebærer, og hvordan ressourcerne hertil fordeles (Socialstyrelsen - viden til gavn, 2017). Denne afhandling stiller sig på sin vis imellem fortalere og modstandere og undersøger i stedet praksis omkring en manual.

at sige sig selv som en gangbar fremgangsmåde til afgrænsede målgrupper, i dette tilfælde unge, som skal erstatte aggression.

I forlængelse heraf oplevede jeg det dilemmafyldt at være på førnævnte kursus, hvor der blev givet detaljerede anvisninger på, hvad der vil være det rigtige at gøre i forskellige fremtidige behandlingsorienterede sammenhænge. Som det måske allerede fremgår af sprogbrugen omkring ART, hvor termer som "prosocial", "træning" og "manual" optræder, er tilgangen karakteriseret ved andre teoretiske blikke end dem, jeg selv har lænet mig opad (og som jeg har beskrevet ovenfor). Men i forlængelse af, at programmet selv beskriver effekten som evident, tænkte jeg, at mange af de unge, som jeg har mødt på forskellige døgninstitutioner, måske i ART-forløb kunne have haft mulighed for at øve sig i at indgå i forskellige sammenhænge, sige til og fra over for gruppepres osv. Jeg så med andre ord muligheder i ART som en form for øvebane, hvor unge kan afprøve forskellige måder at agere på i forskellige situationer. Derfor tog jeg en eksPLICIT beslutning om at lægge min intuitive modstand mod teoriapparatet og de faste handleanvisninger væk og i stedet stille mig undersøgende an, både på kurset, hvor jeg selv blev undervist, og senere i min tilrettelæggelse og afvikling af kurser for andre.

Undervisningsformen på 8 ugers-kurset var anderledes end, hvad jeg tidligere har mødt. Som program baserer ART sig særligt på social læringsteori, og der var undervisning i behavioristiske teoretikere som Skinner, Pavlov og Watson. Efter alt at dømme var tilrettelæggelsen af undervisningen på kurset inspireret af samme teorisæt: Vi skulle gennem rollespil lære at *gøre* ART. Kursets didaktik var ikke lagt an på, at vi som studerende kunne stille spørgsmål eller diskutere teori og tilgang. Derfor brugte jeg min afsluttende opgave på at stille et af de spørgsmål, som jeg ikke havde oplevet mulighed for at diskutere på kurset, men som for mig er et af de mest centrale. Jeg spurgte, hvordan det, der på kurset blev bestemt som *anerkendelse* – nemlig ros, præmier og belønning – kan forstås i forhold til andre definitioner af *anerkendelse*.⁷ Jeg formede pointerne over fire

⁷ Opgaven blev senere udgivet som artikel i *Tidsskrift for Socialpædagogik* (Harbo, 2013).

nedslag fra mit eget praktikforløb på 8-ugers kurset med tre unge mænd og viste i artiklen, hvordan man ved at betragte nedslagene med henholdsvis Schibbys anerkendelsesbegreb (Schibbye, 2010) og Banduras begreb om *self-efficacy* (Bandura, 1997), kan få øje på noget forskelligt. Ligeledes viste jeg, at det, der i ART-sammenhænge kaldes anerkendelse, ikke kan forstås som "en bagvedliggende holdning", som Schibbye beskriver det, men snarere har rod i Banduras målorienterede tilgang, hvor forstærkning og motivation er fremtrædende begreber. Jeg har her valgt at tage et forholdsvist langt uddrag med fra artiklen, både for at understrege artiklens centrale pointe, men også fordi det viser, hvad jeg betragter som en basal del af min socialpædagogiske tænkning og dermed af denne afhandlings forfatterafsæt: at det hele tiden handler om at orientere sig i situationens potentiale for at skabe muligheder for deltagelse i forskellige former for fællesskaber. Nedenfor følger et konkret eksempel på, hvordan det, at vi flyttede ART-forløbet fra de unges lokale skoletilbud til min arbejdsplads⁸, øgede mulighederne for, at de tre unge mænd kunne iagttage omgangsformer på uddannelsesinstitutioner. Noget, der måske kan komme dem til gavn senere i livet:

"Nedslag nr.4.

På UC'et er samlet forskellige mellemlange videregående uddannelser med mange yngre, kvindelige studerende. De første gange Omeír, Yunus og Naa'íl kom ind på campus, var de højtråbende, bankede på ruderne ind til undervisningslokalerne og væltede rundt med the og kaffe, før vi kom hen i den dags art-rum. Ofte pointerede de unge, at mange kiggede på dem, når de kom ind på campus, og at de andre var "Fucking racister". Jeg greb en dag midt i forløbet, hvor vi var på vej ind på campus, muligheden for at snakke med dem under otte øjne, mens de røg færdigt udenfor. Jeg spurgte, hvad det var, de plejede at tænke om dét at andre mennesker kigger på dem og om, hvorfor de tre tror, at andre kigger på dem. Om de troede at folk ville kigge på mig, hvis jeg bankede på ruderne midt i undervisningen, skramlede med kopper og

⁸ Vi flyttede lokation, fordi de unge på vej til ART blev kontaktet af andre unge, som ville have dem med til andre aktiviteter. Derfor aftalte vi, at jeg hentede dem om morgenen og kørte dem hjem igen, når vi var færdige.

råbte hen ad gangen. Jeg foreslog dem, at de skulle prøve at gå hen til art-lokalet på en anden måde, bare denne ene gang, og se, hvad der skete. De prøvede, og der skete lige præcis ingenting, ingen kiggede mærkeligt. Efterfølgende kunne jeg - i aktuelle situationer, når de lige boblede lidt ekstra på vej ind, sige til dem, at de skulle huske, de havde et valg. Nogle gange valgte de den larmende entré, nogle gange den anden.

Nedslag 4 set i lyset af Schibbye.

Med Schibbye kan her argumenteres for, at anerkendelse har givet tryghed til at udforske det, som er svært for de unge. Ved at acceptere de unge mænds oplevelse af, at de studerende kigger på dem og ved ikke at fordømme deres oplevelse af de studerende som racister, men i stedet at udvide forståelsesmulighederne af det, der sker, kan man som træner muliggøre den unges oplevelse af ejerskab over sin oplevelse, hvormed situationen faktisk kan tolkes anderledes. På den måde ser vi her, at accept og tolerance faktisk kan virke intervenserende, de da unge efterfølgende til tider vælger at komme ind på campus stille og roligt.

Nedslag 4 set i lyset af Bandura og ART

Nedslaget viser et eksempel på, hvordan problemløsningsstrategier kan generaliseres. Netop det, at tænke igennem hvad man gerne vil opnå, hvordan man kan komme derhen og så prøve det af, er nogle af grundtankerne i social færdighedstræning og det var den struktur, de unge prøvede af her. Samtidig viser eksemplet netop Banduras reciprokke determinisme: først ses, hvordan de studerendes/omgivelsernes reaktioner påvirker de unges følelsesmæssige, fysiske og kognitive opfattelse af at træde ind på campus. Dernæst oplever de unge, hvordan det at ændre egen adfærd kan ændre de studerendes/omgivelsernes reaktioner. Her kan også være tale om stedfortrædende læring i den forstand, at de studerende tydeligvis var unge, som Omeir, Yunus og Naa'il betragtede som attraktive modeller. Det, at de unge blev opmærksomme på, hvordan de studerende agerede på campus kan have inspireret dem til at ændre opførsel. Nedslag 4 viser dertil, hvordan det kan være fordelagtigt at arbejde med selvforståelse og motivation i social færdighedstræning. De unge var topmotiverede for at kunne entrere campus på fordelagtig vis, og det, at de ved slutningen af vores forløb kom ind mestendels stille og roligt og uden tilskyndelse eksempelvis spurgte receptionisten om lokalenummer, understreger i min optik fordelene herved." (Harbo, 2013, pp. 73–74)

Muligheden for at socialpædagogen (som i eksemplet er mig) tillægger egen handlen og tilgang større betydning, end de tilstedeværende unge gør, er altid til stede. Med det for øje vil jeg hævde, at i situationer som den her

beskrevne – hvor socialpædagogik fanger lige den situation, det øjeblik og de unge og i analyserne bringer både accept, tolerance og konkrete redskaber som færdighedstræning i spil – der er der rum for at skabe deltagelsesmuligheder.

Samtidig har jeg også erfaringer med, at jeg som træner kunne blive så optaget af at huske på, hvad manualen beskriver som det rigtige at gøre, at jeg mistede blikket for, hvad der skete i ungegruppen. Det er svært at se sig selv udefra, så derfor er det følgende eksempel på en sådan situation hentet fra en anden artikel, hvor jeg beskriver en observation på en studietur om ART i skolesammenhæng:

”Vi er på en almindelig folkeskole, hvor art tilbydes de børn, der menes at have behov for det. Det er i begyndelsen af art-timen og de fem børn sidder i en halvcirkel vendt mod trænerne og i opstarten er man nået dertil hvor børnene bedes vise med en tommeltot, hvordan humøret og energien er den dag (tommelen peger op ved godt humør og ned ved dårligt humør). Pigen på ca. 10 år, der sidder som nummer to i rækken, sidder fremme på stolen og viser, ved at pege tommelen opad, at hun er i godt humør, samtidig med at hun trækker en lille ble frem.

Træneren spørger med et nysgerrigt udtryk i ansigtet: ”Hvad har du der?”

Pigen siger: ”En ble til min lillesøster, hun blev født i nat”. Pigen ligner én, der gerne vil fortælle mere.

Træneren siger, mens hun peger tommelen opad: ”Så fint, hvor er det dejligt. Og du har det godt, tommelen er oppe?”

Pigen nikker og træneren spørger den næste i rækken, hvordan han vender sin tommel. Pigen synker tilbage i stolen, lægger bleen ned bag sig og kigger ned i gulvet.” (Harbo, 2015, p. 14)

I artiklen argumenterer jeg for, at situationen er et eksempel på det, som jeg i mangel af bedre kalder for ”manualblindhed”. Altså en situation, hvor man som træner kommer til at læne sig blindt op ad manualens beskrevne struktur og ikke gør brug af egen viden om børnene og om deres livssituationer. I situationen var der ikke mulighed for at spørge træneren til refleksionerne bag hendes valg. Men som jeg tolker mine iagttagelser, overskygger ART-strukturen her, at det enkelte barn har mulighed for at følge sig anerkendt. I ART-manualen er det markeret med fed skrift, at forfatterne ønsker, at manualen betragtes som **idébank** til, hvordan ART kan antage form i praksis (Gundersen et al., 2008, p. 6). Men måske fremstår det uklart for trænerne, hvad der kan trækkes ud eller ændres, uden at man giver køb på den evidens, som beskrives omkring manualen? Det er nemlig

en gennemgående pointe i de undersøgelser, manualforfatterne henviser til for validering af ART-programmet, at den ønskede effekt opnås ved en høj grad af fidelitet i forhold til manualens elementer (Gundersen et al., 2008, p. 6; Barnoski, 2004, p. 10; Gundersen & Svartdal, 2006, p. 67).⁹ Det tolker jeg sådan, at den ønskede effekt bedst opnås ved at følge manualens anvisninger.

Som del af min stilling på VIA UC skulle jeg medvirke til uddannelse af medarbejdere til MultifunC-konceptet, nærmere bestemt havde jeg funktion af ART-instruktør på kurser for kommende ART-trænere, ligesom jeg afviklede ART-kurser i regi af Socialstyrelsens Børnekatalog.¹⁰ Her oplevede jeg, at kursisterne – ligesom jeg selv gjorde det i mine egne ART-forløb for unge – meget ofte afveg fra den i manualen beskrevne struktur.¹¹ Når jeg spurgte dem, hvorfor de afveg, var det nogle gange pga. af forglemmelser, men i de fleste tilfælde bragte de, hvad jeg hørte som faglige perspektiver, til torvs – ofte perspektiver relateret til lige præcis *de* unge, som var til stede i lige præcis *det* rum og under *de* betingelser. I førnævnte artikel *Pædagogers faglighed kan forhindre manualblindhed* har jeg et eksempel, som illustrerer dette:

⁹ I bilag B findes en gennemgang af de kilder som i manualen angives som validerende for programmet.

¹⁰ Børnekataloget er et katalog over Socialstyrelsens kurser, der har til formål at understøtte vidensbasering på området omkring udsatte børn og unge. For mere information se evt: <https://socialstyrelsen.dk/nyheder/2019/et-nyt-børnekatalog> (lokaliseret 04 08 2019).

¹¹ Artiklen *Det skulle være så evident ... – om brugen af manualbaserede adfærdsprogrammer til børn og unge i danske institutioner* (Pedersen, Prieur, & Laursen, 2017) behandler forfatterne logikker, som kan siges at være på spil i forhold til evidensbaserede adfærdsprogrammer. Artiklen har den for denne afhandling interessante pointe, at det i praksis kan opleves svært at følge de evidensbaserede programmer. Specifikt for ART kan det skyldes modstand fra de unge deltagere (Pedersen et al., 2017, p. 41). Lige temaet omkring de unges modstand ligger uden for denne afhandlings genstandsfelt, og jeg forfølger det ikke yderligere.

"Vi er midt i en art-vejledning i en pædagogisk døgnforanstaltning. Vejledningen baserer sig på videooptagelser af art-timer, hvor vi, jeg som art-instruktør og kursisterne som art-trænere, drøfter forskellige situationer i videooptagelserne. I en optagelse med deltagelse af to unge, en mand og en kvinde, beder art-træneren manden om at spille pigens eksempel. Ifølge manualen skulle de unge selv vælge, hvilket rollespil de vil spille. Her afviger art-træneren altså fra manualen. Adspurgte hvordan fravalget begrundes forklarer træneren at hun ville, at pigen kan opleve den anerkendelse, der kan ligge i, at den unge mand kan se den givne situation fra hendes perspektiv." (Harbo, 2015, p. 14)

I forlængelse heraf er jeg nysgerrig på, hvad der kan få socialpædagoger til at gøre noget andet end at følge manualen. Og dét handler denne afhandling om.

1.2. IAGTTAGELSE SOM FREMGANGSMÅDE

Som det fremgår af teksten ovenfor, orienterer jeg mig socialpædagogisk blandt andet mod deltagelsesmuligheder i forskellige fællesskaber. Eksemplet med pigen, der stolt viser ART-træneren en medbragt ble, fordi hun er blevet storesøster, viser meget godt, hvordan jeg ser det som noget negativt ikke at lade pigen fortælle og dele sin glæde og stolthed. Forfatterafsættet skulle altså gerne vise et lille udsnit af, hvordan jeg begriber socialpædagogik. Men da socialpædagogik netop kan beskrives ved fraværet af én fast definition, findes der et væld af andre beskrivelser. I en afhandling som denne ville slutningen være skrevet på forhånd, hvis jeg alene lod forfatterafsættet definere min optik for dernæst at sætte jagten ind på socialpædagogers beskrivelser af, at de arbejder for at fremme deltagelsesmuligheder.

For mig at se er det interessante i relation til situationer, hvor socialpædagoger handler anderledes end at følge ART-manualen, at undersøge, *hvad* der leder socialpædagogerne til at gøre noget andet. I eksemplet med rollespillet, hvor ART-træneren beder den unge mand spille den unge kvindes eksempel i sidste afsnit fortæller ART-træneren, at hun ser muligheden for at lade en ung føle sig anerkendt som så væsentlig, at hun gør noget andet end at følge manualens anvisninger.

Rollespilseksemplet er som bekendt et af mine egne erfaringsbaserede eksempler fra en vejledningssituation. I afhandlingsøjemed har jeg brug for et "greb", hvormed jeg kan fremkalde og begribe sådanne

socialpædagogiske blikke videnskabeligt og ad den vej begrebssætte, hvad der sker, når der *afvoiges* fra ART-manualen. Ligeledes har jeg brug for et greb, som kan hjælpe til at skabe transparens omkring, hvornår jeg – fx i analyserne – forstår hvad hvordan. Denne form for transparens kan understøtte mit ønske om ikke blot at bekræfte mine egne forståelser af, hvad socialpædagogik kan siges at være, men i stedet at undgå *confirmation bias* (jf. Nickerson, 1998).

Jeg har valgt at arbejde med Niklas Luhmanns begreb om *iagttagelse* som jeg beskriver nedenfor. Valget er faldet på iagttagelsesbegrebet fordi jeg med det kan frembringe bud på, *hvordan* socialpædagoger kan siges at iagttage de situationer, hvor de (selv) gør noget andet end at følge manualen. Iagttagelsesbegrebet er en måde at lade sådanne situationer træde frem som genstand for en iagttagelse (jf. N. Å. Andersen, 1999b, p. 109). Derudover kan iagttagelsesbegrebet medvirke til gennemsigtighed omkring de valg, jeg træffer, hvad angår forståelser og tolkninger i arbejdet med denne afhandling. Hensigten med at efterstræbe gennemsigtighed er at tydeliggøre, at alt, hvad der fremstilles i afhandlingen, er baseret på mine valg og mine forståelser. Der er altså ingen forestillinger om, at forskning kan stille sig i en særlig neutral eller objektiv position og ad den vej opnå privilegeret adgang til verden som sådan. Ikke engang de interviewede socialpædagoger eller mine vejledere kan stilles til regnskab for det, der læses her. Det er alene mig, der har ansvaret for, hvad der skrives frem. Iagttagelsesbegrebet præsenteres i det følgende.

1.3. DISTINKTION OG IAGTTAGELSE

Med iagttagelsesbegrebet træder afhandlingen ind i en sprogbrug, som kan forekomme snørklet, men som er central i markeringen af, hvordan viden produceres. I denne optik er der her nemlig tale om, at afhandlingen i videnskabelige iagttagelser iagttagelse, hvordan socialpædagoger kan siges at iagttage. Således er intentionen at lade iagttagelserne "åbne" for analyser, uden at genstanden skal passe ind i min forståelse af socialpædagogik, som den er beskrevet ovenfor.

Ved at understrege afhandlingens iagttagelser som iagttagelser, der konstruerer iagttagelser – og ikke som iagttagelser gjort fra udenforstående eller privilegerede positioner – understreges det epistemologiske afsæt: at afhandlingens iagttagelser iagttages som kontingente (Qvortrup, 2006, p. 23). Det betyder ikke, at alt kan ses, eller at iagttagelserne er fuldstændigt

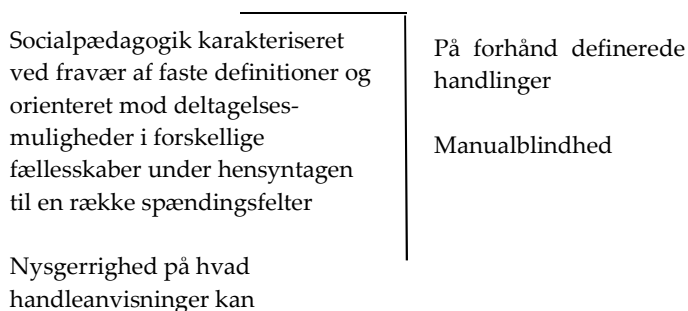
vilkårlige – iagttagelser er afhængige af iagttagerens kapacitet og altså i denne sammenhæng af, hvordan jeg kan forme dem.

Iagttagelser beskrives med Luhmanns teori som operationer, der ikke refererer til bevidste subjekter, men til forskelle eller distinktioner. Med henvisning til George Spencer-Brown illustreres forskelle/distinktioner i følgende form (Luhmann, 2016, p. 64; Luhmann, 2007, pp. 65–74):



Figur 2. Distinktion (skabelon).

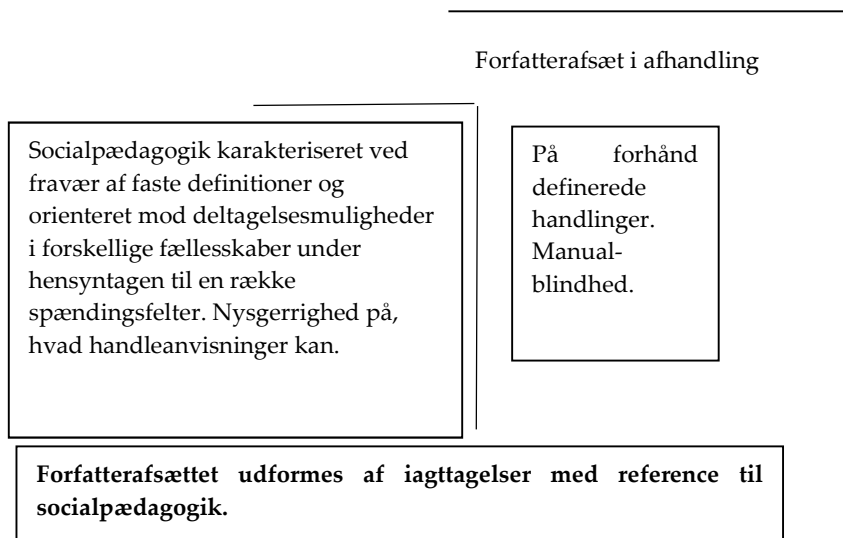
Den lodrette linje markerer skelnen, mens den vandrette linje markerer, at der betegnes. Det betegnede, venstresiden af den lodrette linje, gøres begribeligt, først med henvisning til den højre side og så til distinktionen eller formen, som ligger til grund for iagttagelsen som iagttagelsespunkt. Konkret kan det til eksempel illustreres med en analyse af forfatterafsættet ovenfor. Det ville i en førsteordensiagttagelse kunne se sådan ud:



Figur 3. Førsteordensiagttagelse af forfatterafsæt.

På venstresiden frembringer jeg en forståelse af socialpædagogik i mit forfatterafsæt som karakteriseret ved fravær af faste definitioner og som orienteret mod deltagelsesmuligheder i forskellige fællesskaber under hensyntagen til en række spændingsfelter, ligesom jeg også fremkalder en nysgerrighed omkring hvad handleanvisninger som ART-manualen kan. Dernæst fremkalder jeg på højresiden på forhånd defineret handlen og manualblindhed. Således foretager jeg valg i forhold til måden, hvorpå jeg

skelner, og markerer altså en distinktion mellem venstre- og højresiden. Herved ses det betegnede – indtil nu mit forfatterafsæt og dermed min forståelse af socialpædagogik og temaet for denne afhandling – som noget andet end fx en forståelse af socialpædagogik karakteriseret ved på forhånd defineret handlen eller ved det, jeg betegner som "manualblindhed" (når man følger manualen uden skelen til den aktuelle sammenhæng i øvrigt). At det er dette, der er placeret på højresiden/andensiden – og ikke fx *læring* – har betydning for, hvilken mening det betegnede kan tilskrives. Som nævnt er dette en førsteordensagttagelse. Med iagttagelsesbegrebet vinkles systemteorien som en teori om andenordensagttagelser, der iagttager førsteordensagttagelser og deres blinde plet, altså det sted, der iagttages fra (N. Å. Andersen, 1999b, p. 108; Luhmann, 2007, p. 143). En andenordensagttagelse af forfatterafsættet kan se sådan ud sat i form:

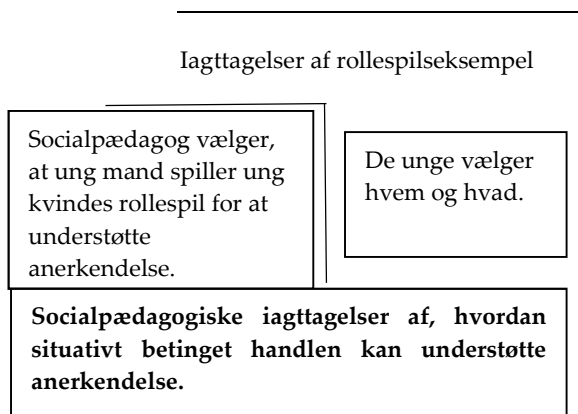


Figur 4. Andenordensagttagelse af forfatterafsæt.

I denne andenordensagttagelse kan jeg fremkalde iagttagelsespunktet (sat i den nederste boks), altså det punkt som formen iagttages fra, og som udgør en blind plet for førsteordensagttagelserne af forfatterafsættet. Først i andenordensagttagelser, hvor jeg flytter mig væk fra iagttagelsespunktet, kan jeg se, hvad iagttagelsespunktet kan være. Jeg foreslår her, at forfatterafsættet baserer sig på iagttagelser med reference til socialpædagogik. Det kan forekomme indlysende, da intentionen netop er at skrive min forståelse af socialpædagogik frem. Men det, jeg får øje på i denne andenordensagttagelse, er, at jeg i afsættet iagttager med henvisning

til teorier om og for socialpædagogik og ikke til teorier om og for fx forskning/videnskab. Det kunne jeg ikke se i førsteordensagttagelserne. Så på den måde er det distinktionen, der bestemmer, hvordan der iagttages, og forskellen ser det, den ser – men den ser ikke den forskel eller det iagttagelsespunkt, den ser indenfor (N. Å. Andersen, 2003, p. 310). Denne måde at skelne og betegne på fungerer som det gennemgående ”greb” i afhandlingen til at fremkalde, hvordan socialpædagoger kan siges at skelne og betegne og dermed iagttage i situationer, hvor manualen ikke følges.

Nu har jeg vist, hvordan der kan være skelnet og betegnet i forfatterafsættet. Til illustration af, hvordan grebet fungerer i afhandlingens iagttagelser af iagttagelser tilregnet socialpædagoger, frembringer jeg denne form i relation til rollespilleksemplet fra forfatterafsættet:



Figur 5. Andenordensagttagelse af rollespilleksemplet.

Her kan distinktionen eksplicitere, *hvordan* iagttagelsen tager form. Altså at jeg i iagttagelser af rollespilleksemplet fremkalder en skelnen, som ser ud til at *adskille* sig fra den, manualen foreslår. Som jeg ser det, vælger socialpædagogen i eksemplet, hvem der skal rollespille hvad. Heroverfor betegnes manualens forslag på højresiden og bliver det, som venstresiden skal forstås i forhold til. Hvad gælder iagttagelsespunktet, ser jeg eksemplet sådan, at socialpædagogen handler situativt betinget for at understøtte anerkendelse. Ved at kalde denne skelnen eller distinktion frem får jeg altså øje på, hvordan socialpædagogen ser ud til at vægte anerkendelse så meget højere end det, at de unge følger manualens handleanvisninger, at hun griber den mulighed, der opstår i situationen for at understøtte, hvad hun ser som anerkendelse.

Med Luhmanns iagttagelsesbegreb og med reference til George Spencer-Brown kan dette forstås som, at jeg her tilskriver socialpædagogen, at hun skelner og iagttager med afsæt i forskelle, der gør en forskel (Luhmann, 2007, p. 68; Luhmann, 2016, p. 89). Den forskel, som forskellen gør, kan ses ved, at et system *ændrer* sin egen tilstand som følge af forskellen. ART-træningen ændrer sig, fordi socialpædagogen kan siges at skelne, så rollespillet fordeles anderledes, end manualen foreslår. Således står det at skelne og betegne – og dermed iagttagelsesbegrebet – helt centralt i afhandlingen, og forskningsspørgsmålet formuleres med afsæt heri. Det lyder som følger:

1.4. FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Hvordan iagttager socialpædagoger/ART-trænere episoder/situationer fra egen ART-praksis, hvor den i manualen beskrevne handleanvisende struktur *ikke* følges?

Det vil sige, at min nysgerrighed går på, hvordan socialpædagoger kan siges at skelne og betegne, når det gælder situationer, hvor manualen ikke følges. I forlængelse af grebet, som jeg præsenterede ovenfor, leder det mig til at aktualisere følgende ledeforskel i mine iagttagelser¹²:

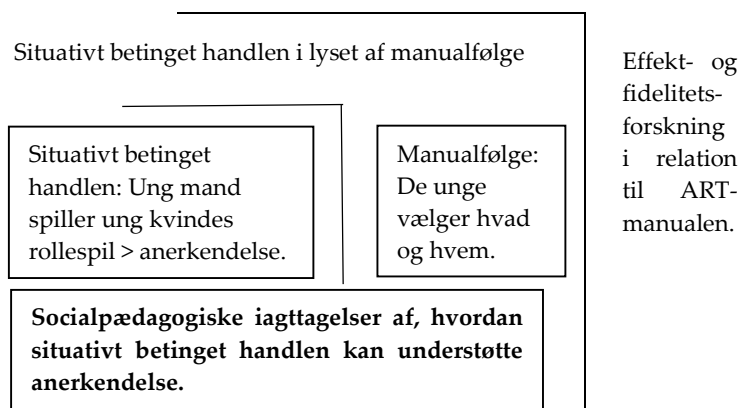
Ledeforskel:

Situativt betinget handlen | manualfølge

Ledeforskellen bruger jeg så at sige til at sortere i, hvad der er relevant for mit forskningsspørgsmål i de transskriberede interviews, som min analyse foretages ud fra. På den måde "kløver" min ledeforskel mit empiriske materiale, så det kun er iagttagelser, hvor jeg med reference til socialpædagogerne kan fremkalde en skelnen mellem, hvad der kan

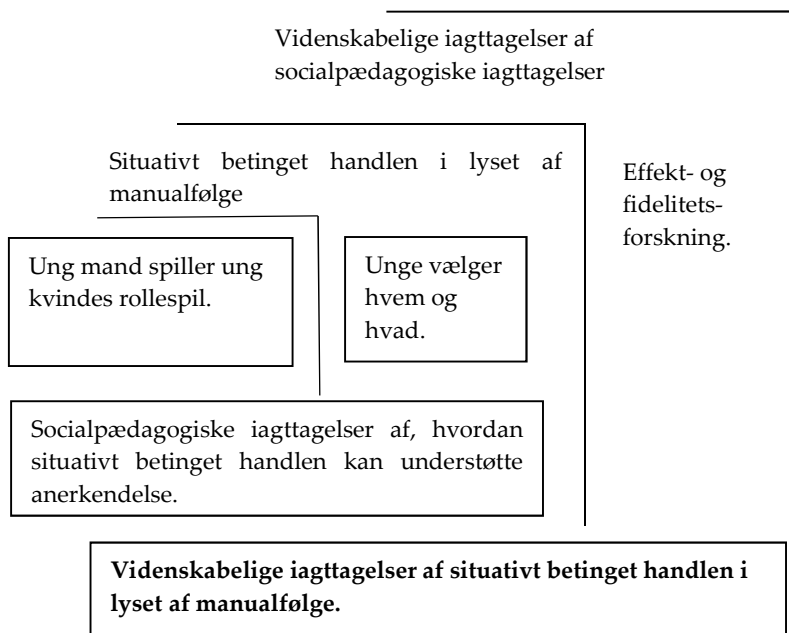
¹² Ledeforskellen konditioneres og begrundes yderligere i afsnit 3.4.

betegnes som henholdsvis situativt betinget handlen og manualfølge, som tematiseres. I forlængelse heraf indeholder afhandlingen andenordensagttagelser af, hvordan socialpædagoger kan siges at skelne og betegne, når det gælder situativt betinget handlen set i lyset af manualfølge. Afhandlingen handler således ikke om at validere ART-programmet eller at undersøge effekten heraf. For at eksemplificere grebet viser jeg her en anden andenordensagttagelse af rollespilseksemplet, nemlig rollespilseksemplet, som jeg iagttager det gennem min ledeforskel:



Figur 6 . Andenordensagttagelse af rollespilseksemplet gennem ledeforskel.

Her kløves rollespilseksemplet altså med ledeforskellen, så venstresiden ses som situativt betinget handlen og højresiden som manualfølge. I andenordensagttagelsen af situativt betinget handlen i lyset af manualfølge kan jeg kalde iagttagelsespunktet frem og bestemme det som socialpædagogiske iagttagelser. I andenordensagttagelsen sætter jeg fidelitets- og effektforskning på højresiden for at markere, at afhandlingen ikke giver bud på, hvilken effekt situativt betinget handlen har, og ej heller i hvilket omfang manualen følges etc. Den skelnen og betegnen, som gøres i andenordensagttagelsen kan i en tredjeordensagttagelse (fx læsning af denne afhandling) henregnes til videnskabssystemet. Sat i form ser det sådan ud:



Figur 7. Tredjeordensagttagelse.

Som det fremgår, kan iagttagelsespunkterne skifte – her mellem socialpædagogiske iagttagelser og iagttagelser med reference til videnskabssystemet (N. Å. Andersen, 1999b, p. 116).¹³

Iagttagelsernes værdi ligger således i iagttagelsesoperationernes egen realitet, da der i denne teoriramme ikke findes særlige eller privilegerede iagttagelsespunkter (Luhmann, 2016, p. 437). Genstande som fx situativt betinget handlen har ikke i sig selv værdi – det er først i iagttagelser, at de tillægges værdi. Ad den vej kan iagttagelser ses som operationer, som markerer både iagttager og genstand og fungerer som basisoperation for forståelse (Luhmann, 2000, p. 113). Og når sådanne operationer kæder sig sammen til forskel fra omverden, dannes der systemer (Luhmann, 2007, p. 132). Det vil sige, at iagttagere ses som systemer – og ikke subjekter uden for

¹³ Iagttagelsespunkter/systemreferencer udfoldes nærmere i afsnit 3.5..

kommunikation – der foretager iagttagelser. I det følgende vil jeg kort beskrive, hvad der i arbejdet med afhandlingen gøres til genstand for iagttagelserne.¹⁴

1.5. HVAD ER GENSTANDEN FOR AFHANDLINGENS IAGTTAGELSER?

Som det fremgår, afgrænser afhandlingen sig til kvantitativ forskning eller måling af, hvilke indsatser i et evidensbaseret program, der hævder at virke i forhold til på forhånd opstillede mål. Fokus er på det situative – altså på de "her og nu"-øjeblikke, som fx ses i rollespilleseksemplet ovenfor. Det særlige ved rollespilleseksemplet er, at det udspringer fra en vejledning omkring et videoklip af en ART-træning¹⁵. Under min vejledning med socialpædagogen havde jeg mulighed for at spørge ind til, hvad hun så i den praksis, som hun selv deltog i, på en måde, som ikke havde været mulig uden videooptagelsen. Videooptagelsen muliggjorde, at vi sammen kunne iagttage praksis. Jeg ved ikke, om vi kunne have grebet iagttagelsen af, hvordan hun handlede anderledes, end manualen foreskriver, hvis ikke vi havde set den sammen. Under alle omstændigheder har jeg valgt at lade videooptagelser af ART-træninger strukturere interviewene med de deltagende socialpædagoger. Det betyder, at vi under interviewet ser optagelser, hvor den interviewede er træner, og har særligt fokus på situationer, hvor der ikke umiddelbart handles i henhold til manualens anvisninger. Formålet med denne fremgangsmåde er at skabe mulighed for, at vi i interviewene kan kommunikere om, hvordan socialpædagogerne ser situationerne. Dermed får jeg mulighed for i mine analyser af de transskriberede interviews at undersøge, hvilke forskelle og former, jeg kan tilregne i socialpædagogerne i iagttagelserne.

¹⁴ Dette udfoldes i afsnit 3.7. om valg af meddelelsesgrundlag i afhandlingen.

¹⁵ I manualen kaldes hver enkelt omgang ART for en "træning", fx "*Trening 6 – Å belønne seg selv*" (Gundersen et al., 2008, p. 48). Denne terminologi fastholdes i afhandlingen i stedet for fx at kalde det "ART-timer" eller "ART-sessioner".

Mere konkret er empirikonstruktionen foregået ved, at jeg har været i kontakt med tre forskellige ART-forløb fra to forskellige organisationer: Skovgården og Bærmosen. I skemaet nedenfor markerer jeg hvert af de tre forløb med hhv. gul, blå og grøn. ART består af tre komponenter: *social færdighedstræning*, *vredeskontrol* og *moralsk ræsonnement*. I skemaet viser jeg, hvordan jeg har filmet en af hver af de tre komponenter i hvert af de tre forløb, i alt ca. 9 timers videooptagelse. I hver ART-træning er der en hovedtræner og en medtræner. Rollerne kan skifte mellem de tilstedeværende socialpædagoger. Jeg interviewer socialpædagogerne enkeltvis og med fokus på de træninger, hvor den tilstedeværende interviewperson er hovedtræner. Hovedtrænerrollen er central i min undersøgelse, da den trænerrolle i manualens beskrivelser foretager flest valg. Derfor er det også oftest hovedtrænerrollens valg, der leder til situationer, hvor der handles anderledes end angivet i manualen.

Inden interviewene finder sted, ser jeg optagelserne igennem og markerer i min interviewguide, hvor jeg mener at se noget andet, end at manualen følges. I interviewsituationen ser vi hele optagelsen. Både socialpædagogen og jeg kan markere, at afspilningen skal stoppes, så vi undervejs kan drøfte, hvad vi ser. Interviewene varer mellem 5 og 8 timer. Nedenstående skema viser info om hver af deltagerne i min undersøgelse: navn, hvilke af de filmede komponenter vedkommende har været hovedtræner i, samt varighed af interview. Herudover angiver farverne trænerpar, så eksempelvis de gule bokse markerer, at Kaia og Jeppe er trænerpar osv.:

Socialpædagog	Hovedtræner i	Interview-varighed
Kaia	Vredeskontrol og moralsk ræsonnement	8 timer
Jeppe	Social færdighedstræning	5 timer
Lis	Social færdighedstræning og vredeskontrol	5 timer
Thomas	Moralsk ræsonnement	5 timer
Max	Vredeskontrol og moralsk ræsonnement	5 timer
Gro	Social færdighedstræning	8 timer

Figur 8. Deltagere i undersøgelsen.

1.6. HVORFOR ER DET AFHANDLINGENS GENSTAND?

I socialpædagogisk optik kan det forekomme dybt mærkværdigt, at de unge, som er dem, det hele drejer sig om, ikke interviewes eller på anden måde spiller en rolle i afhandlingen. Men her foretager jeg en videnskabelig

skelnen og iagttager iagttagelser, som jeg tilskriver socialpædagogerne, ikke de unge. Ad den vej er det socialpædagogers iagttagelser af praksis, som de selv har deltaget i, der er genstanden – for jeg er optaget af, hvad der kan lede socialpædagoger til at afvige fra manualen.

Man kan også spørge, om ikke det er indlysende, at uddannede fagfolk som de deltagende socialpædagoger afviger fra en detaljeret manual, hvis situationen byder det? Altså om det ikke er indlejret i socialpædagogers faglighed at orientere sig i en given situation for så at handle, som det vurderes bedst muligt – også selvom det betyder, at manualen ikke følges? Som det fremgår af mit forfatterafsæt ville det falde mig helt naturligt som socialpædagog at tænke sådan. I forhold til denne afhandling er det en pointe, at ART-manualen og hele det samlede koncept omkring MultifunC, som i udgangspunktet bragte ART til Danmark, hævder evidens omkring manualens effekter, ligesom manualudviklerne som nævnt i afsnit 1.1 påpeger, at ART-manualen er godt valideret. I forlængelse heraf vil jeg hævde, at netop det at følge manualen ses som en måde at opnå de ønskede effekter på, og derfor er det relevant at undersøge, hvad der kan lede til, at man handler anderledes. Viden herom kan fortælle noget om, hvornår og i hvilke situationer socialpædagoger, som i min forståelse har til intention at følge manualen, afviger. Hvis ønsket er at understøtte systematik i socialpædagogers arbejde, kan viden om, hvorfor der handles anderledes, vise sig som udviklingspotentiale i arbejdet i og omkring ikke bare evidensbaserede manualer, men også metoder i mere bredt perspektiv.

Jeg adresserer dette genstandsfelt for at invitere til en drøftelse af relationen mellem evidensbaserede manualer og socialpædagogik, som er anderledes end debatten mellem fortalere og modstandere eller drøftelser om, hvordan den bedst mulige effekt sættes i program. Mit ærinde er en drøftelse af, hvad der træder frem omkring ART-manualen, når det af socialpædagoger vurderes, at der skal andet til.

I det følgende etablerer jeg det videnskabsteoretiske afsæt, herunder hvordan jeg i afhandlingen forstår erkendelse, sandhed og validitet, så det står klart, hvordan jeg i den forstand går til genstanden.

1.7. VIDENSKABSTEORETISK AFSÆT

Luhmann er sociolog og ikke filosof eller psykolog, hvorfor hans linse er rettet imod at sætte begreber for forskellige iagttagelsespositioner i det at

begribe samfundet. Ikke desto mindre ses der i hans arbejde en ambition om at etablere erkendelsesteoretisk plausibilitet (Qvortrup, 2006, p. 39). Luhmanns konstruktivisme betegnes på forskellig vis. Fx betegner Simon Calmar Andersen (2005, pp. 48-49) den som *epistemologisk konstruktivisme*, fordi erkendelse står centralt, og han skelner mellem den og fx radikal socialkonstruktivisme og moderat socialkonstruktivisme. Den radikale socialkonstruktivisme ser såvel den fysiske som den sociale virkelighed som konstrueret. Moderat socialkonstruktivisme ser den sociale virkelighed som konstrueret, mens det er muligt at opnå en reel erkendelse af den fysiske virkelighed i sig selv. I Luhmanns konstruktivisme ses verden som reel og det sociale som konstrueret, og på sin vis kan denne konstruktivisme så igen ses som både radikal og operativ. Radikal, fordi erkendelsens sociologi muliggør, at konstruktivismen inkluderer sig selv og altså inddrager selvreference, samtidig med at den lukker i operativt, hvilket ses som forudsætning for erkendelse (Luhmann, 1998, p. 172; Thyssen, 2006, p. 54; F. B. Andersen, 2009, p. 28). Operativ, fordi den betragter erkendelse som en slags operation, der kan skelnes fra andre operationer (Luhmann, 1998, p. 169). I forlængelse heraf betegnes Luhmanns konstruktivisme også som *operativ konstruktivisme* (Rasmussen, 1998, p. 126f). Jeg holder mig til denne betegnelse, fordi den for mig at se understreger, at operationen står centralt – det er ved forskelssættende operationer, at systemet fremkalder erkendelse, og betegnelsen *operativ konstruktivisme* minder mig kontinuerligt om dette. I det følgende uddyber jeg, hvordan operationer fremkalder erkendelse.

1.7.1. LUHMANN OG ERKENDELSE

Dette videnskabsteoretiske afsnit hænger uløseligt sammen med afsnit 1.3 om distinktion og iagttagelser, da erkendelse eller epistemologi som nævnt hos Luhmann udfærdiges gennem operationerne *iagttagelse* og *beskrivelse af iagttagelser* (Luhmann, 1998, p. 167). Og erkendelse sker gennem iagttagelse og fæstelse af iagttagelse (F. B. Andersen, 2009, p. 28). Det er altså ikke alle iagttagelser, der er erkendelsesledende eller har analytisk karakter (Luhmann, 2000, p. 221). For at lede til erkendelse må videnskabelige iagttagelser gøre sig klart, at de iagttagede systemer opererer ud fra egne distinktioner mellem system og omverden, ligesom de videnskabelige iagttagelser må tilstræbe at gøre eget iagttagelsesskema eller distinktioner dækkende i forhold til det skema, som det iagttagede system selv anvender (Luhmann, 2000, p. 221). Hvad gælder afhandlingens forskningsspørgsmål,

må de videnskabelige iagttagelser, som gøres her, derfor gøre sig klart, hvad systemreferencen for socialpædagogernes iagttagelser kan siges at være, før erkendelse omkring samme kan produceres. Ifølge Luhmann kalder denne form for erkendelsesteori på evnen til at kunne skelne mellem fem forskellige skel (Luhmann, 1998, p. 171):

- 1) Skellet mellem operation og iagttagelse hvor iagttagelse er den særlige operation at skelne. I relation til denne afhandling står det at skelne (for så at betegne) står helt centralt. Derfor er der i denne sammenhæng ikke fokus på alle operationer/al kommunikation i ART-træninger. Nej, her stilles der helt skarpt på, **hvordan** socialpædagogerne kan siges at skelne. Hvordan ser deres iagttagelser ud til at kløve kommunikationen i ART-træningerne, og hvordan fremkalder iagttagelserne herefter betegnen?
- 2) Skellet mellem, hvad der sættes som systemreference (system og omverden) for iagttager af første orden, og skellet mellem systemreferencen (system og omverden) for iagttager af anden orden, som en tredjeordensiagttager ville være nødt til at foretage. I afhandlingen ses socialpædagogernes iagttagelser af videoklippene (der er tilgængelige på lydoptagelser) som førsteordensiagttagelser med reference til hjælpesystemet.¹⁶ Som nævnt i afsnittet ovenfor om iagttagelser er iagttagelserne, der produceres i arbejdet med denne afhandling, andenordensiagttagelser af førsteordensiagttagelser og gøres med reference til det videnskabelige systems kode *sandt* | *falsk*. Videnskabssystemet iagttager på den måde, hvad det bestemmer som hjælpesystemet. Disse andenordensiagttagelser kan så igen iagttages i tredjeordensiagttagelser, her i den fremstillede skriftlige form, stadig gennem forskellen *sandt* | *falsk*. Både anden- og tredjeordensiagttagelser kan ses som førsteordensiagttagelser.
- 3) Skellet mellem fremmediagttagelse og selviagttagelse. En skelnen, der igen forudsætter skellet mellem system og omverden. Som

¹⁶ Valget af systemreference konditioneres yderligere i afsnit 3.5.

anført i afsnit 1.2 om iagttagelse som fremgangsmåde giver skellet mellem system og omverden – det vil sige mellem mine/afhandlingens iagttagelser, og hvad der iagttages som socialpædagogernes iagttagelser – mulighed for et skærpet blik på, om og i fald hvordan mine egne idealer m.v. kigger frem. I forlængelse heraf er intentionen at tydeliggøre, hvornår iagttagelserne rettes mod det fremmede i omverden, altså socialpædagogernes iagttagelser.

- 4) Skellet mellem, om iagttagelse af iagttagelse retter sig mod det, den iagttagede iagttager iagttager (det, som iagttageren beskæftiger sig med), eller mod det, iagttageren ikke kan iagttage (iagttagerens skelnen). Her er fokus på det sidste, nemlig socialpædagogers skelnen i iagttagelser af det første, nemlig ART-træningen, som den enkelte socialpædagog og jeg ser på film. Afhandlingens nysgerrighed, hvis man kan tale om en sådan, går jo netop på, **hvordan** socialpæagoger kan siges at skelne for så at betegne. Den går ikke på, hvorvidt jeg ser det samme i situationen på filmen, som socialpædagogen gør.
- 5) Skellet mellem den binære kode *sandt* | *falsk*, som ligger i videnskabssystemet, og andre former for hhv. selv- og fremmediagttagelse. Det vil sige skellet mellem koden *sandt* | *falsk* og alle andre koder. Afhandlingens iagttagelser og dermed erkendelser konstrueres ved skelnen mellem sandt og falsk og skal iagttages med netop denne systemreference. Her er der altså ikke tale om iagttagelser, som sker i fx det socialpædagogiske hjælpesystem. Det er heller ikke socialpædagogen Lotte, der skriver. Med denne skelnen fremtvinges et nyt realitetsområde, som ikke kan føres tilbage til særlige kendetegn ved et givent objekt (Luhmann, 2000, p. 551). Det vil også sige, at det ikke kan antages, at *alle* ART-træninger tager form, som det iagttages og beskrives i denne afhandling. Afhandlingens iagttagelser tager på den måde form som følge af de selvreferentielle processer, der findes i de tilstedeværende systemer.

Centralt står nu, at en erkendelsesteori, som håndterer disse skel, forpligter sig på det bud, at alt, hvad der produceres eller reproduceres som erkendelse, skal føres tilbage til skelnen mellem skel (Luhmann, 1998, p. 171).

Samlet får dette i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål den betydning, at der netop spørges til iagttagelser og ikke til fx socialpædagogernes begrundelser for, hvorfor de gør, som de gør. Spurgte jeg med afsæt i fx en psykologisk erkendelsesteori til, hvordan socialpædagogernes bevidstheder begrunder de situationer, hvor manualen ikke følges, ville jeg som spørger ifølge Luhmann gøre krav på en position som ekstern iagttager – en position, der som bekendt ikke findes i det erkendelsesteoretiske afsæt beskrevet i dette afsnit. Ved at aktualisere Luhmanns sociologiske begreb om erkendelse understreges pointen om, at der kun findes ét omfattende system for kommunikationens autopoiese, nemlig samfundet, hvori erkendelsesteorien må inkludere sig selv i sine iagttagelser (Luhmann, 1998, p. 172).

Som det fremgår, foregår al skelnen som systeminterne operationer. Der er altså ingen adgang for realitet eller virkelighed: *"Verden er som den er, man kan kun tage fejl i betegnelserne og må i så fald korrigere netop dem"* (Luhmann, 2016, p. 711). Verden eller virkeligheden er ikke konstrueret - *"den er, som den er"* – erkendelser er konstruerede (betegnelser gjort med afsæt i erkendelser kan korrigeres). Den distinktion, der ligger til grund for betegnelsen, er, som det også fremgår i afsnit 1.3 om iagttagelser, bestemmende for, hvad der kan iagttages (S. C. Andersen, 2005, p. 49). På den måde går distinktionen logisk set forud for ontologien: Der er ikke nogen erkendelsesuafhængig og direkte adgang til det ontologiske, fordi der altid erkendes ved en distinktion – distinktionen kommer altså først (Luhmann, 2000, p. 221). Det ontologiske er derved utilgængeligt og radikalt adskilt fra erkendelsen. Virkeligheden er reelt eksisterende, og det er et vilkår, at erkendelsen erkender ved distinktioner (S. C. Andersen, 2005, p. 50). Samlet rækker det tilbage til den tidligere nævnte pointe, at erkendelse forudsætter lukning, altså at systemet opererer i sine egne operationers rekursive netværk, hvor omverdenen ikke blander sig (Luhmann, 1998, p. 164f). Hermed erstattes præmissen om en fælles verden med teorien om iagttagelse af iagttagende systemer (Luhmann, 1998, p. 166).

1.7.2. KRITIK AF AFHANDLINGENS VIDENSKABSTEORETISKE AFSÆT

Der er fremført megen kritik af Luhmanns teoriapparat. I det følgende vil jeg imidlertid holde mig til Ole Thyssens artikel *Erkendelsesteori som kommunikationsteori – kritik af Luhmanns teori om den forvundne verden*, da han her forholder sig til iagttagelsesgrebets svagheder (Thyssen, 2006).

Thyssen peger i artiklen på, at operationer som iagttagelser må forudsætte en usynlig forskel mellem iagttager og det iagttagede – hvorfor iagttagelse kun kan finde sted i en ordnet verden. Men, spørger Thyssen, hvordan er denne orden kommet i stand? Ifølge ham redegør Luhmann ikke for, hvordan den første iagttagelse kan foretages (Thyssen, 2006, p. 50). Thyssen peger på, at forud for iagttagelsen må der må ske forskellige sansninger, som leder til, at de forskelle indsættes og gør det muligt at gå fra sansning eller irritation til iagttagelse. Således kaldes forskellen mellem selv- og fremmedreference frem som betingelse for at iagttage (Thyssen, 2006, p. 50). Systemets skabelse fremstår på den måde analytisk utilgængeligt, og da Luhmann forholdes denne kritik på en konference i 1994, erkender han såvel problematikken som, at behandling af den ville fordre en større revision af teorien (Thyssen, 2006, p. 50).

Dertil fremfører Thyssen den kritik, at selvom Luhmann gør iagttagelsens forskel kontingent, kan han ikke gøre forskellen mellem iagttager og iagttaget kontingent: ved at kløve mellem de to skabes en dobbelthorisont for tilskrivning, så iagttagelse både har fod i iagttageren og i det iagttagede, hver med deres egenskaber (Thyssen, 2006, p. 50). Thyssen finder, at Luhmann springer let hen over denne pointe, hvorved Luhmann filosofisk set kommer til kort, da han holder sig til overfladen og blot følger iagttagerens valg af ledeforskel i stedet for at *"trænge frem til de transcendentale betingelser for at iagttage"* (Thyssen, 2006, p. 51).

Endvidere møder iagttagere af såvel første som anden orden ifølge Thyssen problemet med at afklare, hvordan iagttagelse og beskrivelse styres af virkeligheden (Thyssen, 2006, p. 54). Når såvel fremmed- som selvreference gøres basal, bliver omverdenen ikke blot en tilstand i systemet og kan derfor ikke reduceres til irritation. Derfor nødes Luhmann ifølge Thyssen til at medgive, at virkeligheden yder modstand mod vilkårlige iagttagelser. I forlængelse heraf er det ikke valgfrit, hvad der viser sig gennem ledeforskellen, når først den er valgt – når den vælges, er forskellen mellem system og omverden allerede etableret.

Samlet leder Thyssens kritik ham til at foreslå at integrere bevidsthedsmodeller med kommunikationsmodeller (Thyssen, 2006, p. 55). Jeg vil ikke her forholde mig til den del af artiklen, da jeg i denne afhandling vælger at aktualisere iagttagelsesbegrebet, som det er beskrevet i afsnit 1.2 om iagttagelse som fremgangsmåde. Hvad gælder den øvrige kritik af iagttagelsesbegrebet – at det er uklart, hvordan den første iagttagelse

foretages, og at ledeforskellen lægger et særligt blik – er særligt den sidste pointe relevant i mit arbejde. Mit afsæt i videnskabsystemet og mine iagttagelser af det socialpædagogiske hjælpesystem ud fra min ledeforskel rammesætter mine iagttagelser, så det ikke er vilkårligt, hvad der dukker op. På den måde sættes der på sin vis grænser for kontingensen eller, som Thyssen refererer Luhmann for, så må enhver iagttager pålægge sig "*selvbegrænsning*", når han skal kommunikere med andre iagttagere (Thyssen, 2006, p. 55).

1.7.3. VALIDITET I ARBEJDET MED LUHMANNS KONSTRUKTIVISME

Man kan argumentere for, at validering af videnskabelige iagttagelser tager forskellig form, alt efter hvilke programmer og teorier iagttagelserne gøres med. Tina Bering Keiding (2005, p. 226) peger på, at resultater fremstillet i den positivistiske videnskabstradition vurderes ud fra, om der kan antages at være korrespondance mellem objekt og iagttagelser, hvor resultater fra forskning, som stiller sig kritisk over for positivismen, kan valideres ved rationel samtale og gensidig kritik blandt dem, der forstår og fortolker et problem. Det vil altså sige ud fra, om der er enighed om førsteordensagttagelser. Keiding peger på, at begge validitetsblikke kan henføres til korrespondancebegrebet, da sidstnævnte "*blot*" flytter validitetsgraden fra genstand (som positivismen i en meget generel betragtning validerer ved) til social gyldighed uden følsomhed over for de anvendte forskelle og konditioneringen af disse (Keiding, 2005, p. 226f). Begge former for validering adresserer ifølge Keiding stadig iagttagelsens fremmedreference (iagttagelser i systemernes omverden) og ikke iagttagelserne selv.

Systemteoretisk forskning må skabe transparens omkring iagttagelserne, så det er muligt at iagttage dem som skelnen og betegnen og dermed kontingente, men ikke tilfældige eller uden for sammenhæng (Keiding, 2005, p. 227). Som antydnet er ambitionen med min afhandling at skabe mulighed for at drøfte forholdet mellem socialpædagogik og evidensbaserede manualer på en anden måde end hidtil set. En forudsætning herfor er i min optik, at iagttagere kan følge, hvilke forskelle jeg iagttager med, og i forlængelse heraf, hvordan jeg konstruerer forskelle, som tilskrives det hjælpesystemet. Intentionen er altså at skabe transparens omkring, hvordan sammenhæng etableres mellem kommunikationens enkelte udsagn og temaer samt etablere konsistens i, hvilke forskelle der foreslås inden for

samme sagsforhold (Keiding, 2005, p. 227). Herved skabes også mulighed for iagttagelse af, hvordan der *ikke* iagttages (S. C. Andersen, 2005, p. 55).

I forlængelse heraf er min intention at præsentere resultaterne/iagttagelserne på en måde, så de kan vurderes og kritiseres ud fra den kode, de er produceret ved, nemlig *sandt|falsk*. Herved opstår muligheden for, at iagttagelserne leder til resultater, som kan genanvendes i det iagttagende system, fx ved at videre forskning kan knytte an til dem og så de dermed kan lede til erkendelse (S. C. Andersen, 2005, p. 53f).

1.8. HVORFOR LUHMANN?

Valget af teoriramme og videnskabsteoretisk afsæt er nu nuanceret og begrundet. I det følgende vil jeg derfor blot kort opsummere mit valg.

Ved at stille afhandlingen i iagttagelsesbegrebet og i Luhmanns operative konstruktivisme er det muligt at se genstanden for afhandlingen som systemer, hvor et væld af optikker kan iagttages. Det vil sige, at der er mulighed for, at det ikke *kun* er ART-manualen, der iagttages ud fra ART-træninger. Hvad gælder forskningsspørgsmålet, er det netop dette "overskud", altså at der kan være andre iagttagelsesformer end manualen, der er interessant: Hvad er det for blikke, der bringes i spil i ART? Iagttagelsesbegrebet – operationaliseret ved distinktionen – tilbyder den begrebslige stringens, som i min optik skal til, for at det kan undersøges, hvordan socialpædagoger kan siges at iagttage de situationer, hvor manualen ikke følges. Og ligeledes kan det undersøges, hvilken mening iagttagelserne tilskrives. Med blandt andre Dirk Baecker og Niels Åkerstrøm Andersen kan jeg påpege, at det at iagttage socialpædagogers iagttagelser af disse situationer mulighed for at holde åbent, *hvilken* mening der tilskrives (Baecker i: Volkmer & Borch, 2000, p. 124; N. Å. Andersen, 1999b, p. 121).¹⁷

¹⁷ Her er jeg særligt inspireret af Morten Knudsens arbejde omkring meningstilskrivelse, som er præsenteret i artiklen *Tilskrivning af mening til beslutningsprogrammer i sundhedsvæsenet* (Knudsen, 2005). Inspirationen uddybes i kapitel tre om afhandlingens analysestrategi.

Med rollespilseksemplet fra forfatterafsættet baghovedet kan fokus i afhandlingen flyttes fra en tese om, at andre socialpædagoger ville tilskrive lignende mening (altså at det fx skal handle om anerkendelse) til at iagttage episoderne som situationer, hvor der sker noget andet, end at manualen følges. Her holdes med Dirk Baeckers ord "*alt andet for øje, og hele verden gøres til tema*", samtidig med at iagttagelserne gøres i strukturer, så det i forlængelse af Thyssens kritik ikke ender med at handle om noget helt andet som fx rideterapi (jf. Volkmer & Borch, 2000, p. 124; jf. Thyssen, 2006). Sidst finder jeg, at iagttagelsesbegrebet og formkalkulen giver mulighed for at skabe transparens omkring mine videnskabsfunderede iagttagelser af socialpædagogers iagttagelser, så afhandlingen kan stille sig åben over for kritik. I det følgende kapitel vil jeg præsentere afhandlingens systematik og analysestrategi, så andre kan iagttage de valg, der er gjort i relation til afhandlingens udformning.

1.9. LÆSEVEJLEDNING

Jeg har valgt, at min afhandling er en monografi, fordi de forskellige elementer bygger op til hinanden, og jeg ønsker, at afhandlingen læses som en helhed. Ligeledes er intentionen, at den rytme, som går igen igennem analysekapitlerne, og som kan forekomme monoton, kan medvirke til transparens omkring afhandlingens valg og fungere som invitation til debat på en måde, hvor forskellige former for socialpædagogik kan spille en rolle. I det følgende introducerer jeg kort afhandlingens forskellige kapitler.

1.9.1. OM KAPITLERNE

I kapitel 1 har jeg præsenteret de forskellige grundelementer, som konstituerer afhandlingens forskningsspørgsmål. Ligeledes er det videnskabsteoretiske afsæt introduceret, herunder iagttagelsesbegrebet, der fungerer som gennemgående greb i arbejdet med afhandlingen.

I kapitel 2 belyser jeg problemstillingens forskellige elementer ved hjælp af basale begreber fra Niklas Luhmanns systemteori. Således indeholder kapitel 2 både en analyse af disse elementer og en introduktion til de grundlæggende teoretiske antagelser i afhandlingen.

I kapitel 3 udvikler jeg afhandlingens analysestrategi. Jeg aktualiserer den ved de valg, som trinnene leder mig til at træffe, i bestræbelsen på at imødekomme forskningsspørgsmålet og kommenterer afslutningsvis på de

valg, jeg har truffet. På den måde indeholder kapitel 3 informationer om de valg, der leder til, at jeg fremstiller afhandlingens analyser og afrunding heraf, som jeg gør.

Kapitlerne 4-8 indeholder de fem analysekapitler. Kapitlerne er struktureret omkring de fem temaer, som jeg har frembragt i mine mange runder af iagttagelser i det empiriske materiale. Kapitlerne tematiserer således følgende:

Kapitel 4: Iagttagelser af, hvordan situativt betinget handlen fremkalder et program som ART i relation til temaer som *evidens, kontekst, struktur, planlægning* og *manualens forskellige trin*.

Kapitel 5: Iagttagelser af den enkelte unge i ART-gruppen i form af overvejelser om, hvordan det undgås, at en enkelt ung ikke stopper i ART, hvordan man som socialpædagog kan komme et lag dybere i kendskabet til en ung, og om hvad der kan være det rigtige at gøre i moralsk ræsonnement.

Kapitel 6: Iagttagelser af grupperne omkring temaerne stemning i gruppen, hvordan forberedelser til ART kan tage form og de forskellige forståelsesformer, der ses i træningen.

Kapitel 7: Iagttagelser af anerkendelse i forskellige former, fx at de unge skal anerkendes uanset hvad, at anerkendelse er en nødvendig del af ART, og at anerkendelse forstået som ros kan konflikte med den tiltænkte gennemførelse af alle ART-manualens trin.

Kapitel 8: Iagttagelser af forskellige former for tid – som tidshorisonter, som hastighed og som timing og mavefornemmelse.

I kapitel 9 undersøger jeg, hvilke tendenser jeg kan fremkalde på kryds og tværs af de fem analysekapitler. Det gør jeg ved at aktualisere *system | omverden*-differencen, ved at undersøge hvordan problem og løsning kan iagttages i den sammenhæng, og ved, med inspiration fra funktionel metode, at undersøge hvad denne grænsedragning kan være udtryk for. Til sidst udvikler jeg en videnskabelig refleksionsteori og kommer med bud på, hvordan afhandlingens problemhorisont kan generaliseres.

I kapitel 10 afrunder jeg afhandlingen ved at beskrive dens bidrag for dernæst at perspektivere disse til nye forskningsfelter. Afslutningsvis genbesøger jeg afhandlingen med det formål kritisk at reflektere en række af de valg, jeg har truffet.

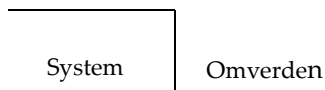
KAPITEL 2 AFHANDLINGEN OG LUHMANN'S TEORI

I dette kapitel præsenterer jeg de begreber, jeg i afhandlingen anvender fra Luhmanns systemteori. Teorien er kompleks og omfattende, og jeg anvender derfor kun et udsnit af begrebsapparatet. Som Harste og Knudsen påpeger, så er der en række basale begreber som *mening*, *kommunikation*, *system*, *omverden*, *iagttagelse* og *forskel*, der indbyrdes kan kombineres, ligesom der findes mange andre analyser og begreber i teorien, som kan bringes i spil (Harste & Knudsen, 2014, p. 10). De pointerer endvidere, at det kan være svært at sige præcis, hvordan en given analyse skal udfoldes, netop fordi de mest frugtbare teoretiske greb bestemmes i kontakten med empirien (Harste & Knudsen, 2014, p. 11). Den oplevelse deler jeg på den måde, at jeg på forhånd vidste, at de centrale begreber system, mening og kommunikation skulle fungere som mit afsæt og grundforståelse i tilgangen til mit forskningsspørgsmål. Men hvilke begreber, der i analysen ville kunne fungere bedst i bestræbelserne på at forstå, hvordan socialpædagogerne kan siges at iagttage, viser sig først i de fem analysekapitler, hvor jeg præsenterer de aktuelle begreber.

I dette kapitel følger derfor en præsentation af de basale begreber, som jeg samtidig relaterer til de centrale elementer omkring mit forskningsspørgsmål (præsenteret i kapitel 1). Min intention er således på de følgende sider at vise, hvordan afhandlingen forstår feltet omkring forskningsspørgsmålet.

2.1. SYSTEMER I AFHANDLINGEN

Som beskrevet i det foregående retter det videnskabelige system linsen mod socialpædagogiske iagttagelser. Her er altså særligt to systemer i spil: videnskabssystemet og hjælpesystemet (jf. Appel Nissen, 2005, p. 321). Med formnotationen markeres systemer og deres relation til omverden således:



Figur 9. Formnotation system | omverden.

Herved markeres *system* | *omverden*-differencen med systemet som det betegnede og den langt mere komplekse omverden på den anden side. Intet system kan eksistere uden en omverden (Luhmann, 2007, p. 65). I denne afhandling er videnskabssystemet og hjælpesystemet at finde i hinandens omverden. De to systemer er to blandt flere funktionssystemer i det, Luhmann betegner som det altomfattende sociale system: *samfund* (Luhmann, 2016, p. 84). Fordi det er altomfattende, kender samfundet ingen sociale systemer uden for sine grænser og kan derfor ikke iagttages udefra af andre sociale systemer (Luhmann, 2016, p. 91).

Som følge heraf ses iagttagelserne i denne afhandling som konstruerede i samfundet – forskningen (her i form af ph.d.-afhandlingen) står altså ikke udenfor og kigger ind. Ej heller findes der i denne teoriretning, som hos Habermas, en fælles livsverden, hvor vi kan finde fælles værdier og normer (se fx Habermas, 2004). Derimod er samfundet uddifferentieret i en række funktionssystemer som videnskab, politik, økonomi og uddannelse (Luhmann, 2016, p. 606f). Hvert af funktionssystemerne har en specifik opgave eller funktion i samfundet, som dette system så har monopol på (Hagen, 2006, p. 93). I det følgende præsenteres videnskabssystemet ved begreberne *medium*, *kode*, *program*, *ydelse*, *funktion* og *refleksion*, så det står klart, hvordan viden i denne sammenhæng produceres. I afsnit 3.4., hvor systemreferencen eller iagttagelsespunktet for afhandlingen præsenteres, fremstilles hjælpesystemet på samme vis.

Når afhandlingens iagttagelser af situativt betingede handlinger formes af Luhmanns teori om sociale systemer, ses de som iagttagelser af realiteter i verden såsom organismer, psykiske systemer og manualer. På den måde har det konsekvenser, hvilket program i videnskabssystemet der aktualiseres. Med afsæt i videnskabssystemets særlige kode *sandt* | *falsk* frembringes der i afhandlingen sandhed om socialpædagogisk praksis (Luhmann, 2000, p. 203; Hagen, 2006, p. 95f). Gyldigheden af afhandlingens sandhed kan afprøves: Holder den vand, og kan læseren følge argumentationen? Eller fremstår forståelsen af de socialpædagogiske iagttagelser som helt skudt ved siden af (jf. Luhmann, 2000, p. 436). På samme måde kunne andre teorier og

programmer som fx Habermas' have formet optikken – hvorved sandheden ville have taget en anden form. Her bliver det igen tydeligt at videnskabelig kommunikation gør det muligt at iagttage realiteten på en særlig måde og at "*få sann kunnskap om verden. Sandhed er derfor også symbolsk generalisering*" (Hagen, 2006, p. 94). Sandhed er videnskabssystemets medium og er både en egenskab og et produkt ved systemet. Sandhed ligger altså ikke "derude", men opstår ved videnskabssystemets iagttagelser af realiteter (Luhmann, 2000, p. 203).

Programmet Luhmanns teori om sociale systemer, koden *sandt | falsk* og sandhed som medium vedrører funktionssystemers indre strukturer. *Ydelse, funktion* og *refleksion* vedrører funktionssystemets forhold til omverden (Hagen, 2006, p. 93). Videnskabssystemets ydelse for andre systemer er anvendt forskning – det vil sige forskning, som er anvendelig for andre systemer. Luhmann distancerer sig fra den gængse opfattelse af teoretisk forskning som grundforskning og foreslår i stedet, at teoretisk forskning ses som funktion og anvendelsesorienteret forskning som ydelse (Luhmann, 2016, p. 603). Det indebærer, at funktionen, altså teoriarbejdet, gælder videnskabssystemets kapacitet eller evne til at skabe ny kundskab. Forskningsrapporter eller en afhandling som denne er mere konkrete former eller ydelser (Hagen, 2006, p. 94f). Dermed er både ydelse og funktion væsentlige elementer i funktionssystemet.

Luhmanns systemteori kan også ses som refleksionsteori for videnskabssystemet, fordi teorien gør det muligt for systemet at iagttage både sig selv og andre systemer (Hagen, 2006, p. 180). Refleksion forholder sig til forskellen mellem system og omverden og spørger sig selv: "*Hvordan er det muligt å skille det som er, fra det som ikke er tilfellet og komme fram til sann kunnskap om verden?*" (Hagen, 2006, p. 95). Jf. Hagen knytter refleksion an til koden, ofte i form af grundforskning som fx metateorier, teorier om erkendelse eller programmer for teori og metodeudvikling (Hagen, 2006, p. 95). Refleksionsteori er teori i praksisvejledende betydning og gør systemet tilgængeligt for sig selv, ligesom det styrker systemets evne til at reflektere over sig selv og sine basisoperationer. På den måde er refleksionsteori teori om systemet i systemet for systemet (Hagen, 2006, p. 178).

Det interessante i denne afhandling er det, som sker omkring ART-manualen i socialpædagogisk praksis. Luhmanns sociologi om sociale systemer giver en anderledes optik at iagttage dette med end hidtil. Det teoretiske afsæt for afhandlingen er altså sociologisk og har fokus på sociale

systemer og ikke på systemer som maskiner, organismer og psykiske systemer. Derfor er det ikke aktuelt at bringe andre af videnskabssystemets programmer som psykologisk teori eller teori om biologiske systemer i spil (Luhmann, 2000, p. 37). Det fremhæver jeg her, fordi jeg er klar over, at socialpædagogisk praksis ofte søges forklaret og forstået ved netop psykologiske teorier og optikker, ligesom ART-manualen hviler på adfærdsteori og kognitiv teori (Gundersen et al., 2008, p. 8ff). Mit sigte med denne afhandling er (jf. det indledende kapitel) at "rykke lidt" på de perspektiver, som allerede én gang er lagt omkring temaet og i stedet undersøge det med fokus på det sociale. En mulighed, som Luhmann tilbyder.

I afhandlingen iagttages også andre systemer end de to funktionssystemer videnskab og socialpædagogisk hjælpesystem frem: ART som organisationssystem og ART-træninger som interaktionssystemer. Disse præsenteres i det følgende.

Organisationssystemer

I min optik kan ART ses som et organisationssystem. Organisationssystemer¹⁸ placerer sig i højt udviklede samfund mellem samfundet og dets funktionssystemer på den ene side og interaktioner mellem tilstedeværende på den anden side (Luhmann, 2016, p.151; p. 656). Det betyder, at ART som organisationssystem kan trække forskellige funktionssystemers logikker til sig og så med dets egendynamik presse funktionssystemerne igennem (Luhmann, 2016, p. 151). Eksempelvis trækker ART på forskningslogik, når det hævder evidens for effekt af programmet, på uddannelsessystemets logik i uddannelse af trænere og på økonomi i forhold til betaling for gennemførelse af ART-forløb.

Som den eneste form for socialt system kan organisationssystemer som ART kommunikere med lignende systemer i deres omverden. Det kan

¹⁸ Organisationssystemer beskrives mange steder – se eksempelvis kapitel 4, afsnit 14 i *Samfundets samfund* (Luhmann, 2016).

samfund ikke, ligesom interaktionssystemer ikke kan kommunikere med interaktionssystemer (Luhmann, 2016, p. 661). Det vil altså sige, at ART kunne kommunikere med mit ansættelsessted VIA, da VIA ønskede at uddanne en medarbejder til instruktør i ART, og ART kan kommunikere med organisationssystemer som ønsker trænerkurset til deres medarbejdere. Kommunikation udadtil muliggøres af autopoiese¹⁹, altså af at ART-organisationssystemet reproducerer sig selv ved beslutninger. Det kan være beslutninger om, hvad der hører til og ikke hører til ART, eller om hvem der skal uddanne trænere. Alt, der tilregnes organisationssystemet, skal kunne behandles rekursivt i organisationssystemet som dens egen beslutning (Luhmann, 2016, p. 661). ART som organisationssystem skal/kan altså beslutte, om fx fund i denne afhandling kan ses som elementer i ART, eller om de afvises pga. de valg, der er gjort, de forståelser, der følger med afhandlingen, eller helt andre årsager.

I kommunikation af beslutninger om, hvad der fx hører til ART, og hvad der ikke gør, ligger den præmis, at kommunikationens parter kan vælge anderledes. Én part i kommunikationen kan vælge, at afhandlingens fund ses som del af organisationssystemet ART, mens en anden part kan vælge, at de ikke gør. Ydermere ved begge parter, når vi anskuer kommunikation med Luhmanns teori, at de kan vælge anderledes. Derfor er der her tale om *systemkonstituerende dobbeltkontingens* (Luhmann, 2000, pp. 148–154). Dobbeltkontingens håndteres i en særlig form af organisationssystemer, nemlig ved medlemskab. Med medlemskab opstår *både* binding til organisationssystemet og risiko for at miste medlemskabet. I ART bestemmes medlemskab for trænere blandt andet ved trænerkurset, som består af 8 kursusdage og et (forkortet) ART-forløb med deltagende unge.²⁰ I Danmark giver kurset adgang til et nationalt ART-netværk, ligesom der findes en international sammenslutning af ART-trænere og -instruktører.

¹⁹ Se afsnit 2.1.1. for uddybning af autopoiese-begrebet.

²⁰ Den nu hedengangne instruktøruddannelse var en videreuddannelse til trænerkurset. Den løb over 2 år og var normeret til 60 norske studiepoint.

Hvis jeg som træner, instruktør og medlem²¹ af organisationssystemet ART beslutter kun at arbejde ud fra situativt betinget handlen i timer, som jeg kalder ART-træninger, har jeg en formodning om, at det ikke kvalificerer til medlemskab. Men dobbeltkontingensen er i min optik til at få øje på, for det er uklart, hvor meget jeg kan lade situativt betinget handlen fylde i ART og så stadig kalde det ART.²² Ud over medlemskab tager organisationssystemet en lang række andre beslutninger, som binder beslutninger, og som gør, at organisationssystemet reproducerer sig selv, fx arbejdsprogrammer, kommunikationsveje, roller m.v. (Luhmann, 2016, p. 659). Til eksempel reproducerer ART som organisationssystem sig selv ved 2015-udgivelsen af en revideret udgave af den manual fra 2008, som de fleste ART-trænere i Danmark arbejder ud fra (Gundersen et al., 2015; Gundersen et al., 2008).²³

Interaktionssystemer

Den sidste form for sociale systemer, der optræder i denne afhandling, er ART-træningerne, som her forstås som interaktionssystemer. I min optik danner de sig i det øjeblik, socialpædagoger og unge mødes, og de ophører igen, når parterne hilser af, og kommunikationen ender. Interaktioner er både de mest flygtige og de mest basale sociale systemer, da ingen af de andre systemer kan opstå og opretholdes uden dannelsen af interaktionssystemer (Keiding, 2005, p. 98).

Med Luhmanns teoriapparat anvendes interaktionssystemer til at løse problemet med dobbeltkontingens ved kommunikation (Luhmann, 2016, p.

²¹ Et "medlem" er her et semantisk trick og ikke et menneske/en organisme (Thyssen, 2000, p. 4).

²² Jf. den i det indledende kapitel markerede pointe om, at manualen ifølge forfatterne skal ses som idébank, men at der skal være en vis fidelitet, for at effekt af programmet kan måles (Gundersen et al., 2008, p. 6; Barnoski, 2004).

²³ I denne afhandling refereres der til manualen fra 2008 (Gundersen et al., 2008), da de deltagende socialpædagoger alle nævner den som værende den manual, de arbejder ud fra.

646). Tilstedeværelse i ART-træningerne bringer muligheden for perception med sig. Perception er først og fremmest psykisk tilegnelse af det væld af information, der er til stede i interaktionssystemer, men som ikke kan være indeholdt i den eksplicite kommunikation (Luhmann, 2000, p. 475). I vejledningssituationen omkring det tidligere omtalte rollespilleksempel (i forfatterafsættet afsnit 1.1.) var der mulighed for at percipere meget mere end det, socialpædagogen valgte at tage fat i, da hun tildelte den unge mand den rolle som egentlig var den unge kvindes. I gennemsynet af videooptagelsen perciperede det psykiske system, som hører til personen Lotte/undertegnede, at det var et lille rum, at der kun var to ART-deltagere, at tempoet var tilpas – altså alt muligt andet end lige det, socialpædagogen/ART-træneren tog fat i. Når det kan perciperes, at der perciperes, bliver perception til et socialt fænomen og dermed kan vi tale her om dobbeltkontingens (Luhmann, 2000, p. 475). Herved skabes der en form for kobling til bevidsthedsprocesser, som ikke kan kontrolleres kommunikativt (Luhmann, 2016, p. 646). Det vil sige, at når ART-træninger ses som sociale systemer, så ligger det implicit, at det ikke kan kontrolleres af fx socialpædagoger, hvordan unge perciperer. Og herved understreges besværlighederne ved at styre interaktionssystemer som ART-træninger. Organisationssystemet ART kan nemlig ikke række ind i ART-træningerne: Organisationssystemer kan lægge forskellige beslutningspræmisses, ligesom ART gør med manualen. Men med sådanne programmer muliggøres blot, at kommunikation tematiserer strukturerne fra manualerne: Personvariationen i de interaktionssystemer, som dannes, når socialpædagoger og unge møder hinanden, medfører, at flere systemreferencer kan være relevante (Luhmann, 2006b, p. 131). Derfor kan mange andre forskelle end dem, manualen sætter, ses i ART-træningerne.

Til sidst skal det nævnes, at de tilstedeværende i interaktionssystemer kommunikerer hele tiden. Hvis ikke der tales, kommunikeres der ved kropsprog, mimik m.v. Man kan ikke ikke-kommunikere – vil man undgå at kommunikere, må man gå (Luhmann, 2000, p. 476). Og vælger man at gå, bidrager man igen til kommunikationen ved at vælge fraværet. På den måde er distinktionen *tilstedeværelse* | *fravær* helt central, ligesom tidsperspektivet markeres når fx systemerne opstår og ophører. ART-træninger som interaktionssystemer kaldes *episoder* (jf. Luhmann, 2016, p. 649). Og løber episoder over tid, som ART-træninger gør, er der tale om perioder (Luhmann, 2006, p. 132).

Sociale systemer som de fx frembringes her i form af ART og ART-træninger er karakteriserede ved at være autopoietiske, selvreferentielle og operativt lukkede. Hvordan det tager form omkring ART, vil jeg uddybe i det følgende.

2.1.1. ART OG ART-TRÆNINGER SOM AUTOPOIETISKE, SELVREFERENTIELLE OG OPERATIVT LUKKEDE SYSTEMER

Organisationssystemer som ART dannes, når operationer af en bestemt type går i gang og besidder tilslutningsevne, så andre operationer af samme type efterfølger (Luhmann, 2007, pp. 65–87). Systemet danner sig altså som en sammenkædning af operationer.

Som tidligere nævnt producerer og reproducerer organisationssystemet ART sig ved kommunikation om ART, fx ved netværksdannelse og ved at revidere den manual, der arbejdes ud fra, hele tiden med reference til tidligere operationer. Til at forklare denne cirkulære selvproduktion bruger Luhmann biologen Humberto Maturanas begreb om *autopoiese* (Luhmann, 2016, p. 74). Ved iagttagelse af levende systemer og nervesystemers organisering bestemmer Maturana et autopoietisk system som fx nervesystemet som organiseret ved et netværk af processer, der producerer de elementer, som netværket består af (Rasmussen, 2000, p. 15). På den måde frembringer autopoietiske systemer selv både deres strukturer og de elementer, de består af (Luhmann, 2016, p. 74). Det betyder ikke, at systemerne bliver forudsigelige, men derimod at der er tale om historiske systemer, hvor tidligere operationer former de til enhver tid forekommende strukturer. Herved bliver forudgående hændelser både bestemt af og bestemmende for systemets aktuelle tilstand (Keiding, 2005, p. 74). Luhmann generaliserer Maturanas tanker om autopoiese til også at gælde sociale systemer.

De operationer, ART som socialt system kan producere og reproducere sig selv med, er kommunikation (Luhmann, 2007, p. 75). Kommunikation er som operation altid den samme, den er tilslutningsduelig, og den kan

reproducere forskellen mellem system og omverden (Luhmann, 2007, p. 77; Luhmann, 2016, p. 75).²⁴ Ad den vej ses, hvordan systemet opererer selvreferentielt, ved at kommunikation refererer til kommunikation (Luhmann, 2000, p. 74). Selvreferenceprincippet falder sammen med iagttagelse:

"Der er ingen forskel på selvreference og iagttagelse. For den, som iagttager noget, må skelne mellem sig selv og det, som han iagttager. Han må allerede have et forhold til sig selv for at kunne skelne i forhold til sig selv." (Luhmann, 2007, p. 71)

Så når forskningsspørgsmålet stiller skarpt på socialpædagogiske iagttagelser, stilles der altså også skarpt på selvreferencen og på, hvordan de socialpædagogiske iagttagelser iagttager sig selv. Derfor er det altid interessant at iagttage iagttageren.

Sidst er systemet operativt lukket, hvilket på paradoksalt vis muliggør systemets åbenhed over for dets omverden. Dette fordi:

"(...) kun operativt lukkede systemer kan opbygge en høj egenkompleksitet, der så kan tjene til at specificere de sammenhænge, hvor systemet reagerer på betingelser i sin omverden, mens det i alle andre henseender kan tillade sig indifferens, takket være sin autopoiesis." (Luhmann, 2016, p. 76)

Den kompleksitet, som opbygges ved ART's autopoietiske operationer omkring indhold, forskningsmæssigt blik på samme, kurser osv., er det, der bestemmer (specificerer), hvad ART reagerer på i dets omverden. For nu at tage forholdet mellem ART som organisationssystem og denne afhandling (som kan ses som ydelse i videnskabssystemet), så er det kun, hvis egenkompleksiteten i ART ser situativt betinget handlen som relevant, at organisationssystemet ART reagerer. Hvis ikke ART som organisationssystem ser afhandlingen som relevant, kan systemet stille sig indifferent.

²⁴ Kommunikation beskrives i afsnit 2.1.3.

2.1.2. SOCIALPÆDAGOGER, PH.D.-STUDERENDE OG PSYKISKE SYSTEMER

I ART-træningernes omverden findes der psykiske systemer, ligesom der findes mekaniske eller biologiske systemer. Det vil sige, at psykiske systemer ikke er *i* ART-træningerne, men dog spiller en særlig rolle, da psykiske og sociale systemer er opstået ved co-evolution, og de er til enhver tid omverden for hinanden. Personer kan ikke opstå og bestå uden sociale systemer og omvendt: Kommunikation – også om ART – er totalt og i enhver operation afhængig af bevidsthed (Luhmann, 2000, p. 98; Luhmann, 2016, p. 103). ART-træningerne er på den måde afhængige af de tilstedeværende psykiske systemer, men de unge og socialpædagogerne er i ART-træningens *omverden*. Kun kommunikation er i ART-træningen som et socialt system. På den måde er det også først, når psykiske systemer kobler sig på kommunikation og kommunikerer om egne iagttagelser, at psykiske systemers iagttagelser får konsekvenser. Indtil da er de jo ikke synlige for andre end det psykiske system selv.

Psykiske systemer er – ligesom sociale systemer – selvreferentielle, operativt lukkede og autopoietiske, men i stedet for kommunikation reproducerer de sig selv på basis af bevidsthed. Bevidsthedens elementære enheder er *forestillinger* (Luhmann, 2000, p. 309ff). Forestillinger vedrører også perception og det at tænke, føle og ville som forskellige evner hos bevidstheden (Kneer & Nassehi, 1997, p. 64 fodnote 12). Med psykiske systemer bestemt som systemer, der opererer ved bevidsthed, er det væsentligt at slå fast, at bevidstheden ikke sidder i hjernen. Hjernen er et biologisk system – den tænker ikke. Sociale systemer og biologiske systemer er systemer i de psykiske systemers omverden, og kontakt hertil formidles gennem nervesystemet (Luhmann, 2000, p. 309f). Det vil sige, at hjerne og bevidsthed er adskilt – de flyder ikke ind og ud af hinanden og smelter ikke sammen.

Hvad gælder psykiske systemer, er det relevant at pointere, at Luhmann bruger forskellige begreber for det, der i hverdagsprog betegner et jeg eller en person. Det vil sige, at når jeg, Lotte Junker Harbo, bruger et "jeg" i en sætning – fx som i "Jeg har valgt Niklas Luhmanns systemteori som afsæt" – så er det ikke et "jeg", som er båret af en særlig essens. Derimod betegner jeg'et min rolle som ph.d.-studerende i det videnskabelige system, som organisationssystemet Aalborg Universitet er system i (Luhmann, 2000, p. 371). Samtidig betegner det den personlige stil, som personen Lotte Junker

Harbo informerer og meddeler i afhandlingen. Det at være en person kræver ifølge Luhmann, at man ved hjælp af sit psykiske system og sin krop trækker og binder såvel egne som andres forventninger til én selv (Luhmann, 2000, p. 369). Det ses fx i afhandlingens indledning, som af nogle kan forstås som *for* personlig, men som personen Lotte Junker Harbo iagttager som relevant meningshorisont i afhandlingen. På den måde trækker og binder personen Lotte Junker Harbo bestemte forventninger til sig, og udførelsen af rollen som ph.d.-studerende antager en personlig stil (jf. Luhmann, 2000, pp. 369–371).²⁵ Samlet betegner det jeg, som optræder i denne afhandling, de forventninger, der kan bindes til personen Lotte Junker Harbos udførelse af rollen som ph.d.-studerende. På den måde kommunikerer man ikke om, hvad der er et psykisk system, og hvad der er sociale systemer – man fremskynder blot kommunikation, og jeg'et yder ad den vej en tempogevinst (Luhmann, 2000, p. 126).

Så vidt om psykiske systemer. I det følgende vender vi tilbage til sociale systemer og deres mindsteenhed: kommunikation.

2.1.3. ART OG ART-TRÆNINGER SOM KOMMUNIKATION

Som det fremgår ovenfor består sociale systemer af kommunikation – det vil sige, at mindsteenheden er kommunikation, hvis konstitutionsniveau man ikke kan komme "under" (Luhmann, 2000, p. 206). Enheden kommunikation består af tre selektioner og er således en tredelt enhed (Luhmann, 2000, p. 182; Luhmann, 2000, p. 183f; Luhmann, 2016, p. 78f). De tre selektioner er:

²⁵ Det er væsentligt her at pointere, at Luhmann ikke skriver mennesker ud af ligningen, men hans teori omhandler det sociale, om samfundet som kommunikation. Mennesker findes således stadig, men i kommunikation er det blot forskellige udsnit af menneskers adfærd, der kan ses (Luhmann, 2000, p. 370). På den måde understreges det, at Luhmann er sociolog med fokus på det sociale – det, som sker *imellem* blandt andet psykiske systemer. Det, der sker *i* psykiske systemer, er et ærinde for psykologien.

1. Valg af information (hvad skal meddeles?)
2. Valg af meddelelsesform (hvordan meddeles det?)
3. Valg af forståelse (hvordan forstås det?).

De to første selektioner, *valg af information* og *meddelelsesform*, foretages af den meddelende/alter. Til eksempel meddeler socialpædagogen i rollespilseksemplet i kapitel 1 information om iagttagelser af to unge i en ART-træning, og hun meddeler det i en vejledningssituation. Adressaten/ego – i dette tilfælde mig som vejleder – vælger dernæst, hvordan meddelelsen forstås. Hvis jeg ikke iagttog det meddelte som information men i stedet gik videre til næste punkt i min notesbog, slutter kommunikationen der, da jeg ikke vælger forståelse. I min optik fremgår det her tydeligt, at kommunikation er afhængig af at kunne koble sig strukturelt på psykiske systemer, altså at alter og ego iagttager de tre selektioner (Luhmann, 2000, p. 184). Ligeledes træder det frem, at kommunikation kun er mulig som en selvreferentiel proces, da kommunikation først er kommunikation i den tredje selektion, som jo tidsligt ligger efter de to første selektioner (Luhmann, 2016, p. 282).

Dertil findes der en fjerde selektion (Luhmann, 2000, p. 188):

4. Antagelse eller afvisning af det meddelte.

Den fjerde selektion er *tilslutningshandling/tilslutningsafgørelse*. Både antagelse og forkastelse af de første to selektioner kan føre til systemets fortsættelse eller systemets ophør (Keiding, 2005, p. 87). Står det sådan til, at jeg forstår, hvad socialpædagogen siger, men ser det som smækforkert ikke at følge manualen, er det stadig kommunikation, da systemet fortsætter (Luhmann, 2016, p. 98). Følges der op på forståelseselektionen, fortsættes systemet. Følges der ikke op, ophører systemet.

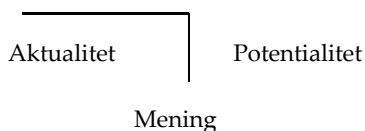
2.1.4. MENING

Både sociale systemer – som ART og ART-træninger – og psykiske systemer – som dem hos socialpædagoger, der arbejder med ART – er meningssystemer og kan kun bearbejde kompleksitet og selvreference i meningens form (Luhmann, 2000, p. 101). De kan ikke opleve eller handle meningsfrit, og uden brug af mening kan ingen samfundsmæssig operation forløbe (Luhmann, 2016, p. 57). Alt fremstår med mening, hvilket vil sige, at meningsløshed ikke kan opnås gennem negation af det meningsmæssige.

Mening kan altså ikke lægges på hylden eller være fraværende. Meningsløshed i gængs forstand er et specialfænomen, som Luhmann foreslår forstås som forvirring af tegn, der kun fremkommer, hvis man danner et mere snævert begreb om det meningsfulde (fx at mening bestemmes inden for horisonterne "rigtig" eller "forkert") og så differentierer det meningsfulde ud fra det (Luhmann, 2000, p. 102; Luhmann, 2016, p. 63).

At sociale og psykiske systemer begge er meningssystemer indebærer, at mening bliver skabt i deres autopoietiske processer. Mening er ifølge Luhmann "*et nødvendigt korrelat til den operative lukning af erkendende systemer*" og er dermed et produkt af de operationer, som benytter mening (Luhmann, 2016, p. 57).

Mening kommer i form af et overskud af henvisninger til yderligere muligheder for oplevelse og handlen (Luhmann, 2000, p. 98). Anderledes formuleret kan man sige, at mening er det medium, som arbejder med differencen mellem aktualitet og potentialitet (Luhmann, 2007, p. 212). Sat i form ser det sådan ud (Luhmann, 2000, p. 105):



Figur 10. Formnotation "mening".

Det vil sige, at omverden her er et "*umådeligt potentiale for overraskelser (...)* der imidlertid har brug for systemer for at skabe information" (Luhmann, 2016, p. 58).

Luhmann opdeler mening i tre dimensioner: *sag*, *tid* og *socialitet*. Luhmann finder selv at det står uklart for ham, hvorfor det lige er disse tre dimensioner han opdeler mening i og andre forslag er ifølge ham velkomne, hvis altså de bidrager med noget til analysen (Luhmann, 2007, p. 218). I forlængelse heraf er *rum* forslået som dimension, men det afvises af Luhmann, da rum ikke kan adskilles fra sagsdimensionen.

De tre dimensioner *sag*, *tid* og *socialitet* kan ikke skilles ad – de kan analyseres hver for sig, men som mening optræder de under kombinationstvang (Luhmann, 2000, p. 126). Det vil sige, at en ændring i én

af dimensionerne kan medføre helt ny mening. Med rollespilseksemplet kan sag (anerkendelse) og socialitet (at ung mand rollespiller ung kvindes rollespil) være relevant i én forstand den dag, lige præcis denne episode udspiller sig (tid), men dagen efter kunne relevansen iagttages helt anderledes. Jeg bringer meningsdimensionerne i spil her, fordi det, at de kan analyseres hver for sig, gør, at jeg kan nuancere afhandlingens analyser ved dimensionerne.

Dimensionerne præsenteres nedenfor og eksemplificeres ved rollespilseksemplet fra forfatterafsættet afsnit 1.1.

Sagsdimensionen

Sagsdimensionen relaterer sig til meningsfuldt kommunikerede temaer og henviser til, *hvad* der kommunikeres om, i afhandlingen fx iagttagelser af kommunikation om praksis omkring en evidensbaseret manual.

Når sagen betegnes, gøres det ud fra differentieringsskemaet *indre | ydre* (Luhmann, 2000, p. 222). *Indre | ydre* er sagsdimensionens hovedskematisering, det vil sige den form som hele tiden anvendes (Luhmann, 2016, p. 109). Skematiseringen *indre | ydre* viser, om de videre operationer skal udgå fra indre eller ydre informationer, altså fra systemet selv eller fra systemer i omverdenen. Her er der tale om *tilregning*: De tre meningsdimensioner formidles gennem tilregning, som fremskynder kommunikationsprocessen og aflaster den, så den ikke fx antager meget indgribende negationer (Luhmann, 2000, p. 126). I sagsdimensionen ses tilregning ved hovedskematiseringen *indre | ydre*, hvor meningsselektionen kan tilregnes systemets omverden (ydre). Sker dette, *oplever* systemet, og tilknytning til videre foranstaltninger søges i systemets omverden (Luhmann, 2000, p. 124). Tilregnes meningsselektionen systemet selv (indre), er der tale om *handlen*. Med denne skelnen er det muligt at skelne mellem meningsreproduktion og systemreproduktion, og tilregning får betydning for systemets operationer. Samtidigt er det omkring denne skelnen væsentligt at bemærke, at hovedskematiseringerne – som indre og ydre – ikke findes uden hinanden: Oplevelse findes ikke uden handlen (Luhmann, 2000, p. 126). Hovedskematiseringerne skal forstås som muligheder for på enkelte punkter at absorbere usikkerhed og give mulighed for videre relationsdannelser i kommunikationen.

Til eksempel ses skematiseringen *indre* | *ydre* i rollespilleksemplet ved, om socialpædagogen iagttager sagen ud fra egne operationer i handlen, *eller* om hun oplever de deltagende unges kommunikation som sag. Sidstnævnte i rollespilleksemplet, ved at socialpædagogen perciperer og oplever de unges kommunikation, som noget, der fører til, at hun ændrer, hvem der skal rollespille hvad. Dette leder til handlen ved kommunikation om anerkendelse, så hjælpesystemet reproduceres.

Socialdimensionen

Socialdimensionen knytter an til systemets oplevelse af omverdenens kommunikation og handler om, *hvem* der kommunikerer. Det vil her sige, hvilke forståelseshorisonter der ses i kommunikationen (Luhmann, 2000, p. 129). Som vist i afsnittet om kommunikation arbejder Luhmann med *alter* og *ego* i kommunikation. Når det gælder socialdimensionen, personaliseres de af hensyn til førnævnte tilregning, eller de identificeres med bestemte systemer – men de ses *ikke* som objektive realiteter i verden (Luhmann, 2000, p. 125). Det vil sige, at i vejledningssituationen omkring rollespilleksemplet betragtes jeg og en socialpædagog som psykiske systemer, der begge ser hinanden som iagttagere. Funktionerne – eller horisonterne – alter og ego kan så skifte mellem de tilstedeværende psykiske systemer (Luhmann, 2000, p. 120). I forlængelse heraf ligger mening altså *i* systemet og ikke i et af de tilstedeværende psykiske systemer, hvormed der er tale om *dobbelthorison*t (jf. dobbeltkontingens-begrebet beskrevet i afsnit 2.1. om sociale systemer).

Systemers iagttagelser i socialdimensionen er karakteriseret ved forståelse. Forståelse fordrer iagttagelse ved system-omverden differencen. Derfor må det system, som skal forstås, forstås som et system, der også orienterer sig meningsmæssigt til sin omverden (Luhmann, 2000, p. 112 + 129). Lidt kryptisk kan dette med Luhmanns egne ord formuleres sådan: "*Det forstående system ser sig selv som sit alter egos alter ego*" (Luhmann, 2000, p. 129). I forlængelse heraf er differentieringsskemaet i socialdimensionen *konsensus* | *dissens* (Luhmann, 2000, p. 121). I vejledningssituationen omkring rollespilleksemplet ses dette ved, at der er konsensus om, at vejledningen fortsætter, selvom manualens anvisninger ikke er fulgt.

Tidsdimensionen

Den tredje og sidste meningsdimension er tidsdimensionen, som ordner i henhold til *hvornår* i oplevelse og handlen. Tid er neutral, hvad gælder

nærvær og fravær, så det fraværende kan iagttages samtidigt med det nærværende (Luhmann, 2000, p. 118). Omvendt kan fremtider og fortider kun tematiseres eller intenderes – de kan ikke opleves eller håndteres (Luhmann, 2000, p. 118). Nutid er spændt ud mellem fortid og fremtid, mellem det irreversible og det reversible, markeret med dette differentieringsskema: *reversibelt* | *irreversibelt*. Der er to nutider: Den ene er tidsspandet mellem fortid og fremtid, tidens gang så at sige, hvor en forandring bliver irreversible. Den anden nutid varer ved og symboliserer derved den reversibilitet, som kan realiseres i samtlige meningssystemer (Luhmann, 2000, p. 118). Skematiseringen *reversibelt* | *irreversibelt* tilregnes variable eller konstante faktorer (Luhmann, 2000, p. 125). På den måde foregår nutiden i spændingen mellem fortidens konstante faktorer og en horisont af variable forventninger til fremtiden (N. Å. Andersen, 2014, p. 54).

I rollespilseksemplet kan der argumenteres for, at socialpædagogen varierer fremtidshorisonten, så den både kan ses som forholdsvis kort, det vil sige markeret ved hendes og de unges tilstedeværelse i ART-træningen og som mere langvarig tidshorisont som retter sig imod den unge kvindes oplevelse af anerkendelse.

2.1.5. STRUKTUREL KOBLING

Selvom ART som organisationssystem, ART-træninger som interaktionssystemer og socialpædagoger og unge i relation til psykiske systemer er selvreferentielle, autopoietiske og operativt lukkede, så er de ikke selvforsynende: De er alle afhængige af deres omverdener. Den særlige intersystemiske relation, der findes mellem fx ART, ART-træninger, socialpædagoger og unge, kan med Luhmanns systemteori betegnes som strukturelle koblinger.²⁶ I rollespilseksemplet ses sådanne strukturelle

²⁶ Indtil kort efter udgivelsen af *Sociale Systemer – grundrids til en almen teori* arbejdede Luhmann med begrebet *interpenetration* om forholdet mellem systemer. Der er sammenfald mellem *interpenetration* og strukturel kobling, men sidstnævnte betoner i højere grad, at relationen er formuleret ud fra en ekstern iagttagers synsvinkel, så der spørges til, hvordan to systemer er forbundet til hinanden (Luhmann, 2007, p. 246).

koblinger mellem henholdsvis ART-træning, psykisk system hos socialpædagog og psykiske systemer hos de unge. Mere specifikt ses det, hvordan socialpædagogen i ART-træningen iagttager de unge (koblet til blandt andet psykiske systemer) som systemer, som ART-træningen ikke kan stille sig indifferent overfor. I min optik iagttager socialpædagogen i eksemplet ud fra hjælpesystemets hovedskematisering/ledeforskel om *hjælp* | *ikke-hjælp*.²⁷ Hovedskematiseringen giver iagttagelserne en særlig skarphed, som lader de unge stå frem som relevante systemer i ART-træningen. På den måde er det altså hovedskematiseringerne eller ledeforskellene, der lader bestemte systemer træde frem, mens andre udelukkes (Højlund & La Cour, 2005; Luhmann, 2016, p. 114; Volkmer & Borch, 2000, p. 125).

Det er også hovedskematiseringerne/ledeforskellene, der bestemmer, hvad systemet ser som godt eller skidt. De irritationer, som socialpædagogens iagttagelser af de unge kan ses som, og som leder til, at ART-træningen som interaktionssystem fortsættes med reference til iagttagelserne, er ART-træningens egne konstruktioner (Højlund & La Cour, 2005). Hverken de unge eller socialpædagogen kan på forhånd bestemme sig for at ville irritere ART-træningen på bestemte måder, da irritationer ikke kan overføres mellem systemer. Strukturelle koblinger fører altså ikke noget ind i systemer, men de, koblingerne, må forudsættes, da autopoiesen ellers ville bukke under, og ART-træningerne ville ophøre med at eksistere (jf. Luhmann, 2016, p. 101).

For at ART-træninger og psykiske systemer kan koble sig strukturelt, må de have et internt overskud af muligheder, som på sin vis kan matche omverdenens ubestemthed (jf. Luhmann, 2016, p. 102). ART-træninger kan ikke være så komplekse som deres omverden – som rummer alle mulige systemer – men de må være karakteriseret af et overskud, som giver mulighed for at iagttage kompleksitet i omverden og for at udvælge, hvilke strukturelle koblinger de vil støtte sig til i forhold til deres omverden. Til eksempel er al kommunikation (sociale systemer) er koblet med bevidsthed

²⁷ Se afsnit 3.5. for uddybning af hjælpesystemet.

(psykiske systemer) (Luhmann, 2016, p. 102f). For psykiske og sociale systemer fastlægges dette mulighedsoverskud med mediet *mening*, som er præsenteret i afsnit 2.1.4.

Jeg har nu præsenteret afhandlingens teoriramme og forholdt den til hovedelementer i problemstillingen. I det følgende præsenterer jeg afhandlingens analysestrategi samt til- og fravalg i den sammenhæng.

KAPITEL 3

SYSTEMATIK I AFHANDLINGEN

I dette afsnit udformer jeg først ved hjælp af forskellige kilder afhandlingens analysestrategi, og jeg uddyber, hvordan og hvorfor jeg har valgt, at den skal se sådan ud. Dernæst aktualiserer jeg strategien, så læseren kan følge de valg, der leder til konstruktion af afhandlingens iagttagelser.

I overensstemmelse med afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt bruger jeg betegnelsen *analysestrategi*. På den måde understreger jeg at iagttagelser, der kaldes frem i afhandlingen, ses som systemafhængige konstruktioner over iagttagelser, som jeg fremkalder på vegne af andre systemer. Her er altså tale om kontingente valg, som former såvel iagttagelserne som de iagttagelser, iagttagelserne iagttager, i bestræbelsen på at imødekomme afhandlingens forskningsspørgsmål. Iagttagelserne kunne ved andre valg tage helt anderledes form, men med Thyssens kritik i bagehovedet er valgene formet ud fra den tilgængelige kapacitet, herunder hvad jeg formår at bringe i spil.

Åkerstrøm Andersen sætter strategibetegnelsen over for metoderegler (N. Å. Andersen, 1999a, p. 13ff). I hans lidt firkantede beskrivelser ville afhandlingen med afsæt i metoderegler se socialpædagogernes iagttagelser som objekter, om hvilke der kan skabes sand viden – viden, som så korresponderer med disse objekter (N. Å. Andersen, 1999a, p. 15). Simon Calmar Andersen pointerer i artiklen *Smid ikke metoderne ud med badevandet – epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser*²⁸, at metoderegler måske ikke nødvendigvis abonnerer på et korrespondenskriterium for sandhed, men også kan være kongruente med Luhmanns konstruktivisme udi ambitionen om at muliggøre generalisering og kritik (S. C. Andersen, 2005, p. 57). Jeg holder mig til betegnelsen analysestrategi, fordi jeg eksplicit

²⁸ Denne artikel henviste jeg også til i afsnit 1.7 om afhandlingens erkendelsesteoretiske ståsted.

kan relatere den til det epistemologiske afsæt og således markerer begrebsmæssig overensstemmelse mellem afhandlingens overordnede teoriramme og måden, hvorpå jeg forstår fremgangsmåden i afhandlingen.

3.1. KONSTRUKTION AF AFHANDLINGENS ANALYSESTRATEGI

Afhandlingens analysestrategi udformes af en 10-trins-systematik, som kan inddeles ind i to dele. I del 1 redegør jeg for de valg, som danner grundlag for de senere analyser af transskriberede interviews. I del 2 udformer jeg analyserne og analyserer, diskuterer og perspektiverer de forståelser, jeg fremkalder.

I dette afsnit beskriver jeg, hvordan jeg har opbygget systematikken med afsæt i særligt syv kilder og under hensyntagen til de skel, som konstruktivistisk teori ifølge Luhmann må kunne håndtere (jf. afsnit 1.7.1.). Fra afsnit 3.2. og frem præsenterer jeg de valg, jeg træffer i relation til systematikken. De syv kilder er:

- 1) Tina Bering Keidings 9-trins-systematik til forståelsesproducerende iagttagelser, som hun præsenterer i sin ph.d.-afhandling fra 2005, *Herfra min verden går – et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken* (Keiding, 2005). 9-trins-systematikken fungerer som samlende analysestrategi i denne afhandling, fordi jeg finder dens detaljeringsgrad særdeles nyttig i bestræbelsen på at sikre transparens omkring de forståelsesproducerende iagttagelser.²⁹ Samtidig tilføjer jeg følgende kilder for både at nuancere og udbygge systematikken:
- 2) Niels Åkerstrøm Andersens beskrivelse af hhv. systemteori som andenordensagttagelser og formanalysen (N. Å. Andersen, 1999b, p. 109ff + 128ff).

²⁹ I mit speciale fra DPU arbejdede jeg ud fra Keidings 9-trins-systematik, dog uden at tilføje de ekstra kilder som optræder her (jf. Harbo, 2008).

- 3) Arbejdsrapport *Simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse*, ligeledes af Keiding, men fra 2006. Heri beskriver hun tre forståelsesformer til analyse af meddelt information (Keiding, 2006). Disse tre har lighedstræk med trin 6-9 i 9-trins-systematikken og er med, fordi særligt *den hyperkomplekse forståelse*³⁰ er mere udviklet end tolkningsdelen i systematikken og derfor er nyttig i iagttagelserne af socialpædagogernes iagttagelser. Med den hyperkomplekse forståelse kan nemlig fremkaldes forskellige meningshorisonter, som kan bidrage til at begrebssætte de socialpædagogiske iagttagelser. Arbejdsrapport er den seneste bearbejdning, Keiding har foretaget omkring systematikken.³¹ Dette arbejde nuanceres med den fjerde kilde:
- 4) Morten Knudsens konference-paper *Tilskrivning af mening til beslutningsprogrammer i sundhedsvæsenet* (Knudsen, 2005). Dette bidrager til at præcisere, hvordan iagttagelsers andensider/højresider er helt centrale i forhold til at begribe, hvilken mening iagttagelserne tilskrives.
- 5) Dertil suppleres med artiklen *Det systemteoretiske interview* af Anders la Cour, Morten Knudsen og Holger Højlund, fordi den byder på teser om, hvordan interviews kan forstås i systemteoretisk perspektiv. Dette er et felt, som ikke dækkes i de andre kilder.
- 6) På trin 9, som handler om tolkning, supplerer jeg med Morten Knudsens antologibidrag *Metodisk overrasket – om systemteori og funktionel metode* (Knudsen, 2014a). Knudsen foreslår her forskellige greb inspireret af den funktionelle metode, som kan bringe afhandlingens analyser videre og sætte de frembragte forskelle i nyt lys.

³⁰ Her er det en relevant pointe, at når der er tale om kompleks og hyperkompleks forståelse, er det i den forstand, at iagttageren (her undertegnede) stiller sin forståelse til skue. I min optik er der med de to forståelser tale om to forskellige andenordensagttagelser, hvor den komplekse konstruerer forskelle i relation til det empiriske materiale, mens den hyperkomplekse forståelse relaterer de komplekse forskelle til sociologiske begreber i Luhmanns teoriapparat.

³¹ Jf. samtale med Keiding, juni 2018.

- 7) Endeligt er jeg inspireret af Maria Appel Nissens arbejde omkring udvikling af videnskabelige refleksionsteorier i socialt arbejde/hjælpesystemet i udgivelsen *Nye horisonter i socialt arbejde – en refleksionsteori* (M.A. Nissen, 2010). Med afsæt heri kan jeg udvikle en videnskabelig refleksionsteori omkring et udsnit af socialpædagogisk praksis omkring ART i relation til fidelitets- og effektforskning.

I det følgende præsenterer jeg først kort Keidings 9-trins-systematik. Efterfølgende indarbejdes de andre kilder til det, der bliver denne afhandlings 10-trins-analysestrategi.

Keidings 9-trins-systematik til forståelsesproducerende iagttagelser i kombination med andre kilder

Tina Bering Keiding præsenterer i sin ph.d.-afhandling en 9-trins-systematik til forståelsesproducerende iagttagelser (Keiding, 2005, p. 204ff). Formålet med systematikken er at skærpe blikket for, hvordan de iagttagelser, som jeg iagttager i afhandlingen, kan være frembragt. Keiding baserer 9-trins-systematikken på en række Luhmann-tekster og påpeger, at den har ligheder med såvel Jens Rasmussens arbejde med den radikale hermeneutiske metode som Åkerstrøm Andersens beskrivelse af formanalysen (Keiding, 2005, p. 204f).

De ni tæt forbundne trin i systematikken er (Keiding, 2005, pp. 238 – 245):

Trin 1: Formulering af mål

Her formuleres målet med de forståelsesproducerende iagttagelser inklusive det sagsforhold, der ønskes forstået. Problemstilling udformes, og der foretages en analyse af dels, hvilke elementer der konstituerer problemstillingen, dels hvilke elementer der omfattes af undersøgelsen.

Trin 2: Valg af ledeforskelle, konditionering og operationalisering

Ledeforskellen angiver det perspektiv, som anlægges i undersøgelsens iagttagelser, og i trin 2 vælges, hvilke konditioneringer, der gør sagsforholdet relevant for undersøgelsen. Ligeledes vælges der her, hvordan ledeforskellen operationaliseres.

- Trin 3: Valg af systemreference**
Her bestemmes, hvilket system der iagttages.
- Trin 4: Valg af temaer**
Med udgangspunkt i trin 1, 2 og 3 bestemmes det her, hvilke temaer der kan besvare problemstillingen.
- Trin 5: Valg af meddelelsesgrundlag**
Her besluttes, hvilken type datamateriale der skal anvendes (interview, teksttolkning, observationer).
- Trin 6: Første læsning**
De frembragte tekster (fx transskriberede interviews) gennemlæses med henblik på at identificere passager, som falder inden for ledeforskelle og temamæssige forskelle.
- Trin 7: De anvendte forskelle**
Det iagttages, hvad der betegnes i de enkelte udsagn, og efterfølgende angives forslag til, hvilke forskelle der kan have muliggjort denne betegnen.
- Trin 8: Konstruktion af selvreferencer**
Her reduceres kompleksitet ved tematisering i nye forskelle, som hver især henviser til ét sagsforhold.
- Trin 9: Tolkning**
De frembragte informationer tolkes i forhold til den opstillede problemstilling.

3.1.1. KOMBINATION AF KEIDINGS 9-TRINS-SYSTEMATIK MED ANDRE KILDER

Trin 1, 2 og 3

Trin 1-3 omfatter de indledende manøvrer: Her formulerer iagttageren formål og mål med de forståelsesproducerende iagttagelser, bestemmer problemstillingen og formulerer problemet. Keidings systematik er inspireret af Åkerstrøm Andersens formanalyse (Keiding, 2005, p. 205). I min optik har Keiding første trin også ligheder med de overvejelser, som man ifølge Åkerstrøm Andersen helt grundlæggende må gøre sig, når man arbejder systemteoretisk: Som iagttager må man begrunde og redegøre præcist for, hvordan realitet konstrueres ved iagttagelser af iagttagelser (N. Å. Andersen, 1999b, p. 115ff). Ifølge Åkerstrøm Andersen gøres dette gennem redegørelse for og begrundelse af valg af ledeforskel og konditionering heraf (trin 1 og 2 hos Keiding rummer blandt andet disse to

skridt). Derudover må man udpege, begrunde og redegøre for implikationerne af det præcise iagttagelsespunkt (trin 3 om systemreference hos Keiding). Åkerstrøm Andersens pointer omkring disse trin er mere nuancerede end Keidings, og jeg orienterer mig efter dem i de valg, jeg træffer omkring ledeforskel og iagttagelsespunkt. Jeg uddyber derfor pointerne i det følgende.

Ledeforskel

Ledeforskellen er den ramme, iagttageren sætter for iagttagelse af iagttagelser, altså for andenordensiagttagelser. Det vil sige, at ledeforskellen bestemmer, hvad iagttageren iagttager i afhandlingen i forhold til noget andet (N. Å. Andersen, 1999b, p. 115). Tidligere i afhandlingen præsenterede jeg forskellen *system | omverden* og som det fremgik, har den forskel til følge, at realiteten *enten* konstrueres med reference til systemet selv eller til systemets omverden. Ledeforskelle behøver ikke være *system | omverden*, men de skal ifølge Åkerstrøm Andersen kunne indføres i sig selv, så systemet kan iagttage sine egne iagttagelser i andenordensiagttagelser (N. Å. Andersen, 1999b, p. 116). Som vist i teoriafsnittet er der i systemteorien ingen forståelse af essens, og der er ingen bindinger til at se realiteten på bestemte måder. Derfor kan ledeforskelle udskiftes i analyser, så andre forståelser af det iagttagede kan kaldes frem (N. Å. Andersen, 1999b, p. 118).

Konditionering af valgt ledeforskel

Med konditionering redegør iagttager for de betingelser, der er for indikation af, at noget falder inden for ledeforskellen (N. Å. Andersen, 1999b, p. 116). Konditioneringen af ledeforskellen angiver altså, hvordan ledeforskellen operationaliseres, ligesom konditionering skaber transparens i forhold til, hvordan de forståelsesproducerende iagttagelser er frembragt. Konditioneringer kan – ligesom ledeforskelle – udskiftes, så iagttager kan afprøve andre konditioneringer og således bringe andre forståelser frem (N. Å. Andersen, 1999b, p. 118)

Udpege, begrunde og redegøre for implikationer af det præcise iagttagelsespunkt

Her ekspliciterer iagttager, hvad der gøres til genstand for iagttagelser af andenorden (N. Å. Andersen, 1999b, p. 116). Åkerstrøm Andersen kalder det *iagttagelsespunkt*, Keiding kalder det *systemreference*, men finder også ordet

“iagttagelsespunkt” dækkende (Keiding, 2005, p. 209). Pointen er, at iagttagere ekspliciterer, hvad der gøres til genstand for iagttagelser. Med det systemteoretiske afsæt er der afgørende forskel på, om iagttagere forstår genstanden for iagttagelser som fx økonomi eller i stedet politik, da iagttagelsespunktet (eller systemreferencen) konstituerer, hvad iagttagere ser, og hvad der dukker op af problematikker i iagttagelserne (N. Å. Andersen, 1999b, p. 117). Også iagttagelsespunktet (eller systemreferencen) kan flyttes, så nye iagttagelser og forståelser kan træde frem (N. Å. Andersen, 1999b, p. 118).

Trin 4 og 5

Keidings trin 4 og 5 indebærer valg af temaer og beskrivelse af meddelelsesgrundlaget. Det vil sige, at i tillæg til valgene truffet på trin 1-3 skærper iagttageren her iagttagelserne ved at bestemme, hvilke temaer der er aktuelle inden for de valgte perspektiver. Dette valg er relevant, fordi der ofte tematiseres langt flere sagsforhold end de, der skal iagttages i bestræbelsen på at besvare den aktuelle problemstilling. (Keiding, 2005, p. 210). Dertil bestemmer iagttagere – igen i lyset af ledeforskelle – meddelelsesgrundlaget, systemreferencer/iagttagelsespunkter samt konditionering heraf. Keiding nævner forskellige former for datamateriale som interviews, transskriberede interviews, eksisterende tekster og spørgeskemaer. I denne afhandling udgør transskriberede interviews et væsentligt element, hvorfor jeg i det følgende kort dykker ned i, hvordan interviews kan forstås systemteoretisk.

Interview forstået systemteoretisk

I interviews er det muligt at iagttage og i et vist omfang gennem refleksiv kommunikation at tematisere både den valgte forståelse og de meddelte informationers selvreference og konditionering (Keiding, 2005, p. 211). Keiding henviser til andre kilder for mere detaljeret gennemgang af muligheder for frembringelse af fx interviews. I systemteoretisk sammenhæng finder jeg artiklen *Det systemteoretiske interview – interviewet som meningsdannelse* af Anders la Cour, Morten Knudsen og Holger Højlund (la Cour, Knudsen, & Thygesen, 2005) brugbar, idet de med den række teser de stiller op i artiklen om, hvordan interviews kan iagttages systemteoretisk, i min optik lykkes med ambitionen om at trække interviews ud af rollen som problembarn i systemteoretiske sammenhænge.

Kort sammenfattet indebærer tesaerne i artiklen, at interviewet kan ses som et selvrefererende interaktionssystem, der skyder sig ind mellem det videnskabelige blik og genstanden selv. Jf. beskrivelserne af det videnskabelige system i afhandlingens teorikapitel (kapitel 2 afsnit 2.1.) bliver det en opgave for det videnskabelige system at iagttage, hvordan interviewet som interaktionssystem iagttager (la Cour et al., 2005, p. 12). Dette må ifølge forfatterne foregå, når interviewet som interaktionssystem er ophørt med at eksistere, da iagttagelser af iagttagelserne i interviewet kalder på, at der sættes to genstande i interviewet. Her stiller la Cour, Knudsen og Højlund sig i min optik lidt anderledes an end Keiding. Jeg læner mig op ad Keiding her i forståelsen af, at interviewet godt kan håndtere to genstande i refleksiv kommunikation, fx både den valgte forståelse og de meddelte informationers selvreference og konditionering.

Dernæst er der en tese om at interviews i systemteoretisk perspektiv kan skabe mening om særligt mundtlig kommunikation og dermed om fx beslutninger, som finder sted i organisationssystemer, og som ikke kan iagttages i skriftlige dokumenter. Interviews forstået på denne måde fordrer, at interviewerens kan dreje kommunikationen, så kommunikation bliver temaet. Det kalder på interviewerens opmærksomhed på, hvilke meningsstrukturer (jf. beskrivelserne af sag, socialitet og tid i afsnit 2.1.4.) der gør interaktionen mulig, altså hvordan interviewet gør andres mundtlige kommunikation til genstand (la Cour et al., 2005, p. 13).

Videre indebærer denne forståelse af interviews, at iagttagelsen af interviewet sker på baggrund af bestemte forskelle. Det vil sige, at de ledeforskelle, som Åkerstrøm Andersen og Keiding fremhæver i trinnene 1-3, ekspliciteres, så man under ingen omstændigheder kan forledes til at tro, at tolkningen af interviewene afspejler realiteten eller genstanden selv. Der er i interviewet tale om et lukket system, hvor iagttagelser iagttager iagttagelser, som man så senere kan gøre til iagttagelser (la Cour et al., 2005, p. 13).

De sidste teser i artiklen vedrører, at interviews har tendens til at skabe mening om bevidsthed i stedet for om kommunikation. Det vil sige, at interviews ofte kommer til at handle om, hvad den interviewede mener, og hvilke holdninger den interviewede har, i stedet for at handle om den strukturelle kobling mellem bevidsthed og kommunikation, som ønskes gjort til genstand i interviewet. Det kalder på, at interviewerens søger at

styre/tematisere kommunikation, fx socialpædagogisk arbejde, og ikke den enkelte socialpædagogs bevidsthed.

Sidste tese går på, at interviewets meningsdannelse ofte reproducerer genstandens egne simplifikationer i den forstand, at de interviewede sjældent kommunikerer i systemteoretiske termer og derfor fx ser magt som noget, folk enten har eller ikke har, og ikke som tilregninger i kommunikation. Det kalder på, at interviewereren har styr på sit afsæt og til eksempel kan kommunikere med reference til hverdagen for derefter at iagttage interviewet systemteoretisk i analysen (jf. la Cour et al., 2005, p. 14).

Trin 6, 7, 8 og 9

Keidings trin 6-9 vedrører hhv. første læsning, de anvendte forskelle, konstruktion af selvreference og tolkning heraf. Her foregår altså analyser – eller forståelsesproducerende iagttagelser – af det materiale, som er udvalgt gennem de første trin i systematikken. Jeg supplerer som nævnt her med arbejds papiret *Simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse*, fordi særligt beskrivelsen af den hyperkomplekse forståelse tilføjer noget til trin 9 (Keiding, 2006). Trin 9 er ikke udfoldet i systematikken, fordi det empiriske eksempel, som Keiding opbygger systematikken omkring ifølge Keiding selv er for kortfattet til at kunne tilbyde grundlag for konklusioner (Keiding, 2005, p. 217).

Trin 6 – simpel forståelse

I trin 6 foretages den første læsning af materialet med det formål at identificere de passager i fx interviews, som falder inden for de første afgrænsende valg (Keiding, 2005, p. 213). Her sorteres alt andet altså fra, så kun den tekst, der vurderes at falde inden for ledeforskel og temaer, anvendes i det videre arbejde. I min optik medfører dette ikke fastlåste eller på forhånd definerede analyser, da ledeforskelle jo kan ændres, så iagttagelser skubbes, og nye forståelser kan træde frem. Det kalder blot på transparens, hvis det sker. Jf. det epistemologiske afsæt bliver det her tydeligt, at empiri er noget, der konstrueres. Empiri *er* ikke, ligesom det ikke indsamles. Empiri kaldes frem i iagttagelser.

Denne første læsnings simple forståelse rummer derfor en beskrivelse af, hvad der forstås ved teksten (Keiding, 2006, p. 6). Denne beskrivelse er ikke en præcis gengivelse af teksten, men den kan ligge tæt op ad sprogbrug

m.v., så den fremstår som førsteordensagttagelse af materialet. Det vil sige, at der sker en tolkning af fx en passage i et transskriberet interview, men iagttageren tilskriver ikke teksten forskelle. Dette sker først i den komplekse forståelse på trin 7. Fordi der også i denne første simple læsning sker valg, er trinnet relevant udi ærindet om at skabe transparens i valg af iagttagelser.

Trin 7 – kompleks forståelse

Baseret på den simple forståelse forsøger iagttageren at forstå den meddelende som iagttager ved at konstruere forslag til, hvilke forskelle der synes at være anvendt i iagttagelserne (Keiding, 2005, p. 214; Keiding, 2006, p. 6). Her er der i første omgang tale om konstruktioner af enkelthændelsers selvreference, hvorfor den anvendte forskel ikke siger noget om systemets generelle selvreference i forhold til det aktuelle tema. Den foreslåede forskel siger kun noget om, hvordan selvreferencen kan se ud i de aktuelle iagttagelser (Keiding, 2005, p. 214). Videre er der fællestræk mellem den komplekse forståelse og den form for andenordensagttagelse, Luhmann betegner som *basal selvreference*, hvor iagttagelser iagttager, hvilke forskelle der er gået forud for en given iagttagelse. Sidst ser jeg ligheder mellem denne komplekse forståelse og Åkerstrøm Andersens beskrivelse af første skridt i formanalysen: at spørge til højresiden eller ydersiden for at lokalisere den forskel, som dannede rammen for en bestemt iagttagelse (N. Å. Andersen, 1999b, p. 131). At spørge til højresiden er helt centralt i forhold til at forstå, hvilken mening der tilskrives de forskellige iagttagelser. På den måde er højresiden med til at konstituere iagttagelserne uden at være identiske med dem (Knudsen, 2005, p. 6).

I dette trin gennemarbejdes det empiriske materiale med det formål at frembringe de forskelle, som kan have konstrueret forskellige udsagn. Keiding foreslår forskellige måder at afprøve disse komplekse forståelser på med henblik på at undersøge sandsynligheden af dem (Keiding, 2005, p. 215). Her skal nævnes to: For det første kan det afprøves, om iagttageren, her det videnskabelige system, kan aktualisere samme information med den foreslåede forskel. For det andet kan det afprøves, om det aktualiserede – enten i samme ytring eller andre steder i teksten – konditioneres nærmere ved betegnelse af forskellens yderside eller ved anvendelse af andre forskelle.

Den simple og den komplekse forståelse formes af det sociale systems egenkompleksitet og af de deltagende psykiske systemers strukturelle

kompleksitet (Keiding, 2006, p. 7). Herved træder dobbeltkontingensen i de forståelsesproducerende iagttagelser frem. Med afsæt i trin 6 og 7 bevæger vi os videre til trin 8 og 9 og den hyperkomplekse forståelse.

Trin 8 og 9 – hyperkompleks forståelse og konstruktion af selvreference

Keidings 8. trin har til formål at reducere kompleksitet ved at tematisere og kategorisere alle de konstruerede forskelle i nye forskelle (Keiding, 2005, p. 215). I min strategi organiserer jeg forskellene i det, jeg ser, som gennemgående temaer i interviewene, hvorefter jeg undersøger, om temaerne aktualiseres ved forskellige forskelle, eller om den samme forskel ser ud til at konditionere det enkelte tema. Når jeg har valgt temaer og forskelle, afsøger jeg materialet igen for at undersøge, om andre temaer eller andre forskelle skulle dukke op. På den måde ser jeg (også) trin 8 som et trin, hvor jeg bevæger mig rundt og frem og tilbage i materialet. Ifølge Keiding er det på trin 8, at det kan undersøges, om den selvreference, som er konstrueret ved tematisering og kategorisering, kan generaliseres yderligere til at have systemkarakter. Dette skubber jeg til trin 9, som i Keidings systematik omfatter tolkning uden nærmere uddybning (Keiding, 2005, p. 216). Jeg supplerer derfor på trin 8 med den hyperkomplekse forståelse, som Keiding, med reference til Lars Qvortrup, beskriver i førnævnte arbejdspapir (Keiding, 2006, p. 7). Det centrale element på dette trin er konditionering og dermed beskrivelse af relationernes relation, hvilket hentyder til, at ikke bare enkelthændelser organiseres i forhold til hinanden gennem relationer (hvem kommunikerer om hvad hvornår) – disse relationer organiseres også i forhold til hinanden (Keiding, 2006, p. 7). I den hyperkomplekse forståelse er der fokus på, hvilke forskelle der synes at bidrage til at fastlægge den meningshorisont, de aktuelle valg træffes indenfor. Her konstrueres altså forslag til, hvilke forskelle der kan tænkes at konditionere forskellige iagttagelser, hvilket giver mulighed for en anderledes forståelse af, hvordan de konstruerede forskelle kan forstås. Som jeg ser det, har dette trin lighedstegn med Åkerstrøm Andersens beskrivelse af det næste spørgsmål i formanalysen: Hvad kan enheden i forskellen siges at være og hvilken kommunikation både muliggør og udelukker forskellen hermed? (N. Å. Andersen, 1999b, p. 131). I praksis vil det sige, at jeg, med afsæt i Luhmanns teoriapparat, konstruerer forskelle, som konditionerer de forskelle, jeg frembragte på trin 7. På den måde angiver jeg en form for iagttagelsesperspektiv, som begrænser antallet af mulige relationer og indrammer systemers valg.

I trin 9 undersøger jeg dernæst, om de forskellige forskelle, som henviser til de samme sagsforhold, kan være af systemkarakter (Keiding, 2005, p. 216). Det gør jeg ved at se nærmere på, hvor ofte de samme forskelle konstrueret i henholdsvis kompleks og hyperkompleks forståelse kan iagttages, og om de vækker genklang hos de deltagende socialpædagoger (jf. Keiding, 2005, p. 216). Med dette niende trin er der dermed tale om en form for validering på tværs af materialet og hos de socialpædagoger, som har deltaget i interviewene.

Trin 10 – diskussion og perspektivering

Som tidligere nævnt tilføjer jeg Keidings 9-trins-systematik et trin 10, hvor jeg undersøger, hvad jeg har set med det jeg har set i analysekapitlerne. Jeg starter med at aktualisere *system* | *omverden* differencen og bringer analysen videre ved inspiration fra den funktionelle metode (jf. Knudsen, 2014a). Her etablerer jeg en skelnen mellem problem og løsning og giver andre blikke på, hvordan afhandlingens analyser kan iagttages og bringes videre. Dernæst udvikler jeg en videnskabelig refleksionsteori for socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning som et bud på, hvordan forskning og hjælp kan forstyrre hinanden (Appel Nissen, 2010).

Hermed er kilderne, som jeg bygger afhandlingens analysestrategi op omkring, beskrevet og forholdt til hinanden. Der er ligheder mellem Keidings systematik og denne afhandlings ti trin, men forskellene er dog givtige for mit arbejde, idet de øvrige syv kilder i mine øjne nuancerer Keidings systematik og styrker det stillads, jeg tager valg rundt om. I det følgende præsenterer jeg de valg, trinnene leder mig til.

3.2. AKTUALISERING AF AFHANDLINGENS ANALYSESTRATEGI

Afhandlingens systematik præsenteres her i punktform, så læser kan danne sig et overblik:

Kapitel	Del I – analysegrundlaget inden for de valgte temaer
1-3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Formulering af formål, mål og sagsforhold samt beskrivelse af problemstilling. 2) Valg af ledeforskel, konditionering og operationalisering. 3) Valg af systemreference/iagttagelsespunkt. 4) Valg af temaer. 5) Valg af meddelelsesgrundlag.
	Del II – analyser og fortolkning
4-8	<ol style="list-style-type: none"> 6) Første læsning – simpel forståelse. 7) De anvendte forskelle –kompleks forståelse. 8) Tolkning og hyperkompleks forståelse i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer. <p>Trinnene 6-8 går igen i alle analysekapitlerne i alt 15 analyser.</p>
9	<ol style="list-style-type: none"> 9) Konstruktion af selvreference og validering på tværs af trin 7 og 8. Hyperkompleks forståelse. 10) Tendenser i analyserne frembragt ved <i>system i omverden</i> differencen og ved iagttagelse af problem og løsning. Undersøgelse af hvad denne grænsedragning er udtryk for. Udvikling af videnskabelig refleksionsteori.
10	I kapitel 10 afrunder jeg afhandlingen ved at beskrive dens bidrag og perspektivere disse. Til sidst genbesøger jeg afhandlingen for kritisk at reflektere centrale pointer, særligt i relation til den valgte analysestrategi.

Figur 11. Afhandlingens systematik i punktform.

I det følgende præsenterer jeg de valg, jeg har truffet i relation til systematikken.

3.3. TRIN 1 – FORMULERING AF FORMÅL, MÅL, SAGSFORHOLD OG BESKRIVELSE AF PROBLEMSTILLING

Som det fremgår af afhandlingens indledende afsnit (herunder også forfatterafsættet), er mit overordnede formål at yde et forskningsmæssigt bidrag ved at producere iagttagelser af, hvilke former for socialpædagogik der kan fremkaldes i praksis omkring en evidensbaseret manual (Keiding, 2005, p. 205). Det er interessant, fordi de deltagende socialpædagoger for mig at se gerne vil følge ART-manualen, som hævder effekt udi at ændre aggression til prosocial adfærd, hvis der er tilstrækkelig programfidelitet. Så hvorfor gør de så noget andet?

3.3.1. SAGSFORHOLD OG AFGRÆNSNING TIL ANDEN FORSKNING

Videnskabelige iagttagelser omkring ART-manualen har hidtil fokuseret på effekt og fidelitet (Ertmann, 2018, pp. 6–11; Kaya & Buzlu, 2016; Gundersen & Svartdal, 2005, p. 436; Barnoski, 2004; Brännström et al., 2016)³². Afhandlingens sagsforhold –hvordan socialpædagoger kan siges at iagttage situationer i egen ART-praksis, hvor manualen *ikke* følges – synes ikke at være behandlet i andre sammenhænge. Det konstaterer jeg på baggrund af to litteratursøgninger foretaget i 2018 og 2019. Begge søgninger er foretaget med meget åbne kriterier og med det formål at finde ud af, om der tidligere er foretaget undersøgelser af, hvordan praksis situativt tager form omkring en evidensbaseret manual.

Den første søgning er foretaget i juni 2018 i danske og internationale databaser, som er pædagogisk, sociologisk, psykologisk og uddannelsesorienterede. Sidenhen ville jeg undersøge, om der var tekster i

³² Publikationen fra Brännström et al. er et systematisk review med fokus på 16 studier, der alle omhandler effekt og evaluering af ART (ART er i reviewet defineret ud fra samme kriterier som i denne afhandling: at der er reference til Goldstein som grundlægger af ART, at der arbejdes ud fra de tre hovedkomponenter færdighedstræning, vredeskontrol og moralsk ræsonnement, og at det er intentionen at følge hovedprincipperne).

skandinaviske databaser, som ikke trådte frem i den første søgning, hvorfor jeg i marts 2019 foretog endnu en søgning, denne gang i skandinaviske databaser. Søgningerne førte til ganske få hits, hvor både socialpædagogik, evidensbaserede manualer og det situerede optrådte. Jeg endte dog med at ekskludere disse hits. I det følgende uddyber jeg det valg.

3.3.2. LITTERATURSØGNING

Forskningsspørgsmålet på hhv. engelsk og dansk

Afhandlingens forskningsspørgsmål på henholdsvis engelsk og dansk tager form som følger:

How do social pedagogues observe situations in their own practice where deviations from an evidence based program/Aggression Replacement Training occur?

Hvordan iagttager socialpædagoger episoder/situationer fra egen praksis, hvor ART-manualen ikke følges?

Figur 12. Forskningsspørgsmål på engelsk og dansk.

Aspektanalyse

Forskningsspørgsmålet kalder følgende aspektanalyse frem:

<i>“Social pedagogues” OR “socialpædagoger”</i>	<i>“aggression replacement training”</i>	<i>Deviations</i>
Social teacher Social educator Social pedagogy	a.r.t. ART Evidence based program* Evidensbaseret program* Evidensbaseret manual*	Adjustments Situational Situative

Figur 13. Aspektanalyse.

Til- og fravalg i søgninger samt begrebsafklaring

I det følgende præsenteres søgningernes til- og fravalg, ligesom de valgte begreber kommenteres.

Til-/fravalg	Kommentar
Inklusionskriterier <ul style="list-style-type: none"> • Sproglig afgrænsning: ingen • Tidsmæssig afgrænsning: 1980-2018 • Litteraturtyper: alle • Geografisk afgrænsning: ingen 	Jeg har valgt at undlade sproglig og geografisk afgrænsning, ligesom jeg søger på alle litteraturtyper for at kunne inkludere alle udgivelser såvel som både nordiske og internationale hits. Tidsperioden rækker tilbage til nogle år inden udviklingen af det førte ART-program i USA.
Begreb	Kommentar
Evidence based program	ART hævder at være et evidensbaseret program.
Situ	Del af min ledeforskel, der som bekendt betoner det situerede.
Devia	Deviation er det engelske ord for <i>afvigelse</i> , som er en central del af problemstillingen.
Social pedago OR social ped	Engelsk betegnelse for socialpædagogik, socialpædagogisk og socialpædagog. Systemreference og derfor af afgørende betydning for afhandlingens genstandsfelt.
Adjust	Tilpasning som antonym for afvigelse. I min optik kan situationerne som er i fokus her ses som tilpasninger til et evidensbaseret program.
Socialpeda	Anvendes ved søgning i skandinaviske databaser for at ramme det norske "socialpedagogikk" eller "socialpedagog".

Figur 14. Til- og fravalg i søgninger samt begrebsafklaring.

Efter konsultation med forskningsbibliotekar Signe Nielsen fra VIA-bibliotekernes forsknings- og udviklingsteam i juni 2018 valgte jeg at foretage mine søgninger i følgende databaser: ERIC, SocIndex, Academic Search Premier og PsycInfo. Valget af databaser er begrundet i mit ønske om at søge på udgivelser på det sociologiske, psykologiske, pædagogiske og uddannelsesmæssige felt ved aktualisering af nedenstående søgestreng³³:

Em: "evidence based program*" "situ*" "social pedago*" OR "social ped*" OR "adjust*" OR "devia*"

Figur 15. Søgestreng.

Søgningen i juni 2018 faldt sådan ud:

Database / Søgeord	"Evidence based program*"	"situ*" OR "socialpæd*" (0)	AND "devia*"	OR "social pedago*"	OR "social ped*"	OR "adjust*"
ERIC		2	0	0	0	0
Socindex		4	0	0	0	0
Academic search premier		21	0	0	0	1
Psycinfo		23	0	0	0	0

Figur 16. Søgning juni 2018.

³³ Jeg har valgt at se bort fra termen "adapted" i mine søgninger, da adaption indikerer en forudgående proces, hvor det vurderes, hvilke elementer der fx bør tilføjes eller ændres. Mit forskningsspørgsmål kalder som bekendt på noget andet, nemlig hvad situativt betinget handlen kan siges at være.

Jeg har læst titler og abstrakter på hits, der faldt inden for de første søgninger, altså: **"evidence based program*" "situ*" "social pedago*" OR "social ped*"**. Som nævnt handler de fleste af disse hits om fidelitets- og effektforskning, alternativt om fx det medicinske felt eller demens, altså andre fagområder end det socialpædagogiske. Ét hit falder dog inden for den samlede søgestreng under søgeordet "adjust*". Her er der tale om artiklen *The Challenge of relationships and fidelity – home visitors' perspectives* (Barak et al., 2014). Denne artikel adresserer forholdet mellem fidelitet og relationen mellem praktiker og klienter i børn- og unge- sager ved fx vanrøgt og misbrug. Artiklen peger på de gnidninger, som opstår mellem kravet om fidelitet og behovet for at bevare en relation, som er befordrende for det sociale arbejde. Som følge af artiklens fokus på forholdet mellem relation og fidelitet ekskluderer jeg den fra det videre arbejde i afhandlingen, da jeg som tidligere nævnt ikke ønsker at forfølge fidelitetssporet, ligesom jeg heller ikke ønsker at afgrænse mit blik til at handle om relationerne mellem socialpædagoger og de deltagende unge.

I marts 2019 foretog jeg en søgning i skandinaviske databaser med alle kriterier åbne for at undersøge, om noget ville dukke op dér. Søgestrengen ser således ud:

"Evidensbasert manual*" OR "evidensbasert program*" OR "aggression replacement training*" AND "situ*" OR "sosialpeda*"

Figur 17. Søgestreng juni 2019.

Søgningen faldt ud som følger:

Database/ søgeord	"eviden sbasert manual **"	OR "eviden sbasert progra m**"	OR "aggression replacement Training**"	AND "situ**"	OR "sosialped a**"
IDUNN	26	77	11	0	0
NORA (Norwegian Open Research Archives)	1	6	11	1	0
Swepub (svenske forskningspu blikationer)	0	3	11	0	0
Libris (samlet indgang til alle svenske biblioteker)	4	0	31	0	0

Figur 18. Søgning juni 2019.

Jeg har læst overskrifter på hits, hvor "aggression replacement training" optræder, og de bekræfter billedet af, at der særligt er fokus på effekt- og fidelitetsforskning. Det ene hit, som optræder med det for forskningsspørgsmålet centrale "situ**", er artiklen *Sosialpedagogisk arbeid med utsatte unge – utelukkende anvendt vitenskap eller også normativ-ideologisk påvirkning?* (Halvorsen, 2017). Artiklen er imidlertid ikke relevant for denne afhandling, da den relaterer ART til det, forfatteren kalder "scientismen", og har til formål at vise, hvordan også programmer, som hævder neutralitet, kan hævdes at rumme et element af normativ-ideologisk påvirkning. Således diskuterer artiklen altså ART – og ikke det, jeg ser som situativt betinget handlen.

Derudover kalder søgningen denne danske antologi fra 2018 frem: *Bedre begrundet praksis – velfærdsudvikling efter evidensbølgen*. Selvom titlen antyder,

at der her er tale om tekster, som behandler velfærdsudvikling *efter* evidensbølgen, og som dermed måske slet ikke er relevante i min sammenhæng, hvor genstandsfeltet tematiserer praksis omkring en evidensbaseret manual, så har jeg læst forord, indledning og overskrifter. Med afsæt i syv teser kommer bogen med bud på platforme for bedre begrundet praksis og en række konkrete bud på metoder, greb og modeller, som kan anvendes af velfærdsprofessionelle i deres praksis (Kongsgaard & Rod, 2018, p. 22). Det vil sige, at der langt hen ad vejen er fokus på at komme med bud på veje til, at velfærdsprofessionelle kan begrunde deres praksis bedre – hvilket på sin vis kan indikere, at forfatterne placerer de velfærdsprofessionelle i en form for ekstern iagttagersposition. Altså i den position, som jeg – med udgangspunkt i Luhmanns systemteori – i afsnit 1.7.1. om erkendelse anfægter, at man kan placere sig i. I afhandlingens optik er der med praksis tale om sociale systemer i form af kommunikation og handlen (Knudsen, 2014b, pp. 45–47). Og sådanne sociale systemer kan ikke begrundes af en velfærdsprofessionel. Jeg vælger i denne sammenhæng at se bort fra udgivelsen, da mit ærinde ikke er at undersøge hvordan socialpædagoger kan blive bedre til at begrunde men i stedet at undersøge iagttagelser af de sociale systemer, som jeg kalder frem omkring ART-manualen.

Ved søgning i pædagogiske, sociologiske, psykologiske og videnskabeligt orienterede databaser er jeg altså ikke stødt på udgivelser, som adresserer afhandlingens sagsforhold. Jeg har dog i andre sammenhænge mødt danske udgivelser, som grænser op til afhandlingens sagsforhold. Disse præsenterer jeg i afsnit 3.4, hvor jeg konditionerer og operationaliserer afhandlingens ledeforskel.

Beskrivelse af problemstilling

I denne afhandling lægger jeg fokus på situationer, hvor manualen ikke følges. Den idé er opstået i kølvandet på blandt andre Socialstyrelsens ønske om at skabe transparens i og omkring socialpædagogisk praksis ved at indføre manualer på det socialpædagogiske område, som hævder effekt, hvis de følges. Jeg har valgt ikke at lægge fokus på den samlede ART-træning ud fra en formodning om, at når socialpædagoger følger manualen, vil de iagttage episoderne med henvisning til netop den. Ved at kigge på episoder, hvor manualen ikke følges, kan også andre meningshorisonter end dem, manualen tilbyder, potentielt komme til syne. Afhandlingens motivation skal findes i nysgerrighed omkring, hvordan

socialpædagogernes iagttagelser kan iagttages, og hvordan disse iagttagelser kan skabe forståelse.

Det er væsentligt at bemærke, at iagttagelser af ART-manualen ikke i sig selv er relevante. Sådanne iagttagelser får først status som meddelt information i det øjeblik, at socialpædagoger iagttager situativt betinget handlen i relation til ART-manualen.

I det følgende vil jeg uddybe mit valg af ledeforskel samt konditionere og operationalisere den.

3.4. TRIN 2 – VALG AF LEDEFORSKEL, KONDITIONERING OG OPERATIONALISERING

Den allerede præsenterede ledeforskel er udviklet med afsæt i afhandlingens formål og mål. I dette afsnit konditionerer og operationaliserer jeg den, så andre kan iagttage, hvilke betingelser der er for indikation af, at noget falder inden for ledeforskellen (N. Å. Andersen, 1999b, p. 116).

Jeg vælger at arbejde med én ledeforskel. Det vil sige, at denne ene ledeforskel sorterer mine iagttagelser i afhandlingen: Den sætter rammen for, hvordan der skelnes og betegnes, og dermed for, hvad der er relevant for afhandlingen, og hvad der ikke er (N. Å. Andersen, 1999b, p. 115; Keiding, 2005, p. 206). Min intention er, at læseren kan følge, hvordan jeg iagttager. Igen er det en vigtig pointe, at ledeforskelle – ligesom konditionering af dem – kan udskiftes i analyser. I forlængelse af afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt findes der ikke på den måde binding til at se realitet på bestemte måder (N. Å. Andersen, 1999b, p. 118).

Afhandlingens ledeforskel ser som bekendt således ud:



Figur 19. Afhandlingens ledeforskel.

I det følgende præsenterer jeg først, hvordan inder- eller venstresiden af ledeforskellen konditioneres, dernæst følger ydre- eller højresiden.

Inderside

Som det fremgår, skelnes der mellem situativt betinget handlen og manualfølge. Fokus er altså på situativt betinget handlen *set i lyset af og i modsætning til* manualfølge. Jeg har valgt det situative fokus fordi der, som beskrevet i forfatterafsættet, ser ud til at forekomme situativt betinget handlen i socialpædagogisk praksis omkring evidensbaserede manualer som ART.

I mit arbejde med at konstruere min ledeforskel er andre forslag blevet forkastet. Her skal nævnes den, hvor indersiden handler om faglighed i formen *socialpædagogisk faglighed | manualfølge*. Socialpædagogisk faglighed på indersiden ville i min optik have skabt flere faldgruber for iagttagelserne. For det første ville det have betydet, at socialpædagogisk faglighed i afhandlingen skulle ses i lyset af og til forskel fra manualfølge, hvilket imod min hensigt ville have indikeret, at manualfølge ikke er socialpædagogisk faglighed. Den pointe vil jeg gerne lade stå åben, så det er i mine iagttagelser af mit empiriske materiale, at dét undersøges – altså om socialpædagogerne mon ser ART-manualen som forskellig fra deres socialpædagogiske praksis. For det andet leder termen "socialpædagogisk faglighed" potentielt til en søgen efter fx anerkendelse eller relationsarbejde, hvilket jeg som nævnt netop gerne vil imødekomme ved aktualisering af iagttagelsesbegrebet og Luhmann teoriapparat. Min ledeforskel skal gerne åbne så mange iagttagelsesmuligheder som muligt for ad den vej at lindre den begrænsning som ligger i, at det er min formåen og den kompleksitet, afhandlingen kan bringe for dagen, der kalder forskelle frem. Jo mere nuanceret, ledeforskellen kan kalde det empiriske materiale frem, des bedre er jeg hjulpet ud i at konstruere forskellige forskelle.

Ved at understrege det situative åbner jeg for, at et væld af forskelle kan fremkaldes, og jeg understreger min epistemologiske forståelse af praksis.³⁴

³⁴ Jeg har tidligere i afhandlingen omtalt ART-træninger som socialpædagogisk *praksis* eller *arbejde*. Med Luhmanns teoriapparat kan praksis ses som sociale systemer i form af kommunikation og handlen, hvorfor jeg herfra benytter praksisbegrebet (Knudsen, 2014b, pp. 45–47).

Situativt betinget handlen kan således både komme til at konditionere manualen, eller den kan adskille sig helt fra den, alt afhængigt af hvordan jeg frembringer venstresiden i iagttagelserne. Manualen ses altså i afhandlingssammenhæng ikke som ligegyldig eller uden betydning, selvom der handles situativt betinget. For at illustrere dette kan jeg nævne en episode fra det ART-forløb, der udgjorde min praktik. Her flyttede vi lokaler fra de unge deltageres skole til VIA, så ART-forløbet kunne fortsætte (Harbo, 2013, pp. 73–74). I denne beslutning ligger forskellige former for situativt betinget handlen – fx hvem af de unge jeg kunne bede om at vække de andre, så de var klar på hjemmeadressen, hvor jeg hentede dem hver morgen. Såvel flytning af lokaler som morgenafhentning kan ses i lyset af en intention om at kunne følge ART-manualen i en eller anden form.

I lyset af Luhmanns teori forstår jeg indersidens begreber sådan, at handlen (jf. afsnit 2.1.4. om meningsdimensionen *sag*) aktualiserer sociale systemers reproduktion, idet handlen fastlægger sociale systemers selvreference (Luhmann, 2000, p. 124). Det situative vedrører temporaliseringsmomentet, altså at alle elementer i temporaliserede systemer kombinerer bestemthed og ubestemthed (Luhmann, 2000, p. 210). På den måde er handlen i den momentane aktualitet bestemt, uanset hvad man gør ansvarlig som tilregningsgrund, og de er ubestemte i relation til, hvad de optager i sig som tilslutningsværdi (Luhmann, 2000, p. 210). Det er denne tilslutningsværdi, jeg er interesseret i: Hvordan tager den form i socialpædagogernes iagttagelser, og hvordan ser de den handlen, som er anderledes end manualfølge?

I litteratursøgningsafsnittet viste jeg, hvordan der ikke dukkede nogen for afhandlingen relevante udgivelser op ved søgning i de udvalgte databaser. Jeg har dog i andre sammenhænge mødt udgivelser rettet mod feltet omkring evidensbaserede manualer i dansk pædagogisk sammenhæng, og

her skal særligt nævnes én.³⁵ I rapporten *Programmering af pædagogikken – pædagogers virke mellem koncept og kontekst* (Aabro, Larsen, & Pedersen, 2017) analyseres en række interviews med daginstitutionspædagoger om deres oplevelser og erfaringer med at arbejde med koncepter. Selvom der her er tale om daginstitutioner, har fx en evidensbaseret manual i konceptet *De Utrolige År* så mange lighedstræk med ART, hvad gælder det detaljeret handleanvisende, at jeg finder den relevant for mit arbejde her. Af rapporten fremgår det, at pædagoger anvender en form for fagligt situeret evne til at modulere koncepter, når de ikke synes at passe til pædagogernes praksis. Videre viser rapporten, hvordan koncepter og den kontekst, de indgår i, giver forskellige rationaler, som praksis spændes ud i mellem. Det kan fx være spændet mellem et skærpet pædagogisk blik og et reduceret pædagogisk blik – her er der altså en samtidig bevægelse, som gør blikket skarpt på det enkelte barn, samtidig med at det reducerer kompleksiteten i forståelsen af barnet. Pædagogerne ser i undersøgelsen ud til at bruge meget energi på at navigere i disse udspændtheder, og rapporten peger på tre måder hvorpå de håndterer dette (Aabro et al., 2017, p. 54):

- 1) *overtage* konceptet loyalt (købe hele pakken)
- 2) *afvise* konceptet, enten aktivt eller ved at ignorere det
- 3) *mingelere* forskellige tilpasninger og moderationer mellem koncept og kontekst (kan være afstemt med kolleger og ledelse, men tager oftest form som individuelle justeringer af konceptet i praksis).

Afhandlingens problemstilling og ledeforskel kan have tråde til den tredje måde at håndtere koncept og kontekst på, *mingelering*. Men i og med at denne afhandlings ledeforskel spørger til, hvordan det situativt betingede kan kaldes frem, rykkes perspektivet en smule. I relation til Aabro et al. er det i afhandlingen på sin vis *konditionering* af mingeleringen, der iagttages.

³⁵ Se også rapporterne fra projektet *Når evidens møder hverdagen* (Buus et al., 2012a, 2012b; Buus, Hamilton, Rasmussen, Thomsen, & Wiberg, 2011) som særligt ser på forholdet mellem evidensbaserede programmer og dømmekraft – altså et på forhånd fastlagt teoretisk perspektiv på, hvad der kunne siges at være det projekts ledeforskels inderside (dømmekraft).

Og med afhandlingens afsæt i skelnen og betegnen muliggøres som nævnt samtidig et væld af optikker, da situativt betinget handlen kan fremkaldes ved alt, hvad de tilstedeværende systemer kan iagttage – lige fra brandalarmens insisteren på, at folk forlader rummet, til andenordensagttagelser af praksis.

Intentionen med ledeforskellens inderside er at skabe rum for, at så forskellige temaer som muligt kan frembringes – temaer, som i sagens natur iagttages med de hovedskematiseringer eller ledeforskelle, som det her iagttagede iagttagende system formodes at aktualisere. Med reference til Luhmanns begreb om strukturelle koblinger kan situativt betinget handlen således også vedrøre situationer, hvor et system ikke kan stille sig indifferent over for et andet system, men hvor systemets iagttagelser lader bestemte systemer træde frem, og andre udelukkes (Højlund & La Cour, 2005; Luhmann, 2016, p. 114).

Andenside

Ledeforskellens andenside, manualfølge, refererer til manualen i programmet Aggression Replacement Training (ART). I denne afhandlings sammenhæng tages der udgangspunkt i den norske bearbejdning *ART – en metode for træning af sosial kompetanse* (Gundersen et al., 2008) af det amerikanske program. Denne er beskrevet i bogen *Aggression Replacement Training – a comprehensive intervention for aggressive youth* (Goldstein, A. P.; Glick, B.; Gibbs, 1998). ART er som nævnt et multimodalt træningsprogram udviklet til mennesker (særligt unge), der handler aggressivt i forskellige situationer, og vedrører forskellige sociale funktioner. Programmet består af tre komponenter: social færdighedstræning, vredeskontrol og moralsk ræsonnement. Således adresserer det færdigheder, følelser og kognition. Et ART-forløb strækker sig over 30 strukturerede sessioner og har til formål at træne deltagerens sociale kompetencer, så de i situationer, hvor de tidligere tyede til aggressiv adfærd, har andre handlemuligheder for at håndtere egen aggression. Et forløb over ti uger kan se således ud:

Mandag x 10	Tirsdag	Onsdag x 10	Torsdag	Fredag x 10
Social færdighedstræning		Vredeskontrol		Moralsk ræsonnement

Figur 20. Eksempel på 10-ugers ART-forløb.

Sessionerne planlægges ud fra den forholdsvist detaljerede struktur, som er beskrevet i den 167 sider lange manual (Gundersen et al., 2008).³⁶ Det er netop manualens detaljeringsgrad, der muliggør ledeforskellens andenside. Som det fremgår af billederne i bilag A, som beskriver strukturen for social færdigheds træning, er der rig mulighed for at observere, om det, der står beskrevet i manualen, også kan siges at strukturere en ART-træning. I hvert afsnit af afhandlingens analysekapitler præsenterer jeg de uddrag fra manualen, som for mig at se er manualfølge i en given situation.

Endvidere betyder placeringen af manualfølge på ledeforskellens andenside, at afhandlingens fokus *ikke* er på, om og hvordan manualen følges. Det kan synes indlysende, men skal understreges her, da størstedelen af forskning omkring ART (som nævnt) undersøger fidelitet og effekter af programmet. Forfatterne til manualen beskriver ART som godt valideret og henviser til fem kilder, som alle hævder forskningsstatus (Gundersen et al.,

³⁶ I Skandinavien tales der i udgangspunktet om to varianter af ART: en svensk og en norsk, som begge udspringer af en amerikansk udgave (Goldstein et al., 1998). Den norske variant kom til Danmark som del af Socialstyrelsens implementering af MultifunC-institutionerne og har i den forbindelse vundet indpas i danske socialpædagogiske sammenhænge. Den beskrives først i 2008 af Gundersen, Olsen og Finne i *ART – en metode for træning af sosial kompetanse*. I 2015 udgiver Gundersen, Olsen, Finne, Strømgren og Daleflod *AART – en metode for træning i sosial kompetanse*. Her samles forfatterne til den norske manual med centrale aktører omkring ART i Sverige om en skandinavisk tilpasset udgave af a.r.t, Adapted Aggression Replacement Training, forkortet AART. Ifølge forfatterne udarbejdes den tilpassede udgave ud fra ønsket om at bidrage til en mere standardiseret måde at gennemføre AART på i skandinavisk sammenhæng. Ønsket opstår ifølge forfatterne fordi forskellene i forståelsen og udførelsen af art i henholdsvis Norge og Sverige har ført til forvirring, når art-trænere fra Norge og Sverige har skullet samarbejde. I afhandlingens empiriske materiale refereres bortset fra enkelte undtagelser kun til manualen fra 2008, hvorfor 2015 udgivelsen ikke gennemgås yderligere her.

2008, p. 6).³⁷ På den måde kan det se ud, som om programmet i dets selvbeskrivelse sætter forskning som dets andenside (jf. Knudsen, 2005, s. 8).

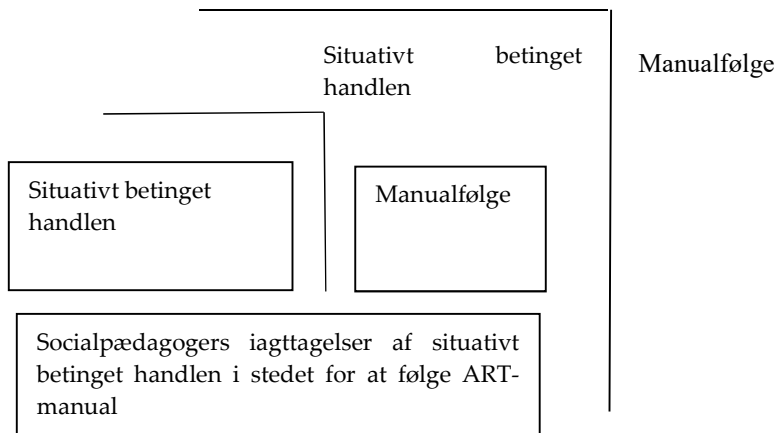
Med manualfølge på andensiden sættes den detaljerede manual til ART-programmet som meningshorisont og som det, situativt betinget handlen i ledeforskellen ses i lyset af. Med henblik på operationalisering kan siderne i forskellen nu konditioneres (Keiding, 2005, p. 208):

Situativt handlen	betinget	Manualfølge
Meddelt information		167 sider med
Ubestemt		detaljeret
tilslutningsværdi		gennemgang af
Hvordan mingeleres der i ART-træninger?		strukturer for ART- træninger.

Figur 21. Operationalisering af ledeforskel.

Som nævnt kan ledeforskellen og konditioneringen heraf ændres, så andre iagttagelser træder frem. Ligeledes kan ledeforskellen indføres i sig selv hvorved systemet kan iagttage sine egne iagttagelser som andenordensagttagelser (jf. N. Å. Andersen, 1999b, p. 116). Det er det, jeg gør i analyserne og fx i afhandlingens sidste kapitel, som indeholder en genbeskrivelse af afhandlingen. Ledeforskellen, som den står ovenfor, er en førsteordensagttagelse. Når ledeforskellen indføres i sig selv, kan den i andenordensagttagelser iagttage, hvordan der synes at være iagttaget i førsteordensagttagelsen. Sat i form ser det således ud:

³⁷ Da afhandlingens ærinde ikke er at validere ART-programmet, forfølger jeg ikke de fem kilder nærmere her. Fire af de angivne kilder er kort præsenteret i bilag B (den femte kilde er ikke at finde i forskellige søgninger).



Figur 22. Reentry af afhandlingens ledeforskel.

I denne "re-entry" bliver det muligt at iagttage førsteordensagttagelsen inklusive dens iagttagelsespunkt eller blinde plet (N. Å. Andersen, 1999b, p. 114).

Samlet sætter jeg videnskabssystemet som systemreference når jeg aktualiserer min ledeforskel. Således skal det empiriske materiale, der behandles i afhandlingen, alt sammen kunne iagttages gennem ledeforskellen. Jeg udvælger altså situationer, hvor jeg identificerer noget som *situativt betinget handlen set i lyset af eller i modsætning til manualfølg*. Hvordan iagttagelserne i interviewenes andenordensagttagelser af disse empiriske udsnit former sig, står herfra åbent. På den måde er ledeforskellen første skridt mod forståelse af det empiriske materiale.

3.5. TRIN 3 – VALG AF SYSTEMREFERENCE/IAGTTAGELSESPUNKT

Hjælpesystemet³⁸ er genstand for afhandlingens andenordensagttagelser og dermed afhandlingens iagttagelsepunkt eller systemreference (N. Å. Andersen, 1999b, p. 116; Keiding, 2005, p. 209). Som vist i teoriafsnittet ses samfundet i Luhmanns teoriapparat som uddifferentieret i en række funktionssystemer, fx videnskab, politik, økonomi og uddannelse (Luhmann, 2016, p. 606f). Hvert af funktionssystemerne har en specifik opgave eller funktion i samfundet, som dette system så har monopol på (Hagen, 2006, p. 93). Det er af relevans her, fordi iagttagelsepunktet eller systemreferencen – som vist ovenfor – jo kan rykkes. Og med iagttagelsesbegrebet er det af afgørende betydning for iagttagelsernes beskaffenhed, om det, der iagttages som situativt betinget handlen, tilregnes hjælpesystemet – ligesom jeg gør det – eller om de fx tilregnes det politiske system. Er sidstnævnte tilfældet, er det en anden skelnen, og situativt betinget handlen kunne i politisk kommunikation ses som noget ustyrligt, der skal styres (jf. N. Å. Andersen, 1999b, p. 117). Jeg kunne også have valgt videnskabssystemet som systemreference for fx at fortsætte de etablerede forskningsinteresser omkring evidensbaserede manualer ved at undersøge, hvorvidt der kan måles effekt af situativt betinget handlen i en *sandt | falsk* optik. Her er valget faldet på hjælpesystemet, fordi min antagelse er, at socialpædagerne, der her fungerer som ART-trænere, opererer med reference til hjælpesystemet³⁹. Bag dette valg ligger en række forskellige betragtninger:

For det første ligger min interesse i socialpædagogik, og mit arbejdsliv gennem 25 år har haft reference til hjælpesystemet. Dette har i sagens natur

³⁸ Hjælpesystemet foreslås af Dirk Baecker som funktionssystem. (se fx Baecker, 1994). Jeg læner mig her i høj grad op ad den dansksprogede behandling af Baeckers beskrivelser som findes i Maria Appel Nissens afhandling (Appel Nissen, 2005, pp. 355–360)

³⁹ Jeg læner mig her op ad Maria Appel Nissen, når jeg bringer socialpædager til at iagttage med reference til hjælpesystemet (Appel Nissen, 2005, p. 321).

farvet mit blik. Også da jeg skulle uddannes til ART-træner og -instruktør: Jeg iagttog ART med reference til hjælpesystemet og dermed ud fra, om jeg fandt, at ART kunne iagttages som hjælp. Som beskrevet er systemreferencen i denne afhandling videnskabssystemet. Det betyder, at jeg i iagttagelserne har skiftet kode eller hovedskematisering fra *hjælp* | *ikke hjælp* til *sand* | *falsk*, en pointe jeg forfølger i kapitel 10. Men i disse *sandt* | *falsk*-iagttagelser af socialpædagogisk praksis omkring ART henregner jeg socialpædagogernes iagttagelser til hjælpesystemet. I min optik kan socialpædagogernes iagttagelser altså referere hertil og ikke til fx fidelitets- eller effektstudier (videnskabssystemet) eller til Socialstyrelsens bevæggrunde for at introducere ART i Danmark (det politiske system).

For det andet har jeg i min efterlysning af deltagere til afhandlingen eksplicit efterspurgt ART-trænere med socialpædagogisk uddannelse som arbejder i organisationssystemer der opererer med reference til hjælpesystemet.

For det tredje har det forskellige implikationer for afhandlingens forskningsspørgsmål at vælge hjælpesystemet som systemreference. Blandt andet har hjælpesystemet en lidt anden funktion end andre funktionssystemer: Hjælpesystemet iagttager samfundets inklusionsproblematikker (Baecker i: Appel Nissen, 2005, p. 359). Hjælpesystemet leverer altså andenordensagttagelser af andre funktionssystemers eksklusioner. I relation til afhandlingens undersøgelser ses unge, der falder inden for ART-manualens inklusionskriterier⁴⁰, som enten ekskluderede eller i fare for at blive ekskluderet fra andre af samfundets funktionssystemer, fx uddannelsessystemet. Derfor iagttager og inkluderer hjælpesystemet dem i en periode med to formål for øje:

a) at forebygge eksklusion – i manualen beskrevet som "*forebygging, reduksjon og erstatning av aggressiv atferd hos ungdom i alderen 12 til 20 år*" (Gundersen et al., 2008, p. 8; Schirmer & Michailakis, 2017, p. 75).

⁴⁰ ART-manualen inklusionskriterier: at den unge er mellem 12 og 20 år og udviser aggressiv adfærd (Gundersen et al., 2008, p. 8).

b) at mediere inklusion i andre funktionssystemer ved at "*etablere positive atferder*" (Gundersen et al., 2008, p. 9; Schirmer, & Michailakis, 2017, p. 75). Hjælpesystemet kan altså ikke inkludere personer i fx uddannelsessystemet, det kan uddannelsessystemet kun selv. Hjælpesystemet kan derimod mediere inklusion i andre systemer, fx ved at tilstræbe at reducere aggression, så muligheden for inklusion i uddannelsessystemet øges.

For det fjerde har systemreferencen til hjælpesystemet den implikation, at afhandlingens ledeforskel ses i lyset af koden *hjælp | ikke hjælp*. Det vil sige, at socialpædagogernes iagttagelser af situativt betinget handlen i afhandlingen forstås iagttaget som hjælpsom hjælp (Appel Nissen, 2005, p. 358). Nærmere bestemt omhandler det hjælp, som kan bidrage til positive forandringer af problematiske tilstande, fx ved at øge handlemuligheder eller trivsel hos de unge, hjælpen retter sig mod (Appel Nissen, 2005, p. 321). Koden *hjælp | ikke hjælp* åbner ad den vej for analyse af, hvordan hjælpen matcher det problem, den skal løse, og dermed om hjælpen kan siges at være hjælpsom. Det ligger uden for denne afhandlings rammer at iagttage, hvorvidt det, der iagttages som situativt betinget handlen, er hjælpsom hjælp til de deltagende unge. Skulle det gøres, ville det kalde på iagttagelser af, hvor vidt forandring for personer kan spores i kommunikation – det vil sige, om personer inkluderes i andre af samfundets funktionssystemer og ekskluderes af hjælpesystemet.

For det femte skal det nævnes, at hjælp kommer i mange former. Velfærdsstatslige programmer har ikke patent på hjælp, men må ses som komplementære til andre former for hjælp i fx frivillige eller private organisationssystemer (Appel Nissen, 2005, p. 356; la Cour & Højlund, 2008). Ligeledes kan der argumenteres for, at andre funktionssystemer også hjælper – fx kan politikere hævde, at politiske programmer hjælper til inklusion og lighed, eller økonomer kan hævde, at kapitalisme og liberalisering af markeder har reduceret global fattigdom og hævet levestandard verden rundt (Schirmer & Michailakis, 2017, p. 79). Hjælpesystemets hjælp adskiller sig herfra ved at hjælpe dem, der *ikke* inkluderes i de andre systemer. Og her kan ART ses som én form for hjælp⁴¹,

⁴¹ Socialt arbejde kan ses som en anden form for hjælp (Werner; Schirmer & Michailakis, 2017).

som særligt er karakteriseret ved en ambition om at skabe social forandring gennem uddannelse og hjælp til "empowerment" for de ekskluderede (Schirmer, & Michailakis, 2017, p. S79).

Jeg har nu angivet systemreference for afhandlingens iagttagelser. Næste trin er at udvælge aktuelle temaer.

3.6. TRIN 4 – VALG AF TEMAER

Ledeforskellen *situativt betinget handlen* | *manualfølge* angiver – sammen med hjælpesystemet som systemreference – de perspektiver, der anlægges i afhandlingen (Keiding, 2005, p. 210). Ved med afsæt i ledeforskel og systemreference at vælge temaer og angive dem frem for andre skærper jeg afhandlingens blik.

Afhandlingen arbejder med ét gennemgående tema ud fra den antagelse, at det vil åbne for et væld af temaer. Temaet er *situativt betinget handlen*, som i udgangspunktet ses i lyset af manualfølge. Det vil sige, at realitet som irriterer og fanger afhandlingens blik, er episoder, som i afhandlingens optik kan bestemmes som situativt betinget handlen i lyset af eller i modsætning til manualfølge. Det interessante er så, hvordan socialpædagogerne iagttager disse episoder.

Hermed afgrænses afhandlingen fra et væld af andre temaer, som også kunne finde relevans i et forskningsblik, fx disse for at nævne nogle få:

- Situativt betinget handlen | effekt
- Situativt betinget handlen | lighed
- Situativt betinget handlen | inklusion.

Det er væsentligt igen at pointere, at ledeforskellen *situativt betinget handlen* | *manualfølge* er den forskel, videnskabssystemet afgrænser temaer ved, og at det interessante er, hvordan socialpædagoger iagttager realitet,

der af videnskabssystemet tematiseres sådan. I det følgende indkredser jeg meddelelsesgrundlaget og angiver på den måde, hvordan sådanne iagttagelser muliggøres.

3.7. TRIN 5 – VALG AF MEDDELELSESGRUNDLAG

Ledeforskellen *situativt betinget handlen* | *manualfølge* og hjælpesystemet som systemreference former valget af afhandlingens empiriske materiale, altså det, der ses som meddelelsesgrundlag (Keiding, 2005, p. 210f).⁴² I min analysestrategi kalder systemreferencen på, at ART-trænerne skal have en uddannelse som pædagog eller socialpædagog⁴³, ligesom de skal være medlemmer af organisationssystemer, som overordnet orienterer sig ved forskellen *hjælp* | *ikke hjælp*.

Dernæst fordrer ledeforskellens andenside, at ART-trænerne som minimum har gennemført det 8 dage lange ART-trænerkursus (Gundersen et al., 2008, p. 12).⁴⁴ Jeg antager, at socialpædagogernes deltagelse i kurset muliggør, at manualfølge kan ses som meningsstruktur i kommunikationen, og at det er muligt for socialpædagerne at relatere til andensiden, når den betegnes ved manualfølge.

Ledeforskellens inderside fordrer, at situativt betinget handlen kan iagttages. Jeg har valgt, at jeg ikke skal iagttage praksis ved at deltage i ART-træningerne. Dette fordi jeg med min tilstedeværelse ville medvirke til at

⁴² Kort beskrevet i afsnit 1.5. om genstanden for afhandlingens iagttagelser og i afsnit 3.4. om andenside i ledeforskellen.

⁴³ Uddannelsen til socialpædagog forsvandt (som nævnt i indledningen) med 1997-bekendtgørelsen, hvorefter alle dimittender efter endt pædagoguddannelse får titlen "pædagog".

⁴⁴ Med min norske instruktøruddannelse er jeg uddannet til at kunne undervise på trænerkursen og har også undervist på en række kurser. Jeg har i denne sammenhæng eksplicit valgt, at de deltagende socialpædager/ART-trænere *ikke* har deltaget på mine kurser, da interviewene ellers ville kunne virke som en form for undersøgelse af, om de handler efter det, vi har talt om på kurserne.

forme kommunikationen, hvilket jeg så vidt muligt gerne vil undgå. Derudover ville kontingensen omkring, *hvad* der kan iagttages som situativt betinget handlen – altså hvornår ledeforskellen kan aktualiseres – være markant. Derfor har jeg brug for en måde, hvorpå det situative kan "fastholdes" trods dets flygtighed og temporalitet (Mondada, 2012). Og derfor har jeg valgt, at en del af meddelelsesgrundlaget udgøres af filmoptagelser af ART-træninger. I det følgende forklarer jeg, hvilke valg jeg har truffet omkring dem.

3.7.1. FILMOPTAGELSER

Jeg filmer tre ART-forløb med hver to trænere for at etablere personvarians blandt socialpædagoger og dermed variation i, hvilke forskelsbaserede iagttagelser der kan aktualiseres (Luhmann, 2006, p. 131).⁴⁵ I hver af de tre ART-perioder/forløb filmer jeg én træning i hver af de tre hovedkomponenter (social færdighedstræning, vredeskontrol og moralsk ræsonnement)an, så jeg ender ud med i alt ni filmoptagelser. Jeg vælger at filme i alle tre komponenter, fordi jeg ønsker variation i forhold til, hvem der fungerer i rollen som hovedtræner. Den rolle beskrives helt kort i manualen således: "*Hovedtræner leder træningen mens medtræner plasserer sig i gruppen og har ansvar for dele af træningen*" (Gundersen et al., 2008, p. 12). I hvert ART-forløb skifter trænerne ofte mellem hovedtræner- og hjælpetrænerrollen, så trænerne hver især fungerer som hovedtræner på forskellige komponenter (Gundersen et al., 2008, p. 12). Som jeg ser det, har hovedtrænerrollen en væsentlig del af ansvaret for, hvordan manualen tematiseres i træningerne. I afhandlingen får det den betydning, at ledeforskellen kalder flere iagttagelser frem af hovedtrænerrollen, uden at medtrænerrollen af den grund udelukkes.

Alt i alt filmede jeg seks ART-træneres praksis i ni ART-træninger, og alle seks socialpædagoger optræder som hovedtræner mindst én gang.

⁴⁵ Se også afsnit 1.5., hvor tidsomfang m.v. er angivet.

De ni filmoptagelser iagttages dernæst med afsæt i afhandlingens ledeforskel – og med reference til videnskabssystemet – med henblik på undersøgelse af, hvilke episoder der kan iagttages som situativt betinget handlen, hvor manualen kunne have været fulgt.⁴⁶ Det drejer sig altså om episoder på filmen, hvor jeg vurderer, at der sker noget andet, end at manualen følges. I seks forskellige interviews (ca. 35 timer i alt) med hver af socialpædagogerne ser vi først og fremmest optagelserne, hvor de hver især er hovedtræner, igennem (hvis tiden i de enkelte interviews er til det, ser vi også dele af optagelserne, hvor de er medtrænere, igennem).

I det følgende forklarer jeg mit valg af interview som del af analysestrategien.

3.7.2. INTERVIEWS OG TRANSSKRIFTION

Som beskrevet i afsnit 3.1, hvor jeg konstruerede afhandlingens analysestrategi, har jeg valgt at bruge interviews, fordi det i interviewene er muligt at iagttage og – i et vist omfang gennem reflektiv kommunikation – tematisere både den valgte forståelse og de meddelte informations selvreference og konditionering (Keiding, 2005, p. 211). Jeg antager altså, at interviews muliggør, at iagttagelser med reference til hjælpesystemet kan finde sted, så jeg kan lydoptage dem med henblik på senere iagttagelse. På den måde tager interviews i denne teoriramme form som interaktionssystemer, der skyder sig ind mellem det videnskabelige blik og genstanden selv (la Cour et al., 2005).

⁴⁶ Jeg har brugt optagesystemet IRIS Connect (<https://www.irisconnect.com/uk/>). Det er kort fortalt en læringsplatform, som er bygget op omkring videooptagelser. Det fungerer ved, at to iPads sættes til at optage fra hver sin vinkel, hvilket er nyttigt, da jeg dermed ikke behøver at være i rummet imens. Ved den senere gennemgang af optagelserne har de to forskellige optagevinkler den gevinst, at det er muligt for os at se, hvad både trænerne og unge gør (de sidder i en form for rundkreds). Filmoptagelserne opbevares under hensyntagen til lovgivning omkring opbevaring af personfølsomme oplysninger m.v.

I interviewene iagttager socialpædagogerne sammen med mig filmoptagelsernes rekonstruktion af de ART-træninger, hvor de selv er hovedtrænere (jf. Mondada, 2012, p. 54). På en måde muliggør *video elicitation* andenordensagttagelser af praksis (Jewitt, 2012, p. 4; Tochon, 2007, p. 59; Schubert, 2012, p. 122).⁴⁷ Filmoptagelserne understøtter for mig at se således, at den strukturelle kobling mellem bevidsthed og kommunikation i relation til ART-træningen er genstand for interviewets iagttagelser (la Cour et al., 2005, p. 13).

Jeg interviewer socialpædagogerne hver for sig, fordi jeg ønsker, at den enkelte socialpædagog iagttager praksis, hvor han/hun selv er del af det, der kaldes frem som situativt betinget handlen.⁴⁸ Jeg ønsker altså ikke en drøftelse blandt socialpædagogerne om, hvorvidt der fx overhovedet var tale om situativt betinget handlen. I tråd med det epistemologiske afsæt indebærer det *ikke*, at ansvaret for, hvad vi mener at se ske i episoden, lægges på den enkelte socialpædago­gs skuldre. Intentionen er stadig, at det er kommunikation og ikke bevidsthed, der tematiseres (la Cour et al., 2005, p. 13). Men fordi hovedtrænerens iagttagelser i manualbeskrivelsen står så centralt ("*Hovedtræner leder træningen*"), finder jeg det relevant for afhandlingen at skabe rammer for iagttagelser af særligt hovedtrænerens andenordensagttagelser af denne kommunikation (jf. Gundersen et al.,

⁴⁷ Mange har beskrevet forskellige analyseparametre til analyse af video (Luckmann, 2012; Mondada, 2012). Parametrene er ikke aktuelle her, da afhandlingens iagttagelser af videoerne foretages ud fra ledeforskellen, hvorfor der kun vælges klip, hvor jeg eller den deltagende socialpædagog iagttager en situativt betinget handlen til forskel fra manualfølge.

⁴⁸ Jeg har udformet interviewguides med afsæt i mine iagttagelser af filmoptagelserne. I guiden har jeg markeret tidspunkter, hvor jeg under gennemgangen mener at se en situativt betinget handlen i stedet for manualfølge. Ligeledes kan socialpædagogen under interviewet markere ved episoder, som han/hun iagttager som relevante at konditionere. På den måde fungerer video og ledeforskel som saglig struktur, der kan lede kommunikationen i interviewet (la Cour et al., 2005, p. 13). Manualens detaljeringsgrad gør det fx muligt at se, om socialpædagogerne definerer færdigheden, eller om de unge er med til at diskutere behovet for færdigheden.

2008, p. 12). Ligeledes har jeg bestræbt mig på at ekspliciterer afhandlingens ledeforskel og pointen om at afhandlingen producerer viden gennem denne, så her altså ikke kan være tale om en én-til-én-gengivelse af hverken hvad der sker på filmen eller hvad den enkelte socialpædagog præcist har gjort, sagt og ment.

Når interviewet som interaktionssystem ophører med at eksistere, er det en opgave for det videnskabelige system at iagttage, hvordan interviewet som interaktionssystem iagttager (la Cour et al., 2005, p. 12). Jeg indleder dette arbejde med at transskribere interviewene,⁴⁹ hvorefter jeg påbegynder analyserne. I næste afsnit beskriver jeg, hvordan jeg griber analyserne an.

3.8. ANALYSER

De sidste trin i analysestrategien vedrører simpel forståelse, de anvendte forskelle/kompleks forståelse og tolkning/hyperkompleks forståelse i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer, de vedrører bud på en sociologisk refleksionsteori for et udsnit af socialpædagogisk praksis omkring evidensbaserede manualer og sidst diskussion og perspektivering heraf. På disse trin foregår der altså analyser – eller forståelsesproducerende iagttagelser – af det materiale, som er valgt gennem systematikens første trin i (Keiding, 2006; Keiding, 2005, p. 217). Som nævnt ovenfor startede jeg med at transskribere ca. halvdelen af mine interviews med de deltagende socialpædagoger, hvorpå jeg aktualiserede trin 6-8 gennem det transskriberede. Det resulterede i ca. fyrre analyser⁵⁰ som gav mig en

⁴⁹ Jeg anvender retningslinjerne fra Steinar Kvale og Svend Brinkmanns *Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 241). Til deres retningslinjer har jeg tilføjet markeringen "(P)" for at angive længere pauser i interviewet, da disse har betydning for, hvordan interviewet forstås som tekst (Gregersen, 1992). Se bilag C for beskrivelse af retningslinjerne for transskription.

⁵⁰ Disse indledende analyser er et omfangsrigt materiale, der udgør mit grundlag for at vælge de analyser ud, som er formidlet i afhandlingen. Analyserne har på den måde form som arbejdspapirer, hvorfor jeg har valgt ikke at vedlægge dem som bilag. Hvis det ønskes, kan bedømmelsesudvalget imidlertid få dem tilsendt i anonymiseret rå form.

fornemmelse af, hvilke temaer der synes at gå igen igennem iagttagelserne. Efterfølgende gennemlyttede jeg det resterende materiale og markerede passager, som faldt inden for både ledeforskel og et af de fem temaer. Ligeledes lyttede jeg efter, om jeg kunne kalde andre temaer frem, men jeg landede på de fem. Inden jeg gennemgår temaerne, vil jeg i de næste afsnit først præsentere, hvordan trin 6-8 tager form i analyserne.

3.9. TRIN 6 – SIMPEL FORSTÅELSE

På dette trin læser jeg de transskriberede interviews igennem første gang med henblik på at identificere de passager, som falder inden for ledeforskel og temaer (Keiding, 2005, p. 213). Her sorteres altså alt andet fra, så kun tekst, der vurderes at falde inden for ledeforskel og temaer, anvendes i det videre arbejde. Det vil fx sige, at passager, som måske nok beskriver situativt betinget handlen, men hvor jeg ikke kan se, hvordan manualfølge kan betegnes som højreside, sorteres fra. På den måde konstrueres afhandlingens empiriske materiale, og intentionen er som nævnt at sikre transparens omkring, hvilke valg der former konstruktionen.

Hver passage (her kaldet *ledeforskelsmarkering*) behandles på trin 6 på følgende vis: Først beskrives temaet samt andensiden af ledeforskellen (manualfølge), interviewpassagen og simpel forståelse. Det kan fx se ud som følger:

Jf. Ledeforskelsmarkering 5 (L5) Jeppe⁵¹ – beskrivelse af filmklip og manualfølge

På filmen ses, hvordan de unge gennemgår hjemmeopgaverne. De unge fortæller, at de ikke rigtig bruger trinnene, som hjemmeopgaven skitseres omkring i manualen. Manualen giver nemlig en struktur, som den unge skal beskrive sit hjemmearbejde ud fra, helst skriftligt. Strukturen kan have overskrifter som disse: 1) "Skriv trinnene i færdigheden 'At bede om hjælp' ned, 2) "Bed om hjælp", 3) "Hvad skete der, da du bad om hjælp?", 4) "Hvad gjorde du godt, da du bad om hjælp?" og 5) "Hvor dygtig var du til at bede om hjælp – *meget dygtig, dygtig* eller *kan blive bedre?*" (oversat fra Gundersen et al., 2008, p. 41). At trinnene ikke følges, ses her som situativt betinget handlen i lyset af manualfølge (at trinnene følges).

Figur 23. Eksempel på manualfølge i relation til ledeforskelsmarkering.

Dernæst følger den interviewpassage, som omhandler filmklippet. Jeg har markeret de elementer, som jeg finder særligt relevante i interviewet med gul, for at gøre det lettere for læser at sortere i de til tider lange interviewudsnit. I de transskriberede interviewpassager optræder jeg under "I" (interviewer), mens den interviewede optræder under opdigtet navn for at efterstræbe anonymitet. En interviewpassage kan eksempelvis se således ud:

⁵¹ Jeg har tildelt de interviewede socialpædagoger andre navne for at sløre deres identitet. Hvorvidt det giver anonymisering, er tvivlsomt, da fx kolleger potentielt vil kunne tilregne udsagn til enkeltpersoner. For udenforstående vi de interviewedes identitet imidlertid ikke kunne bestemmes. Dertil markeres hver analyse i relation til nummererede ledeforskelsmarkeringer så denne fx hedder L5 Jeppe (ledeforskelsmarkering 5 i interviewet med Jeppe).

Interviewpassagen L5 Jeppe, som omhandler filmklippet iagttaget ud fra ledeforskellen *situativt betinget handlen* | manualfølge.

I = interviewer (undertegnede)

I: *Det her med, at de siger, at de ikke rigtig bruger trinnene – hvad tænker du om det i forhold til, at de ... Ja, hvad tænker du egentlig om det?*

Jeppe: "Øhm, det forventer jeg egentlig heller ikke, at de gør. Men bare det, at man kommer til at snakke om at spørge om hjælp, det gør, at de bliver bevidste om, at de egentlig skal afklare, hvad det er, man spørger om hjælp til. Og det er det med de her hjemmeopgaver, at når det er, de bliver sat ned og skal til at skrive ned, så er det, at de kan komme til at kigge lidt på de her trin. For jeg tænker heller ikke, at det kører for dem, at der er 'de og de' trin. Men bare det, at de ved, at der er en tankeproces, FØR man skal gøre noget – at man skal forberede sig, før man går hen og spørger nogen om hjælp. Og det tænker jeg da, at det er læringen i det her. Og det tror jeg, at de tager med herfra, fordi at "Nårh, skal man gøre det sådan?" – skal man faktisk lige afklare de her ting inden, eller er det faktisk det, der SKER, når man spørger om hjælp? Jeg tror, at dem, der nu er gode til det, de får en bevidsthed om, hvad det er, de er gode til – hvad det er, de kan i forvejen, hvad det er, de lykkes med. Og dem, der ikke er klar over det, og som bare gør det, de er sådan lidt: "Okay, der SKER faktisk noget". For de har været sådan: 'Jeg spørger bare om hjælp' (25:06). Nej,- nej:: der ligger faktisk noget forud for det. Så det med trinnene, det er meget ART-agtigt, fordi vi gerne vil prøve at se, om vi kan få de her tankeprocesser i gang ...⁵²

⁵² Jeg ændrer af formidlingshensyn det, der i de valgte retningslinjer for transskription betegner et lille hul mellem ytringer: (parentes med et punktum i: (.) jf bilag C). I stedet fungerer tre prikker ... i interviewpassagerne her i afhandlingen som markering af ophold i tale/pauser. Parentesen kan tolkes som at jeg har klippet tekst ud hvilket er uhensigtsmæssigt for forståelsen af interviewpassagerne.

men hvordan og hvorledes man kan arbejde mere med dem, det tror jeg er svært. For det er i de der **hjemmeopgaver, det der overindlæring ...** Jeg tror bare, det er det der med, at man får skabt en bevidsthed om, at der er nogle tankeprocesser forud for alt hvad man gør. Det tror jeg, er det væsentlige, og det er det, man kan påvirke.

- I: *Når du siger "overindlæring", hvad betyder det?*
 Jeppe: "Hmm :: når man har færdigheden og gennemgår de her trin og læser dem op smågriner] jamen **så mange gange, som man faktisk overhovedet kan komme af sted med, med det mener jeg 'overindlæring'.** Når man sidder rundt i rundkreds, og man beder dem om: 'Læs lige trinnene op igen' og 'Hvad er det, du skal holde øje med?' og sådan og sådan, og det er egentlig bare for at få det til at lægge ind. For jeg er godt klar over, at de ikke følger trinnene, men det er igen for at gøre dem opmærksom på de tankeprocesser, der er, for jo flere gange de hører dem, jo større er chancen for, at de ... (26:16), jo større er sandsynligheden for, at de tager dem med sig"

Figur 24. Eksempel på interviewpassage.

Interviewpassagen fremstår i fuld længde for at skabe transparens omkring de valg, jeg foretager i analyserne, da jeg allerede i den simple forståelse, som følger nedenfor, træffer valg i forhold til, hvordan jeg forstår meddelelserne i interviewet. Noget kommer med, noget kommer ikke med. Så selvom interviewpassagerne kan forekomme tunge eller indforståede, er de med i alle med i stort set fuld længde, så læser kan følge de valg, jeg træffer i min konstruktion af forskelle. De få steder der er klippet noget ud er det forklaret hvorfor der er klippet i passagen.

Efter interviewpassagen følger den simple forståelse, som rummer beskrivelse af, hvordan teksten forstås (Keiding, 2006, p. 6). Det er som tidligere nævnt ikke en præcis gengivelse af teksten, men kan ligge tæt op ad sprogbrug m.v. og fremstår som førsteordensagttagelse af materialet. Med eksemplet fra før (Jeppe) ser det således ud:

Simpel forståelse af interviewpassage L5 JEPPE

Jeppe fortæller her om de unges arbejde med trinnene i hjemmeopgaverne. Han forventer ikke, at de bruger trinnene, som det er beskrevet i manualen. For ham giver selve snakken om, at man kan arbejde med trinnene en bevidsthed hos de unge om, hvad de skal afklare, før de spørger om hjælp. Jeppe tænker ikke, at det at arbejde med trinnene "kører for dem", men bare det, at de *ved*, at der er en tankeproces forud for handlingen, det er læringen i "det her" (hjemmeopgaven). Jeppe fortæller, at han tror, at dem, der nu er gode til det, får en bevidsthed om, hvad de er gode til, hvad de lykkes med. Og dem, der ikke er klar over, at der ligger noget forud for, at man beder om hjælp, de bliver klar over det. Så trinnene er ifølge Jeppe meget "ART-agtige", og hjemmeopgaverne kommer til at handle om "overindlæring" – "Men hvordan og hvorledes man kan arbejde mere med dem, det tror jeg er svært," siger han. Overindlæring er for Jeppe det, at man gennemgår trinnene og læser dem op "så mange gange, man nu kan komme af sted med" for at "lægge det ind". Jo oftere de unge hører trinnene, jo større sandsynlighed er der for, at de tager dem med sig. Men Jeppe er godt klar over, at de ikke følger trinnene. Han konditionerer dette ved, at det i stedet handler om at få skabt en bevidsthed om, at der er nogle tankeprocesser forud for alt, hvad man gør – det er det væsentlige, og det er det, man (socialpædagerne) kan påvirke.

Figur 25. Eksempel på simpel forståelse.

3.10. TRIN 7 – KOMPLEKS FORSTÅELSE

Med afsæt i eksemplet iagttages i den komplekse forståelse, hvad der ses som betegnet i Jeppe's udsagn. Her leder iagttagelser til konstruktion af forslag til, hvilke forskelle der kan have muliggjort den aktuelle betegnen (Keiding, 2005, p. 214). Intentionen er altså at forstå den meddelende som iagttager ved at konstruere forslag til, hvilke forskelle der kan være anvendt i iagttagelserne (Keiding, 2006, p. 6). I relation til eksemplet med Jeppe ser det således ud:

Kompleks forståelse af L5 Jeppe

I den komplekse forståelse af trinnene ovenfor kalder jeg Jeppe betragtninger frem i denne forskel:

De unge skal have en bevidsthed om, at der ligger noget forud for alt, hvad vi gør.

Overindlæring og ART-agtigt, at trinnene præsenteres så ofte som muligt – giver de unge mulighed for at tage trinnene med sig.

Jeppe om trinnenens funktion i hjemmeopgaver.

Forklaring: Jeppe beskriver her det, at de unge ikke bruger trinnene som helt i tråd med hans forventning til deres arbejde med hjemmeopgaverne, for det kører ikke rigtigt for de unge at arbejde med trinnene. Det, de unge får med fra arbejdet, er i stedet en bevidsthed om, at der ligger noget – nogle tankeprocesser – forud for alt, hvad vi gør. I min læsning vægter Jeppe her bevidsthed om tankeprocesser frem for, at de unge "slavisk" følger trin i samme tankeprocesser (manualfølge).

Figur 26. Eksempel på kompleks forståelse.

Som det fremgår, er det i første omgang konstruktion af enkelthændelsers/episoders selvreference, og på den måde siger denne ene forskel ikke noget om hjælpesystemets generelle selvreference i forhold til det aktuelle tema (Keiding, 2005, p. 214; Keiding, 2006, p. 7). Ved at spørge til andensiden, som jeg gør her – hvor det opfattes som "ART-agtigt" at præsentere noget så ofte som muligt – kan jeg undersøge, hvilken mening der tilskrives de forskellige iagttagelser (N. Å. Andersen, 1999b, p. 131; Knudsen, 2005, p. 6). I analyserne får det den betydning, at jeg kan frembringe andre andensider end manualens beskrivelse af *manualfølge*, ligesom jeg kan iagttage, hvordan situativt betinget handlen potentielt reflekteres, og hvordan mening kan konstrueres herudfra.

Samlet er både den simple og den komplekse forståelse formet af den egenkompleksitet, som ligger i interviewene og analyserne, og af de deltagende psykiske systemers strukturelle kompleksitet (Keiding, 2006, p. 7). Herved træder dobbeltpotentialiteten i de forståelsesproducerende

iagttagelser frem. Med afsæt i trin 6 og 7 bevæger vi os herfra videre til trin 8 og dermed den hyperkomplekse forståelse.

3.11. TRIN 8 OG 9 – VALIDITET, TOLKNING OG HYPERKOMPLEKS FORSTÅELSE

I den hyperkomplekse iagttages det iagttagesperspektiv, som synes at træde frem i trin 7's forskelle. Formålet er at konstruere forslag til, hvilke forskelle der kan tænkes at konditionere forskellene og dermed, hvilken meningshorisont der synes at indramme de foregående iagttagelser (Keiding, 2006, p. 7). Her foreslås altså en begrebsmæssig ramme at forstå iagttagelserne og iagttageren med, eller en anden form for andenordensagttagelse. I eksemplet ser det således ud:

Hyperkompleks forståelse af L5Jeppe

I min tolkning konditioneres forskellen i den komplekse forståelse ved begreberne *ikke-trivielle* og *trivielle systemer* på den vis, at Jeppe her beskriver de unge som ikke-trivielle systemer. I hans fremstilling er trinnene noget, man gennemgår så ofte som muligt for at se, om de unge potentielt tager dem i brug "*ude i livet*". Hensigten/forventningen til de unges fremtidige adfærd er, at de har en bevidsthed om, at trinnene kan bruges, men at de – som ikke-trivielle systemer – opererer ud fra deres givne tilstand og den konkrete kontekst. Heroverfor står tanken om, at gennemgangen af trinnene i ART-sessionen (manualfølge) bevirker, at de unge også gennemgår trinnene i de situationer, hvor de laver deres hjemmearbejde – altså opfattelsen af, at de unge fodres med trin (input), hvilket resulterer i, at de gennemgår dem i fremtidige situationer (output) (Mathiasen, 2007, p. 214). I forlængelse heraf foreslås denne forskel: *de unge som ikke-trivielle systemer | de unge som trivielle systemer*.

Figur 27. Eksempel på hyperkompleks forståelse.

Her ses, hvordan forskellene foreslået omkring Jeppe's iagttagelser i den komplekse forståelse begrebsættes ved systemteoretiske pointer omkring iagttagelse af de unge som ikke-trivielle henholdsvis trivielle systemer. På den måde muliggøres indsigt i, hvordan *situativt betinget handlen* |

manualfølge kan tolkes som et spørgsmål om, hvordan de deltagende unge iagttages (Keiding, 2006, p. 7).

I denne gennemgang kan min analysestrategi træde frem som en snorlige kausal strategi, hvor det ene trin fører til det næste. Sådan fungerer det dog ikke. På et tidspunkt, når jeg er godt inde i analyser af det empiriske materiale, aktualiserer jeg et udsnit af trin 7 og 8 med intentionen at undersøge, hvilke temaer der ser ud til at gå på tværs af interviewene. Det leder til, at jeg organiserer analysekapitlerne omkring disse fem temaer, som i mine øjne går igen på tværs af interviewene:

1. Forskellige forståelser af ART-manualen i socialpædagogiske iagttagelser
2. Den enkelte unge i socialpædagogiske iagttagelser
3. Ungegruppen i socialpædagogiske iagttagelser
4. Anerkendelse i socialpædagogiske iagttagelser
5. Tid i socialpædagogiske iagttagelser.

I Keidings beskrivelse af trin 8 pointerer hun, at det vil forekomme, at temaer aktualiseres gennem forskellige forskelle (Keiding, 2005, p. 216). Det sker for mig at se naturligt nok i de mange timers interview, som er en del af afhandlingen. Det leder til, at jeg for hvert af de fem overordnede temaer konstruerer tre forskellige forskelle, som jeg igen mener at se kunne gå på tværs af mit empiriske materiale. Jeg konstruerer altså ikke forskelle over temaer, som kun synes iagttaget i et enkelt interview. Intentionen er at afprøve forskellene rundt i materialet og på den måde etablere validitet i relation til forskellene. Og omvendt er det en væsentlig pointe, at det er iagttagelsernes relevans for mit forskningsspørgsmål – og dermed min ledeforskel – som afgør, om de kommer med i mine iagttagelser. Det vil sige, at der ikke er forskel på den betydning, jeg tillægger forskellene, uanset om de fremkaldes 2 eller 15 gange.

Jeg har valgt at formidle de forskellige forskelle ved de skridt, jeg tager i analyserne, for at understøtte transparens omkring mine valg af forståelse. Det er for mig at se en nødvendighed, når konstruktion af forståelsesproducerende iagttagelser er ærindet. Således består analysekapitlerne hver især af fire afsnit, som indeholder følgende punkter:

1. Indledning.
2. Beskrivelse af manualfølge, hvor det anskueliggøres, hvad manualfølge er ifølge ART – *en metode for træning av sosial kompetanse* (Gundersen et al., 2008).
3. Simple og kompleks forståelse af den aktuelle interviewpassage, herunder præsentation af det filmklip, som iagttages i interviewet, og den aktuelle interviewpassage.
4. Hyperkompleks forståelse, hvor systemteoretiske meningshorisonter for de aktuelle iagttagelser foreslås.

På den måde indeholder analysekapitlerne 15 meget situationsspecifikke analyser, og i det følgende beskriver jeg, hvordan jeg validerer disse.

Validitet

Som nævnt foreslår Keiding, at forskellene kan valideres ved, at det videnskabelige system som iagttager afprøver, om samme information kan aktualiseres med den foreslåede forskel, ligesom det kan afprøves, om det aktualiserede konditioneres nærmere andre steder i teksten (Keiding, 2005, p. 215). Jeg afprøver materialets validitet på følgende måder:

- For det første ved, om jeg som iagttager kan aktualisere samme information med den foreslåede forskel. Det gør jeg både med afsæt i videnskabssystemet og i mit kendskab til hjælpesystemet.
- For det andet afprøver jeg, om det aktualiserede bestemmes nærmere, enten i samme ytring eller andre steder i teksten, fx ved betegnelse af forskellens yderside eller ved anvendelse af andre forskelle. Det vil sige, at jeg i analysekapitlerne henviser på kryds og tværs til andre passager, hvor forskellene også synes kaldt frem. I tilfælde, hvor det ikke er oplagt at henvise til andre analyser i selve afhandlingen, har jeg valgt at henvise til nogle af de analyser, som ikke har fundet plads i analysekapitlerne, men som kan findes i bilag D.
- For det tredje inviterede jeg de deltagende socialpædagoger til en fælles præsentation af disse forskelle for at høre, om de fandt forskellene valide set i lyset af de interviews, de har deltaget i.

Fire ud af seks socialpædagoger kunne deltage, og de fandt forskellene genkendelige og relevante i socialpædagogisk lys.

I tråd hermed har jeg ligeledes præsenteret et udsnit af mine analyser i ART Netværk DK⁵³, en dansk sammenslutning af ART-trænere og -instruktører. Hensigten med præsentationen var dels at formidle den forståelse, som konstrueres i afhandlingen, dels at afprøve, hvordan mine konstruktioner vækker genklang hos netværkets medlemmer. Min formodning har været, at afhandlingens ledeforskel netop i dette netværk potentielt ville kunne aktualiseres af andre end mig. I løbet af præsentationen og under den efterfølgende drøftelse var der ingen indsigelser mod validiteten af mine konstruerede forskelle. En tilhører påpegede, at det i stedet for afvigelser eller situativt betinget handlen kunne ses som forbedring af programmet. Den idé kan jeg fint følge, men så ville ledeforskellen læne sig op ad det adaptive spor, som jeg netop ikke har til intention at forfølge (se fodnote 33).

Til sidst har jeg prøvet forskellene af på forskellige konferencer, på videnscentermøder og temadage i både Danmark, i forbindelse med mit udlandsophold ved University of Dundee i Skotland og på konferencer i Dubrovnik, Kroatien og London, England. I disse sammenhænge har jeg formidlet i hjælpesystemets og videnskabssystemets skematiseringer.

- For det fjerde har jeg i projektet haft en følgegruppe med forskellige faglige profiler repræsenteret. Her har jeg afprøvet forskellige analysestykker, ligesom alle analysekapitlerne er gennemgået med to spørgsmål for øje: 1) Kan I følge argumentationen i opbygning af forskellene? og 2) Hvad ser I med jeres faglighed?⁵⁴

⁵³ www.artnetvaerk.dk/

⁵⁴ Følgegruppen bestod først af Svend Bak Holm, socialpædagog og master i socialpædagogik, Ina Rathmann, lærer og cand.pæd.psych., og Karen Thastum, cand. psych. I sommeren 2018 blev følgegruppen udvidet med endnu et medlem, Christina Dahl Madsen, ph.d. og lektor ved VIA UC.

Samlet om de sidste to former for validering har jeg anvendt de forskellige blikke på mit materiale som en form for sparring og undersøgelse af, om mit arbejde leder til forståelse i relevante systemer. Det vil sige, at jeg ikke har ændret i forskellene som følge af fx præsentation for ART-netværket eller på konferencer, men jeg har brugt de tilbagemeldinger, jeg har fået på materialet, til at understøtte, at der er relevans omkring, *hvordan* jeg kommer frem til det, jeg kommer frem til.

Systemkarakter, mere hyperkompleks forståelse og refleksionsteori

På trin 9 kalder jeg forslag til selvreference frem af iagttagelserne. Det vil sige, at jeg undersøger, om der er forskelle, der aktualiseres så mange gange, at de kan generaliseres til at have systemkarakter (Keiding, 2005, p. 216). I min optik kan forskelle af systemkarakter relateres til afhandlingens erkendelsesbegreb, hvor det står helt centralt, at erkendelse både er iagttagelse og fæstningen af iagttagelse (jf. afsnit 1.7.1). Jeg undersøger altså, om der er forskelle, som indikerer, at der her kan være tale om et system, som opererer ud fra egne distinktioner mellem system og omverden.

Dernæst undersøger jeg, hvad denne *system* | *omverden*-difference kan siges at være udtryk for i lyset af Luhmanns begreb om organisationssystemer og uddifferentierede systemer, ligesom jeg beskriver de problemhorisonter, som frembringes ved analyserne. Denne undersøgelse supplerer jeg ved, med inspiration fra den funktionelle metode, at spørge til 1) hvilke problemer den grænsedragning, som jeg fremdrager i kapitel 9, er *løsning* på, 2) om der kunne have været *andre funktionelt ækvivalente* løsninger, og 3) hvilke problemer denne grænsedragning *giver* (Knudsen, 2014a, p. 35). Afslutningsvis udvikler jeg en videnskabelig refleksionsteori for socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning, før jeg til sidst kommer med to forslag til, hvordan de skitserede problemhorisonter kan generaliseres.

3.12. AFRUNDING AF AFHANDLINGEN

I kapitel 10 afrunder jeg afhandlingen ved at beskrive og perspektivere dens bidrag. Og til sidst genbesøger jeg afhandlingen for kritisk at reflektere over forskellige valg, jeg har truffet i arbejdet omkring den.

3.13. AFRUNDENDE KOMMENTARER TIL AFHANDLINGENS ANALYSESTRATEGI

Jeg finder det relevant at bemærke, at jeg i relation til afhandlingens genstand forsker i en form for eget felt. Jeg kender ikke de deltagende socialpædagoger på forhånd, bortset fra én, som jeg har mødt flere gange i et netværk for personer med ART-instruktøruddannelsen. Men jeg er både socialpædagog og instruktøruddannet inden for ART, og særligt det sidste har jeg på forhånd tænkt kunne give en fornemmelse af, at jeg kontrollerede de deltagende socialpædagoger i ART-manualen. Det ville være fuldstændigt uhensigtsmæssigt for forskningsspørgsmålet, hvis interviewene bar præg af at være et tjek af, hvordan deltagerne forstår ART. Her finder jeg det hjælpsomt, at den valgte ledeforskel netop leder blikket mod det situativt betingede, og at jeg på ingen måde kan vide på forhånd, hvilke forskelle de deltagende socialpædagoger aktualiserer i iagttagelser af en given situation. Derfor har det været nemt at bevare nysgerrighed i interviewene, ligesom interviewene for mig at se er rige på netop socialpædagogernes iagttagelser af situativt betinget handlen. I denne sammenhæng er det relevant at pointere, at det ikke er til at vide, om de iagttagelser, jeg kalder frem i de transskriberede interviews, svarer til de iagttagelser, socialpædagogerne måske gjorde under træningerne. Her er der vitterligt tale om andenordensiaagttagelser af situationer, og iagttagelserne kan være farvet af bagklogskabens klare lys. Det er en konsekvens af mine strategiske valg, som jeg tager med for at undgå at skulle være til stede under træningerne og spørge, hvordan socialpædagogerne iagttager en given situation, imens den udspringer sig.

Samlet finder jeg den aktualiserede strategi nyttig, fordi den hjælper mig til at skelne mellem, hvornår jeg iagttager socialpædagogik med hjælpesystemets kode, og hvornår jeg iagttager socialpædagogiske iagttagelser med videnskabssystemets kode. Systematikken hjælper mig på den måde til at blive i forskeroptikken. Dette er en central pointe, da socialpædagogik og hjælpesystemet har været bærende strukturer i min faglighed gennem mange år, og det er nyt for mig at indfinde mig i en forskerrolle.

Jeg har nu udviklet, præsenteret, aktualiseret og kommenteret afhandlingens analysestrategi. Inden de fem analysekapitler følger her et

læsevejledende overblik over de temaer og forskelsbaserede iagttagelser, jeg kalder frem i kapitlerne.

3.14. KORT OM DE FEM ANALYSEKAPITLER

Det første analysekapitels tre afsnit rummer iagttagelser, hvor situativt betinget handlen på forskellig vis reflekteres i *overvejelser om ART-programmet*. Det leder til betragtninger om, hvordan ART-manualen så at sige finder form i praksis, om evidens, kontekst, struktur, planlægning og til sidst en kollision mellem forskellige trin i ART-manualen.

Det andet analysekapitels tre afsnit tematiserer socialpædagogiske iagttagelser af *enkelte unge* i ART-grupperne. Det vil sige iagttagelser, hvor situativt betinget handlen forstås i relation til iagttagelser af de enkelte unge. Her fremsætter jeg overvejelser om, hvad der skal til, for at en enkelt ung ikke bakker helt væk fra ART, hvordan man kommer under overfladen på de unge, og hvad der er det rigtige at gøre i moralsk ræsonnement.

I det tredje analysekapitel tematiserer de tre afsnit socialpædagogiske iagttagelser af *ungegrupperne*, så situativt betinget handlen kan forstås ud fra, hvordan grupperne iagttages i rummet. Nærmere bestemt tematiseres stemning, tilstedevær og de unges blikke på hinanden, ligesom det iagttages, hvad der fungerer bedst som forberedelse for gruppens træning, og hvilke forskellige forståelsesformer der ses i træningen.

Det fjerde analysekapitel tematiserer *anerkendelse*. Termen "anerkendelse" optræder et hav af gange i interviewene, og i dette kapitel foreslår jeg tre forskelle, som temaet kan forstås med. Det drejer sig om det, at de unge skal anerkendes, ligegyldigt hvad de siger, om at anerkendelse er en nødvendig del af praksis, og om anerkendelse forstået som ros som konfliktende med det at følge manualens trin.

Femte og sidste analysekapitel tematiserer *tid*. Tid dukker op som overordnet tema og aktualiseres ved forskellige forskelle vedrørende tempo, tidshorisonter og fornemmelse for, hvad der sker i et givent øjeblik.

KAPITEL 4

ART-MANUALEN I FORSKELLIGE OPTIKKER

Kontekst, evidens, struktur, planlægning og kollision mellem værdier og handleanvisninger.

4.1. INDLEDNING

I overensstemmelse med afhandlingens analysestrategi tematiserer jeg analysekapitlerne ud fra de hypotetiske forskelle, som jeg foreslår i alle mine indledende analyser. Det første tema, som i mine øjne går igen i alle interviews, er, at ART-manualen træder frem i forskellige former og som noget, der tilsyneladende handles situativt betinget i forhold til. Altså, hvor den situativt betingede handlen på indersiden af de hypotetiske forskelle træder frem som noget, der både sker til forskel fra manualen og skal ses i lyset af manualen, som den kaldes frem her. På den måde reflekterer manualen den situativt betingede handlen. Det kan forekomme indlysende – afhandlingens ledeforskel taget i betragtning – at jeg kan etablere den slags måder at skelne på. Jeg finder det interessant af to årsager: For det første ser det ud til, at jeg kan kalde situativt betinget handlen frem, så det i analysekapitlerne 5-8 orienterer sig mod andre meningshorisonter end manualen, fx den enkelte unge eller anerkendelse. For det andet bringer iagttagelserne i dette kapitel forståelser af manualen frem, som for mig at se indikerer, at det er elementer i manualen, der leder til situativt betinget handlen. Således adskiller iagttagelserne her sig fra analyser og diskussioner af perspektiver omkring ART-manualen, der tidligere er belyst i forskning. I stedet for at handle om effekt og fidelitet er temaet her, hvordan socialpædagogerne kan siges at se og forstå ART-manualen i lyset af situationer, hvor manualen ikke følges.

Kapitlet er inddelt i tre afsnit. Hvert af disse forfølger et tema, som går igen i mindst to forskellige interviews (jf. de fordringer om validitet, som er angivet i beskrivelsen af trin 9 i afhandlingens analysestrategi (afsnit 3.11)). Til hvert afsnit hører et bilagsafsnit, som giver mulighed for iagttagelser af, hvordan temaet også kan tage form.

Fremgangsmåden i analyserne leder til følgende overskrifter for kapitlets afsnit:

- Kontingens og evidens
- Struktur og planlægning
- Kollision mellem værdier og handleanvisninger i ART-manualen

Hvert kapitel afrundes med et afsnit, hvor jeg samler og kondenserer de forskellige former for socialpædagogik, som jeg har kaldt frem i det aktuelle kapitel.

4.2. KONTINGENS OG EVIDENS

Som jeg nævnte i afsnit 2.1 om ART-træninger som interaktionssystemer, kan organisationssystemer som Skovgården, altså der hvor nogle af socialpædagogerne har ansættelse, eller ART ikke række ind i ART-træninger. Skovgården kan lægge ART-manualen til rette som mulig beslutningspræmis, men når træningen med Luhmanns teori ses som interaktionssystem, er det de tilstedeværende, der beslutter, hvilken skelnen og hvilke former for mening der kan bringes frem (Luhmann, 2006, p. 131). Mine iagttagelser etablerer et i interviewene gennemgående tema om, hvor meget og hvor lidt der kan ændres/tilpasses i eller afviges fra ART-manualen, samtidig med at det kan hævdes, at praksis er struktureret omkring manualen. Jeg finder sådanne iagttagelser interessante, fordi ART-manualen som vist i afsnit 3.4. ser ud til at sætte forskning i effekt og fidelitet som højreside. Forskning i effekt og fidelitet på højresiden indikerer i mine øjne en forventning om, at strukturer og principper fra ART-manualen er at iagttage som meningsstrukturer i ART-træninger – altså at manualen følges i træningerne. De iagttagelser, jeg her fremkalder som former for socialpædagogik, der tematiserer tilpasninger med mere, illustrerer, at det i socialpædagogisk optik tilsyneladende ikke er så ligetil at bestemme, hvornår der er tilpasset for meget eller for lidt.

I dette første afsnit fremkalder jeg dels situativt betinget handlen i form af tilpasninger af eller afvigelser fra ART-manualen, dels ART-manualen som et program, hvis evidens relateres til konsensus blandt eksperter. Mine iagttagelser frembringer altså en anden evidensforståelse end den, manualen indikerer, når den ved effekt- og fidelitetsforskning relaterer sig til evidensbegrebet.⁵⁵

4.2.1.1 Manualfølge

Indledningsvist vil jeg give et indblik i, hvad det er, jeg i dette udsnit af det empiriske materiale ser som manualfølge (højresiden af ledeforskellen), når genstanden er ART-manualen.

Hele afhandlingen hviler på den pointe, at situativt betinget handlen er interessant, fordi manualen hævder evidens for effekt, hvis den følges. I dette afsnit vedrører den situativt betingede handlen et konkret forslag til ændring af manualen. Jeg filmede tre træninger i ART-komponenten *vredeskontrol*, og i alle tre træninger ser jeg de seks socialpædagoger ændre komponentens betegnelse til fx *følelshåndtering* eller *følelserregulering*. At følge komponenten *vredeskontrol* indebærer at arbejde med vrede som følelse. I manualen indledes kapitlet om *vredeskontrol* med en kort beskrivelse af teorigrundlaget for denne. Vrede beskrives her som:

”(...) en naturlig følelse som ikke kan betraktes som noe negativt, men er en naturlig beredskap som blir aktivert når vi følger oss truet. Det er først når sinnet når et slikt nivå at det hemmer oss i å foreta de normale vurderinger i den aktuelle situasjonen, og således fører til uhensiktmessig aggresjon at den blir dysfunksjonell” (Gundersen et al., 2008, p. 82)

Og aggression afhjælpes i programmet ifølge manualen blandt andet således:

⁵⁵ Jf. afsnit 3.4. om ledeforskellens andenside.

"Gjennom kognitive restruktureringsstrategier hjelpes deltaker til å identifisere irrasjonelle tankemønstre og erstatte disse med en mer normalisert situasjonsforståelse" (Gundersen et al., 2008, p. 82)

Jeg forstår manualudsnittene sådan, at formålet ikke bare er at få kontrol over vreden, men at udvikle, hvad der i manualen kaldes *"en mere normaliseret situasjonsforståelse"* (Gundersen et al., 2008, p. 82) som kan erstatte uhensigtsmæssig aggression. Ifølge forfatterne har de justeret den amerikanske manual baseret på, hvad jeg læser som egne erfaringer med programmet gjort ved *"barnevernsinstitutioner"*. Indhold og rækkefølge i komponenten er den samme som i det oprindelige amerikanske program, men *"(...) noen av treningene er utvidet i forhold til opprinnelig program mens andre momenter er integrert i andre treninger"* (Gundersen et al., 2008, p. 82). I det to sider lange teorignsnit i manualen fremgår det ikke, præcist hvad forfatternes justeringer består i. Men det står klart for mig, at rækkefølge og indhold fra den oprindelige amerikanske manual fastholdes i denne norske 2008-udgave, og at forfatterne mener, at den skal følges. Dette understreges endvidere på en temadag i november 2016 på Skovgården, hvor manualudvikler Knut Gundersen var inviteret med for at fortælle om forskellene mellem 2008-manualen og 2015-manualen. Jeg var i den periode i gang med at filme og interviewe på netop Skovgården og var inviteret med på en lytter på temadagen. Her rejste nogle socialpædagoger spørgsmålet om, hvorvidt man kunne ændre betegnelsen, så det i stedet for at handle om vrede kunne handle om følelser. Som jeg forstod Knut Gundersen, afviste han dette med henvisning til, at teorigrundlaget vedrører følelsen vrede.⁵⁶ Samme dag blev det drøftet, om man må justere i det, der i manualen foreslås som *"dæmpere"* – altså noget, de unge kan gøre for at dæmpe deres vrede. Én socialpædagog påpegede, at det kan give mere mening, at de unge gør ting, som de ved virker for dem i forhold til at dæmpe deres vrede. Hertil bemærkede Gundersen, at han, for at sikre programmet, er tilbageholdende med at åbne for, at andre dæmpere kan bruges. I min optik har vi altså at gøre med en manual/et program i organisationssystemet ART, hvor manualudvikler (Gundersen) anbefaler, at indhold og rækkefølge i

⁵⁶ Pointer baseret på egne noter fra dagen.

programmet følges, ligesom han afviser, at betegnelsen kan ændres til at handle om følelser i bredere forstand. Det er som nævnt ikke transparent for mig, hvilke beslutningspræmisser der har været omkring de justeringer, de norske forfattere har gjort, ligesom det heller ikke står klart, om forskning i denne sammenhæng sættes som højreside, som det ser ud til at gøre for resten af programmet.

Iagttaget med ledeforskellen er manualfølge her at kalde den aktuelle komponent "vredeskontrol" og at strukturere ART-træninger ud fra beskrivelserne i manualerne. Derfor er det interessant, at forslagene om at ændre det til følelshåndtering eller -regulering ser ud til at dukke op i alle de tre træninger, jeg har filmet. I det følgende præsenteres en af de analyser, jeg har udfærdiget om temaet.⁵⁷ Valget er faldet på denne analyse, fordi den tilbyder et blik på, hvordan socialpædagogen tilsyneladende søger at afstemme den situativt betingede handlen (at betegnelsen for komponenten vredeskontrol ændres) med både ART som organisationssystem og med organisationssystemet Skovgården, hvor socialpædagogen har medlemskab. Samtidig sætter iagttagelserne ART-manualen som højreside, hvilket muliggør iagttagelse af, hvordan manualen aktualiseres og dermed, hvordan den reflekterer situativt betinget handlen.

4.2.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *kontekst og evidens omkring ART*

Vi er i interviewet med Lis, nærmere bestemt i ledeforskelmarkering L21Lis.⁵⁸ Under interviewet dukker temaet vedrørende ændring i betegnelse af komponenten vredeskontrol op, da Lis som hovedtræner på filmoptagelsen byder de unge velkommen med ordene: "*Velkommen til vredes*

⁵⁷ I bilag D findes et andet eksempel op empirisk materiale hvor jeg finder at der er iagttaget gennem en lignende forskel.

⁵⁸ Det skal pointeres, at de forskellige analyser ikke er kopieret direkte fra de analyser jeg har gjort i det indledende arbejde – af formidlingshensyn er analyserne korrekturlæst og bearbejdet.

... følelshåndtering.”⁵⁹ Lis afbryder altså sig selv og ændrer overskriften for dagen i velkomsten. I interviewet tager meddelelserne herfra form som angivet i figur 28. Jeg har som nævnt markeret særligt centrale udsagn med gul. Jeg ser dem som særligt centrale, fordi de træder frem i simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse, og de er markeret for at angive en retning i læsning af den relativt lange interviewpassage. Interviewpassagen præsenteres i fuld længde for at sikre transparens omkring mine valg i de tre efterfølgende forståelser.

Interviewpassage L21 Lis

I = interviewer (undertegnede)

- I: *Det her med at ændre titlen på det her, hvad kommer det af?*
 Lis: *”Jamen, det kommer jo af, både at vi bliver klogere, og at det skal køres over til det danske” ...*
- I: *Og det danske, er det det danske sprog?*
 Lis: *”Ja, det danske sprog, men også den danske forståelse, og det er jo den der med ph.d. ... Nej, ikke ph.d., masterinstruktørerne der, og vi har tre ... fire nu, som så er inde og arbejde i det. Men det skal jo gøres i samråd med de norske forfattere.”*
- I: *Hm. Og der er man landet på følelshÅNDTERING?*
 Lis: *”Jamen, man er ikke færdig. Men vi er i hvert fald kommet dertil, at vredeshåndtering, det kan vi ikke bruge.”*
- I: *Hvorfor ikke det?*

⁵⁹ Jf. afhandlingens retningslinjer for transskription af interview er denne sætning transskriberet som følger: *”Velkommen til vredes] følelshåndtering”* hvor klammeren angiver at Lis afbryder sig selv. Det kan dog forvirre ved læsning, hvorfor jeg af formidlingshensyn angiver det sådan her *”Velkommen til vredes... følelshåndtering”*.

Lis: "Fordi det handler ikke kun om vrede, det handler også om følelser og eh ... hvis altså vores unge, de reagerer på, at ... at det handler] at der står vrede, hvad er det, der gør mig vred og det er ligesom de er en flok forbrydere hele bundtet. Og rent faktisk, så det, vores unge har problemer med, det er deres følelser."

I: *Ja? Alle former for følelser?*

Lis: "Alle former for følelser, og der går vrede jo også. Så der bliver arbejdet på, at den skal eh ... den skal have et mere dækkende navn, fordi tingene er jo også blevet oversat. De er jo blevet direkte oversat, og vi kan jo se det i moralsk ræsonnering. Vi kan jo se, hvordan nogle af de der emner, vi har oppe, at de slår slet ikke i Danmark."

(Her nævner Lis eksempler på moralsk ræsonnement omkring nogle af de beskrevne dilemmaer. De er klippet ud af interviewpassagen her, fordi den detaljerede beskrivelse af de konkrete dilemmaer ikke har nærmere relevans for analysen).

Lis: "Men vi er meget enige om, at det skal være én institution. Altså vi skal ikke have 28 forskellige ART-typer på Skovgården."

I: *Nej, så I prøver at sammenkøre jeres forståelse af det?*

Lis: "Ja."

I: *Hvad ville faren være ved, at der var mange forskellige?*

Lis: "Jamen, jeg tror, at faren ville være, at vi slet ikk ... at vi kommer til at glide ud af en tangent, og det vil vi ikke have. Altså strukturen ville falde, og selve formålet, det vil ikke eh" ...

I: *Som er?*

Lis: "Jamen formålet, det er jo, at du skal ind og arbejde med forskellige elementer, ikke? Så vi ville lave mange forskellige formål."

I: *Hm? Og hvad er faren ved det?*

- Lis: "... Det er jo, at **det i hvert fald ikke er evidensbaseret**. Vi kan ikke gå ind og samle op på det og så ... Hvis vi siger, at de kører én ART og i Vestergade en anden og på Bornholm ... altså alle mulige steder. Så er det jo ikke det samme, vi snakker om."
- I: *Og nu er du jo inde og røre ved noget helt centralt, fordi når vi snakker om, og folk hører om mit projekt, altså det her med at undersøge det her, så er der jo nogen, der siger, at 'Jamen hvis de fraviger manualen – altså hvis du ikke arbejder med observationsopgaver der, når der sidder én, men går ind i small talk – er det så stadigvæk ART? Er der så stadigvæk evidens for, at det er ART?' Hvad tænker du om det?*
- Lis: "Jamen med den fare for, at man kan måle på sådan nogle menneskelige ting, så er det, hvis vi holder os til strukturen ... og eh ... Ja, så alt efter, hvad for en farve ... eller farve ... **Hvordan jeg er som person, der vil altid være forskel. Det er SÅ tydeligt at mærke, at der er forskel på os trænere.**"
- I: *Så der er sådan et spænd? Altså, hvor det ikke er at gå ud over ... Nu prøver jeg bare lige et ord: at gå ud over evidensen?*
- Lis: "Ja."
- I: *Fordi I er forskellige som mennesker?*
- Lis: "Ja, vi er forskellige som mennesker, og altså det ... det er jo eh ... Vi er meget forskellige som mennesker, og det afspejler sig også."
- I: *Og det skal der være plads til?*
- Lis: "Ellers så ville vi ikke kunne gøre det her. Det er nøjagtig det samme som i folkeskolen – der er altså også forskel på lærerne. Du kan ikke gange på samme måde som en anden lærer måske."
- I: *Men hvordan ved du, at det her, det er okay? Fordi det, du siger ... Nu går jeg lige lidt til den, ikke? Fordi det, du siger, det er, at vi kan ikke have én form for ART i Ringgaden og én i Højvangsvej, og der skal være sådan noget ... det skal være ens, det skal hedde*

	<i>"følelsesregulering" fx – men der er forskel på, hvem I er som mennesker?</i>
Lis:	<i>"Ja ... altså den sikring, vi har, det er jo både det, at vi er to på, og vi forsøger at være ... altså hele tiden at sparre med hinanden. Vi forsøger at bruge de samme materialer, men vi har også personaleudviklingsdage, hvor vi simpelthen sætter os ned og træner ART, giver hinanden feedback – "Du kunne have gjort det" (11: 48) ... og det er jo den ... Det er der, vi kan have den sikring."</i>
I:	<i>Hm.</i>
Lis:	<i>"Altså der er ingen steder i vores manual der siger, at vi skal tale med samme toneleje, for det kan vi ikke."</i>
I:	<i>Nej. Så I er inde i sådan ...?]</i>
Lis:	<i>"Jamen, vi er inde i den menneskelige tilgang – at mennesket kommer ind og gør forskellen også."</i>

Figur 28. Ledeforskelsmarkering 21, Lis.

Simpel forståelse af L21 Lis

I tråd med Keidings beskrivelse af simpel forståelse rummer dette afsnit min genbeskrivelse af interviewpassagen, inklusive små bidder fra passagen. Simpel forståelse er den forståelse, som jeg danner mig ud fra min førsteordensagttagelse af passagen, og hvor intentionen endnu ikke er at konstruere meddelelserne som iagttagelser. Det betyder også, at selvom den simple forståelse ligger tæt op ad interviewpassagen, foretages der alligevel valg, som danner grundlag for kompleks og hyperkompleks forståelse. Derfor er den simple forståelse væsentlig for læsere, der søger forståelse af afhandlingens konstruktioner.

Interviewpassagen tematiserer altså tilsyneladende Lis' forslag om at ændre titlen på timen fra *"Vredeskontrol"* til *"Følelsesregulering"*. Forslaget kommer sig af, at de som trænere bliver klogere, og at den norske manual skal ændres til det, Lis kalder *"dansk forståelse"*. Videre beskriver Lis, hvordan de kolleger, som er uddannet masterinstruktører, samarbejder med de norske forfattere om oversættelsen. De (altså de danske masterinstruktører) er kommet frem til, at de ikke kan bruge betegnelsen

"vredeshåndtering", da komponenten ikke kun handler om vrede, men også om følelser. Ifølge Lis føler de unge sig som *"en flok forbrydere, hele bundtet"*, hvis komponenten kaldes *"vrede"*, og de derfor skal arbejde med, hvad der gør dem vrede. Betegnelsen *"følelsesregulering"* ville dække alle de former for følelser, som de unge har problemer med.⁶⁰

Lis drøfter dertil med kolleger fra de forskellige afdelinger i Skovgården, hvordan det kan lade sig gøre at arbejde med ændringer af fx vredeskontrol. De er ifølge Lis enige om, at Skovgården *"skal være én institution"* – der skal ikke være 28 forskellige typer af ART. Med så mange forskellige typer ART risikerer de at glide ud ad en tangent, hvor ART-strukturen falder, og selve formålet ændrer sig. Skulle det ske, ville Skovgården gå fra at have ét formål – at de unge skal arbejde med manualens forskellige elementer – til at have mange forskellige formål. Og så er det ifølge Lis *"i hvert fald ikke evidensbaseret"* forstået på den måde, at hvis det er forskellige former for ART, der findes på forskellige afdelinger, vil det ikke være det samme, man taler om.

I interviewpassagen spørger jeg til, hvordan det, at Lis fx ikke har delt observationsopgaver ud, passer ind i evidensforståelsen om, at der ikke skal være 28 former for ART.⁶¹ Hertil svarer Lis: *"Det er SÅ tydeligt at mærke, at der er forskel på os trænere ... Vi er forskellige som mennesker ... og det afspejler sig også."*

Videre fortæller Lis, at de som trænere ikke ville kunne arbejde med ART, hvis ikke de må være forskellige som mennesker, ligesom fx lærere i folkeskolen også er det. Jeg spørger til, hvordan hun ved hvad der så at sige er okay når det gælder forskellen på, hvem de er som mennesker, og om der er én form for ART ét sted og en anden et andet sted. Lis fortæller, at der er

⁶⁰ I interviewet med Jeppe berøres temaet på samme vis, fx her: *"... det bliver jo kaldt vredeshåndtering, men det er jo lige så meget følelshåndtering"* (L7, Jeppe).

⁶¹ Henvielse til situationen, hvor Lis ikke uddeler de observationsopgaver, som ifølge manualen er en del af forberedelserne til rollespilsarbejdet i ART. Se afsnit 5.3. for analyse heraf.

en form for sikring i, at de arbejder sammen to og to. Dertil forsøger de at sparre med hinanden, de bruger de samme materialer, og de har personaleudviklingsdage, hvor de giver hinanden feedback. Hun tilføjer: "Vi er inde i den menneskelige tilgang – at mennesket kommer ind og gør forskellen."

Kompleks forståelse af L21 Lis

I den komplekse forståelse konstruerer jeg min forståelse af den meddelte information, gengivet ovenfor, som forskelsbaserede konstruktioner (Keiding, 2006, s. 6). Jeg undersøger altså, hvilke forskelle jeg kan kalde frem i det, der med afsæt i Luhmanns systemteori ses som meddelt information (Luhmann, 2000b, s. 182). I forhold til den umiddelbare – eller med Keidings ord: medløbende (Keiding, 2006, p. 14) – genbeskrivelse i den simple forståelse går jeg i den komplekse forståelse skridtet videre og bestræber mig på at vælge forståelse af, hvordan personen Lis kan siges at meddele med reference til hjælpesystemet. Jeg prøver altså ikke at forstå Lis som psykisk system eller som menneske. I stedet kommer jeg med forslag til, hvordan man kan forstå de former, der kaldes frem i analysen som socialpædagogisk selvreference.

I denne komplekse forståelsesoperation fremkalder jeg to forskelle i relation til meddelelserne ovenfor. Først ser jeg i starten af interviewpassagen et bud på, hvordan de unge forstår vredeskontrol. I den samlede afhandling ser jeg på tværs af interviewene så mange meddelelser, der betegner de unge på forskellig vis, at jeg dedikerer to hele analysekapitler (kapitel 5 og 6) til at undersøge, hvilke forskelle der synes anvendt i meddelelserne. I dette afsnit frembringer jeg kort meddelelser om de unge, fordi iagttagelser heraf leder mig til den anden forskel, jeg ser i meddelelserne.

I meddelelser om de unge fremkalder jeg situativt betinget handlen som vekslen mellem at kalde den aktuelle komponent henholdsvis "*vredeskontrol*", "*vredeshåndtering*" og "*følelshåndtering*". Bemærkningen om, at de unge føler sig som en flok forbrydere, hvis komponenten kaldes vredeskontrol, indikerer i mine øjne, at Lis i iagttagelser af de unge ledes til at veksle mellem de forskellige betegnelser. På den måde fremtræder ændringen ikke som vilkårlig. Tværtimod formes den ved iagttagelse af de unges oplevelse af komponenten. I forlængelse heraf foreslår jeg, at iagttagelser af de unges kommunikation omkring ART vægtes højere end

manualens beskrivelser, når det kommer til valg af, hvordan komponenten betegnes: Ændringen sker for at undgå, at de unge føler sig "som en flok forbrydere".

Jeg foreslår, at højresiden – det vil sige den side, som indersiden både ses som forskellig fra og som relateret til – etableres ved ART-manualen. Jeg tilskriver her ART-manualen den mening, at betegnelsen vredeskontrol ikke rammer det, der i interviewet kaldes "den danske forståelse". Således fremkalder jeg vredeskontrol som ikke-dansk.

Den her fremkaldte situativt betingede handlen (ændring så komponenten kaldes følelshåndtering eller vredeskontrol) skal ses i lyset højresiden. Det leder mig til at forslå, at ændringen dels understøtter at de unge ikke føler sig som en flok forbrydere, dels modvirker et sammenstød mellem manualen og det, som i interviewet kaldes dansk forståelse. I forlængelse heraf frembringer jeg iagttagelsespunktet som *socialpædagogens iagttagelser af de unge bestemmer* om komponenten betegnes vredeskontrol eller følelshåndtering. Sat i form ser det således ud:

Lis ændrer betegnelsen fra "vredeskontrol" til "følelshåndtering" eller "følelserregulering" for at undgå dels, at de unge føler sig som en flok forbrydere, dels et sammenstød mellem manualen og det, hun kalder dansk forståelse.

Vredeskontrol ses som "ikke-dansk".

Socialpædagogens iagttagelser af de unge bestemmer, om komponenten betegnes "vredeskontrol" eller "følelshåndtering".

Figur 29. Ændring i betegnelse af komponent.

Det er værd at bemærke, at det, der i den hypotetiske forskel betegnes som manualfølge, altså højresiden, adskiller sig fra det, jeg i afsnit 4.2.1.1 sætter som manualfølge ud fra beskrivelserne i manualen samt iagttagelser fra temadagen på Skovgården. På den måde forlades manualens beskrivelser på højresiden for at blive til noget andet i de iagttagelser, som jeg med reference til hjælpesystemet bestemmer som socialpædagogiske. Denne form for anderledes betegnen af manualfølge fremkalder jeg mange

gange i de kommende afsnits komplekse forståelser. Jeg adresserer pointen i kapitel 9, hvor jeg trækker tråde på tværs af de fem analysekapitler.

Jeg vender tilbage til temaet omkring iagttagelser af de unge i kapitel 5 og 6 og lader for nuværende denne første forskel ligge. I det følgende præsenterer jeg den næste forskel, jeg finder anvendt i meddelelserne. Jeg indleder ved at frembringe højresiden, da betegnelsen heraf for mig at se leder til, at jeg kan kalde den situativt betingede handlen frem. I min optik aktualiserer meddelelserne her en forståelse af evidens, som adskiller sig fra den form for evidens, jeg ser omkring manualens egne beskrivelser. Som jeg forstår ART-manualens beskrivelser, er evidensen, der omgærdter den, koblet til effekt af at følge manualens trin, strukturer og principper. I det følgende uddyber jeg, hvordan evidens tager form i min forståelse.

I interviewet er der beskrivelser af, hvordan Lis og hendes kolleger drøfter, hvordan manualen kan forstås, og hvordan ændringer bedst kan foretages, så det giver mening i dansk sammenhæng. I lyset af den forskellen foreslået ovenfor er det for mig at se altså ikke kun i de situationer, som er filmet i forbindelse med afhandlingen, at man fraviger manualen for at undgå unødige *"sammenstød"* mellem den og det, der i interviewet betegnes som *"dansk forståelse"* eller *"dansk sammenhæng"*. Jeg forstår dertil udsagnene sådan at disse sammenstød også tematiseres andre steder i det samlede organisationssystem Skovgården. Intentionen med at drøfte disse sammenstød er tilsyneladende at nå frem til at Skovgården fremstår som én institution i forhold til arbejdet med ART. I min optik tilstræbes denne form for ensartethed, for at ændringer ikke medfører *"28 forskellige slags ART"*. Som jeg forstår meddelelserne, ville mange forskellige måder at tænke ART på føre til, at dets grundlæggende struktur og formål forsvinde, hvormed ART ikke ville kunne betegnes som evidensbaseret. I forlængelse heraf foreslår jeg, at Lis ser struktur og formål som det væsentlige i ART, og som noget, der kan og skal sikres ved ensartethed. I Skovgården understøtter man ensartetheden ved forskellige tiltag. Det kan være ved sparring, ved at socialpædagogerne/trænerne arbejder sammen to og to eller ved feedback på personaleudviklingsdage. Jeg foreslår, at denne form for ensartethed konditionerer evidensforståelsen, som her udgør forskellens højreside.

I interviewet spørger jeg til, hvad forskellen er mellem henholdsvis den situativt betingede handlen, som vi indtil da har set på filmen i Lis' timer, og de 28 forskellige slags ART. Som jeg forstår det, aktualiserer Lis her

venstresiden, altså situativt betinget handlen. Det ser jeg i meddelelsen om, at det at være én institution indebærer, at der skal være plads til at være menneske og person og til, at de som trænere kan være forskellige. Denne pointe følges op med meddelelsen om, at det ikke i ART-manualen står skrevet, at de som trænere skal tale med samme toneleje. Således argumenterer Lis her frem og tilbage mellem forskellens to sider ved først at aktualisere manualfølge – der er elementer, der skal følges, for at der kan tales om evidens (højreside) – og dernæst aktualisere situativt betinget handlen i argumentationen for, at der skal være plads til personlig stil (venstresiden). Sidst er vi tilbage på højresiden igen med pointen om, at man på Skovgården har som intention at fungere som én organisation i arbejdet med ART. I mine øjne tager evidens på Skovgården således form som noget andet end den evidensforståelse, jeg tilskriver manualen og manualudviklerne. Som følge heraf foreslår jeg, at denne hypotetiske forskel er anvendt i den her aktuelle betegnelse:

Der er forskel på trænerne – de er forskellige som mennesker, og det afspejler sig også. Det står ikke i ART-manualen, at de skal tale i samme toneleje.

Evidensbaseret praksis sikres ved sparring, feedback, personaleudviklingsdage, og ved at de træner i trænerpar

Drøftelser om, hvordan man kan lave ændringer.

Vigtigt at beholde struktur og formål i ART – det vil sige, at de unge øver forskellige elementer, som er beskrevet i manualen (manualfølge).

Der er ikke 28 forskellige slags ART på Skovgården.

På Skovgården tilstræbes det at være én institution i arbejdet med ART, samtidig med at der er plads til, at trænerne som mennesker er forskellige.

Figur 30. "Én institution i arbejdet med ART, men med plads til forskellighed".

På den måde sættes der i disse iagttagelser igen en anden højreside end manualfølge konditioneret ved fidelitets. og effektforskning og dermed en anden beskrivelse af manualfølge end den, der findes i manualen selv. I denne komplekse forståelse ser det således ud til, at forventningerne til Skovgårdens arbejde med ART som én institution på paradoksal vis både tager form som iagttagelser af et program med en slags ensartethed bakket

op af evidens og som iagttagelser af ART som et program, der kan varieres efter fx forskelle hos trænerne.

Pointer som disse, hvor et programs andenside kan ses som åben, behandler Morten Knudsen i relation til sundhedssystemet i paperet *Tilskrivning af mening til beslutningsprogrammer i sundhedsvæsenet* (Knudsen, 2005). Knudsens perspektiver danner afsæt for denne analyses hyperkomplekse forståelse.

4.2.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet kontingens og evidens omkring ART

Knudsen undersøger i paperet, hvilken mening der kan kædes sammen med beslutningsprogrammer i sundhedsvæsenet. Det gør han ud fra de højresider, som beslutningsprogrammerne synes at sætte. En væsentlig pointe er, at programmerne ser ud til at have problemer med at overbevise om deres meningshorisont, hvormed de får problemer med at lukke deres kontingens (Knudsen, 2005, p. 1). Af særlig relevans for dette analyseafsnit er Knudsens beskrivelser af den type programmer, som inden for sundhedsvæsenet kaldes for *kliniske retningslinjer*. I min optik kan iagttagelserne i interviewpassagen med Lis ovenfor om ensartethed og variation begribes ved at iagttage ART-manualen som en slags kliniske retningslinjer for socialpædagogisk praksis.

Med Knudsen – hvis artikel baserer sig på Luhmanns teoriapparat - kan kliniske retningslinjer ses som konditionalprogrammer, det vil sige programmer, der orienterer sig mod betingelser for kommunikation (Luhmann, 2000, p. 372). Til eksempel kan kliniske retningslinjer rette sig mod specifikke diagnoser – altså hvis diagnosen er A, skal behandling B iværksættes (Knudsen, 2005, p. 7). Således træder konditionalprogrammets "hvis ... så"-form frem. Kliniske retningslinjer er omfattende programmer for undersøgelser og behandlinger, der er udviklet systematisk, og som indeholder anbefalinger til patientbehandling. Knudsen peger på, at programmerne selv ser ud til at sætte videnskabelig forskning som deres andenside (Knudsen, 2005, p. 8).

Jeg ser en række sammenfald mellem Knudsens beskrivelser af kliniske retningslinjer og de iagttagelser, jeg fremkalder som Lis' af evidens omkring ART-manualen. Set i lyset af Knudsens analyse (2005, p. 11), betegner Lis tilsyneladende evidens som konsensus blandt eksperter. Denne konsensus

skal lede til ensartethed i arbejdet med ART orienteret mod ART's ene formål: altså at programmet adresserer en "diagnose" (aggression), der kan erstattes med prosocial adfærd, hvis der arbejdes med programmets elementer. På den måde kan man således sige: "Hvis aggression, så ART". Tilsyneladende sker der så det i iagttagelserne, at Lis ikke mener at se diagnosen aggression hos de unge. Derimod fremkaldes de unges problemer sådan, at problemerne handler om et bredere udsnit af følelsesregistret. Som jeg ser det, foreslår hun her at ændre diagnosen, men at bibeholde ART som "så'et". Altså: "Hvis problemer med følelser, så ART". I min forståelse finder Lis ART så anvendeligt, at det også kan udgøre retningslinjer for andre diagnoser end aggression. Jeg frembringer således denne forskel i iagttagelserne af: *ART til behandling af problemer med følelser | ART til behandling af aggression.*

Dertil ser jeg i iagttagelserne beskrivelser af, hvordan der både skal være plads til, at de som trænere er forskellige, at det er den menneskelige tilgang der skaber forskellighed, og at det ikke står i ART-manualen, at de skal tale i samme toneleje. Som jeg læser det, åbner Lis for, at man kan forvente en vis variation i ART-trænerens tilgang. Her aktiveres forskellen *menneskelig tilgang | ensartethed i trænerrollen* og jeg forstår det sådan, at socialpædagogerne så at sige overskrider rollen som ART-træner ved at tilføje rolleudførelsen et element, som jeg, inspireret af Luhmann, kan kalde "en personlig stil" (Luhmann, 2000, p. 371).⁶² Dertil kalder iagttagelserne oven for på, at ART-manualens vredesbegreb ikke rammer rigtigt i denne (danske) sammenhæng. Et program som ART kan forstås som et kompleks af betingelser for rigtigheden (altså social antagelighed) af adfærd (Luhmann, 2000, p. 372). I forlængelse heraf ser det ud til, at ART-programmets brug af vredesbetegnelse ikke fungerer som kompleks af betingelser for rigtigheden af adfærd, når det gælder ART-træning på Skovgården. I stedet struktureres kommunikation om ART her i situativt betinget handlen ud fra forventninger til roller og personlig stil. På den

⁶² Rolle- og personbegreberne nuanceres i kapitel 5, 6 og 7 om socialpædagogerens iagttagelser af unge i ART og om anerkendelse.

måde fremkalder jeg disse meningshorisonter: *forventninger til roller og personlig stil samt ART som kompleks af betingelser for rigtighed af adfærd.*

Samlet støder socialpædagogernes iagttagelser i min forståelse ind i nogle af de spørgsmål, Knudsen rejser, hvad angår den bedst mulige integration af kliniske retningslinjer og den enkelte fagpersons ekspertise (Knudsen, 2005, p. 10). Her vil jeg fremhæve det forklaringspres, den enkelte fagperson, her socialpædagog, kan komme under ved ikke at følge programmet. I min optik sker der i iagttagelserne to ting, som drejer det, jeg ser som forklaringspres, *væk fra Lis*, samtidig med at de giver et bud på, hvad der leder til ændringen i betegnelsen: For det første kaldes ændringer og variation frem som noget, der kan føre til, at de unge i højere grad kan ventes at tilslutte sig ART-kommunikationen. Dette skal ses i lyset af, at de unge føler sig som "*en flok forbrydere*", hvis ændringen ikke sker, og dette kan efter min vurdering lede til, at de unge ikke deltager i ART. Her aktualiseres altså en forskel, som kunne se sådan ud: *ændring i ART-manual fører til, at de unge kobler sig på ART-kommunikation | uændret ART-manual kan lede til, at de unge ikke deltager i ART-kommunikation.* Dernæst ser det ud til, at ekspertroller som masterinstruktører og manualudvikler også tematiserer ændringerne omkring komponenten. På den måde tilregner Lis masterinstruktører og manualudvikler iagttagelser omkring ændringer i komponenten, som hun tilsyneladende ser som konsensus om ændringen⁶³. Således opstår der i min forståelse og i lyset af Luhmanns teori en form for værdikonsensus, der medvirker til at lette kommunikation om programmets kontingens (Luhmann, 2000, p. 373).

Ovenstående leder mig til at foreslå disse meningshorisonter for iagttagelserne omkring ART, kontingens og evidens:

⁶³ Dette gælder også, selvom det ikke skulle være tilfældet (altså at manualudvikler fx ikke er ved at ændre betegnelsen).

Forventninger til roller og personer strukturerer situativt betinget handlen.

ART som konsensusbaseret konditionalprogram.

Ændringer i ART-programmet leder til, at de unge kobler sig på ART.

Figur 31. "Ændringer i ART-programmet leder til, at de unge kobler sig på ART".

Så vidt den første analyse, hvor jeg fremkalder ART-manualen på højresiden og dermed som meningshorisont for situativt betinget handlen. Ud over dette første tema, hvor jeg tilregner Lis iagttagelser af ART-manualen som konsensusbaseret konditionalprogram, fremkalder jeg to andre temaer i forskelle, der ser ud til at etablere ART-manualen som højreside. Det drejer sig om temaerne *struktur og planlægning* samt *kollision mellem principper beskrevet i ART-manualen og den konkret beskrevne struktur*.

I det følgende tematiserer jeg temaet *struktur og planlægning*.

4.3. STRUKTUR OG PLANLÆGNING

Ligesom jeg i alle interviews ser meddelelser om, hvor meget der kan tilpasses/ændres/afviges fra ART-manualen, samtidig med at det kan hævdes, at den følges, ser jeg også i alle interviews en intention hos socialpædagogerne om at ville følge manualen (forstået som retningslinjerne, der beskrives på de 167 sider).⁶⁴ I dette afsnit fremkalder jeg en pointe om loyalitet ud fra meddelelser i en interviewpassage, som dels viser, hvordan socialpædagogen Jeppe gerne vil følge ART-manualens retningslinjer, dels hvordan denne intention sætter praksis under en form for pres, som tilsyneladende leder Jeppe til at handle situativt betinget i stedet for at følge manualen. Først beskrives det, der som i manualen beskrives som manualfølge i den filmede situation, og som fører til, at denne

⁶⁴ Se fx afsnit 7.4, hvor vigtigheden af at følge manualens trin pointeres.

interviewpassage falder inden for ledeforskellen *situativt betinget handlen* i manualfølge.

4.3.1.1 Manualfølge

Som tidligere nævnt går det, der i manualen kaldes "den ydre struktur", igen i alle tre komponenter. ART-lege er et af elementerne i den ydre struktur (Gundersen et al., 2008, p. 13). Af kommentarer til ydre struktur i manualen fremgår det, at ART-lege kan ligge enten sidst i træningen eller tidligere, og de beskrives således:

"En av de viktigste virkemidlene for å skape motivasjon for ART-trening er leker. Karakteristisk for ART-leker er at de ikke er konkurransepreget, men helst motiverer for samarbeid. Eksempler kan være hviskeleken, naboen min, katt og mus, mimeleker, samarbeidsleker osv. (...) ART-leken er plassert før dagens tema med den hensikt at vi samler oss om å senke skuldrene og løse opp eventuelle spenninger før vi skal konsentrere oss om dagens tema. ART-lek bør settes inn i programmet alt ut ifra den hensikt man ønsker at oppnå. For å motivere å løse opp stemningen og senke skuldre plasseres leken tidlig. Som belønning plasseres den etter det man ønsker å belønne. Som avledning kan også ART-leken brukes for å samle ART-gruppa om noe positivt før man går tilbake til dagens tema." (Gundersen et al., 2008, p. 15)

Denne passage indikerer, at trænerne skal gøre bevidst brug af legen som virkemiddel til at opnå fx motivation hos de unge eller som belønning. I det filmklip, som analysen i dette afsnit omhandler, ses det, hvordan Jeppe egentlig har planlagt en leg, som han vil bruge som tidsfordriv i en situation, hvor en del af gruppen er med den anden træner ude at øve rollespil. En af de unge foreslår imidlertid en anden leg, og Jeppe går med til, at de leger den i stedet. Situationen ser ud til at glide socialpædagogen af hænde, og legen virker til at få sit eget liv uden om den bevidste brug af leg, som manualen lægger op til.

4.3.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *struktur og planlægning* omkring ART-manualen

Under interviewet med Jeppe ser vi på videoklipet hans medtræner Kaia gå med to unge ud for at øve rollespil. Jeppe uddeler observationsopgaver til hver af de unge, så de ved, hvad de skal holde øje med og give tilbagemelding på, når de andre kommer ind igen for at rollespille. Dernæst igangsætter Jeppe legen "Hangman", hvor det på en tavle markeres, hvor

mange bogstaver der er i et ord, som Jeppe tænker på. De unge skal nu gætte et bogstav ad gangen. Hvis ikke bogstavet er i ordet, tegnes der et hoved eller en arm på den tegning, der til sidst bliver til en tændstikmand i en galge. På filmen foreslår en af drengene, Magne, en ballonleg i stedet, hvilket Jeppe går med til og vælger den i stedet. Jeg spørger til, hvorfor Jeppe ændrer i det planlagte, jf. de manualens beskrivelser om, at lege bør anvendes ud fra overvejelser om, hvad man ønsker at opnå med dem.

Interviewpassage L114 Jeppe

I = interviewer (undertegnede)

I: *Hvorfor ændrer du det der? Hvordan?*

Jeppe: *"Øh ... (rømmer sig) Det er jo igen for at give ham noget initiativ og noget ejerskab, fordi han har jo forholdt sig roligt i dag. Han vil helt vildt gerne have noget gang i ballonen, og det er alle med på. Og jeg er godt klar over, at i dag, der bliver der ikke ret lang aktivering. Jeg skal ikke holde den i gang i ret lang tid formodentligt. Så det er jo bare ... Ballonen er jo altid et ret godt redskab til lige at komme op og komme i gang. Det der med, at de ikke sidder bænket i så lang tid."*

I: *Med kroppen?*

Jeppe: *"Med kroppen. Det er ren kropslighed, jeg lige tænker. For lige at komme op og ikke sidde og falde hen."*

I: *Og det er godt for Magne?*

Jeppe: *"Specielt for Magne. Men det tror jeg er godt for dem alle sammen for ikke bare at komme til at sidde og falde ned."*

I: *Så det er en gruppebetragtning du ligger ned over det – det er ikke bare for at give Magne ...*

Jeppe: *"Og så også for at gribe hans initiativ ..."*

I: *For at gribe initiativ?*

Jeppe: *"Ja, Hangman, det er sådan en basic én – den er meget hyggelig, og den kan man køre for sådan ... ligesom en tidsdræber. Men jeg kan godt lide den her med at komme op og få gang i kroppen i de her pauser. For de andre er udenfor,*

så vil de (her) også gerne op og bevæge sig. Jeg tror meget på det her krop og bevægelse, at det er et rigtig godt redskab lige at løsne lidt op og komme op at stå igen.”

Videoklippen startes igen og afspiller i nogle minutter. På filmen ses det, hvordan ballonlegen mister tempo, og de unge ser ud til langsomt at miste interessen for legen.

I: *De kommer jo så faktisk til at stå i rigtig lang tid, gør de ikke?*

Jeppe: ”Jo! Det bliver jeg nemlig udfordret HELT VILDT på, det der ...

I: *På grund af hvad?*

Jeppe: ”Fordi det tog VIRKELIG, virkelig lang tid at være ude at øve.”

I: *Ja, og hvordan udfordrer det dig?*

Jeppe: ”Øh, de der icebreakere ... Det er jeg spændt på at se nu for, om det er mig, der kommer til at kede mig og tænke, om tiden bliver lang, eller om det er de unge, der keder sig.”

I: *Okay, så det er tempoet igen? Selv om icebreakereren har et højt tempo så eh ...*

Jeppe: ”Ja, fordi icebreakere, de er jo ikke ... Det er jo en 2-3 minutters aktivitet, det er jo ikke ... Og jeg føler, at jeg kommer langt ud over det og bliver udfordret på det tempo, det tager. (11:23) Det er også derfor, det er sådan et stort ansvar, når man går med ud – det er en KÆMPE opgave at gå med ud. Også fordi du skal gerne sådan lige eh ... have det ... Også fordi vi har jo gennemgået trinnene, og de har fået forklaret ... og hvordan skal man så liiige ... [Og det er jo der, man bliver bedre med rutine, tror jeg, for der er jeg stadig væk meget på bar bund med, hvad jeg lige gør i de her pauser. For det er jo super godt, at der er noget, vi lige kan bruge og lave en Hangman eller et eller andet, men jeg synes virkelig tit, at man ... eh: ”Nå, det vil du også gerne svare på?” Og selvfølgelig kan man stå ude på gangen og være helt vildt presset på det, når du ikke kan få dem til at eh ... Og

man bliver lige så presset inde, fordi at: Hvordan skal man lige holde det i gang?"

I: *Ja, det er nemlig ... det er noget, som også skyder sig ind i min erfaring ...*

Jeppe: "Ja, fordi normalt, hvis det bare går så hurtigt at man lige når at dele observationsopgaver ud, og man lige står og spiller ballon i et minut: ingen problemer. Men det er det der med, når det trækker ud, hvordan man lige løser det problem lidt bedre ... Og det er generelt en af de ting, jeg har sværest ved i ART – det er de der icebreakers. Men det er også, fordi ... fordi jeg har altid været den der idrætstosse, der bare har tumlet med dem og ned i fitness, og hvad jeg nu ellers har lavet med dem. Hvor sådan en som Kaia, hun er helt vildt god til de der små aktiviteter, de der små lege altså – der er hun sindssygt skarp altså. Og det er jo kun erfaring, der kan ændre på det egentlig."

I: *Så det du siger, er det, at ehm ... når du er i krop med dem, så er det egentlig over længere tid (13:12), eller sådan hvor man GØR noget andet? Så det er ikke sådan en lille haps, hvor vi liiige ...?*

Jeppe: "Det er kun i ART, jeg har brugt det. Jeg har aldrig brugt det før."

I: *Nej? Du har ikke stået ved bussen og ventet med nogen, hvor man så skulle i gang med en hviskeleg?*

Jeppe: "Nej, det har ikke været ehm ... Har du tid på, hvor lang tid de står derude?"

I: *Ja, det er fra 42.25.*

Jeppe: "Til?"

I: *Nu er den 45.23*

Jeppe: "Jamen, så er min fornemmelse god nok – at den er sindssygt lang."

I:	<i>Jeg tror nok, at lydoptagelsen (af instruktionen, red.) er 6 minutter og et eller andet.</i>
Jeppe:	"Det er eddermame også lang til at holde den i gang, fordi vi bliver også udfordret. Vi bliver nødt til at korte ned på rollespil, for der er noget, vi bliver nødt til at skære fra det."

Figur 32. Ledeforskelingsmarkering 14, Jeppe.

Simpel forståelse af L14 Jeppe

Jeg spørger i interviewet ind til overvejelserne bag Jeppe's skift af leg på foranledning af Magnes idé. Jeppe fortæller, at det er for at gribe det initiativ, som Magne viser. Jeppe siger også ja til forslaget, fordi han mest ser Hangman-legen som en form for aktivering, der skal holde de unge i gang, imens de venter på, at resten af gruppen kommer ind igen. Dertil mener han, at ballonlegen god, fordi de unge så ikke sidder bænket i så lang tid. Da vi ser videre på filmen, tager interviewpassagen en drejning, fordi Jeppe med meget engagement pointerer, at han oplevede sig helt vildt udfordret i den situation, vi ser. Jeg spørger til det, og Jeppe svarer, at han er spændt på at se, om det er ham som træner, der keder sig, eller om det er de unge. Ifølge Jeppe er icebreakere/ART-lege aktiviteter, som har karakter af at skulle vare 2-3 minutter. I situationen her, hvor dem, der er gået ud for at øve rollespil, først kommer ind igen 5-6 minutter senere, oplever Jeppe sig som presset over at skulle få icebreakeren til at vare dobbelt så lang tid. Samtidig oplever han det også som et pres – "en KÆMPE opgave" – at være ude at øve rollespil (i medtrænerrollen, red.) fordi man der både skal have de unge til at kunne trinnene i rollespillet og give plads til at de unge gerne vil tale om andre emner end lige det planlagte. Jeppe henviser til, at han dels mangler erfaring i at få de her "icebreakere" til at virke, dels er mere til at "tumble" med de unge og fx gå i fitness. Han har aldrig brugt små icebreakere før. Han foreslår til sidst i interviewet, at der skæres i forberedelsen af rollespillene, fordi det er lang tid at holde legen i gang inde i "ART-rummet".

Kompleks forståelse af L14 Jeppe

Jeg frembringer to forskelle i relation til ovenstående. Først mener jeg at se situativt betinget handlen tematiseret ved Jeppe, der griber Magnes initiativ til ballonleg, fordi Jeppe alligevel blot betragter Hangman-legen

som aktivering i ventetiden. Mine iagttagelser kalder således en forståelse af leg frem som noget, der kan fungere som tidsfordriv. Tidsfordrivesforståelsen adskiller sig fra manualens beskrivelse af leg som noget, man skaber *motivation* med (se afsnit 4.3.1.1). Ved at arbejde med leg som motivationsfaktor kan den bevidste brug af legen understøttes. Tidsfordrivesforståelsen gør det måske mere sandsynligt, at Jeppe griber Magnes idé som noget, der dels understøtter Magnes initiativ, dels modvirker, at de unge sidder bænket for længe. Magnes idé tilbyder sig på den måde med et andet formål end tidsfordriv.

Jeg finder at Jeppe i passagen iagttaget gennem en forskel, hvor situationelt betinget handlen ses, som at Jeppe griber Magnes idé for dels at understøtte Magnes initiativ, dels for at de unge ikke skal sidde bænket så længe. Det skal ses i lyset af manualfølge, der i mine iagttagelser af interviewpassagen konditioneres ved at lege fungerer som aktivering eller tidsfordriv. I forlængelse fremkalder jeg denne forskel i den komplekse forståelse:

Jeppe griber Magnes idé for at understøtte hans initiativ, og for at de unge ikke skal sidde bænket så længe.

Lege fungerer som aktivering eller tidsfordriv, når andre fra gruppen er ude at øve rollespil.

Jeppes iagttagelser af, hvordan lege kan bruges som aktivering i korte tidsrum.

Figur 33. "Lege kan bruges som aktivering i korte tidsrum".

Dernæst mener jeg, at interviewet tematiserer Jeppes oplevelse af situationen på filmen. For mig at se er der tale om situationelt betinget handlen, fordi legen skal fungere som tidsfordriv – og tiden kommer derved til at opleves som for lang. Min iagttagelse udspringer af forskellen ovenfor, hvor jeg bringer Jeppe til at markere, at han forventer at denne lille episode, hvor der er ART-leg, er af en varighed på et 2-3 minutter. Og som minutterne går beskriver Jeppe, hvordan han oplever, at der går virkelig lang tid. Iagttagelserne fremkalder manualfølge som at der skal deles observationsopgaver ud, hvorefter der leges et par minutter, før de andre kommer ind igen. Denne forståelse af manualfølge er ikke "nok" til at kunne holde de unge i gang i ventetiden. For mig at se sker der her et skift fra betegnen af legen og legens formål til betegnen af hovedtrænerens opgave i ART-programmet. Hovedtrænerens opgave i dette tidsrum, hvor

medtræneren er ude at øve rollespil med en gruppe de unge, er beskrevet således i manualen:

- *”Vurder hvilke micro-ferdigheder som er vigtige i denne ferdigheden og del ut konkrete og atferdsspecifikke observationsoppgaver som forsterker det som er god utførelse av ferdigheten.*
- *Husk det er hovedaktør som er i fokus og skal ha mest tilbakemelding.*
- *Spesifikke behov og begrensninger hos den enkelte deltaker krever individuelle observationsoppgaver (alder, motenhet, erfaring i å gi tilbakemelding eller spesifikke vansker som for eksempel angst eller kroppsuro).*
- *Viktige områder å observere:*
 - *Hvordan ble trinnene gjennomført?*
 - *Spesifikke eksempler på kroppsspråk (blikk-kontakt, mimikk), stemmeleie (få frem riktig nyanse til den enkelte ferdighet), avstand, håndbevegelser).*
 - *Realismen i treningen og hvorfor den var det.*
 - *Medaktørerne bør også få tilbakemelding på sitt bidrag til en lykkelig slutt for hovedaktørs trening.*
- *Prøv ha noe å snakke om mens hoved/medaktør er ute. (historie, vits, gåte, svar på spørsmål, hvordan har de det, hva gjorde de i helga osv).*
- *Kan ha med skjerf og ørepropper slik at to av observatørene enten bare ser eller hører.”* (Gundersen et al., 2008, p. 28)

I min optik er oppgaven for hovedtræneren her at vurdere, hvilke observationsoppgaver der er de viktigste for de unge at utføre ud fra forskjellige parametre. Når dette er gjort, foreslår manualen, at træneren forsøger at have noget at snakke om, fx en vits eller en historie, indtil de, der er ude at øve, kommer ind igen. Som jeg forstår Jeppe, tematiserer han netop det lille tidsrum her, hvor man inde i rummet venter på dem, der er ude at øve. I min optik oplever Jeppe, at denne venten sætter ham under pres. Der er ingen problemer, så længe det kun varer 2-3 minutter, men går der længere tid, kommer han på bar bund og ved ikke, hvad han skal stille op. For mig at se træder der her en usikkerhed frem omkring, hvor længe Jeppe

skal holde legen i gang i denne afventende situation. Afslutningsvis foreslår han, at det løses ved at afkorte øvesituationen på gangen. Som jeg ser det, vil det dog også være at gøre noget andet end at følge manualen. Om øvesituationen uden for ART-rummet står der i manualen om medtrænerens⁶⁵ opgave:

”Medtræner⁶⁶

- *Ta med ferdigheten ut (laminerte småkort).*
- *Medtræner har ansvar for at deltakerne velger relevante situasjoner å trene ferdigheten.*
- *Hovedaktør kan enten velge det eksempelet de hadde når en diskuterte behov for ferdigheten eller spille et nytt eksempel.*
- *Dersom hovedaktør ikke har forslag, ha noen alternativer parat, helst fra hverdagen (se gode forslag i Goldstein (1998) billag A).*
- *Planlegg nøye treningen trinn for trinn med deltakerne. (Kan gi mulighet for spontanitet i for av for eksempel hvilket komplement en skal gi.)*
- *Planlegg også medaktøren(e)s respons (lykkelig slutt).*
- *Foreslå bruk av bubble-talk.” (Gundersen et al., 2008, p. 28)*

Manualens beskrivelse bærer i min øjne præg af, at rollespillet skal planlægges nøje, trin for trin mellem medtræner og to unge. Samlet set kan jeg godt følge, at den situation kan fordre mere end ”2-3 minutter”, og i mit blik ser Jeppe også et pres omkring medtrænerrollen i forbindelse med forberedelse af rollespil. Presset på medtrænerne ses i udsagnene om, at rollespillet skal indøves, samtidig med at de unge skal have mulighed for at spille ind med forslag til, hvad rollespillet skal indeholde. Og det hele skal foregå på 2-3 minutter. Jeg forstår meddelelserne sådan, at Jeppe foreslår at

⁶⁵Medtræneren er den træner, der går med ud og øver rollespillet, hvorfor beskrivelsen af dennes opgave omkring rollespillet, som jeg ser det, illustrerer, hvad der skal ske i øvesituationen.

korte ned på dette element, fordi han i den grad oplever sig under pres inde på den anden side af døren. I min optik er det ændringen i legens karakter – fra Hangman til ballonleg – der kalder presset på rollen som hovedtræner frem. Havde øvesekvensen reelt holdt sig inden for de 2-3 minutter, ville ballonlegen have fungeret, men idet det trækker ud, kan han ikke holde den i gang.

Forslaget om at bruge mindre tid på at forberede rollespil for ikke at sætte hovedtrænerrollen under pres kommer på paradoksalt vis til at handle om at skære tid fra en opgave, som Jeppe i forvejen ser som noget, der allerede er en udfordring at nå. Iagttagelserne leder mig frem til at foreslå følgende forskel for denne interviewpassage⁶⁷:

Legen løber over længere tid end de planlagte 2-3 minutter, fordi det trækker ud at øve rollespil ude på gangen.

Jeppe ved ikke, hvad han skal stille op med den form for pause, hvor det er usikkert, hvornår de andre kommer ind igen. Han foreslår, at de afkorter øvesekvensen med rollespil.

Hovedtrænerens opgave: at dele observationsopgaver ud og lege et par minutter.

Medtræners opgave: at sørge for, at der i øvesituationen er mulighed for, at de unge selv spiller ind med forslag. Dette er en KÆMPE opgave, da det skal nås inden for 2-3 minutter.

Jeppe's iagttagelser af, hvordan manualen kan ændres for at mindske presset på hovedtrænerrollen i forberedelse af rollespil.

Figur 34. "Manualen kan ændres for at mindske pres på hovedtræner".

⁶⁷ En lignende forskel kan fremkaldes af interviewpassagen i næste afsnit (4.4). Her bringer iagttagelserne Gro til at beskrive en form for tidspres omkring hovedtrænerens rolle i forhold til de elementer, som skal i spil for at få eksempler på en given færdighed på tavlen.

4.3.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *struktur og planlægning*

Som jeg ser det, beskriver Jeppe her en situation, der for ham dirrer af uro og en oplevelse af kompleksitetsunderskud omkring hovedtrænerrollen. Dette leder til et ønske om at ændre retningslinjerne i manualen, så der reelt ikke bruges mere end 2-3 minutter på at øve rollespil. Her er der tale om en hændelse, som for en vilkårlig iagttager kan se ud, som om den blot består af en leg og lidt ekstra ventetid. Men i de iagttagelser, jeg her tilregner Jeppe, er der tale om en situation spændt ud mellem det, Jeppe har forberedt ud fra hans forståelse af ART-manualens retningslinjer om brug af leg som tidsfordriv, og så de sociale relationer, som dette interaktionssystem denne dag byder på. Som indikeret omkring etablering af afhandlingens ledeforskel er denne oplevelse af at være spændt ud mellem det planlagte og en given kontekst noget, der udtrykkes i alle afhandlingens interviews. I det følgende bruger jeg Luhmanns (menings-)strukturbegreb til at komme med et bud på, hvordan denne "udspændthed" kan forstås.⁶⁸

I min hyperkomplekse forståelse aktualiserer iagttagelserne ART-manualen i sagsdimensionen i den nutid, som vi ser på filmen (venstresiden). På den måde former manualfølge sig som at lade leg fungere som aktivering eller tidsfordriv. Aktualiseringen af ART-manualen sker i udgangspunktet, som jeg ser det, i forskellen *processer i ART-træning kan planlægges ud fra ART-manualen | ART-træning uden planlægning af processer*. Og den sker ud fra en forventning om, at de erfaringer, som er gjort af manualudviklere (først i USA og så i Norge) og siden er skrevet ned i manualen, kan genanvendes i det interaktionssystem, som vi under interviewet iagttager på filmen. Men som tiden løber i filmens nutid, skrider planlægningens sikkerhed, Jeppe oplever sig presset og aktiverer forskellen *planlægning ud fra ART-manualen lægger pres på trænerrollen | processer i ART-træning kan planlægges ud fra ART-manualen*. Således tematiserer iagttagelserne her den erfaringsoverlevering, som ligger i ART-manualen.

⁶⁸ Her er ret eksplicit et eksempel på konditionering af, dét som Aabro et al. kalder mingelering (Aabro et al., 2017, p. 54), jf. afsnit 3.4. om ledeforskellens inderside.

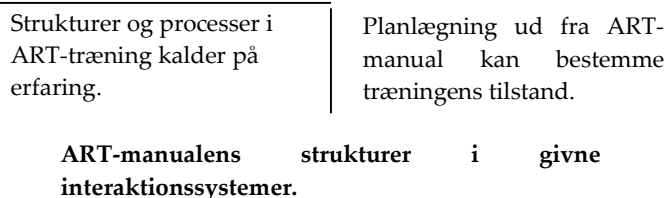
Luhmann beskriver, hvordan meningskontekster ved genoplivning kondenseres i former, der udelader næsten alt, hvad der er *"situationelt plausibelt med hensyn til deres opfindelse eller tidligere benyttelse"* (Luhmann, 2007, p. 303). Hermed kan manualens retningslinjer forstås som en reduktion, hvor manualudviklernes komplekse erfaringer koges ned til de ord, som er anvendt i manualen. Og dermed løsrives manualudviklernes erfaringer fra deres anvendelseskontekst, der kommer til at fremstå irrelevant for, om erfaringerne kan genanvendes (jf. Luhmann, 2007, p. 304). I iagttagelserne i den komplekse forståelse i afsnit 4.3.1.2 ses det, hvordan manualens retningslinjer løsrevet fra anvendelseskontekst på sin vis mangler en form for følsomhed for, om man i netop denne ART-træning kan følge manualens retningslinjer med succes. Således kan det se ud, som om Jeppe kommer til kort, hvis han iagttagelse manualen som et program, som man på forhånd kan planlægge hele filmens nutid ud fra. Planlægning kan kun være én proces blandt andre sandsynlige og usandsynlige processer (Luhmann, 2000, p. 534). Ad den vej fremkalder den hyperkomplekse forståelse pointen, at såvel Jeppe som ART-manualen tilsyneladende ikke tager højde for, at planlægning ud fra de erfaringer, som er videregivet i ART-manualen, kun kan rumme et udsnit af alle de processer, der er at finde i en given ART-træning. Eller omvendt: Hvis træningen læner sig for meget op ad manualen, kan andre processer, der forekommer i situationen, fremstå som usandsynlige. På filmen dukker der reaktionsmuligheder op, som Jeppe ikke har (kunnet) forudse: Blandt andet er der Magne, som kommer med et alternativ til den leg, Jeppe har planlagt som tidsfordriv, ligesom vi har et interaktionssystem uden for døren, hvis tilbagevenden til lokalet trækker ud.

Her kunne Jeppe selvfølgelig *"bare"* have ignoreret såvel Magnes idé som det, at tiden trækker ud, og så fortsætte ud fra manualens retningslinjer uden nærmere eftertanke. Men noget byder ham at reagere på disse forstyrrelser i både hans og ART-træningens omverden. Med et Luhmannblik har vi her at gøre med et system, som er sensibelt over for udvalgte aspekter i dets omverden – som altså kompleksitetsopbygger og eksisterer ved netop at kunne knytte an til systemer, der ses som relevante (Luhmann, 2000, p. 87). Og Jeppe ser jo Magnes idé om at lege ballonleg som relevant – han er med på ideen *"for at gribe Magnes initiativ"*, og for at de unge *"lige kommer op at stå og ikke sidder og falder hen"*. Ligeledes ved Jeppe, at den leg, de går i gang med, bliver afbrudt, når de andre kommer ind igen. På den måde er ART-træningen i en Luhmann-optik immanent urolig og præget af en indefrakommende dynamik, der tvinger systemet til at lære strukturer,

som er kompatible med denne dynamik, fx ved at ændre i det planlagte relationsmønster for at gøre noget andet (Luhmann, 2000, p. 86).

Som jeg forstår det, peger Jeppe først på, at det kun er erfaring, der kan ændre på, at han oplever det som svært at arbejde med elementer som icebreakers/ART-lege. Luhmann berører samme tema, når han pointerer, at kun erfaring kan give viden om, hvad man kan gøre og ikke gøre i givne situationer (Luhmann, 2007, p. 304). Forfølger vi denne idé, kan det måske fungere at opgive tanken om ART-manualen som en fast struktur, der kan bestemme, hvilken tilstand træningen kommer til at foregå i (Luhmann, 2016, p. 356). Hvis vi i stedet griber Jeppe's idé og ser ART som struktur båret af erfaring, er den i lyset af Luhmanns systemteori kun virkelig i det øjeblik, den bruges, og hvor videre operationer knytter an til den (Luhmann, 2016, p. 356). Det betyder ikke, at strukturerne er fuldstændigt vilkårligt valgt (Luhmann, 2016, p. 361). Således finder der ikke pludselig psykodynamisk terapi sted i det, der kaldes ART-træning. ART-manualen ville stadig være at finde i træningerne, men som en meningsstruktur bestående af kontekstfrihed, specifikation og generalisering på den ene side og konteksttilpasning, kontekstafhængighed og godtgørelse af kontekstens dualitet på den anden side (Luhmann, 2007, p. 305).

I min optik er erfaring dog kun én vinkel i de iagttagelser, der her tilskrives Jeppe. Interviewpassagen afsluttes med et udsagn om, at der må afsættes mindre tid til forberedelserne af rollespil. Som jeg ser det, er det igen forskellen *processer i ART-træning kan planlægges ud fra ART-manualen | ART-træning uden planlægning af processer*, der her aktualiseres. Dermed fremkaldes manualen som en overvejende fast struktur, der kan bestemme fremtidige tilstande. Desuden aner jeg også steder i udsagnene, hvor manualen træder frem som en mere "flydende" struktur, som erfaring kan udvikle en funktionel fornemmelse for. Samlet ser det ud, som om der i ART-træninger dukker andre strukturer/processer end ART-manualen op: Strukturer/processer, der kalder på erfaring. Dette skal ses i lyset af, at ART-træninger planlægges med manualen som fast struktur til at bestemme, hvilken tilstand træningen kommer til at foregå i. Samlet leder dette mig til at foreslå disse meningshorisonter:



Figur 35. "ART-manualens strukturer i givne interaktionssystemer".

Så vidt de to afsnit om kontingens, evidens, struktur og planlægning.

I dette kapitals næste og sidste afsnit fremkaldes ART-manualen som meningshorisont for situativt betinget handlen, og fokus er på, hvad der synes at være en kollision mellem værdier og handleanvisninger i manualen.

4.4. KOLLISION MELLEM VÆRDIER OG HANDLEANVISNINGER I ART-MANUALEN

I alle interviewene ser jeg, hvad jeg i de første læsninger har forstået som en form for forvirring omkring, hvordan de forskellige elementer i ART-manualen bedst tager form i træningerne. Iagttagelserne gjort i mange af de indledende analyser leder mig til den forståelse, at en del af det, jeg ser som forvirring, kan forstås som en form for kollision mellem manualens beskrivelser af henholdsvis værdier og handleanvisninger. I det følgende behandles meddelelser, som jeg finder tematiserer dette forhold.

4.4.1.1 Manualfølge

Som i de andre afsnit vil jeg først præsentere først, hvad der ses som manualfølge i relation til den aktuelle situation på videoklipet. Hensigten er at markere, hvad den situativt betingede handlen ses i lyset af. Som nævnt i det foregående indeholder hver træning en ydre rammesættende struktur og en indre struktur. Den *indre* struktur tematiserer dagens komponent og er så at sige hovedtemaet for en given træning. At den indre struktur er væsentlig, understreges i manualen med pointen om, at det er vigtigt, at den ydre struktur ikke tager så lang tid, at deltagerne ikke får tid til at gennemgå eller træne dagens tema, som findes i indre struktur (Gundersen et al., 2008, p. 15). Den indre struktur er detaljeret beskrevet i manualen, og her gengives de første tre trin som er dem, vi følger på filmen:

”Kommentarer til indre struktur

1. Definer ferdigheten

Husk å henge ferdighetstrinnene opp på forhånd slik at alle kan se gangen i ferdigheten.

- Spør hva som menes med ferdigheten eller begrepene
- Prøv å få fram en definisjon og ikke bare eksempler

Trinnene leses opp av hovedtrener, medtrener eller deltaker.

Klargjør innholdet i hvert enkelt trinn i ferdigheten.

- Eks: Hva er rett tid og sted for å bruke ferdigheten?

Husk å ikke bruke for mye tid til definisjonen.

- En god definisjon er nok

2. Demonstrer ferdigheten

Husk å **trene på** demonstrasjonen før ART-treningen. Goldstein anbefaler 2 ganger, men man kan vurdere en gang for at ungdommene skal komme i aktivitet. Noen av trinnene er ”tanketrinn” og skal brukes ”bubble-talk”, dvs. man sier høyt det man tenker. Marker at man går ut og inn av tankeposisjon.

NB: **Korte og enkle** demonstrasjoner – unngå utbroderinger og avanserte ”stand-up show”.

I starten av programmet kan en be deltakerne gi tilbakemelding på treningen (Hva hovedaktør demonstrerte og virkning på medaktør).

Forslag til demonstrasjoner ligger som vedlegg på side 63.

3. Diskutér behovet for ferdigheten

Medtrener skriver deltakernes eksempler på tavla.

Hjelp til med å formulere hensiktsmessige utsagn. Her kommer forslag som kan brukes i treningen og som treningsoppdrag.

Forslag til gode spørsmål:

- Hvorfor er det viktig å bruke ferdigheten?
- Når kan det være viktig å bruke ferdigheten?
- I forhold til hvem?
- Når kan det være vanskelig å bruke ferdigheten?
- Har du brukt ferdigheten selv? I hvilken situasjon?
- Kan du bruke ferdigheten på skolen? Hjemme? Blant venner?
(oppfølging for å komme på sporet)
- Kjenner du noe andre som er flinke til å bruke den?

Husk: Unødvendig med mange spørgsmål dersom deltakerne selv har eksempler."
(Gundersen et al., 2008, p. 27)

I min forståelse indeholder disse trin deltaljerede retningslinjer for, hvad trænerne skal gøre, fx skal de sikre, at de unge er i aktivitet. Ledeforskellen kalder manualfølge frem, som at disse trin og retningslinjer følges. I alle interviews er der tilfælde, hvor det ser ud til, at de forskellige trin og retningslinjer kolliderer. Det ses eksempelvis under interviewet med Gro, hvor hun undervejs markerer, at en kollision udspiller sig på filmen lige for øjnene af os.

4.4.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *kollision mellem principper og handleanvisende struktur i ART*

Under interviewet med Gro ser vi på filmen en gennemgang af de første trin i indre struktur og er nået frem til trin 3: *Diskuter behovet for færdigheden*. I situationen, der afspilles, spørger Gro i rollen som hovedtræner den samlede gruppe, om de kender til situationer, hvor de har haft brug for at undgå problemer med andre. Der er stille i rummet, bortset fra de lyde, der kommer, når de unge flytter på sig på stolene. Ingen siger noget. Gro spørger så én af de unge direkte, om hun har et eksempel på, hvornår færdigheden kan bruges, og den unge svarer nej. Der går et par sekunder, og så siger Gro: "Okay, så prøver jeg at komme med et eksempel". Hun vender sig med ryggen mod de unge og fortæller sit eksempel, imens hun skriver det op på tavlen. Hun taler langsomt for at kunne nå at skrive det op samtidigt. På filmen ser vi, hvordan de unge imens bevæger sig endnu mere rundt på stolene, kigger ud af vinduet eller piller negle. Gro beder mig om at stoppe filmen. Her har jeg ikke selv markeret i interviewguiden, at der kan være en lededeforskelsmarkering. Men jeg kan se, at den er der, da Gro markerer den.

Interviewpassage L8 Gro

I = interviewer (undertegnede)

Gro: "Okay. Altså, prøv at stoppe den dér! (filmen stoppes) ... fordi, dér er de jo ved at gå helt ud af, altså, hold nu op! **Der kan de slet ikke holde det ud** og altså, der skulle man jo have leget en leg, ikke, eller et eller andet hvor de lige kommer, hvor vi lige bryder den, ja ..."

- I: *Ja? Fordi den der 75/25-regel der [*
- Gro: *"Ja, hvor meget og hvor lidt der skal tales (.)"*
- I: *Ja. De har ikke talt så meget i denne her passage?*
- Gro: *"Nej. Det tror jeg aldrig, at det er lykkedes."*
- I: *Nej.*
- Gro: *"At få den."*
- I: *... Nej? Jeg tænker også, at den må betragtes som et ideal.*
- Gro: *"Ja."*
- I: *Men de er godt nok ...*
- Gro: *"Jeg har også ... Jamen, det er sådan noget, jeg hele tiden eksperimenterer med og prøver sådan lidt frem og tilbage – altså hvor mange situationer skal man have i ærmet? Der går meget tid med at skrive på tavlen. Altså det tager lang tid at skrive på tavlen. Men det er også vigtigt at gøre det. Men altså, det er det der med: Hvor lang tid kan man? Hvor meget kan man forberede det, hvor meget kan man lave på forhånd? Og det er sådan ... Det har jeg prøvet lidt af sådan, både på den ene og den anden måde ..."*
- I: *Hm?*
- Gro: *"Og jeg tror egentlig, at jeg hælder til, at jo mere forberedt man er, jo mere man har både i ærmet og måske også sådan skrevet op, jo mere flow kan der komme i en time ... Men man vil jo helst have deres egne eksempler, så det er også det der med, at hvis der står fire eksempler på tavlen, jamen så læner de sig også lidt tilbage og siger: 'Jamen, så er der noget.' Så bliver de ikke fri for at rollespille, men så skal de rollespille noget andet. Så den er lidt svær, synes jeg faktisk. Men måske skal man have den på et stykke papir, så de ikke kan se den. Og hvis de så ikke har noget, så 'hwritsj!' ruller man den op og siger: 'Nu skal I se. Her har vi nogle eksempler, så prøver vi at rollespille dem!' ..."*

I:	<i>Ja? Grunden til, at det er optimalt, at de tager deres egne eksempler ... Altså hvorfor det? Hvorfor går du efter det?</i>
Gro:	"... Jamen, det er, fordi at det er jo bare en større motivation for dem at arbejde med, og så er det jo også genkendeligt for dem. Og hvis de kommer i den situation igen, så har de prøvet det. Jeg tænker, at det er hele omdrejningspunktet i ART – det er jo det der med, at det skal give mening for én selv. Og at man meget konkret kan arbejde med det, der giver udfordringer lige nu og hér. Og nogle gange kommer de jo med et eller andet, og så er der sket noget i skolen i dag, og så træner vi med det – og det er jo genialt. Men det kan også være, at det her med at undgå problemer med andre ikke er en god færdighed? Det har jeg først tænkt] Jeg har ikke lavet den før. Altså som jeg også siger til dem, så hænger den også meget sammen med ehm ... Hvad hedder den der? Den med gruppepres! Og den er sådan lige lidt mere skarp, så den kan de måske bedre forholde sig til ... Ikke? Fordi det er situationer, der skaber problemer for dig, ikke? For hvis du har en gruppe her, og de siger 'Hey, vi skal være med her!' og sådan, så er det den samme tanketing, de skal igennem her. Altså, de vil have mig med – er det godt for mig, hvad vil der ske? Øh ... Jeg tager en beslutning om, hvordan jeg forholder mig til det. Det gør man også i gruppepres-trinnene, så vidt jeg husker. Og så gør man det. Ja. Jeg tror ehm ... jeg tror, at eh ..., Ja. Sådan ér der nogen af de her sociale færdigheder, der taler mere til dem end andre. Og denne her, den taler ikke så meget til denne her gruppe, tror jeg. Og heller ikke til mig, tror jeg.
I:	<i>Men gruppepres – der er der noget, som andre ungegrupper har kunnet forholde sig til eller ...?</i>
Gro:	"Ja, det kan de forholde sig til. Det her bliver ligesom for stort, eller for eh ... Jeg ved det ikke. Det er ikke, fordi jeg ikke vil lave den igen. Problemer med andre er ligesom bredere, der kan man tage begge dele ind i det. Hvor gruppepres – der bliver det ligesom mere simpelt."

Figur 36. Ledeforskelsmarkering 8, Gro.

Simpel forståelse af L8 Gro

Interviewpassagen initieres af Gro, som beder om at få stoppet filmen og udbryder, at de unge *slet* ikke kan holde ud at være i det, vi ser på filmen. Jeg nævner det ART-princip, som hedder "75/25", hvilket Gro dernæst angiver til at omhandle, hvor meget og hvor lidt der skal tales. Hun fortæller, at det aldrig er lykkedes for hende at overholde det princip, bemærker hun for så at gå videre til det, hun bider mærke i på filmen: at de unge ikke byder ind med egne eksempler på det, hun efterspørger.

Gro fortæller videre, at hun eksperimenterer lidt med, hvor meget hun kan være forberedt, fordi der går så lang tid med at skrive på tavlen. Og hun afprøver, hvor meget hun kan forberede af det på forhånd. Hun hælder til at være meget forberedt, uden at de unge ved, at hun fx har eksempler skrevet på et papir, som kan tages frem i tilfælde af, at de unge ikke selv byder ind med nogen. Papiret skal ikke være fremme fra starten, for hvis de unge ved, at der er skrevet eksempler op, læner de sig bare tilbage. Adspurgt om, hvorfor det er optimalt, at de unge kommer med egne eksempler, forklarer Gro, at genkendeligheden i deres egne eksempler virker motiverende på dem. Og samtidig kan de bruge det, de har rollespillet, hvis de på et tidspunkt havner i en lignende situation. Dernæst fortæller Gro, at hele omdrejningspunktet for ART er, at "*det giver mening for én selv*".

I interviewet vender Gro tilbage til episoden på filmen og nævner, at færdigheden, de arbejder med – "*at undgå problemer med andre*" – måske ikke er god. Hun har ikke arbejdet med den før, og den taler ikke så meget til hverken gruppen eller hende selv. Hun siger, at færdigheden måske er for stor og sammenligner den med en anden færdighed ("*at modstå gruppepres*"), som måske er lidt mere skarp og nemmere for de unge at forholde sig til.

Kompleks forståelse af L8 Gro

I mine iagttagelser af interviewpassagen med Gro forstår jeg indledningsvist det situativt betingede som, at de unge taler for lidt. Det 75/25-princip, jeg nævner, og som Gro efterfølgende beskriver, går ud på, at

de unge skal tale i 75 % af tiden under ART-træninger, mens trænere/socialpædagoger skal tale i 25 %.⁶⁹ I interviewet tror jeg først, at det er det tema, som Gro hæfter sig ved og som leder hende til at bede mig stoppe filmen. Men Gro udtrykker at hun aldrig er lykkedes med 75/25-princippet, hvorfor jeg ikke forfølger temaet omkring 75/25 mere. I stedet kalder iagttagelserne et tema frem om, hvor meget Gro kan forberede på forhånd i lyset af, at manualfølge ses som at få de unges eksempler på tavlen. Disse eksempler kan de unge så kan bruge i rollespil og i hjemmeopgaver. I min forståelse forklarer Gro vigtigheden af at bruge de unges egne eksempler med, at træningen så giver mere mening for de unge selv. Og netop det – at det giver mening for de unge selv – ser Gro som et omdrejningspunkt i ART. Som det har gjort sig gældende i foregående analyser i afhandlingen, adskiller den aktualiserede manualfølge sig her fra de strukturer m.v., der findes i manualen. Her optræder meningsbegrebet ikke som motivation for at bruge de unges eksempler. Mening er således et begreb, der bringes ind i de iagttagelser, jeg her tilskriver Gro som medlem af hjælpesystemet.

I situationen på filmen kommer de unge ikke med de ønskede eksempler, og Gro tyer derfor til at skrive sit eget eksempel op på tavlen, så der er noget at arbejde videre med. I min optik skriver Gro sit eget eksempel op, fordi det tager alt for lang tid at få de unges eksempler frem. For mig at se relaterer hun den forhalede tidsoplevelse til iagttagelser af de unges adfærd i situationen. Det ser jeg i hendes udsagn om, at de slet ikke kan holde ud, at situationen tager form, som den gør. Derfor overvejer hun, om der kan spares tid ved at planlægge det med eksemplerne grundigere. Hun foreslår eksempelvis, at hun på forhånd kunne forberede eksempler skrevet på papir, som hun så kan trække frem om nødvendigt. Hun vil altså løse et tidspres i ART-træningen ved at bruge mere tid uden for træningen. Iagttagelserne fremkalder den pointe, at forberedelse af en sådan karakter

⁶⁹ Her er det væsentligt at bemærke, at jeg ikke har kunnet finde en reference på 75/25-reglen i mit arbejde med afhandlingen. Men jeg kan konstatere, at den ses i meddelelser i flere interviews, fx også i interviewet med Kaia, hvor den kaldes frem som noget velkendt omkring ART.

vil kolliderer med to ting: 1) at de unge skal aktiveres og 2) at det er deres eksempler, som skal på tavlen. Som nævnt leder det til overvejelser over, om det er færdigheden i manualen, der ikke fungerer, og om det vil være bedre at vælge en anden. I forlængelse af ovenstående foreslår jeg denne hypotetiske forskel⁷⁰:

Gros eksempler skrives på tavlen i stedet for de unges for at håndtere tidsforhaling. Det vil dog kolliderer med princippet om, at de unge skal aktiveres.

Overvejelser om, hvorvidt det er bedre at arbejde med andre færdigheder end denne.

De unges eksempler på, hvornår der kan være behov færdigheden, skal på tavlen til brug i rollespil og i hjemmearbejde. Det er vigtigt, at det er de unges egne eksempler, da det skal give mening for dem selv.

Prinsipper om ikke at bruge for meget tid på fx definition, og om at de unge skal aktiveres.

Gros iagttagelser af hhv. handleanvisninger og principper omkring tid og de unges aktivitet i social færdighedstræning.

Figur 37. "Handleanvisninger og principper omkring tid og de unges aktivitet i social færdighedstræning".

4.4.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *kollision mellem værdier og handleanvisninger i ART-manualen*

I den hyperkomplekse forståelse af forskellen ovenfor er jeg optaget af, hvordan Gro ser ud til at ville handle efter alle de elementer, der beskrives på de tre første trin i indre struktur. I mine øjne aktualiseres forskellen *følg*

⁷⁰ En lignende forskel kan frembringes af interviewpassagen i afsnit 7.4, hvor manualens princip omkring anerkendelse forstået som ros må vige til fordel for, hvad jeg kalder frem som Lis' sikring af, at trinnene bliver fulgt af den unge i rollespil.

ART-programmets strukturer | ikke følge manualens strukturer. Gro ser ud til både at ville have eksempler på tavlen, at ville spare tid, at ville aktivere de unge og at sørge for, at de finder det meningsfuldt at være i ART-træninger. Jeg får indtrykket af, at det i Gros optik ikke rigtig lykkes, og jeg vil derfor i denne hyperkomplekse forståelse prøve at skille elementerne ad for at se, hvordan det kan forstås.

Som uddannet masterinstruktør i ART har jeg læst manualens trin igennem mange gange. Jeg er bevidst om, at der findes en form for principper omkring ART (fx "75/25"). Men det er i arbejdet med afhandlingen her, at det går op for mig, at beskrivelserne af trinnene i indre struktur tilsyneladende antager forskellig karakter. For mig ser det ud til, at trinnene indeholder konkrete handleanvisninger til træneren, såsom at man skal huske at "*hænge færdigheden op*", man skal øve sig på demonstrationen før træningen, bruge "*bubble talk*"⁷¹, spørge ind til, hvad der menes, osv. De enkelte trin indebærer fx, at færdigheden skal fremgå af en plakat eller lignende i ART-lokalet. Dertil er der i trinnene nogle mere abstrakte eller udefinerbare pointer. Altså beskrivelser, der ikke er direkte handleanvisende, men som indikerer, hvad der i manualens perspektiv er ønskværdigt i træningen. Det er pointer som "*Husk å ikke bruke for mye tid til definisjonen.*", "*ungdommene skal komme i aktivitet*", "**Korte og enkle demonstrasjoner**" og "*Husk: Unødvendig med mange spørsmål dersom deltakerne selv har eksempler.*" Disse pointer fremstår for mig som abstrakte, fordi det fx er usikkert, hvornår der er brugt for meget eller for lidt tid i arbejdet med definition af færdigheden. Ligeledes er det uklart, om det, at de unge "*er i aktivitet*", defineres som, at de taler eller bevæger sig, eller om det er nok, at de ser ud til at være opmærksomme på, hvad der foregår i rummet. Måske er det iagttagelser som disse af de forskellige trin, der forvirrer eller fører til en indbyrdes kollision mellem trinnene.

I undersøgelsen af, hvad der udgør meningshorisonter for forskellen i figur 37, arbejder jeg videre i dette spor ved hjælp af henholdsvis de blikke

⁷¹ At man i ART signalerer, at man "tænker højt" ved at holde en finger til tindingen.

som former programmer der allerede er slået an i kapitlets øvrige afsnit, og Luhmanns begreber om værdier og symbolske forkortelser.

Ligesom i afsnit 4.1.2 om struktur og planlægning fremstår manualen i den aktuelle interviewpassage med Gro som noget, hun gerne vil følge – altså som en slags fast struktur, som ART-træninger kan planlægges efter. Gro forsøger at følge den ved at efterspørge de unges egne eksempler. Det ser ud til at være så vigtigt for træningen at der kommer eksempler på tavlen, at hun selv kommer med et, da de unge ikke byder ind. ART-manualen ses altså i kommunikationen ved, at der kommer et eksempel på tavlen – men det, at det tager så lang tid at skrive eksemplet op, kommer i karambolage med Gros (og manualens) forventninger til, hvad jeg forstår som et forholdsvis højt tempo. Disse forventninger ser jeg både i manualen, hvor de indikeres i formuleringer som *"Husk å ikke bruke for mye tid"* og *"Korte og enkle demonstrasjoner"*, og i Gros udsagn om, at de unge *"ikke kan holde det ud"*. Her aktualiseres således forskellen *træners eksempler på tavlen forhæler tiden | ingen eksempler på tavlen*. Med andre ord kolliderer det konkret handleanvisende med det abstrakte.

Det abstrakte kan ses som en måde at ordne komplekse forventningssituationer på (Luhmann, 2000, p. 355). Det vil sige situationer som den, iagttagelserne fremkalder her, og som er spækket med forventninger fra såvel de tre beskrevne trin som fra de unge og Gro. Her fungerer fx værdier eller pligtbegreber som en form for metaniveau for forventninger, der muliggør tilstrækkeligt hurtig og flydende kommunikation (Luhmann, 2000, p. 359). Manualens pointer om, at der ikke skal bruges for meget tid, og at demonstrationer skal være korte og enkle, kan ad den vej ses som manualens hurtige veje til at etablere forventninger til ART-træningerne. Det ville formodentligt være alt for komplekst og omsiggribende, hvis det i manualen for hvert trin skulle forklares, hvad der menes med *"ikke at bruge for meget tid"* eller at gøre en demonstration *"kort og enkel"*. Samtidig fungerer værdier orienterende for kommunikationen og forhindrer, at interaktionssystemer dannes som rene interaktionskæder, hvor der bare knyttes an til vilkårligt forekommende hændelser (Luhmann, 2000b, p. 357; (Luhmann, 2000, p. 372). I ART-træningerne betyder det, at kommunikationen ikke blot sker vilkårligt, men at manualens værdier sætter dels et forholdsvis højt tempo, dels sætter unge i aktivitet som orienteringspunkter.

Med Luhmann kan ART betragtes som et program bestående af handleanvisninger, der ordner forventninger til, hvad der er socialt antagelig adfærd (fx at hænge beskrivelser af færdigheden op på væggen) (Luhmann, 2000, p. 373). Som antydnet i afsnit 4.1. kan programmer tage forskellig form. Endvidere kan detaljeringsgraden af programmets forventningsfastlæggelse være meget forskellig, ligesom muligheden for ændring under udførelse og orienteringen mod at inddrage tilfældigheder kan variere (Luhmann, 2000, p. 372). Som jeg læser manualens beskrivelser af de tre trin, der udgør manualfølge i dette afsnit, har ART-programmet *både* en lav abstraktionsgrad i handleanvisningerne og en høj abstraktionsgrad med værdierne. I lyset af Luhmanns systemteori kan de forskellige trin altså siges at have forskellig karakter, og min tese er, at det er denne forskellighed, der kolliderer i iagttagelserne jeg fremkalder i dette afsnit: Den lave abstraktionsgrad i handleanvisningerne (*der skal eksempler på tavlen*) kolliderer med den høje abstraktionsgrad (*forholdsvist højt tempo og unge i aktivitet*). Som jeg forstår udsagnene aktualiserer Gro forskellen *trin af lav abstraktionsgrad i relation til trin af høj abstraktionsgrad | ingen eksempler på tavlen* og afprøver ideen om at forberede eksempler op imod principperne eller værdierne (fx *"kort og enkel gennemgang"* og *"de unge i mere aktivitet"*). Iagttagelserne producerer den pointe at Gro kommer frem til at det ville give et højere tempo (altså en tempogevinst), men det ville også kunne kolliderer med den værdi der ligger i at de unge skal i mere aktivitet. I min optik er det lige præcis her, kollisionen opstår: Gro forsøger at håndtere trinnene af høj abstraktionsgrad og dem af lav abstraktionsgrad på samme tid, *samtidig med* at de to værdier indbyrdes kolliderer. Og det resulterer i, at det, der skulle sikre højere tempo (forberedte eksempler), ikke understøtter de unges aktivitet. I den forstand kan anvendelse af værdier hverken hjælpe til, at konflikter kan undgås, eller at beslutninger bortledes (Luhmann, 2016, p. 884). I iagttagelserne finder jeg at Gro på højresiden aktualiserer ART-manualens trin som nogle, der ikke indbyrdes kolliderer. På venstresiden aktualiserer Gro ideen om at udskifte færdigheden som en måde at undgå en kollision på ud fra den betragtning, at den aktuelle færdighed ikke passer til hende eller til ungegruppen. Men i denne hyperkomplekse forståelse, hvor det ser ud til, at det er trinnene (som de er beskrevet i manualen), der indbyrdes kolliderer, ville den løsning måske føre lige vidt. Iagttagelserne producerer således disse meningshorisonter:

Kollisionen mellem ART-manualens indbyrdes trin foreslås afværget ved valg af anden færdighed med reference til deltagerne.

ART-manualen som program indeholder trin af såvel høj som lav abstraktionsgrad, og disse trin kolliderer ikke indbyrdes.

Manualens forskellige trin kolliderer.

Figur 38. "Manualens forskellige trin kolliderer".

Jeg har nu udarbejdet simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse af de meddelelser, som jeg har kaldt frem i relation til ART som meningshorisont for situativt betinget handlen. I kapitlets næste og sidste afsnit kondenserer jeg meningshorisonterne og foreslår tre former for socialpædagogik i relation til ART som meningshorisont for situativt betinget handlen.

4.5. IAGTTAGELSER AF ART-MANUALEN SOM FORMER FOR SOCIALPÆDAGOGIK

Af iagttagelserne i dette kapitel udspringer tre former for socialpædagogik, hvor ART-manualen kan fremkaldes som meningshorisont for situativt betinget handlen. Som anført i kapitlets indledning, ser jeg de tre former som iagttagelser af, hvordan elementer i eller omkring manualen på paradoksal vis kan føre til, at situativt betinget handlen, hvor manualen ikke følges, opstår.

Iagttagelserne i kapitlets første afsnit (4.1) frembragte et iagttagelsespunkt, som angiver, at intentionen med ændringer i ART-programmet (så det til eksempel adresserer følelshåndtering og ikke vredeskontrol) er at understøtte, at de unge i højere grad kobler sig på ART. Jeg fremkaldte således meningshorisonterne: **forventninger til roller og personer strukturerer situativt betinget handlen | ART som**

konsensusbaseret konditionalprogram.⁷² Jeg vælger her at kondensere formen til disse meningshorisonter: **personlig stil | konsensusbaseret konditionalprogram.** Hermed angiver jeg, at det er en form for fleksibilitet omkring trænerens personlige stil, som kan lede til, at de unge kobler sig på ART. Dette skal ses i lyset af, at den evidens, som omgærdet ART-manualen, i iagttagelserne tager form som konsensusbaseret, så den fx rammer, hvad der kaldes "*dansk forståelse*".

I kapitlets andet afsnit (4.2) så vi, hvordan ART-træninger byder på andre situationer end de på forhånd planlagte strukturer. Iagttagelserne fremkalder disse meningshorisonter for forskellene: **strukturer og processer i ART-træning kalder på erfaring | planlægning ud fra ART-strukturer kan bestemme træningens tilstand,** i kondenseret form **erfaring | planlægning.** Meningshorisonterne konditionerer den forskel, jeg kaldte frem i afsnittet, og som indikerer, at man ikke på forhånd kan planlægge ART-træningens tilstand ud fra ART-manualens strukturer. I ART-træninger opstår der tilsyneladende situationer, hvor det kalder på erfaring at kunne fortsætte ART-kommunikationen. Det kan eksempelvis være, når de unge byder ind med kommunikation – og socialpædagogerne ser kommunikation med de unge som så relevant, at de handler situativt betinget. Dertil ses strukturerne som en reduktion af de erfaringer, manualudviklerne har gjort sig – en reduktion løsrevet fra erfaringernes anvendelseskontekst.

I det tredje afsnit (4.3) fremkaldte jeg følgende meningshorisonter: **kollisionen mellem ART-manualens indbyrdes trin foreslås afværget ved valg af anden færdighed med reference til deltagerne | ART-manualen som program indeholder trin af såvel høj som lav abstraktionsgrad, som ikke kolliderer.** Således relateres kollisionen altså til de tilstedeværende (kollision kan undgås, ved at færdigheden skiftes ud) og ikke til trinnene i manualen. Det leder mig til at foreslå denne kondenserede form for

⁷² Jeg markerer de "endelige" hyperkomplekse forståelser med fed. I kapitel ni vender jeg tilbage til såvel formerne i de komplekse forståelser som disse fra de hyperkomplekse i mine analyser af, hvad jeg ser som tendenser på tværs af alle analyserne i de fem analysekapitler.

meningshorisonterne: **trin kolliderer med reference til deltagere | trin, der ikke kolliderer**. Således forskydes kollisionen altså væk fra manualen og til de deltagende psykiske systemers strukturelle kompleksitet.

I indeværende kapitel har jeg altså fremkaldt følgende tre former for socialpædagogik:

- **personlig stil/konsensusbaseret konditionalprogram**
- **erfaring/planlægning**
- **trin kolliderer med reference til deltagere/trin, der ikke kolliderer**

Hermed afslutter jeg kapitel 4 omhandlende iagttagelser, der kalder ART-manualen frem som meningshorisont for situativt betinget handlen. I afhandlingens næste kapitel vil jeg se nærmere på situationer, hvor socialpædagogerne handler situativt betinget ud fra iagttagelser af en enkelt af de deltagende unge.

KAPITEL 5

DEN ENKELTE UNGE

Tilrettelæggelse af gode mulighedsbetingelser for kobling til ART, rolle, person, socialdimension og usikkerhedsabsorption.

5.1. INDLEDNING

Ud over at iagttagelserne i foregående kapitel producerede forskellige iagttagelser af ART som program, så jeg også en række forskellige iagttagelser af de unge. I afsnit 4.1 var det for mig at se således de iagttagelser af målgruppen, som jeg tilskrev Lis, der ledte hende til at foreslå at ændre betegnelsen fra *vredeskontrol* til fx *følelsesregulering*. Og i kapitlets andet afsnit (4.2) ledte mine iagttagelser Jeppe til at erstatte sin egen idé om tidsfordriv med Magnes idé om leg. I tredje afsnit (4.3) tilskrev jeg Gro de iagttagelser, at de unges "vriden sig i stolene" betød, at de slet ikke kunne holde det langsomme tempo ud. Selvom iagttagelserne således kunne have tematiseret de unge, valgte jeg at fokusere dem på de forskellige måder, jeg kunne fremkalde ART-programmet på. Men idet alle interviews indeholder et væld af muligheder for at frembringe tematiseringer omkring de unge, vælger jeg i dette og næste kapitel at fokusere på det, jeg ser som socialpædagogiske iagttagelser af situativt betinget handlen i relation til de unge deltagere.

Jeg deler tematiseringen af iagttagelser af de unge op i to kapitler. I indeværende kapitel 5 tager jeg fat i interviewpassager, hvor jeg tilskriver socialpædagogerne situativt betinget handlen ud fra iagttagelser af en enkelt ung. Dernæst behandler jeg i kapitel 6 interviewpassager, hvor det ser ud til, at socialpædagogerne handler situativt betinget ud fra iagttagelser af den gruppe af unge, de møder i ART. Umiddelbart kan det forekomme mindre vigtigt, hvorvidt situativt betinget handlen iagttages ud fra en enkelt ung eller en gruppe af unge. For mig at se er der dog en væsentlig forskel i relation til ART-manualen og dermed manualfølge. Iagttagelser, hvor situativt betinget handlen relateres til én ung, er interessante, fordi manualen i min forståelse træder frem som et program, der retter sig mod en gruppe. Således indebærer trænerrollen for mig at se en orientering mod den samlede gruppe. At handle situativt betinget i relation til en enkelt ung

lader således til at adskille sig fra manualens fokus, hvorfor dette tilegnes et helt kapitel i denne afhandling. Ligeledes er det manualens fokus på gruppen, der leder mig til at tilegne kapitel 6 iagttagelser af gruppen af tilstedeværende unge: Når manualfølge netop beskriver, hvordan trænerne skal forholde sig til gruppen, fremkalder mine iagttagelser af alle mine indledende analyser nysgerrighed i forhold til, hvad der mon så kan lede til situativt betinget handlen i stedet for manualfølge i relation til ungegruppen.

I indeværende kapitel tematiserer jeg altså socialpædagogiske iagttagelser af de enkelte unge. Jeg læner mig i min tilgang op ad Luhmanns pointe om, at man til stadighed må spørge sig selv, hvordan en lærer iagttager en elev, da der ingen social lovmæssighed er for, hvordan disse iagttagelser tager form (Bråten, 2007, p. 38). I dette kapitel spørges der i sagens natur ikke til lærer- og elevrollerne, men i stedet til, hvordan socialpædagoger iagttager kommunikative bidrag fra enkelte af de unge, hvordan disse bidrag kan ses som kim til situativt betinget handlen, og hvordan situativt betinget handlen i disse situationer kan siges at tage form.

Kapitlets tre afsnit er igen bygget op omkring hver deres interviewpassage, som konditioneres ved andre analyser i afhandlingen eller i bilag D.

Afsnittene har følgende overskrifter:

- Hvad skal der til for, at en ung ikke trækker sig helt fra ART?
- Mulighed for at komme et lag dybere i kendskabet til en ung deltager
- Hvad er det rigtige at gøre i moralsk ræsonnement?

Til sidst følger et opsamlende afsnit med de forskellige former for socialpædagogik, som jeg kalder frem i de tre analyseafsnit.

5.2. HVAD SKAL DER TIL FOR, AT EN UNG IKKE TRÆKKER SIG HELT FRA ART?

I dette første afsnit skal vi se, hvordan den handlen, som socialpædagogen Kaia og jeg under interviewet ser på filmen, ser ud til at være tæt forbundet med noget, der sker, *før* manualfølgen overhovedet går i gang. Her iagttages det, hvordan Kaia (træneren) over ART-strukturer og -

processer med en af de unge deltagere før træningen med de øvrige deltagere går i gang. Dette for at understøtte tilkoblingsmulighederne mellem ART og den pågældende unge. Som nævnt finder jeg det tematiseret i alle de transskriberede interviews at iagttagelser af de unge kan lede til situativt betinget handlen med reference til det socialpædagogiske hjælpesystem. De antydes i min optik også i det korte eksempel i kapitel 3, der tematiserede Jeppes blik på, om de unge holder sig til manualens trin, i forbindelse med præsentationen af afhandlingens analysestrategi, og hvor jeg i den korte analyse relaterede temaet til meningshorisonterne *ikke-trivielle* | *trivielle systemer*. Denne skelnen mellem ikke-trivielt og trivielt er på sin vis en af de basale pointer ved anvendelse af Luhmanns teoriapparat.

5.2.1.1 Manualfølge

Som jeg tidligere har beskrevet, indeholder ART-manualen beskrivelser af de strukturer, som ART-træninger struktureres omkring. I relation til det, der så at sige gør sig gældende uden for ART-træningerne, er det en fast del af programmet, at de unge skal arbejde med hjemmeopgaver (Gundersen et al., 2008, p. 13). Dernæst fremgår det af beskrivelserne af komponenten *social færdighedstræning*, at det er et:

”(...) heldøgnprogram. Forsterkning av prososiale ferdigheter utenom treningssituasjonen er minst like viktig som i. Omgivelsenes holdninger og reaksjoner er derfor helt avgjørende for at programmet ska bli vellykket.” (Gundersen et al., 2008, p. 23)

Beskrivelsen pointerer, at det er væsentligt, at omgivelserne understøtter de unge i at arbejde med færdighederne, når de øver dem i andre sammenhænge end i programmets 30 fastlagte ART-træninger. Som jeg læser manualen, indeholder den ikke beskrivelser af, hvad der skal til, eller hvilke forberedelser m.v. der er nødvendige, før de unge træder ind til ART-træning, eller for at de unge *kan* deltage i ART-træning. Manualfølge ses i afhandlingen i dette afsnit, som at ART-forløbet starter fra det, der beskrives som *”Sosiale ferdigheter. Træning 1. Eventyrstolen + Å gi et kompliment”* og følger beskrivelserne af komponenterne derfra (Gundersen et al., 2008, p. 32).

5.2.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *hvad skal der til for at en ung ikke trækker sig helt fra ART*

Vi er i interviewet med Kaia, og i situationen på filmen arbejder gruppen med at mærke, hvilke signaler der er forbundet med følelser som vrede, frustration og glæde, ud fra den sociale færdighed *Å være bevisst sine følelser* (Gundersen et al., 2008, p. 42). Vi ser, hvordan de unge på eget initiativ byder ind på forskellig vis. Da det handler om glæde, siger Kaia til den unge deltager Josefine, som indtil da har været tavs: *"Det kender du, Josefine."* I manualen står der ikke noget om, hvorvidt man kan sige, at de unge kender en følelse. Jeg har ikke markeret afsnittet i interviewguiden, og det er Kaia, der under interviewet markerer, at hun gerne vil beskrive, hvad der sker. Interviewpassagen falder indenfor ledeforskellen, fordi det, at Kaia tager fat i Josefine, ses som situativt betinget. Da der ikke i manualen findes beskrivelser af, hvordan man skal forberede de unge på at deltage i ART, ville manualfølge i mine øjne være at starte ART-træningerne, som det beskrives i manualen fra side 32.

Interviewpassage L3 Kaia

I = interviewer (undertegnede)

Kaia: "Der har vi valgt at øve på forhånd med Josefine, og der har hun jo fortalt mig uden for døren, hvad hun kan mærke, når hun bliver glad. ((Så det er meget bevidst når jeg siger til hende: 'Josefine, du kender også det her.' Du mærker, at der)) kommer et signal frem i hende, som der ikke er blevet nævnt, og for lige som at få den lagt over til hende så ..."

I: *Hvordan ved I, at I skal træne på forhånd med Josefine? Eller gennemgå det på forhånd?*

Kaia: "Hm ... Det har vi lige fundet ud af næsten (ler)."

I: *Ja? Hvordan fandt I ud af det?*

Kaia:	<p>”Jamen, det fandt vi ud af, ved at hun bakkede helt og sagde: ’Nej! Jeg skal ikke træne. Jeg kan være medtræner når de andre er hovedtrænere.’⁷³ Og så har Lily, som er kontaktperson for Josefine, hun har snakket med hende om, hvad det er, der sker, og der har hun givet udtryk for, at ...: ’Jamen jeg forstår det ikke, jeg forstår ikke, hvad der sker derinde. Jeg kan ikke gøre det.’ Og så er vi blevet enige om, at hun skal forberedes på det, inden vi går til ART-time, og snakke om, hvad vi skal. Og det kan godt være svært som kontaktperson at nå det lige inden, så vi har prøvet det der med, at vi lige sidder i 5 minutter og så lige snakker med hende om, hvad vi skal, og hvordan vi kan træne den situation og forberede hende på, hvad hun kan byde ind med.”</p>
I:	<i>Ja?</i>
Kaia:	<p>”Det, vi så har fundet ud af, det er ... [Nej, det er en hypotese om, at hun faktisk godt forstår, fordi det er ikke lang tid, jeg bruger sammen med hende på at forberede hende på denne her situation. Hun forstår det godt. Det er, fordi det er utrygt for hende ikke at have forberedt det sammen med mig på en eller anden måde, hvis ikke hun ved det, når hun sidder der.”</p>
I:	<p><i>Men på en eller anden måde ... [Er det rigtigt forstået, hvis det på en eller anden måde er en kontrakt, I har indgået, om at det er det her, der kommer til at ske, og der har hun en aftale med dig om ...</i></p>
Kaia:	<p>”Ja. Og hun er meget sådan, Josefine ... Altså for hende er det en kontrakt. Det er en aftale, vi har, og det er hun meget</p>

⁷³ Kaia bruger betegnelserne ”hovedtræner” og ”medtræner” om det, der i manualen betegnes som hhv. hovedaktør og medaktør. Hovedaktøren er den af de unge, der rollespiller trinnene i komponenterne *færdighedstræning* og *vredeskontrol*. Medaktøren er den af de unge, der så at sige er med i rollespillet, for at hovedaktøren ikke bare rollespiller ”ud i luften”. Jeg har ikke fundet generelle beskrivelser af de to aktørroller i manualen, hvorfor denne beskrivelse står for min egen regning.

bevidst om også – at det er noget, hun er gået med til, og noget, vi er gået med til. Så hvis det er sådan, at hun synes, at der er gået for lang tid, og jeg så siger: 'Hov, Josefine, vi skal også lige have ...' ['Ja, jeg sad også lige og tænkte på' hvornår vi skal forberede det," siger hun så. Så hun beder ikke om det selv. Men hun sidder jo så og venter på, at det er en del af det. Så hvis ikke vi får det gjort, vil det være svært for hende. Så vil vi ikke kunne forvente så meget af hende."

I: *Og det er simpelthen tryghed, I arbejder med der? Du sagde, at det var utrygt?*

Kaia: "Ja. Ja, det er en hypotese, vi har, fordi at hun ikke (.) Hypotesen bygger jo på, at når vi sidder derude, er hun ret skarp på følelser for eksempel. Jeg tror, vi brugte 2 eller 3 minutter. Det er jo faktisk vildt, hvor kort tid jeg skal bruge, når man tænker på, hvad der kan gå galt, hvis ikke jeg havde gjort det. Så havde hun været negativ, og så havde hun sagt 'Det ved jeg ikke noget om' eller 'Det prøver jeg ikke' og 'Sådan har jeg det aldrig!' og 'Så gør jeg bare sådan og sådan!' Og så havde det bare været negativt det hele, og det har det faktisk været, indtil vi fandt ud af det."

I: *Okay, så det var der, hvor I ...?*

Kaia: "Ja, der har det faktisk været sådan, at vi ... Fordi vi oplevede også, at de andre begyndte at sidde og kigge sådan. Og det var enormt negativt, og det hjælper ved, at vi snakker med hende i de her 2-3 minutter, ikke? Og hun er jo vild med det. Altså, hun står jo deroppe og smiler og er glad, når hun som hovedtræner får de her tilbagemeldinger."

I: *Ja? Så det er en lille ændring, der skal til for at skabe tryghed?*

Kaia: "Ja. Og forudsigelighed."

I: *Forudsigelighed?*

Kaia: "Ja."

I: *Og det er jo egentlig interessant, når nu rammen er så forudsigelig. Så kan det være, det kommer, men det er så det, der skal til [*

Kaia:	"Jeg tænker ... Jeg tænker faktisk, at det er en af de ting, som er en af hendes store, store udfordringer."
I:	<i>Ja? Og der går I så ind, fordi formålet er at få hende ind i ART-rummet?</i>
Kaia:	"Ja. Og få hende boostet – også på alt det, hun kan. Fordi hun kan jo rigtig mange ting."

Figur 39. Ledeforskelingsmarkering 3, Kaia.

Simpel forståelse af L3 Kaia

Kaia nævner, at hun gerne vil forklare, hvad vi ser på filmen. Hun beskriver det som "*meget bevidst*", at hun siger til Josefine, at Josefine kender følelsen af glæde – for uden for døren har hun lige fortalt Kaia, hvad hun kan mærke, når hun bliver glad. Det, Josefine kan mærke, er endnu ikke nævnt af de andre i gruppen. Derfor prøver Kaia at opmuntre til, at Josefine nævner det, hun genkender som et signal for glæde.

I interviewet spørger jeg til, hvordan de ved, at de skal træne på forhånd med Josefine, hvortil Kaia svarer, at det har de også først lige fundet ud af. Josefine "*bakkede helt*" i ART-træningerne og ville ikke være hovedaktør i rollespillene. Kaia fortæller, at Josefines kontaktpædagog (på Skovgården, red.) har spurgt Josefine, hvad der sker i ART-træningerne, og hun har (med Kaias ord) givet udtryk for ikke at forstå, hvad der foregår i ART-rummet, og ikke at føle sig i stand til at kunne gennemføre træningen. Derfor er træner og kontaktpædagog blevet enige om, at de før hver ART-træning lige bruger 5 minutter på at tale med Josefine om, hvad der skal ske på dagen i ART, hvordan situationen skal trænes, og hvad Josefine kan byde ind med.

Kaia fortæller, at de har en hypotese om, at Josefine oplever det som utrygt, hvis ikke hun på forhånd har øvet sig med Kaia – og at hun omvendt godt forstår, hvad der skal ske, når de lige har brugt 5 minutter på at forberede hende. Jeg spørger i interviewet, om det er rigtigt forstået, at der er en form for kontrakt mellem Kaia og Josefine om, at de skal forberede dagen sammen. Det bekræfter Kaia og fortæller, at Josefine er meget bevidst om, at det er en aftale, hun har indgået og hvis der går for længe, før Kaia tager initiativ til forberedelserne, kan Josefine fx bemærke: "*Ja, jeg sad også lige og tænkte på, hvornår vi skal forberede det.*" Josefine tager ikke selv initiativ

til det. På den måde forstår jeg Kaia sådan, at Josefine afventer forberedelsen og ser det som en del af ART-træningen.

Tiltaget med de få minutters forberedelse udspringer af iagttagelser af, at Josefine før bakkede helt i ART-træningerne. Det kunne fx vise sig ved, at Josefine var negativ og kom med ytringer som *"Det ved jeg ikke noget om"* eller *"Det prøver jeg ikke!"* og *"Sådan har jeg det aldrig!"*. Det bevirkede blandt andet, at de andre unge begyndte at kigge på hende, hvilket Kaia oplevede som *"enormt negativt"*. Med de få minutters forberedelse oplever hun derimod, at Josefine er ret skarp på følelser, og at forberedelserne hjælper og skaber forudsigelighed, hvilket Josefine har et markant behov for. Om forberedelsens positive effekt på Josefine siger Kaia: *"Og hun er jo vild med det. Altså, hun står jo deroppe og smiler og er glad, når hun som hovedtræner ("hovedaktør", red.) får de her tilbagemeldinger."* Endvidere er formålet med forberedelserne ifølge Kaia at *"få hende boostet ... på alt det, hun kan. Fordi hun kan jo rigtig mange ting."*

Kompleks forståelse af L3 Kaia

Som iagttagelsespunkt for de iagttagelser, jeg her tilskriver Kaia, sætter jeg at jeg, at Kaia iagttager, hvordan det kan undgås, at én af de unge, Josefine, trækker sig fra ART-træningerne. Det er altså enheden af den forskel, som jeg ser, at iagttagelserne gøres gennem.

I meddelelserne fremkalder jeg situativt betinget handlen, når Kaia i en aktivitet om, hvilke signaler der kan være forbundet med forskellige følelser, direkte siger til Josefine, at hun kan sige noget om et signal, som hun mærker ved glæde. Således fortæller Kaia eksplicit Josefine, hvordan hun kan koble sig på det, der foregår i rummet. Iagttagelserne kalder den pointe frem, at Kaia ikke henvender sig på den måde til alle de unge i rummet, men kun til Josefine, fordi de to netop har øvet det samme *før* ART-træningen. Og forberedelsen er altså foregået i en episode, som ligger uden for ART-manualens indre og ydre strukturer. Som jeg ser det, er det netop forberedelsen, der leder Kaia til at føle sig sikker på, at Josefine vil kunne koble sig på temaet og dermed bidrage med noget, hvis Kaia henvender sig direkte til hende.

Videre forstår jeg meddelelserne sådan, at Kaia finder forberedelserne nyttige, fordi Josefine har brug for en form for forudsigelighed – og når den er på plads, kan de som trænere *"booste"* hende i alle de ting, hun kan. Jeg

kalder på den måde de blot 5 minutters forberedelse frem som noget, der kan lede til, at Josefine har en fornemmelse af 1) hvad der skal ske på dagen, 2) hvordan de skal træne de forskellige situationer, og 3) hvordan hun selv kan bidrage til dagens tema. De 5 minutter ser på den måde ud til at kunne hjælpe Josefine til at koble sig på ART-træningen på en måde, som i Kaias øjne er hensigtsmæssig.

Dertil får jeg af iagttagelserne den forståelse, at Kaia konstaterer, at Josefine er afventende over for, om Kaia husker deres aftale om forberedelse. Josefine ser altså ud til at bekræfte deres aftale ved at sidde klar til at deltage i forberedelserne, men hun afventer, at Kaia tager initiativ. I mit blik opfatter Josefine tilsyneladende både forberedelserne og ART-træningen som Kaias ansvar, så Josefine ad den vej kobler de to ting sammen. Samlet forstår jeg meddelelserne sådan, at Kaia ser forberedelserne som en succes, når Josefine, ligesom vi ser det på filmen, smiler og er glad, når hun som hovedaktør får tilbagemeldinger fra de andre unge. På den måde sætter jeg i denne forståelse situativt betinget handlen som det, at Kaia og Josefine forbereder sig på dagens træning sammen.

Tiltaget omkring de 5 minutters forberedelse er nyt og udspringer af Kaia og andre socialpædagogers iagttagelser af, at Josefine i ART-træninger har givet udtryk for, hvad de forstår som negativitet. Iagttagelser af Josefines ytringer ("*Det ved jeg ikke noget om*", "*Sådan har jeg det aldrig!*" osv.) og den måde, de andre unge tilsyneladende har forstået dem på, har ledt socialpædagogerne til en forståelse af den samlede situation som enormt negativ, ligesom de andre unge ændrede syn på Josefine. For mig at se træder ART-træninger, hvor manualen følges, og der derfor ikke er lagt forberedelse ind, frem som episoder, der samlet set fører til en uholdbar situation i forhold til Josefines deltagelse i ART-træninger. Og derfor gør socialpædagogerne noget andet end at følge manualens anvisninger. Kontaktpædagogen spørger Josefine, hvad det kan handle om, og hendes svar leder kontaktpædagogen og Kaia til den forståelse, at Josefine ikke tidligere forstod, hvad der skulle ske i ART, og at hun ikke oplevede, at hun kunne, hvad hun *skulle* kunne. Som jeg ser det, er det denne forståelse af Josefine, der bringer socialpædagogerne til at handle situativt betinget og skabe rum for forberedelse.

Jeg tilregner således Kaia iagttagelser af, hvordan hun og kontaktpædagogen ser Josefines måde at være i ART på, som noget, der ikke er hensigtsmæssigt, og som de skal gøre noget ved, hvorfor der ændres kurs.

Det sætter jeg over for manualfølge forstået som at fortsætte med ART ud fra de i manualen 30 beskrevne fastsatte træninger.

Samlet leder det mig til at foreslå følgende forskel for iagttagelserne i interviewpassage L3Kaia⁷⁴:

Kaia siger direkte til Josefine, at Josefine kender signaler omkring glæde, fordi de to før hver ART-træning sammen bruger fem minutter på at forberede træningen. Det giver Josefine en fornemmelse af forudsigelighed, og Kaia oplever at kunne booste alle de ting, Josefine kan.

Tiltaget er en succes.

Tiltaget er opstået, fordi Josefine tidligere er kommet med negative udsagn i ART affødt af, at hun ikke forstod, hvad der skulle ske, og ikke følte, at hun kunne det, hun skulle kunne.

ART-træning uden forberedelse vil fortsætte de negative situationer for Josefine.

Kaias iagttagelser af, hvad der skal til, for at Josefine ikke "bakker helt" fra ART.

Figur 40. "Hvad skal der til for, at en ung ikke trækker sig fra ART?"

I det følgende afsnit undersøger jeg, hvilke meningshorisonter der kan siges at være aktuelle i disse betragtninger.

⁷⁴ I afsnit 5.3 kan jeg kalde en lignende forskel frem i Lis' meddelelse om, hvordan hun fanger Kean på parkeringspladsen for at spørge til det, han sagde dagen forinden, og dermed få en snak med ham for at kunne fortsætte ART-arbejdet.

5.2.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *hvad skal der til for, at en ung ikke trækker sig helt fra ART?*

For at tage afsæt i den samlede form, hvor iagttagelsespunktet formes ved Kaias iagttagelser af, hvad der skal til, for at Josefine ikke bakker helt fra ART, så træder systemreferencen for mig at se tydeligt frem. Det handler om socialpædagogiske iagttagelser, som har til formål at hjælpe. Maria Appel Nissen tager i sin ph.d.-afhandling afsæt i Dirk Baeckers beskrivelser af hjælpesystemet, og hun formulerer videre, hvordan en forudsætning for at kunne differentiere mellem *hjælp* | *ikke-hjælp* er, at et system er i stand til at differentiere mellem *forandring* | *ikke-forandring* (Appel Nissen, 2005, p. 360f). Her er ikke tale om, at systemet på forhånd bestemmer, hvad der er en god eller dårlig forandring. I stedet kommunikerer hjælpesystemet for at afhjælpe noget problematisk i en given situation eller problemstilling.

For ART-træninger og i ART-perioder kan formålet som bekendt forstås som, at aggressiv adfærd hos de unge erstattes med anden adfærd. Aggressiv adfærd ses på den måde som noget problematisk. Som ART-træner møder Kaia således en forventning om at kommunikere med det formål at hjælpe de unge til at erstatte aggressiv adfærd. I min forståelse ser Kaia (og kontaktpædagogen, der også optræder i iagttagelserne) Josefines ytringer som fx "*Det ved jeg ikke*" og "*Det har jeg aldrig prøvet!*" som problematiske i forhold til ærindet om adfærdsændring hos Josefine. Det vil sige, at nok ser Josefine sig ud til at koble sig på kommunikationen om ART, men hun gør det på en måde, som socialpædagogerne ikke synes at opfatte som en vej mod en mindsning af problematikken. For mig at se aktualiserer Kaia følgende forskel, når hun tyer til situativt betinget handlen: *ART-kommunikation hjælper ikke Josefine til adfærdsændring* | *adfærdsændring hos Josefine sker som følge af ART-kommunikation*.

I afhandlingens hyperkomplekse forståelse, hvor analyserne orienterer sig mod systemteoretiske meningshorisonter, kan denne forskel forstås med Luhmanns tre selektioner i kommunikationen (Luhmann, 2000, p. 184ff):

- 1) Valg af information
- 2) Valg af meddelelsesform
- 3) Valg af forståelse.

I ART-perioden meddeler socialpædagogerne information om ART, og for at der kan være tale om kommunikation, skal de unge vælge forståelse.

Forståelse kan være både "ja" og "nej" – det vil sige, at både ja og nej kan fungere som præmis for videre kommunikation (Luhmann, 2007, p. 276). I tilfældet med Josefine vil det sige, at hun kunne sige "Ja, det kender jeg godt" eller "Nej, jeg kender det slet ikke," hvilket socialpædagogerne så kunne iagttage som præmis for at fortsætte ART-kommunikationen på forskellig vis. Men i situationen her "*bakker Josefine helt*" fra ART-kommunikationen, og der ser ud til at være noget andet på spil end et "nej", der kunne lade ART-kommunikationen fortsætte.

I mine øjne sker der her det, at socialpædagogerne – ved at aktualisere forskellen *hvorfor afviser Josefine ART-kommunikation?* | *ART-kommunikation ophører* – undersøger, hvad der ligger til grund for Josefines ageren. Afvisninger af kommunikation kan lede til, at man så at sige spoler kommunikationen tilbage med henblik på afklaring (Luhmann, 2007, p. 278). Her standser socialpædagogerne processen med den intention at undersøge, hvordan ART-kommunikationen kan fortsætte med et "ja" eller et "nej" fra Josefine. Med andre ord frembringer mine iagttagelser den forståelse, at socialpædagogerne vurderer, at de må finde ud af at gøre noget andet end blot at lade Josefine fortsætte som vanligt, da dette ikke ser ud til at være en hjælp til forandring i retning af ændret adfærd.

Det første tiltag i retning af at ændre hjælpen er, at kontaktpædagogen har en samtale med Josefine. Af meddelelserne, som tematiserer samtalen, etablerer jeg en forståelse af, at Josefine ikke har vidst, hvad ART indebærer, ligesom hun ikke har vidst, om hun kunne "*finde ud af det*". Som jeg ser det, leder dette Kaia og kontaktpædagogen til at knytte forventninger til Josefine om, at hun egentlig gerne *vil* deltage, men at hun grundet manglende kendskab til ART ikke *har kunnet* koble sig på ART-kommunikationen. Det vil sige, at de går fra at se Josefines meddelte information som afvisning, hvor ART-kommunikationen ville ophøre, til at se den som et "nej" i ART-kommunikation. Og som vi så ovenfor, gør et nej i systemteoretisk lys det muligt at fortsætte ART-kommunikationen. I lyset af samtalen med Josefine ser den aktualiserede forskel tilsyneladende nu sådan ud: *Josefine begriber ikke, hvad ART indebærer, og hvad hun skal kunne | afvisning af ART-kommunikation.*

Min systemteoretiske analyse leder mig til at foreslå, at Kaia iagttager Josefines kommunikative bidrag som udtryk for usikkerhed og dermed kompleksitetsunderskud hos sig selv. Usikkerhed er ifølge Luhmann en strukturbetingelse, som muliggør autopoietisk reproduktion (Luhmann,

2000, p. 338). Det vil sige, at uden usikkerhed ophæver strukturen sig selv. Usikkerhed kan opstå i forbindelse med negativt kompleksitetsoverskud i omverdenen. Omverdenens kompleksitet kan reduceres ved opbygning af egenkompleksitet, hvormed tilkoblingsmuligheder kan skabes (Keiding, 2005, p. 145). I relation til mine analyser leder det mig til at foreslå, at Kaia og kontaktpædagogen aktualiserer forskellen *ART-manual producerer usikkerhed og (negativt) kompleksitetsoverskud | ART-manual producerer tilkoblingsmuligheder* i deres iagttagelser af de iagttagelser, de ser ud til at tilskrive Josefine. I iagttagelserne producerer ART-manualen på den måde usikkerhed og negativt kompleksitetsoverskud, hvilket Kaia tilsyneladende vil ændre. Herved kan hjælp til forandring ses som hjælp til at reducere kompleksitet og som usikkerhedsabsorption.

Som jeg ser Kaias meddelelser, er det næste tiltag – de fem minutters forberedelse – tænkt som netop det, da intentionen er at reducere kompleksitet omkring ART-kommunikation med det formål, at Josefine oplever mulighed for at koble sig på den. Det sker ved at opbygge egenkompleksitet i ART-kommunikationen i form af forberedelsen. Således ser formålet med den situativt betingede handlen ud til at være at skabe tilkoblingsmuligheder til manualfølge/ART-kommunikation.

Som jeg forstår iagttagelserne, har tiltagene omkring kompleksitetsreduktion og usikkerhedsabsorption fungeret som hjælp til forandring i ønsket retning – det vil sige i retning af manualfølge og ændring af adfærd. Det ser jeg i de af Kaias meddelelser, der tematiserer Josefines meddelelser i fx tilbagemeldingsrunder, hvor Josefine smiler, hvilket Kaia ser ud til at forstå som, at Josefine kobler sig på ART-kommunikationen. Tilkoblingen betyder dertil, med Kaias ord, at hun kan komme til at "booste" Josefine. For mig at har Kaia en forventning om, at de fem minutters forberedelse inden hver ART-træning fortsat vil lede til, at Josefine kobler sig på ART-kommunikationen.

Absorption af usikkerhed omkring ART-manualen så kompleksitet omkring manualens strukturer potentielt reduceres for den unge kaldes således frem som et bud fra Kaia på hjælp til forandring. Den ønskede forandring ser ud til at være, at tilkoblingsmulighederne øges, så ART-kommunikationen kan fortsætte. Heroverfor sætter jeg, at manualfølge (at mødes til de 30 ART-træninger) producerer usikkerhed og (negativt) kompleksitetsoverskud. I forlængelse heraf foreslår jeg disse meningshorisonter:

Usikkerhedsabsorption og kompleksitetsreduktion for at øge tilkoblingsmuligheder, så ART-kommunikationen kan fortsætte.	ART-manualen producerer usikkerhed og (negativt) kompleksitetsoverskud.
---	---

Hvordan ophør af ART-kommunikation forhindres.

Figur 41. "Hvordan ophør af ART-kommunikation forhindres".

Jeg har nu behandlet det første tema, hvor jeg fremkalder tematisering af en enkelt ung i relation til situativt betinget handlen. I det næste afsnit tematiserer iagttagelserne hvordan muligheden for at komme et spadestik dybere i kendskabet til en enkelt ung gribes.

5.3. MULIGHED FOR AT KOMME ET LAG DYBERE I KENDSKABET TIL UNG DELTAGER

Alle de seks interviews tematiserer i min optik de forventninger, som kan ses i forhold til de unge i rollerne som ART-deltagere, ligesom jeg kan kalde forskellige forventninger frem i forskellige former fra ung til ung. Ovenfor så vi til eksempel, hvordan det kun er Josefine, Kaia spørger så direkte, fordi forberedelserne leder til en forventning om, at netop Josefine kan koble sig på det direkte spørgsmål. Ligeledes tematiseres specifikke forventninger til en enkelt ung i næste afsnit (5.4), hvor Thomas stopper helt med at følge manualens trin i moralsk ræsonnement, fordi det pludselig går op for ham, at den unge mand, Mik, som han ifølge manualen skal udfordre, er alt for ung i sit sind til at møde denne udfordring. I alle interviews ses således eksempler på, at forskellige former for skelnen mellem roller og personer leder til situativt betinget handlen.

5.3.1.1 Manualfølge

Som nævnt i fx afsnit 4.3 om struktur og planlægning er rollespil en fast del af ART. Når medtræneren går med ud for at øve rollespil, er det hovedtrænerens opgave at uddele observationsopgaver til de unge deltagere, som sidder tilbage i rummet. Observationsopgaverne skal sikre, at de unge observerer trinnene i det rollespil, som de andre kommer ind og fremfører. Disse opgaver danner afsæt for den tilbagemelding, som de unge derefter giver til hovedaktør og medaktør i rollespillet. Ifølge manualen skal

de trin, som rollespillet er bygget op omkring, altid være del af observationsopgaverne (Gundersen et al., 2008, p. 37). Endvidere lægger manualen (som beskrevet i afsnit 4.3.1.2.) op til, at hovedtræneren efter udlevering af observationsopgaverne kan komme med en vits eller en gåde eller fx spørge de unge, hvad de har lavet i weekenden (Gundersen et al., 2008, p. 28). Således lægger manualen altså op til uforpligtende smalltalk.

5.3.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *mulighed for at komme et lag dybere i kendskabet til ung deltager*

Under interviewet med Lis ser vi på filmen, hvordan Lis og en ung, Kean, sidder alene tilbage i rummet i en time om social færdighedstræning omkring færdigheden *Å motta et kompliment* (Gundersen et al., 2008, p. 74). De andre er gået ud for at øve rollespil. Som nævnt er manualfølge her at uddele observationsopgaver til dem, der er tilbage i rummet. I min iagttagelse af materialet ser det ud som om, at trinnene ikke er del af den observationsopgave, der her bestemmes. Jeg stopper filmen og spørger til, hvad der sker i situationen.

Interviewpassager L11 og L12 Lis⁷⁵

I = interviewer (undertegnede)

I: *Hvad sker der i det her, hvor I får bestemt observationsopgaven?*

⁷⁵ Interviewpassagerne her stammer fra to på hinanden følgende ledeforskelsmarkeringer i interviewet med Lis, nemlig L11 Lis og L12 Lis. Interviewpassagen er delt i to ledeforskelsmarkeringer, fordi der på lydoptagelsen af interviewet var lang tid, hvor vi var stille og iagttog, hvad der foregik på filmen. Men de omhandler samme situation og tema og bidrager med forskellige nuancer til forståelse af socialpædagogiske iagttagelser af en enkelt ung, hvorfor de begge er med.

- Lis: "Jamen, for det første så synes jeg jo ... Altså vi sidder og former den sammen. Og eh ... så skal vi sådan prøve og omkring ... Egentlig så havde vi jo forberedt, at der var observations ..."
- I: *Du havde sådan nogle sedler, du kunne give med dem?*
- Lis: "Ja, og det kan jo ikke hjælpe noget, når jeg sidder bare med én."
- I: *Hm ...*
- Lis: "Og der skal vi jo ind og forme den. Og jeg vil jo gerne have, at han skal jo lægge mærke til noget mere, end om man vender ryggen til. Så der tænker jeg så: 'Arh, skal vi ikke også prøve med øjnene?' ..."
- I: *Hvor er det] for jeg kan godt se]?*
- Lis: "Men jeg kan se der, at der er jeg så optaget af at fange 'Åh, hvad er det nu. vi skal have for et ((?)),' at jeg glemmer at anerkende ham."
- I: *Hvordan] ... Hvad tænker du?*
- Lis: "Jamen jeg får ikke sagt 'Skide godt!' Det får jeg ikke sagt til ham."
- I: *Okay. Der, hvor han kommer med bud på observationsopgaver?*
- Lis: "Ja."
- I: *Hvorfor ville du gerne have gjort det?*
- Lis: "Fordi så har jeg givet ham et kompliment, og så kunne han have modtaget den."
- I: *Så havde du lige øvet færdigheden?*
- Lis: "Så havde vi øvet færdigheden, og det gør jeg ikke lige der."
- I: *Hm. I alt det her. "ALT det her," siger jeg. Det her halvandet minut, vi lige har set. Der kan jeg godt se, du kigger efter sedler, for du har jo egentlig forberedt at kunne dele observationsopgaver ud, og I sidder to. Og så, sådan som jeg ser det, så sker der det, at, som du siger: I skaber dem sammen. Hvad er det, der sker der? Hvorfor*

giver du dem ikke bare tre sedler og siger: "Du kan godt holde øje med tre"?

Lis: *"Jamen fordi, hvorfor skal] ... Det kan] ... Jeg kan jo lige så godt bruge den tid sammen med ham. Jeg har kun ham – jeg kan lige så godt bruge den tid sammen med ham til at komme ind i tankerne på, hvad er det, der vil være godt for os at kigge efter?"*

I: *Men i hans tanker på det?*

Lis: *"Ja."*

I: *Hvad kan du bruge det til?*

Lis: *"Jamen jeg kan bruge det til at ... Jamen til at understrege ehm ... hvordan er det, hvad er det, der er i denne færdighed? Hvad er det for delelementer, hvad er det for mikrofærdigheder, der er nyttige lige her? I stedet for at jeg bare smækker den der seddel ud. Så får vi dialogen."*

I: *Hm. Hvad tror du, det giver ham?*

Lis: *"Jeg tror ... Han føler sig faktisk betydningsfuld her, hvor han er med til at fortælle mig, hvad kunne han godt tænke sig og eh ... kunne holde øje med."*

I: *Er det godt?*

Lis: *"Selvfølgelig er det det. Det er jo ..."*

I: *(.) Jeg går jo lidt til dig, for det er jo det, jeg er nysgerrig på. For hvad er der af tanker om]*

Lis: *"Altså fordi det er jo ... Det er jo langt bedre, for der kan man sige, det der er meget, der er forberedt. Jeg skulle gerne være forberedt ud i alle detaljer, ikke også? VÆK med det. Jeg er simpelthen nødt til at tage situationen her og ændre den, sådan så det bliver meget mere eh ... en snak og en udfordring af hinanden. Fordi jeg bliver jo ligesom udfordret som han, altså på en anden måde, ikke?"*

I: *Ja? Nu] det er] når jeg så hører dig sige det her, ikke, så kan jeg høre du siger, at eh ... du udfordrer ham. Du kommer ind i eh ... en forståelse af, hvad HAN tænker. I skaber noget sammen. Og så*

	<i>hører jeg samtidig, at du siger "med det formål at give ham eh ... altså at styrke ham". At han føler sig] nej ... "Betydningsfuld", det var ordet. Du siger, at han føler sig betydningsfuld. Og ja, det er godt?</i>
Lis:	"Ja."
I:	<i>Altså er det eh ... det ligger sådan ind som også et formål i det?</i>
Lis:	"Jamen altså, det er jo lige så vigtigt for os – den der med, at man kan begribe det at være i verden , ikke? Og at man faktisk HAR nogle redskaber, man har nogle færdigheder , så jeg 'Nå ja, det er ski da godt! Jeg ved da godt, hvad det er, vi skal lægge mærke til!'"
I:	<i>Ja. Og den fornemmelse?</i>
Lis:	"Den fornemmelse, den kan kun sætte sig ét sted, nemlig i den der 'Jeg kan godt kigge op, når jeg går ud i verden'. "
I:	<i>Ja. Og han kan faktisk sidde her og komme med det?</i>
Lis:	"Ja."

Figur 42. Ledeforskelingsmarkering 11, Lis.

Da Kean og Lis har aftalt observationsopgaver, sidder de stille lidt, hvorefter Lis spørger Kean til hans hverdag og til, hvem han er. I manualen er det som bekendt her, at der kan være lidt uformel smalltalk (Gundersen et al., 2008, p. 28). Kommunikationen mellem Lis og Kean på filmen ser på sin vis mere målrettet ud. Jeg spørger Lis, hvad der sker i situationen.

Lis:	"Ja. Ja, men i den situation, der har jeg bare lyst til at lære ham noget bedre at kende altså, fordi jeg kan bedre gå ind og ramme ham. "
I:	<i>Prøv at sige noget mere om det.</i>
Lis:	"Han er eh ... Han er jo helt ny for mig . Jeg kunne jo godt tænke mig] ... Han bor på Skovgården, men ikke den afdeling, jeg er i. Og så kunne jeg jo godt tænke mig: Hvad er det egentlig, der er din begrundelse for at komme ind og være

med til ART?' osv. Og ja, det bliver et kort klip, man kan få fat på. Jeg tror, det er den dag der, hvor jeg] ... Eller er det dagen efter? Der går jeg ud på parkeringspladsen, hvor han står og venter. Så står jeg og snakker med ham derude, så vi faktisk får den der snak videre med 'Du sagde i går ...' ehm, fordi ... Den her med, at ehm ... Jeg har en fornemmelse af, at han er SÅ tiltalende en fyr, men jeg har også en fornemmelse af, at han skøjter på overfladen. ... Ikke? Og jeg er nødt til at prøve det her af. Jeg er nødt til at prøve at komme ind og få fat på det her og få prøvet, sådan lige tænkt igennem: 'Er det rigtigt det her, jeg har set?'"

- I: *Hvorfor er du nødt til at prøve det af?*
 Lis: "Jamen det er, fordi det tænker jeg. Så kan jeg måske bedre komme ind og eh ..."
- I: *Og hvad?*
 Lis: "Og rette mine spørgsmål, til at han måske kunne komme til at tænke ..."
- I: *Du vil gerne have ham til at tænke?*
 Lis: "Ja. Jeg vil gerne have ham til at reflektere."
- I: *Over hvad?*
 Lis: "Ehm ... Både over de færdigheder, vi har, som ... Han er jo så også med til at pege de færdigheder ud, som han tænker, han har brug for. Og jeg har jo også læst hans behandlingsplan, eh ... så jeg kan også se, hvad er det, de har valgt at sige ... eller de har valgt at der skal arbejdes på. Og kan jeg understøtte det i ART, så vil det jo være godt."
- I: *Og der har du brug for kendskab til ham?*
 Lis: "Det har jeg."
- I: *Ja ... Er der noget i det, han siger her, du lægger særligt mærke til?*
 Lis: "Jamen jeg lægger mærke til det der, at han er så klar på at han skal] ... at han kan få boostet hans selvtillid. Men han vil ikke have det. Han tager ikke imod det. Og den der. Jeg ved] ... Jeg har en tanke om, at han er klar over, at han charmerer

så mange, som han gør, og at han ved, hvad det er, han skal sige for at tilfredsstille os."

I: *Hm. Ja. Og hvad vil det betyde, hvis han gør det?*

Lis: "Jamen det vil jo betyde, at det nok ikke er Kean. Så er det jo rollen at være tilfredsstillende. Så glider man måske. Så er man lidt glat, ikke? Så glider man."

I: *Er det et problem?*

Lis: "Det vil da være et problem for ham."

I: *Hvorfor det?*

Lis: "Fordi at eh (.) Sådan en rolle der, den får ham nok ikke ... den får ham jo ikke til at arbejde med sig selv..."

I: *Så hvad betyder det i forhold til ART? Hvis du tænker, at det er en rolle, han har, og det ikke får ham til at arbejde med sig selv?*

Lis: "Jamen altså jeg kan jo få ham til at arbejde der, hvor han er. Jeg kan ikke gå ind og sige til ham: 'Ved du hvad, Kean, jeg tænker faktisk, du er eh ... Der er et eller andet.' Det kan jeg ikke. Men jeg] ... Det er jo min håndtering af tingene, og jeg kan jo ikke dele det her med min medtræner i dag vel? Det er jo også helt tydeligt (ler)..."

I: *Hvad tænker du egentlig med det?*

Lis: "Jamen jeg tænker nemlig at ... at eh, det skal jo få os i hvert fald til at gå til ham og måske] i stedet for bare at sige til ham] ... så skal vi et lag dybere: 'Hvorfor er det nu, hvad er det nu, der rører sig, når du gør sådan? Ku' der være andre måder?' Så vi skal et lag dybere, og det er jo også vigtigt at være klar på, om det er i dag, man kan klare den."

I: *Hm. Hvordan ved man det?*

Lis: "Det ved man heller ikke. Det er simpelthen en fornemmelse, der er, at man har i rummet og i kontakten, i øjeblikket."

I: *Hvad kunne få dig til at gøre det så? Til at prøve den af?*

Lis: "Det kunne altså] ... En dag hvor der var, at der var god kontakt, og der var god energi, så kunne jeg] ... så kunne jeg

gå videre, gå på. Og så kunne jeg også godt, ehm ... Så kunne jeg godt få mig selv til at inddrage gruppen. Fordi det er lige så meget gruppen. Altså den der 'hvad er det?' ... ved hinanden. Altså at man lærer af hinanden. Så: 'Hvad tænker du Kira, når han siger sådan?'".

I: *Hm ...? Og du siger, du kan ikke snakke med din medtræner om det lige her?*

Lis: *"Nej, det kan jeg da ikke, for han er jo i gang."*

Figur 43. Ledeforskelingsmarkering 12, Lis.

Simpel forståelse af L11 og L12 Lis

Som det fremgår, havde trænerne egentlig forberedt observationsopgaver og skrevet dem ned på papirlapper, som de unge deltagere kunne bruge i observations- og tilbagemeldingsarbejdet. Men fordi der kun er én deltager i rummet, siger Lis, at de forberedte observationsopgaver ikke kan bruges til noget ("*VÆK med det*"). I stedet tager hun situationen og ændrer den til, at hun og Kean kan få en snak og "*udfordre*" hinanden ved sammen at "*forme den* (observationsopgaverne, red.)".

Lis vil gerne have, at Kean lægger mærke til mere i rollespillet, end om den, der rollespiller, vender ryggen til. Hun giver ikke Kean de forberedte observationsopgaver, fordi hun lige så godt kan bruge muligheden her, hvor hun er alene med Kean, til at komme "*ind i tankerne på, hvad er det, der vil være godt for os at kigge efter,*" som hun formulerer det. Lis får altså mulighed for en dialog med Kean om, hvilke mikrofærdigheder der kan være væsentlige omkring den færdighed, de arbejder med her. Hun mener, at Kean føler sig betydningsfuld, når han er med til at bestemme, hvad de skal kigge efter i observationerne, og hun ikke bare "*smække(r) den der seddel ud*". Lis beskriver, hvordan meget allerede er forberedt til ART-træningen, og at hun gerne skulle være forberedt "*ud i alle detaljer*". Og hun fortæller, at hun bliver lige så udfordret som Kean.

Lis forklarer, at hun gerne vil støtte Kean i at "*begribe det at være i verden*", så han har nogle redskaber og nogle færdigheder – som fx at vide, hvad han

skal kigge efter. Den viden kan ifølge Lis kun sætte sig ét sted: "(...) i den der 'Jeg kan godt kigge op, når jeg går ud i verden'".

I den anden interviewpassage fortæller Lis, hvordan hun gerne vil lære Kean noget bedre at kende, så hun kan tilpasse spørgsmålene, og så Kean måske kan komme til at reflektere over de færdigheder, der arbejdes med i ART. Derudover vil Lis gerne understøtte de færdigheder, som andre medarbejdere på Skovgården i behandlingsplanen har beskrevet, at Kean vil have godt af at arbejde med. Med Lis' ord vil hun gerne være bedre i stand til at "ramme ham".

Lis forstår Kean sådan at han gerne vil have "boostet sin selvtillid" – men samtidig undviger han de tiltag, som ART-trænerne gør i ART for netop at "booste selvtillid". Lis tolker endvidere Keans adfærd, som om han prøver på at tilfredsstille socialpædagerne/ART-trænerne ved at charmere dem og være lidt "glad", hvilket bevirker, at Lis, Kean og de andre ART-trænere ikke kan komme et lag dybere, hvor han kan få "arbejdet med sig selv". Lis antyder, at det for ART-trænerne er nødvendigt at gå mere til ham med spørgsmål om, hvad der får ham til at agere, som han gør ("Hvorfor er det nu, hvad er det nu, der rører sig, når du gør sådan?"). Hvorvidt man kan gå til Kean, må man fornemme på dagen ved en fornemmelse, "man har i rummet og i kontakten og i øjeblikket". Fx kan det, Lis kalder "god kontakt" og "god energi", være en indikation på, at hun kan gå til ham. Hvis hun oplever god kontakt og god energi, kan hun således godt finde på også at inddrage gruppen ved fx at spørge en anden ung deltager, hvad denne tænker om Keans udsagn.

Kompleks forståelse af L11 og L12 Lis

For mig at se handler den simple forståelse ovenfor særligt om, hvordan Lis på forskellig vis kan få mest muligt ud af en situation, hvor hun sidder tilbage i ART-lokalet sammen med Kean. Jeg ser to temaer i meddelelserne: 1) et omkring den mulighed, Lis øjner for at understøtte, at Kean føler sig betydningsfuld, og 2) et omkring Lis' iagttagelser af Kean – af hvem han mon er som person, og hvordan hun bedst kan "ramme ham" med ART.

Hvad angår det første – at understøtte, at Kean føler sig betydningsfuld – forstår jeg indledningsvist iagttagelserne sådan, at manualfølge her er at bruge de forberedte observationskort, så man sikrer, at der observeres på det rigtige. Men det ser ud il, at situationen, hvor Lis og Kean sidder alene i

ART-rummet, af Lis ses som en særlig mulighed for at arbejde med observationer på en anden og i hendes blik mere givtig måde. Jeg forstår altså den situativt betingede handlen sådan, at Lis her lægger observationskortene væk, fordi arbejdet med dem efter hendes vurdering ikke lærer Kean andet end blot at registrere, hvis nogen vender ryggen til. Brugen af observationskortene (og ad den vej manualfølge) ser i Lis' iagttagelser ud til at tematisere kommunikation knyttet til kroppen i form af, hvad jeg her vil kalde mere grovmotorisk karakter som fx at vende ryggen til. Og på sin vis ser det ikke ud til at være nok for Lis. Således frembringer iagttagelserne et andet formål end grovmotorisk kropssprog, nemlig at Kean efter ART-træning kan kigge op og gå ud i verden og vide, at han har redskaber til at håndtere de situationer, han kommer til at stå i. På den måde ser det ud til, at Lis nærmest udvider formålet med det lille tidsrum, hvor observationsopgaver gennemgås, og der er plads til smalltalk, til i stedet at orientere sig mod den fremtid, som ligger foran Kean.

Udvidelsen af formålet kalder for mig at se flere gevinster frem ved situationen, hvor de sammen former observationsopgaverne. Den umiddelbare gevinst er, at de to udfordrer hinanden i det at finde ud af, hvilke mikrofærdigheder der er væsentlige i Keans tilfælde. Lis ser det tilsyneladende som gavnligt i bestræbelserne på at styrke Kean, at han har mulighed for at opleve både selv og Lis blive udfordret. Den fælles opgave kan samtidig ses som en mulighed for at være i dialog med Kean på en måde, som lader Lis opnå forståelse af Keans tanker om fx mikrofærdigheder. Denne mulighed for at lytte til Keans forståelse fremkalder jeg i iagttagelserne som noget, der kan medvirke til, at Kean føler sig betydningsfuld. Som Lis siger, kan det kun sætte sig ét sted, og det er i en fornemmelse af, at *"Jeg kan godt kigge op, når jeg går ud i verden"*. Samlet bringer den komplekse forståelse således et andet formål med situationen frem end manualfølgens pointe om at kunne observere det rigtige.

Som følge af denne forståelse foreslår jeg at der er iagttaget gennem denne forskel:

Observationsopgaverne skal "VÆK". At Kean og Lis er alene i rummet, giver mulighed for dialog om mikrofærdigheder, og for at de kan udfordre hinanden. Dertil giver situationen mulighed for, at Lis kan lære Kean at kende.

Forberedte kort er nogle, man stikker ud med detaljeret angivne observationsopgaver. De lærer Kean at lægge mærke til, om nogen vender ryggen til.

Dialogen kan lede til, at Kean føler sig betydningsfuld og får redskaber og færdigheder. Formålet er, at Kean kan begribe at være i verden og kan kigge op, når han går ud i verden.

Lis' iagttagelser af situationen med kun hende og Kean som mulighed for at understøtte, at Kean føler sig betydningsfuld.

Figur 44. "Situation med mulighed for at understøtte, at ung mand føler sig betydningsfuld".

Dertil etablerer jeg med afsæt i min komplekse forståelse en form, hvor situativt betinget handlen aktualiseres ved, at Lis lægger manualens beskrivelser af det, jeg kalder "uformel smalltalk" til side. I stedet stiller hun spørgsmål til Kean, som for mig at se har en anden karakter end uformel smalltalk, og som har til formål at øge hendes kendskab til Kean som person. Hun kender ham ikke – han er ny for hende – men hun har en fornemmelse af, at han skjøtter på overfladen i forhold til ART, og hun vil gerne vide, hvad hans begrundelse er for at deltage i ART. For mig at se affødes denne fornemmelse særligt af Lis' iagttagelse af den iagttagelse, hun tilskriver Kean: at han ønsker at kunne få "boostet" sin selvtillid i ART, men at han, når socialpædagerne så prøver på det, afviser det. Det giver tilsyneladende Lis en fornemmelse af, at Kean fremtræder charmerende og glat for at tilfredsstille socialpædagerne. For mig at se er det disse iagttagelser af Keans iagttagelser af, hvordan han er til stede i ART, der leder Lis til at stille de mere direkte spørgsmål. Formålet med spørgsmålene er, som jeg forstår det, at understøtte, at Kean reflekterer mere. Lis kalder det at "komme et lag dybere", når hun siger, at de som trænere skal stille sådanne spørgsmål med henblik på, at Kean kan komme til at arbejde mere med sig selv. I lyset af afhandlingens ledeforskel finder jeg det interessant, at det ser ud til at være situativt betinget, om Lis finder, at de som trænere kan stille disse spørgsmål til Kean. Det er tilsyneladende ikke givet, at det kan lade sig gøre i en

hvilken som helst ART-træning, men afhænger af en fornemmelse af "rummet og øjeblikket". Lis kalder det en fornemmelse af god energi, og hvis den er til stede, kan hun også finde på at inddrage de andre unge i gruppen i Kean arbejder med sig selv.

Heroverfor fremkalder jeg manualfølge som manualens beskrivelser af uforpligtende smalltalk i situationen, hvor Kean og Lis afventer, at de andre kommer ind fra at have øvet rollespil. Det gør jeg, fordi jeg forstår interviewpassagen sådan, at Lis ikke finder, at smalltalk vil lede hende til et bedre kendskab til Kean. Smalltalk frembringes i iagttagelserne som mere overfladisk i relation til intentionen om at komme et lag dybere.

Samlet foreslår jeg, at iagttagelsespunktet i form af Lis' iagttagelser af Kean afføder en fornemmelse af, at han ikke arbejder med sig selv i ART, og at situationen giver mulighed for at lære ham bedre at kende. I forlængelse heraf foreslås denne forskel:

Kean tager ikke imod at få boostet sin selvtillid. Kean fremkaldes som charmerende og som én, der skøjter på overfladen for at tilfredsstille socialpædagogerne.

Øget kendskab til Kean giver mulighed for at stille de rigtige spørgsmål, så han kan reflektere. Situationen ("fornemmelse i rummet, i kontakten og i øjeblikket") har betydning for, hvilke spørgsmål Lis stiller.

Overfladisk smalltalk i vente-situationen.

Lis' iagttagelser af Kean leder til en fornemmelse af, at han ikke arbejder med sig selv i ART, og hun ser situationen som en mulighed for at lære ham bedre at kende.

Figur 45. "Fornemmelse af, at ung ikke arbejder med sig selv, og en mulighed for at lære ham at kende".

5.3.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *Hvad skal der til for at komme et lag dybere i kendskabet til ung deltager?*

I afsøgningen af, hvilke meningshorisonter jeg kan fremkalde for iagttagelserne her, trækker jeg særligt på Luhmanns begreber om rolle og

person. Det gør jeg, fordi Lis for mig at se konditionerer den situativt betingede handlen ved iagttagelser af Kean på forskellige måder.

Lis har tilsyneladende og i overensstemmelse med det, der her betragtes som manualfølge, planlagt, hvilke observationsopgaver de skal arbejde ud fra. Hun lægger dog de planlagte opgaver væk, da hun øjner en situation, der giver mulighed for at undersøge, om der er belæg for hendes fornemmelse af Kean. Min analyse frembringer som bekendt et forslag om, at Lis iagttager Keans iagttagelser ved denne forskel: *situationen giver mulighed for at afklare om Kean kan siges at kommunikere for at tilfredsstille dem som socialpædagoger | observationsopgaver*. I min systemteoretiske analyse – og i tråd med analysen af Kaias iagttagelser af Josefine (afsnit 5.2.) – kan dette forstås som et forsøg på at afklare, hvordan Kean kobler sig på ART-kommunikation. Nærmere bestemt ser det for mig ud til, at Lis har til intention at afklare, om Kean så at sige siger ja til ART og dermed kobler sig på ART-kommunikationen, eller om han misforstår den. Derfor foreslår jeg følgende meningshorisonter for denne del af analysen: *Lis har til intention at afklare, om Kean misforstår ART-kommunikationen | observationsopgaver kan aflede ART-kommunikation*.

Jeg mener at kunne indkredse, hvordan Lis muligvis tilskriver Kean iagttagelser, som indikerer, at han misforstår ART-kommunikation. Men jeg forstår de iagttagelser, som her tilskrives Kean, som et bud på, hvordan man bedst muligt deltager i ART: Keans bud betegnes af Lis som "charmerende". Jeg vil hævde, at en sådan karakteristik af ART-deltagere kan finde opbakning i manualen, fx i beskrivelserne af social færdighedstræning: "Begrebet social ferdighet innebærer at en person mestrer og kan ta i bruk hensiktsmessige sosiale responser i aktuelle situasjoner" (Gundersen et al., 2008, p. 21). Af dette citat læser jeg forventninger til, at ART-deltagere efter arbejdet med social færdighedstræning er i stand til at reagere socialt hensigtsmæssigt i forskellige situationer. At fremstå "charmerende" kan potentielt ses som en hensigtsmæssig social respons. Med Luhmanns teoretiske apparat kan dette forstås ved rollebegrebet. Roller kan varetages af mange og udskiftelige mennesker – tænk blot på rollerne som lærere, patienter eller musikere, og samtidig viser roller kun et udsnit af et menneskes adfærd (Luhmann, 2000, p. 370). På den måde kan det, jeg nu forstår som Keans charmerende fremtoning, forstås som at han træder ind i rollen som ART-deltager. Luhmann beskriver roller som adskilt fra den individuelle person ligesom roller altid kun drejer sig om et udsnit af menneskers adfærd (Luhmann, 2000, p. 370). For mig at se er det netop

dette, der leder Lis til at bruge situationen, hvor de to sidder alene i rummet, til at lære ham bedre at kende. Her foreslår jeg, at Lis aktualiserer forskellen **Kean udfylder rollen som glat og charmerende ART-deltager | Kean arbejder med sig selv**. Lis har en fornemmelse af, at Kean "kun" udfylder rollen som ART-deltager, og som jeg forstår Lis, ønsker hun, at han skal arbejde mere med sig selv. Dette får mig til at foreslå, at Lis iagttager Kean som *person*. At være person kræver, at man "*ved hjælp af sit psykiske system og sin krop trækker og binder forventninger til sig – såvel egne forventninger til sig selv som andres forventninger til én selv*" (Luhmann, 2000, p. 369). I analysen ser jeg Lis binde forventninger til Kean om, at han kan og skal mere end at fungere i rollen som charmerende ART-deltager. Hun vil finde ud af, hvilke spørgsmål hun kan stille, så han i højere grad kobler sig på ART og de forsøg, socialpædagogerne gør for med Lis' ord at "*booste*" hans selvtillid. I lyset af systemteorien foreslår jeg således følgende meningshorisonter for denne iagttagelse: **Kean skal arbejde med ART som person | Kean er i rolle som ART-deltager**.

Jeg belyser forsøget på at finde ud af, hvilke spørgsmål Lis kan stille Kean, ved Luhmanns tre meningsdimensioner. I min optik ser det ud til, at meningsdimensionen omkring socialitet tildeles en form for forrang i interviewpassagen. I artiklen *Luhmann og reformpædagogik – om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser* behandler Tina Bering Keiding tre af reformpædagogikkens centrale temaer i relation til skoleverdenen og viser, hvordan de kan se ud i et Luhmann-inspireret blik (Keiding, 2007). Med Keidings Luhmann-blik tager ét af reformpædagogikkens temaer – *at tage udgangspunkt i barnet* – form sådan, at det i valg med relation til alle tre meningsdimensioner tillægges betydning, at eleven i skoleverdenen har mulighed for at deltage i undervisning gennem velfungerende strukturelle koblinger (Keiding, 2007, p. 193). Det vil sige, at selvom temaet i reformpædagogisk perspektiv handler om at tage udgangspunkt i barnet, så leder et Luhmann-perspektiv til, at elevens aktuelle deltagelse ikke tildeles forrang i Keidings analyse. I stedet ses mulighed for deltagelse blot som ét relevant kriterium for undervisningsmæssige valg ved siden af fx indhold/sag. I min aktuelle analyse griber jeg pointen om at undersøge, hvilke meningsdimensioner der potentielt gives forrang. I en analyse af sags- og socialdimensionerne i situationen her, hvor Lis og Kean sidder alene tilbage i ART-lokalet, ser jeg sagsdimensionen som det, at de unge skal kunne mestre og bruge hensigtsmæssige sociale responser i aktuelle situationer – sådan som Kean gør det i rollen som tiltalende og charmerende. Socialdimensionen ser jeg som den situativt betingede

mulighed for at øge kompleksiteten omkring de forventninger, der kan bindes til Kean, også i fremtiden. På den måde finder jeg, at socialdimensionen får forrang i situationen her, hvilket står i relation til hjælpesystemets optik og dets funktion ud i at medvirke til menneskers inklusion i andre systemer. I analysen her ser jeg det ved min tolkning af, at Lis ikke stiller sig tilfreds med manualfølgens mulighed for, at Kean kan indgå i rollen som ART-deltager. Han skal arbejde med det som person. Som jeg ser det, er det nemlig først, når Kean har arbejdet med ART som person, at Lis ser det som hjælp til forandring. Når han er i rollen, er det for "glat".

Af interviewpassagen får jeg dog den forståelse, at det i situationen, som vi iagttager på filmen, bliver ved forsøget på at understøtte Keans arbejde med ART som person. Det ser jeg ved Lis' pointe om, at Kean ikke tager imod de forsøg, der gøres på at booste hans selvtillid. Kean afviser dem, hvilket i min optik kan indikere, at Lis og Kean ikke konditionerer formålet med Keans deltagelse i ART på samme vis.

Samlet forstår jeg ovenstående sådan, at Lis anser muligheden for at lære Kean at kende som person som noget, der kan lede til, at han kobler sig på ART som *person* – hvilket hun igen ser som hjælp til forandring også i fremtiden. Dette skal ses i lyset af, at manualfølge i iagttagelserne træder frem som at Kean ledes til at blive i rollen som charmerende ART-deltager. Dette kondenserer jeg i følgende meningshorisonter:

Adfærdssændring også i fremtiden fordrer, at personer kobler sig til ART	Manualfølge fremkalder roller
--	----------------------------------

ART som hjælp – også i fremtiden – fordrer, at de unge fremtræder som personer.

Figur 46. "ART som hjælp – også i fremtiden – fordrer, at de unge fremtræder som personer".

Jeg har nu adresseret temaet omkring, hvordan det at komme et lag dybere i kendskabet til en ung kan forstås i relation til manualens måde at kalde de unge frem i rollerne som ART-deltagere. I næste afsnit behandler jeg et tema om, hvordan situativt betinget handlen i relation til én ung kan relateres til tvivl om, hvad der er det rigtige at gøre.

5.4. HVAD ER DET RIGTIGE AT GØRE I MORALSK RÆSONNEMENT?

I de foregående afsnit har jeg analyseret mig frem til, hvordan iagttagelser af en enkelt ung i ART-træning leder til to forskellige greb, så socialpædagogerne henholdsvis tilrettelægger ART anderledes og prøver at lære den unge at kende som person. Som jeg forstår interviewenes andenordensagttagelser af dét, vi ser på filmene, er disse greb intenderede. Det ser ud til, at socialpædagogerne i iagttagelser af situationerne konditionerer situativt betinget handlen ved forskellige beslutningspræmisser. I alle undersøgelsens seks interviews findes der også eksempler på, at iagttagelser af enkelte unge leder til tvivl eller usikkerhed om, hvad der så at sige vil være "det rigtige" at gøre i en given situation. De følgende iagttagelser kalder denne pointe frem ud fra en situation, hvor socialpædagogen Thomas indledningsvist er af den opfattelse, at træningen i moralsk ræsonnement forløber, som manualen beskriver, at den skal. Men i situationen leder iagttagelser af en enkelt ung, Mik, til, at Thomas stopper helt op, fordi han kommer i tvivl om, hvad han skal gøre.

5.4.1.1 Manualfølge

I relation til denne situation er manualfølge at finde i beskrivelserne af moralsk ræsonnement, den værdimæssige komponent i ART. Manualen beskriver moral som konventioner eller som det, der må betragtes som rigtigt at gøre (Gundersen et al., 2008, p. 129). Handlingen skal være rigtig for fællesskabet og ikke bare for den enkelte. Ifølge manualen forudsætter moralske handlinger på den måde, at personen på forhånd vurderer, hvilke konsekvenser en given handling har for andre og for det, manualen kalder "det sociale fællesskab".

Manualen beskriver moral ud fra en stadiemodell, som John Gibbs har udviklet med afsæt i Lawrence Kohlbergs stadiemodell (Gundersen et al., 2008, p. 129). John Gibbs' modell indeholder fire stadier: De første to stadier betegner umodne eller overfladiske ræsonnementer, mens stadiet 3 og 4 betegner modne eller dybtliggende ræsonnementer. Ifølge manualen kan man ikke forstå udviklingen gennem stadierne som absolutte eller sådan, at mennesket starter på stadiet 1 for så at bevæge sig videre til de næste stadier:

”Selv modne mennesker vil periodevis resonnerer ut fra tidlige stadier (kjøre for fort når de vet ingen ser dem) men tendensen vil være å ha en gradvis mer empatisk og prinsipiell måte å tenke på.” (Gundersen et al., 2008, p. 129)

Ifølge ART-manualen er det viktig, at begge trenerne er aktive i moralsk ræsonnement. Blandt andet skal de kunne se, hvilket stadiet hver af de unge er på, for dernæst at kunne konfrontere de forskjellige stadier:

”For det første må trenerne få en oversikt over hvilket stadium deltakernes argumentasjon representerer. For det andre må de være bevisst de kognitive forvorenninger som deltakerne bruker, og kunne konfrontere utsagnene på en ikke moraliserende måte.” (Gundersen et al., 2008, p. 133)

Den indre struktur i moralsk ræsonnement består af seks trin, hvoraf de tre første er relevante for afsnittet her (Gundersen et al., 2008, pp. 135-136). På det første trin præsenterer trenerne den situation, som danner ramme om det dilemma, der skal drøftes på dagen. Her fastslår de ligeledes, sammen med de unge, hvilke dilemmaer der er at se i situationen. Det gøres ved at spørge de unge, hvilke dilemma(er) de ser i situationen. Den indre struktur angiver på trin 2 og 3, hvordan dette kan gøres:

”2. Bygg moden moralopfatning

I Gibbs modell ber man deltakere med ”modne” valg få begrunne sine valg først. Dersom en person har svart ”umoden” på noen spørsmål, ber vi vedkommende å begrunne hvorfor han svarte annerledes på enkeltspørsmål. Det er viktig at deltakerne begrunner svarene sine. Begrunnelsene skrives opp på tavla. Dette er viktig for å avstemme svar og argumentasjon. Den kan hende at et standpunkt tilsynelatende er modent, men at det ligger en umoden argumentasjon til grunn eller omvendt.

3. Diskuter umodne oppfatninger

Etter at mer modne synspunkter er kommet fram, spør vi dem (vi tror, og vi kjenner dem gjerne ganske godt når de bor på institusjon) som i utgangspunktet

har mer "umodne" begrunnelser for sine valg. La deltakerne med modne refTreninger⁷⁶ selv fortelle hva de mener om andre standpunkt. Det er mer kraft i et moralsk utsagn fra en jevnaldrende enn fra voksne. La diskusjonen mest mulig gå i gruppa og ikke mellom gruppa og hovedtrener. Medtrener er imidlertid en del av gruppa og kan delta aktivt i diskusjonen. Det er viktig at medtrener balanserer diskusjonen. Pass på at hovedtrener ikke bliver stående og moralisere. Dersom det er behov for at trenerne kommer med modne utsagn skal medtrener gjøre det. Hovedtrener holder seg nøytral og fungerer som en debattleder." (Gundersen et al., 2008, pp. 135-136)

Hovedtreneren skal altså fungere som *debattleder* ud fra overvejelser om, hvem af de unge der representerer henholdsvis moden og umoden moral. Det kalder på, at hovedtreneren danner sig en forståelse af, hvilke moralniveauer de unge giver udtryk for at befinde sig på, for så at engagere dem i debatten. Debatten skal lede til, at gruppen samlet opbygger det, der kaldes "moden moral" omkring dagens dilemma.

5.4.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *hvad er det rigtige at gøre i moralsk ræsonnement?*

Under interviewet med Thomas er vi midt i en filmoptagelse af moralsk ræsonnement, hvor han er hovedtrener. På filmen er de på indre strukturs trin 2, "*Bygg moden moraloppfatning*". Thomas spørger en ung deltager, Mik, hvordan han ser på det dilemma, de drøfter. Det handler om en pige, som har købt tøj i en butik, og som, da hun kommer ud, opdager, at hun har fået alt for mange penge tilbage. Dilemmadrøftelserne handler på dette tidspunkt om, hvordan de unge ser på situationen. Mik svarer, og på filmen ser vi, hvordan Thomas bliver helt stille og først kigger på Mik og så vender sig for at kigge på medtreneren Lis, der står bag ham. Her er der tale om situativt betinget handlen, fordi Thomas ser ud til at gå i stå og ikke

⁷⁶ Jeg er i tvivl om, hvad der menes med "refTreninger" og tror simpelthen, at der er tale om en slåfejl. Men da jeg her citerer direkte fra ART-manualen, ændrer jeg ikke på ordet.

fortsætter i rollen som debatleder. I interviewet forklarer Thomas, at han kommer i tvivl, og jeg stopper filmen.

Interviewpassage L5 Thomas

I = interviewer (undertegnede)

I: *Jeg lukker lige ... (film stoppes)*

Thomas: *"Der kommer jeg i tvivl ..."*

I: *I timen?*

Thomas: *"Ja, her. Fordi at jeg kan godt mærke, at hans svar er så TYDELIGT, at eh ... Den har jeg ikke, den havde jeg simpelthen ikke forventet."*

I: *Af ham. At han svarer?*

Thomas: *"Jamen for mig er det jo negativ moral, fordi for mig er det jo fuldstændigt ligegyldigt, hvem der har begået fejlen. I min moral så har det ikke noget som helst med noget at gøre, hvem der har begået fejl. Det er et spørgsmål om at få det her ryddet op. Ikke?"*

I: *Ja.*

Thomas: *"Så hans svar overrasker mig lige lidt"*

I: *Hvorfor?*

Thomas: *"Jamen fordi han er så tydelig. Du kan godt se, at jeg kigger op og må liiige] ... Der kører jeg] Der vurderer jeg simpelthen Mik i den situation der. Jeg kan huske, at jeg tænkte: 'For satan da. Der kørte det hele lige.' Der skulle jeg simpelthen lige tage luft ind. Og så skulle jeg lige tænke Mik igennem og husk nu lige: 'Hvor er Mik henne af?'"*

I: *Er det, fordi du får ny information om, hvem Mik er som menneske, eller hvad er det, der sker?*

Thomas: *"Nej. Jeg har simpelthen lige glemt, hvem Mik er."*

I: *Ja? Okay.*

Thomas: *"Fordi hvis du ser Mik, så er han jo en stor dreng."*

- I: *Ja?*
 Thomas: "Så ja, han har godt nok svært ved at sige noget. Men det, der lige slår mig lige her, det er, at Mik er altså kun otte år indeni."
- I: *Ja, og "Hvis skyld er det her? Det er butikken!"*
 Thomas: "Det er butikken, ikke? Så jeg er nødt til lige at tænke: 'Nårh ja for fanden, nu er jeg nødt til at tage hensyn til, at Mik, han er kun otte år indeni', og jeg kan ikke være hård ved ham. Fordi at altså, hvis ikke at eh ... Mik havde været] Hvis ikke jeg havde haft den viden omkring Mik, så havde jeg gået til ham og udfordret ham på, hvad fanden har skyld med det her at gøre, det er sgu da ligegyldigt."
- I: *Ja? Hvordan kunne det have] Hvordan kunne du have gjort det?*
 Thomas: "Det kunne jeg have gjort ved at stille flere spørgsmål, end jeg gjorde. Jeg bakker jo af, selvom jeg synes, det er moralsk dårligt."
- I: *Ja?*
 Thomas: "Men igen, så anerkender jeg ham for hans fejl i mit hoved, og så er jeg nødt til lige at have kørt den der på plads i forhold til 'Hov, jeg er nødt til at tage hensyn til Mik. Jeg kan ikke køre hårdt på ham her.' Men det går op for mig, at han bliver den dårlige morals vogter her. Det er ham, jeg vil komme til at bruge."
- I: *Ja, og så hører] ...*
 Thomas: "Hvor Kean han så har en – i mine øjne – god moral. Om den er påtaget eller funderet, det ved vi ikke."
- I: *Det ved vi ikke. Men] så det vil sige, det du siger, det er, at her, lige i denne her situation, der sidder du egentlig med en gruppe unge, hvor du regner med, at du kan gå til dem på lidt samme måde i spørgsmål måske, og lige pludselig, så får du en information fra Mik om, at 'Hov, han er sådan rimelig ...']?*
 Thomas: "Jeg får lige en reminder, fordi det bliver så tydeligt for mig, at han kun er otte år."

I:	<i>Ja. Og du trækker dig?</i>
Thomas	"Ja, jeg trækker mig."
I:	<i>Det er sådan helt fysisk (ler)?</i>
Thomas:	"Ja, jeg trækker mig og kigger op på [medtræner]. Jeg skal simpelthen have luft ind. Jeg skal simpelthen lige have den der på plads, for så er jeg jo nødt til at gøre det anderledes. Jeg er nødt til at sadle om."
I:	<i>Ja] Og hvordan sadler du om så? Jeg skal bare lige have nogle flere ord på det.</i>
Thomas:	"Eh, jamen det gør jeg jo ved at eh ... Fordi at jeg får jo mit fokus over på, hvor at eh ... den dårlige moral, den er. Og så er jeg jo nødt til ligesom at sige, at jamen så skal jeg jo have mit puslespil til at gå op. Nu ved jeg jo ikke, hvor Kitte er henne af altså, men jeg ved jo i hvert fald, at jeg har den gode dér, og jeg har den dårlige dér, ikke?"
I:	<i>Og du troede, at den havde været] Du troede, at puslespillet var anderledes?</i>
Thomas:	"Jamen det har jeg jo ikke en kinamands chance for at vide, hvor moralen, den er henne af, vel?"
I:	<i>Nej.</i>
Thomas:	"Men jeg havde ikke forventet, at den var så tydelig altså."

Figur 47. Ledeforskelsmarkering 5, Thomas.

Simpel forståelse af L5 Thomas

Thomas udtrykker her den tvivl, han mærker, da han oplever Mik så tydelig i sit svar. Thomas bliver overrasket og må lige "trække luft ind" og vender sig mod sin medtræner for at søge hjælp. Han bliver overrasket over Miks svar og er nødt til at sadle om, fordi han havde ikke forventet, at svaret så tydeligt ville bære præg af dårlig moral. For Thomas er det fuldstændigt ligegyldigt, hvem der har skylden i den aktuelle dilemma, det handler blot om "at få det her ryddet op". I situationen på filmen tænker Thomas "For satan da," for han synes lige, at det hele kørte. Han forklarer, at han simpelthen

lige har "*glemt, hvem Mik er*" og derfor må tænke Mik igennem for at huske, hvem han er.

Thomas fortæller, at Mik udenpå er en stor dreng, der kan have svært ved at sige noget. Og i situationen slår det ham, at Mik kun er otte år indeni, hvilket Thomas kan se, fordi Mik i dilemmadrøftelsen tilegner butikken skylden. For Thomas er det dårlig moral, men fordi Mik kun er otte år indeni, kan han ikke køre så hårdt på ham. Havde han derimod ikke haft den viden om Mik, ville han være gået til ham ved at have udfordret, hvad dilemmaet har med skyld at gøre, og have stillet flere spørgsmål. Men i situationen må Thomas anerkende Mik for hans fejl og tage hensyn til ham.

For Thomas giver situationen en viden om, at Mik er vogter af den dårlige moral, og Thomas vil bruge ham i det. Derimod anser Thomas Kean⁷⁷ som værende den gode morals vogter, uanset hvor godt den gode moral er funderet hos ham. Når han ved hvem af de unge, der udtrykker dårlig moral kan det hjælpe Thomas til at få puslespillet til at gå op – han ved ikke umiddelbart, hvor den tredje unge er henne i det, men de to andre har han fået på plads.

Kompleks forståelse af L5 Thomas

I den komplekse forståelse af L5Thomas fremkalder jeg situativt betinget handlen som, at Thomas ved sine iagttagelser af Mik kommer i tvivl om, hvad han skal gøre, og går i stå. I mine øjne sker det, fordi Thomas iagttagelse af Mik og tilskriver ham iagttagelser, der er udtryk for umoden moral. Det kan tolkes som værende helt i tråd med ART-programmet, at en eller flere unge udtrykker umoden moral, og som jeg ser det, er det da heller ikke så meget Miks udsagn, der overrasker Thomas, som det, at Thomas selv har glemmt, at Mik er "*otte år indeni*". Denne viden leder Thomas til at stoppe i debatlederrollen, og det er her, han i min optik kommer i tvivl om, hvordan han skal fortsætte. Som jeg ser det, vurderer Thomas nemlig ikke manualfølgens forslag om at udfordre den umodne moral som en farbar vej

⁷⁷ Som vi også mødte i afsnit 5.3.

at gå, nu hvor han er blevet mindet om, hvordan han forstår Mik. I stedet fører hans betragtninger ham tilsyneladende til at tage hensyn til Mik. Hensynet former jeg i iagttagelserne som, at Thomas anerkender Mik ved ikke at gå mere til ham. På den måde frembringer jeg det at tage hensyn og at anerkende som at stoppe, hvad jeg ser som manualfølge, og dermed stoppe med at følge de i ART-manualen beskrevne strukturer.

Dette skal ses i lyset af, at jeg i iagttagelserne fremkalder manualfølge som at udfordre umoden moral ved at gå hårdt til den med spørgsmål. I den hypotetiske forskel ser det sådan ud⁷⁸:

Thomas bliver overrasket over umoden moral – han går derfor i stå og må tænke helt anderledes. Han tager hensyn til og anerkender Mik ved at stoppe ART-strukturerne.

En time, hvor det hele kører, som det skal, og hvor man kører hårdt på med spørgsmål til Mik/repræsentant for umoden moral.

Thomas kommer i tvivl om, hvordan træningen skal fortsætte, da han kan mærke, at Mik tydeligvis har dårlig moral.

Figur 48. "Tvivl om, hvordan træningen bedst fortsættes".

5.4.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *hvad er det rigtige at gøre i moralsk ræsonnement?*

I de hidtidige analyser ser jeg, at Thomas først beskriver en situation, hvor alt indledningsvist kører som forventeligt ud fra ART-manualens trin, og hvor han undersøger, hvilke moralske niveauer de unge repræsenterer. Det er også analyseret frem, hvordan Thomas på finurlig vis kommer i tvivl om, hvad han skal gøre, da Mik meget tydeligt udtrykker umoden moral. Finurlig, fordi Thomas i situationen for mig at se også kunne have tolket

⁷⁸ Jeg kan frembringe en lignende forskel i fx afsnit 6.2, hvor Max bliver overrasket over, at den unge mand Adnan kommer for sent til ART, og Max kommer i tvivl om, hvad der er det rigtige at gøre.

Miks udsagn, som at han er på stadie 1 eller 2, altså umoden eller overfladisk, for så at have fortsat med at lede debatten. På filmen ser vi som bekendt, at Thomas stopper helt i rollen som debatleder, og mine iagttagelser leder mig til at foreslå, at denne situativt betingede handlen hænger sammen med Thomas' forståelse af Mik som person. Som nævnt tidligere i kapitlet binder personer ved hjælp af deres psykiske system og deres kroppe både egne og andres forventninger til sig (Luhmann, 2000, p. 369). I denne situation binder Mik Thomas' forventninger til sig på den måde, at han kropsligt nok er en stor dreng, men hans psykiske system ifølge Thomas svarer til en 8-årigs. Thomas' forventninger til, hvem Mik er, konditionerer på den måde den situativt betingede handlen, hvor Thomas stopper op midt i træningen, fordi han bliver overrasket over, at han har glemmt, hvordan han iagttager Mik.

Heroverfor, på højresiden, står Thomas' forventninger til ART-manualens trin. De indebærer, med Thomas' ord, at man kan "gå hårdt til" den umodne eller overfladiske moral. Luhmann beskriver forventninger som det autopoietiske systems "krav om reproduktion af handlen, og i den forstand er forventninger strukturer" (Luhmann, 2000, p. 339). I analysen her, ser vi, hvordan ART-trinnene udgør de strukturer, som Thomas refererer til ("det kører"), indtil de pludselig ikke ser ud til at muliggøre reproduktion af ART-relateret handlen, og Thomas stopper op som følge af sine iagttagelser af Mik. I min tolkning ser det ud til, at Thomas ikke mener at kunne fortsætte ud fra ART-trinnene, fordi han skal tage hensyn til Mik. Mine analyser fremkalder denne forskel: **Miks moralsk umodne udtryk skal ses i lyset af, at han er otte år indeni, hvorfor Thomas stopper midt i ART-strukturen | umoden moral skal udfordres i ART.**

Som jeg forstår iagttagelserne kan trinnene i moralsk ræsonnements indre struktur i Thomas' optik ikke rumme muligheden for, at Mik er en stor dreng fysisk, men kun otte år indeni. I situationen *kunne* Thomas som nævnt have valgt blot at knytte an til Miks meddelelse og forstået den som information om, hvilket moralsk stadie Mik befinder sig på. Men som vi ser, kommer Thomas i tvivl, han stopper op og bakker helt fra at fortsætte sine spørgsmål og udredningen af moralske stadier. Tvivl kan med Luhmanns teoriapparat forstås som usikkerhed og opstår mellem viden og ikke-viden (Thyssen, 2000, p. 19). Usikkerhed er en betingelse ved systemers strukturer, uden hvilken de vil ophæve sig selv (Luhmann, 2000, p. 338). Strukturernes funktion er jo at knytte an til kommunikative elementer og dermed muliggøre systemernes autopoietiske reproduktion på trods af

uforudsigelighed. Når strukturer dannes, opstår der hele tiden en nødvendig grad af usikkerhed – graden af usikkerhed stiger med fx tilvækst af regler (Luhmann, 2000, p. 338). Ligeledes stiger usikkerheden omkring en forventning, des mere entydigt den fastlægges. Luhmann eksemplificerer dette ved at sige, at han temmelig sikkert kan stille i udsigt at være hjemme mellem 17 og 19, hvorimod forventningen vil være højst usikker, hvis han stiller i udsigt at være hjemme præcist kl. 17.36 (Luhmann, 2000, p. 360).

I forlængelse heraf foreslår jeg, at Thomas' forventninger til ART-trinnene er præget af en forventning om stabilitet, hvad angår tilgangen til de unge. Det vil sige en forventning om, at man generelt i moralsk ræsonnement kan "gå til" de unge og udfordre dem ved fx at stille mange spørgsmål. Følger vi denne analyse, ser vi i situationen, hvordan forventningen om stabilitet skuffes i lyset af forventningerne til Mik som person i aktualisering af denne forskel: **Mik skuffer forventninger om stabilitet | ART-manual producerer stabilitet.**

Når det gælder sociale systemer, findes der dog ikke strukturdannelse uden overraskelsesmomenter. Enhver hændelse kommer altid med en smule overraskelse i kraft af dens forskellighed fra alt, der er gået forud (Luhmann, 2000, p. 338). Situationen med Thomas og Mik kan forstås som en hændelse, der bringer overraskelser med sig, og usikkerheden opstår som en form for ikke-viden om, hvordan ART kan fortsættes i relation til en ung som Mik. Med meningsdimensionerne kan vi se, hvordan sagsdimensionen (ART) må vige for socialdimensionen (Mik som person). Thomas svinger på den måde over i sin viden om, hvad man kan forvente af Mik som person, og hvordan man må tage hensyn til ham ved fx ikke at stille så mange spørgsmål. Thomas absorberer med andre ord usikkerheden ved at bakke væk fra ART og i stedet beslutte ud fra andre af de meningsstrukturer, han som socialpædagog i Skovgården har til rådighed – strukturer, som kan knytte an til forventningerne bundet til Mik.

Samlet leder iagttagelserne mig til den hyperkomplekse forståelse, at iagttagelserne af Mik som person afføder usikkerhedsabsorption ved beslutninger med reference til strukturer, der kan rumme forventningerne til Mik som person. Dette ses i lyset af forventninger om forudsigelighed og stabilitet af kausal karakter omkring ART som struktur. Jeg kondenserer denne hyperkomplekse forståelse i disse meningshorisonter:

Usikkerhedsabsorption ved aktualisering af andre meningsstrukturer end ART-strukturer.

Forventninger til ART-manualen om stabilitet af kausal karakter.

Usikkerhedsabsorption ved aktualisering af andre meningsstrukturer end ART.

Figur 49. "Usikkerhedsabsorption ved aktualisering af andre meningsstrukturer end ART".

Jeg afslutter nu de tre analyser af meddelelser vedrørende blikke på den enkelte unge i ART. I kapitlets sidste afsnit opsummerer jeg mine pointer og kondenserer de foreslåede meningshorisonter i de tre former for socialpædagogik, som jeg kalder frem.

5.5. IAGTTAGELSER AF ENKELTE UNGE SOM FORMER FOR SOCIALPÆDAGOGIK

I afsnit 5.2 kaldte jeg socialpædagogiske iagttagelser af, hvordan ophør af ART-kommunikation kan forhindres, frem som iagttagelsespunkt. Meddelelserne tematiserede Josefines potentielle afvisning af ART-kommunikation, og jeg foreslog meningshorisonterne: *usikkerhedsabsorption og kompleksitetsreduktion for at øge tilkoblingsmuligheder, så ART-kommunikation kan fortsætte* | *ART-manualen producerer usikkerhed og (negativt) kompleksitetsoverskud*. Disse kondenserer jeg til **usikkerhedsabsorption (så ART-kommunikation kan fortsætte)** | **ART-manual producerer usikkerhed** og peger dermed på, at usikkerhedsabsorption kan medvirke til reduktion af kompleksitet, hvorved ART-kommunikation med deltagelse af den unge kan fortsætte.

I afsnit 5.3 frembragte iagttagelserne socialpædagogiske iagttagelser af, hvordan ART kan fungere som hjælp til umiddelbar og fremtidig forandring. I meddelelserne omkring Kean som charmerende og om Lis' intentioner om at lære ham bedre at kende, så han kan reflektere og arbejde med sig selv, kaldte jeg disse meningshorisonter frem: *adfærdsændring også i fremtiden fordrer at personer kobler sig til ART* | *manualfølge fremkalder roller*. Jeg kondenserer her meningshorisonterne i formen **person** | **rolle**. Formen indikerer, at situativt betinget handlen relaterer sig til personbegrebet, og at manualfølge relaterer sig til rollebegrebet.

I afsnit 5.4 satte jeg socialpædagogiske iagttagelser af, hvordan andre meningsstrukturer end ART kan absorbere usikkerhed, som iagttagelsespunkt i meddelelserne omkring Thomas' ønske om at tage hensyn til Mik. Jeg foreslog meningshorisonterne: *usikkerhedsabsorption ved aktualisering af andre meningsstrukturer end ART | forventninger til ART-manualen om stabilitet af kausal karakter (hvad der siges i ART, bliver i ART)*. Disse kondenserer jeg i denne form: **usikkerhedsabsorption (andre meningsstrukturer end ART) | stabilitet af kausal karakter.**

Således kalder jeg disse tre former for socialpædagogik frem:

- **Usikkerhedsabsorption (så ART kan fortsætte) | ART-manual producerer usikkerhed**
- **Person | rolle**
- **Usikkerhedsabsorption (andre meningsstrukturer end ART) | stabilitet af kausal karakter.**

I kapitel 6 arbejder jeg videre med iagttagelser af de deltagende unge, denne gang kaldt frem som ungegrupper.

KAPITEL 6

UNGEGRUPPERNE

Tilstedevær, stemning, de unges blikke på hinanden, de unge som personer i gruppen, tilrettelæggelse af gode mulighedsbetingelser, forståelsesformer og usikkerhed om resultater af læring.

6.1. INDLEDNING

Relevansen af dette kapitels tema er allerede berørt i de to tidligere kapitler. Her nævnte jeg også, at jeg finder det interessant, når situativt betinget handlen konditioneres ved iagttagelser af den tilstedeværende ungegruppe, fordi ART-programmet netop er handleanvisende for praksis omkring ungegrupper. Således kalder situativt betinget handlen i dette kapitel ungegrupperne frem ved andre meningshorisonter end ART-manualen.

Som i de andre kapitler kalder jeg de tre temaer frem ved gennemgang af de komplekse forståelser i de mange analyser, der danner grundlaget for mine fem analysekapitler. Afsnittene har følgende overskrifter:

- Tilstedevær, stemning, de unges blikke på hinanden og frivillighed
- Hvad skal der til som forberedelse til ART-træning?
- Forståelsesformer og usikkerhed omkring resultater af læring

I kapitlets sidste afsnit præsenteres de kondenserede former for socialpædagogik, som mine iagttagelser kalder frem.

6.2. TILSTEDEVÆR, STEMNING, DE UNGES BLIKKE PÅ HINANDEN OG FRIVILLIGHED

På tværs af interviewene frembringer jeg tematiseringer af, hvilke normer og værdier socialpædagerne vægter i ungegrupperne. I dette afsnit ser vi således, hvordan stemningen i gruppen og de unges indbyrdes relationer så at sige vægtes over manualfølge.⁷⁹

6.2.1.1 Manualfølge

Manualfølge vedrører her den gennemgående ydre struktur, nærmere bestemt det punkt, som hedder "Velkomst". I manualen er punktet beskrevet som følger:

"Ytre struktur

- *Velkomst*
- *Følgende kan inngå i velkomsten:*
 - *Hilse (med tilsandssjek)*
 - *Presentere gjester*
 - *ART-rop, Hook up e.l.*
 - *Minne om regler*
- *Tilbakeblikk fra forrige trening i samme komponent*
- *Gjennomgang av treningsoppdrag fra forrige trening i samme komponent."* (Gundersen et al., 2008, p. 13)

Disse er de overordnede trin i velkomsten, og de uddybes i afsnittet "Kommentarer til ytre struktur":

"Velkomst

Trenerne hilser på deltakerne i dora, hilser på vedkommende og gir noen positive kommentarer samtidig som de sjekker at alle er relativt rolige. Dersom noen er

⁷⁹ I bilag D findes et udsnit fra det empiriske materiale hvor der i min optik iagttages gennem en forskel der også tematiserer god stemning.

urolige eller oppskjørtet kan medtrener ta en liten runde med vedkommende (walk adn talk) og roer vedkommende ned.

Efter at alle har sat seg starter treningen med et fast grupperitual. Her er noen ulike varianter:

- Alle står i en ring med armen over skuldrene på hverandre. Ser rundt på hverandre og spør evt. om noe har skjedd siden de møttes sist gang.
- Alle står i en ring, strekker armene fram slik at hendene ligger oppå hverandre og roper ART er smart eler liknende mens de reiser armene i været (jmfør håndball ritualer)
- (...)

Ved starten af ART programmet og dersom gruppa er urolig bør en hver gang minne om reglene. Husk og spørre istedenfor å fortelle selv.

Dersom gruppa har gjester bliver disse presentert."

(Gundersen et al., 2008, p. 14)

Her beskrives det, hvordan velkomsten skal foregå i samlet flok, og hvordan det er trenerens oppgave at berolige eventuelle urolige unge. Ligeledes angiver beskrivelsen, at hver trening starter med et fast grupperitual, og der er forslag til, hvordan det kan tage form. Som jeg forstår velkomsten, handler den om at etablere en form for gruppefølelse og om at komme samlet fra start.

6.2.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *tilstedevær, stemning, de unges blikke på hinanden og frivillighed*

Interviewpassage L3 Max

Vi er i interviewet med Max og er næsten 20 minutter inde i optagelsen af den af komponenterne i ART som benævnes vredeskontrol, hvor Max er hovedtrener. På filmen ser vi, hvordan Max er ved at gennemgå det, der kaldes "Vredeskontrollcirklen" (Gundersen et al., 2008, p. 91ff). Det banker på døren, og en af de unge kommer ind. Jeg har selv markert situationen i min interviewguide, men under interviewet når Max at markere, før jeg siger noget.

I = interviewer (undertegnede)

Max: "Er det Adnan? Ja. Hvad er klokken?"

I:	<i>"Ja. (Filmen stoppes). Den er 20 minutter] eller 17 minutter inde nu.</i>
Max:	<i>"20 over eller 20 i?"</i>
I:	<i>20 over (.).</i>
Max:	<i>"Ja. 17 minutter over. Ja."</i>
I:	<i>Så vi er 17 minutter inde i</i>
Max:	<i>"Det er rigtigt. Ja. Fra starten. Ja. ..."</i>
I:	<i>Hvordan ... Fordi, det sker jo også ... Altså Yasirah når også at komme [?</i>
Max:	<i>"Samme dag?"</i>
I:	<i>Ja. Altså (tjekker noter) ... Yes, samme dag. Yes.</i>
Max:	<i>"Okay. Ja. Ehhh ... Det var ... Jeg mener, det var første gang, at de kommer så sent. Så vidt jeg kan huske det, så sker det endnu en gang hvor, eh ... Adnan eller Yasirah kommer meget meget sent, altså 20 minutter i ... Men ellers – indtil DA – så er de mødt i GOD tid, altså inden vi går i gang..."</i>
I:	<i>I nævnte jo også, at det kan være noget med alt det filmen her?</i>
Max:	<i>"Det kan godt være, med Yasirah"...</i>
I:	<i>Jeg tænkte bare over det, for I byder jo bare velkommen. Det er ikke sådan, at I siger: 'Nej, det er så for sent'?</i>
Max:	<i>"Nej. Det gør jeg ikke. Og jeg bliver også overrasket. Jeg har jo ikke oplevet det før. Jeg skulle lige beslutte mig – hvad skulle jeg gøre. Men eh ... Jeg synes, det var okay."</i>
I:	<i>Ja? Du beslutter dig for, at det er okay? Ja – hvorfor gør du egentlig det?</i>
Max:	<i>"Det er, fordi at eh ... for det første skal jeg finde ud af, at hvis jeg havde afvist dem, så ku' det godt være, at det kom ud i en eller anden diskussion eller sådan noget. Det var jeg faktisk ikke parat til, da jeg besluttede. Jeg var i tvivl. Jeg skulle være sikker på, at det, jeg ville gøre, var rigtigt. Og der skete der i hvert fald ikke noget ved, at han kom ind. Og det er som sagt</i>

	første gang. Hvis det havde været sket flere gange, så ville jeg måske tale med ham og sige: 'Hvad er årsagen til det?'" ...
I:	<i>Ja. Så du ville blive ved at lade ham komme ind, men du ville snakke med ham på et andet tidspunkt?</i>
Max:	<i>"Ja. Det ville jeg gøre."...</i>
I:	<i>Ja?</i>
Max:	<i>"Vi har ikke haft – i forhold til at komme for sent – vi har ikke haft et problem med det. Men det har vi andre gange oplevet med nogen, der kommer lige lidt over" ...</i>
I:	<i>Ja? Når du siger, at du ikke her ville sige, at han ikke kunne komme ind ... Eller hvis det fortsatte, så ville du have en snak med ham om det. S, du siger, det er både for, at I ikke skal til at diskutere her – må han komme ind, må han ikke komme ind? Er der andre refleksioner bag det?</i>
Max:	<i>"(tænker sig om) altså generelt tænker jeg ... Hvis det ikke er årsag til, at der er eh ... altså at det ødelægger stemningen, eller at det påvirker de andre, eller de siger: 'Hvorfor får han lov?' Men eh... sådan fornemmer jeg det slet ikke. De her er faktisk meget afslappede i forhold til hinanden. Og det er en god ting."</i>

Figur 50. Ledeforskelingsmarkering 3, Max.

Simpel forståelse af L3 Max

Max spørger under interviewet til, om det var den unge mand, Adnan, der på filmen kommer ind ad døren. Jeg bekræfter og nævner, at samme dag kommer den unge kvinde Yasirah ligeledes for sent til træningen, ca. 40 minutter inde i timen. Jeg antyder et spørgsmål om, hvordan Max ser på det, og han forklarer, at de unge normalt kommer i god tid til ART-træningen. I interviewet bemærker jeg, at trænerne byder velkommen og ikke bemærker over for de unge, at de kommer for sent. Max forklarer, at han bliver overrasket, fordi han ikke har oplevet det før, og han overvejer, hvad han skal gøre. Men han synes, det er okay. Adspurgt forklarer han, at han vil gøre det rigtige, men at han af forskellige årsager var i tvivl om, hvad der

ville være det rigtige at gøre. For det første var han ikke klar til at tage de diskussioner, der kunne opstå, hvis han afviste dem. For det andet vurderede han, at der ikke skete noget ved, at de kom ind. Og for det tredje var det første gang, Adnan kom for sent – hvis det var sket flere gange, ville Max snakke med ham om årsagen til det. Desuden siger Max, at Adnans sene ankomst ikke ødelagde stemningen, det påvirkede ikke de andre unge, og det rejste ikke spørgsmål som *”Hvorfor får han lov?”*. Max fortæller, at de unge er meget afslappede i forhold til hinanden, ligesom de ikke plejer at komme for sent.

Kompleks forståelse af L3 Max

I den komplekse forståelse kalder jeg situativt betingede handlinger frem som, at Max lader Adnan komme ind i ART-lokalet 20 minutter inde i træningen uden at sige andet end *”Velkommen”*. Det skal ses i lyset af, at manualfølge for mig at se træder frem som meget lig manualens beskrivelser, som vi så i afsnit 6.2.1.1. Det ser ikke ud til, at Max aktualiserer andre forståelser af manualfølge end den beskrevne. Derfor foreslår jeg manualfølge som, at gruppedeltagerne starter samtidigt, fordi trinnene i velkomsten tilsyneladende har til formål at fungere samlende for gruppen. Nærmere bestemt ser jeg fx grupperitualet eller gennemgangen af reglerne som måder at etablere et grundlag for, at gruppen sammen kan fortsætte arbejdet ind i indre struktur. Der findes i manualen ikke beskrivelser af, om unge, der kommer for sent, skal afvises i døren. Men vægtningen af, at gruppen starter samlet, forekommer så betydelig, at jeg ikke ser det som manualfølge, at de unge ankommer for sent til træningen.

I den beskrevne situation kommer Adnan ind i ART-rummet 20 minutter inde i træningen, og Max byder ham velkommen. For mig at se er der flere elementer i disse iagttagelser. For det første ser det ud til at overraske Max, at Adnan kommer for sent. Overraskelsen ligger i, at den sene ankomst ikke harmonerer med Max' forventninger til, hvordan de unge handler i gruppen. Tværtimod plejer de unge – i tråd med manualfølge – at komme i god tid. Overraskelsen ser ud til at fremkalde tvivl hos Max om, hvad der er det rigtige at gøre, hvorfor han ender med at byde velkommen og lade Adnan (og senere Yasirah) komme ind og sætte sig i gruppen. Set i lyset af manualfølge kan der således her være tale om en situation, hvor manualens detaljerede beskrivelse fremkalder usikkerhed om, hvad der er rigtigt at gøre, når de unge kommer så sent, som de gør her. Mine iagttagelser leder

mig til at foreslå, at to forskellige forskelle muliggør meddelelser om, hvad der kan være det rigtige at gøre i situationen.

Hvad angår den første forskel, kalder jeg overvejelser frem om, hvorvidt en afvisning af Adnan kan lede til diskussioner med såvel Adnan som de andre unge om rigtigheden i en afvisning. Det ser ud til, at Max aktualiserer en forståelse af ungegruppen, hvor de unge indbyrdes har et afslappet forhold, ligesom de andre unge ikke undrer sig over, at Adnan får lov til at komme ind så sent i træningen. Således overvejer Max tilsyneladende, om han skal understrege forventningerne til, at de unge kommer til tiden, men kommer frem til, at det er bedre ikke at afvise Adnan. I forlængelse heraf foreslår jeg, at det er hensynet til stemningen i gruppen, der leder til, at Adnan bydes velkommen og finder at der er iagttaget gennem denne forskel:

Max overvejer at afvise Adnan, men undlader for ikke at ødelægge stemningen i gruppen, der er præget af et afslappet forhold de unge imellem. En afvisning vil kunne lede til diskussioner i gruppen.

Manualfølge, hvor gruppen samlet starter træningen i rammerne af den ydre struktur i manualen.

Max bliver overrasket over, at Adnan kommer for sent, og kommer i tvivl om, hvad der er rigtigt at gøre.

Figur 51. "Tvivl om, hvad der er det rigtige at gøre, når en ung kommer for sent til træningen".

Dernæst er der de iagttagelser, som jeg tilskriver Max, hvori Adnan kaldes frem som en, der normalt kommer i god tid. Max siger, at han vil undersøge, hvad der ligger bag, hvis Adnan i fremtiden kommer for sent. Det vil han gøre ved at tale med Adnan uden for ART-træningen. Det vil sige, at undersøgelsen af, hvad der forhindrer Adnan i at komme til tiden, falder uden for ART-træningerne, og at Max på sin vis sætter parentes omkring episoden her for blot at registrere, at den er sket. Det leder ham ikke til at handle yderligere. I stedet fremkalder iagttagelserne forventninger om, at Adnan fremover vil handle, som han og resten af gruppen plejer, og komme til tiden. Dette sætter jeg over for manualfølge med en fælles opstart.

Max lader Adnan komme ind i forventning om at Adnan normalt kommer i god tid

Max forventer at Adnan i fremtiden kommer til tiden. Hvis forventningerne skuffes vil Max fortsat lade Adnan komme ind selv om han kommer for sent, for så at undersøge, hvad der kan ligge til grund herfor, uden for de af manualen strukturerede ART-træninger.

Manualfølge med fælles opstart i rammerne af den ydre struktur

Max bliver overrasket over at Adnan kommer for sent og kommer i tvivl om, hvad der er rigtigt at gøre

Figur 52. "Overraskelse over, at en ung kommer for sent".

6.2.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *tilstedevær, stemning, de unges blikke på hinanden og frivillighed*

Det første, jeg lægger mærke til i denne hyperkomplekse forståelse, er, at socialdimensionen træder frem i form af forventninger til henholdsvis den samlede ungegruppe og til Adnan. Dette er aktualiseret i forskellen *forventninger til ungegruppen og Adnan | manualfølge*. Iagttagelserne leder mig altså ikke til den forståelse at Max aktualiserer situativt betinget handlen ved sagsdimensionen, der her kunne ses som velkomststrukturen i ART. Det kunne fx være sket ved, at Max i interviewet havde forklaret velkomsten af Adnan med, at hans ankomst ikke forstyrrede arbejdet med Vredeskontrolcirklen. I stedet foreslår jeg, at Adnan får lov at komme ind ud fra to betragtninger: 1) Max' fornemmelse af gruppen, og dermed af hvordan Adnans sene ankomst vil blive modtaget, og 2) Max' forventninger til Adnan, som peger i retning af, at Adnan plejer at komme til tiden. I arbejdet med at forstå, hvad der sker i situationen her, fortsætter jeg brugen af Luhmanns forventningsbegreb, som jeg påbegyndte i kapitlet ovenfor.

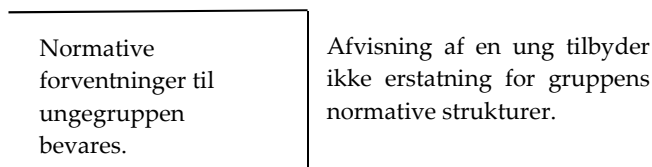
I denne analyse har jeg igen fokus på, hvordan man kan forholde sig til overraskelse eller skuffelse. I afsnit 5.4 i forrige kapitel lirkede jeg mig ind i en forståelse af Thomas' iagttagelser af Mik. Jeg foreslog, at Thomas søgte at absorbere usikkerhed i situationen ved at bruge den viden, han har om Mik som person. Den viden kaldte tilsyneladende på en form for hensyntagen i situationer som den hvor Mik forekommer Thomas at være for ung til at møde udfordring i moralsk ræsonnement. Med Luhmann kan det at Thomas

bringer den viden i spil, ses som en måde at forholde sig til skuffelser på, nemlig ved at have kognitive forventninger, som er parate til ændringer, men kun hvis der viser sig tilstrækkelig anledning til det (Luhmann, 2000, p. 389). Kognitivt ser Thomas altså ud til at overveje at "gå til" Mik, men undlader det, fordi situationen i moralsk ræsonnement ikke byder på tilstrækkelig anledning til at ændre på hans forventninger til Mik.

I situationen med Max og gruppen finder jeg, at Max forholder sig til sin overraskelse eller – i Luhmanns perspektiv – skuffelse ud fra en normativ forventning til gruppen. Her er det aktuelt med den anden form, som Luhmann tilbyder, når det gælder forholdemåder til skuffelser, nemlig den normative modalisering af forventninger eller normer (Luhmann, 2000, p. 374). Normer er, ligesom kognitive forventninger, former der angiver, hvordan systemer reagerer på deres problemer (Luhmann, 2000, p. 375). Kognitioner er parate til at lære, hvis der er anledning til det, mens normer er uvillige til læring (Luhmann, 2000, p. 375f). Normer fastholdes kontrafaktisk, hvis der er tale om skuffelse. Det er ikke sådan, at normer og kognitioner altid kan adskilles – ifølge Luhmann kommer man ikke uden om at tage fakta til efterretning, og det kan opleves som ærgerligt (Luhmann, 2000, p. 376). På den måde er det en del af hverdagen at forholde sig til både det normative og det kognitive. Iagttagelserne leder mig til at foreslå, at Max' forventninger til gruppen, som de kaldes frem her, orienterer sig mod normer. Det forfølger jeg analytisk, fordi jeg forstår iagttagelserne som normative forventninger til gruppen, ved aktualisering af forskellen: *stemningen er god – de unge er afslappede i forhold til hinanden, og der sker ikke noget ved, at Adnan kommer sent ind | afvisning af Adnan*. Jeg forstår Max' betragtninger som, at han ser disse normative strukturer som ønskværdige: "*Det er en god ting,*" siger han.

Hvad gælder den situativt betingede handlen, afføder hændelsen med Adnans sene ankomst i mine øjne overraskelse og tvivl – og dermed skuffelse – hos Max. Han iagttager hændelsen og overvejer, hvad der er rigtigt at gøre i en vekslen mellem tre forskellige forskelle: Først 1) *Adnan plejer ikke at komme for sent | afvise*, dernæst 2) *stemningen er god | afvise* og til sidst 3) *Max er ikke klar til diskussioner | afvise*. Jeg foreslår, at Max ender med at forklare hændelsen som noget uventet. Han ser det som noget, der ikke plejer at ske, og dermed som noget, der ikke behøver at have indflydelse på forventninger til gruppen, som er præget af god stemning og et afslappet forhold de unge imellem. Dette skal ses i lyset af højresiden og en iagttagelse af, at det er for risikabelt at følge manualen i form af en afvisning af Adnan,

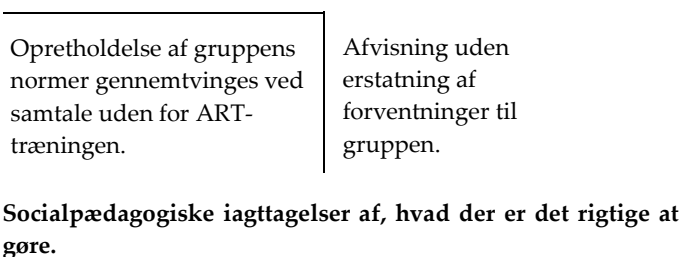
hvilket potentielt kunne resultere i diskussioner og ødelæggelse af det afslappede forhold mellem gruppens unge. I sociale systemer er der ikke tilbøjelighed til hurtigt at opgive erkendelser eller forventningsstrukturer, når enkelterfaringer modsiger dem – det kan lede til, at man giver afkald på for meget uden en erstatning i sigte (Luhmann, 2000, p. 380). Dette finder jeg interessant, fordi erstatningen i mine iagttagelser sættes i relation til de normative forventninger til gruppen og ikke – som nævnt – til manualfølge eller fx Adnans eller gruppens læringsudbytte. Der er simpelthen for meget at tabe omkring de normative forventninger til gruppen ved i kommunikationen at meddele information om, at manualens henvisning til samlet opstart ikke mødes. Disse iagttagelser kondenserer jeg til følgende meningshorisonter:



Hvad der er det rigtige at gøre ved uventede hændelser.

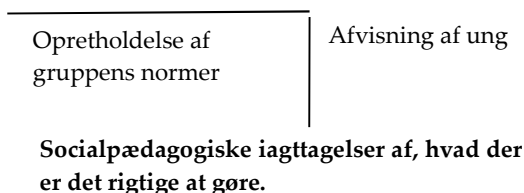
Figur 53. "Hvad der er det rigtige at gøre ved uventede hændelser".

I den anden hypotetiske forskel, hvor jeg foreslår, at Max knytter forventninger til Adnan om at være en, der kommer til tiden, finder jeg at Max absorberer usikkerhed og skuffelse ved at tilregne Adnan forventninger om også i fremtiden at komme til tiden. Hvis det skulle vise sig ikke at holde stik, vil Max følge op på det. Luhmann peger på, at når de normative forventninger rent faktisk skuffes, opmuntres de skuffede til at vise, at de kan holde fast ved deres forventninger, til at fremprovokere konflikter og – om muligt – gennemtvinge forventningerne (Luhmann, 2000, p. 389). Jeg ser ikke, at Max fremprovokerer konflikter i situationen, faktisk tværtimod. Men affødt af mine spørgsmål antyder Max, at hvis Adnan fortsat kommer for sent, vil han få lov at komme ind, samtidig med at Max uden for ART-træningen vil undersøge, hvorfor han kommer for sent. I min forståelse er det den vej, Max vil gå for at "gennemtvinge", at forventningerne og normerne kan opretholdes. Han vil ikke afvise Adnan, fordi det vil kollideres med hans forventninger til gruppen, heriblandt Adnan som person. Jeg foreslår i forlængelse heraf disse meningshorisonter:



Figur 54. "Hvad der er det rigtige at gøre"

Eftersom de to forskelle har væsentlige sammenfald, kondenserer jeg meningshorisonterne i denne form:



Figur 55. "Hvad der er det rigtige at gøre".

Således har jeg frembragt konstruktioner af, hvordan normative forventninger til gruppen vægtes over det, der her kaldes frem som manualfølge, nemlig at afvise den unge. I det næste afsnit tematiserer jeg, hvad der kræves af forberedelse til ART-træning.

6.3. HVAD SKAL DER TIL SOM FORBEREDELSE TIL ART-TRÆNING?

I relation til såvel forløbet, hvor Kaia og Jeppe⁸⁰ er trænere, som i forløbet, hvor Gro og Max er trænere, ses en form for forberedelse til ART-træningerne. Den indebærer, at trænere og de unge mødes 15-20 minutter,

⁸⁰ Jf. figur 8 er trænerparrene Kaia og Jeppe, Max og Gro samt Lis og Thomas.

før ART-træningen formelt starter (altså før de strukturer, som er beskrevet i manualen, aktualiseres). I dette afsnit undersøger jeg, hvilke meningshorisonter der ser ud til at træde frem omkring det tema.

6.3.1.1 Manualfølge

Som jeg læser ART-manualen, starter ART-træningen ved den velkomst, som også er beskrevet i afsnit 6.2.1.1. Velkomsten indebærer, at trænerne hilser på de unge i døren med håndtryk, giver nogle positive kommentarer og tjekker, at alle er rolige (Gundersen et al., 2008, p. 14). Der er i manualen ingen beskrivelser af, at der skal foregå noget inden træningen. Træningen starter så at sige i døren.

6.3.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *hvad skal der til som forberedelse til ART-træning*

Interviewpassage L2 Jeppe

Vi er i interviewet med Jeppe. På filmen kan man se, at socialpædagogerne kommer ind i lokalet, og jeg nævner, at nu starter timen med, at de giver hånd. Jeppe responderer på det ved at sige, at der, hvor han tidligere var/arbejdede, gjorde de ikke dette. Han hentyder til, at timen på sin vis er startet, før socialpædagogerne hilser på de unge i døren. Socialpædagogerne og de unge er nemlig mødtes ca. 20 minutter før ART-træningen, hvor de har fået lidt at spise og drikke. Jeg ser det som situativt betinget handlen, fordi jeg forstår Jeppe sådan, at de unge allerede er rolige, når de kommer ind i rummet, hvilket har betydning for velkomsten i ART-træningen. Interviewpassagen er som følger:

I = interviewer (undertegnede)

I: *Og så starter timen med, at I lige om lidt begynder at give hånd.*
 Jeppe *"Man kan sige, at der, hvor jeg var med før, der gjorde vi ikke det her (opstarten med saftvand og mad, red.), men man har gjort det for at prioritere det, fordi når de kommer ind fra gaden og 'uh' og 'ih', så bruger de 5-10 minutter af timen på at lande – vi har jo allerede landet dem, når de når til timen her. For man kan jo sige: Vi har jo altid én, der altid kommer i sidste øjeblik, og han kommer sådan ind og 'Håhå, hvad skal der ske?', så ham kan vi ikke nå at få ned. Men de andre*

kommer, og der har vi sådan 5-10 minutter i hvert fald til **lige at komme og få pulsen ned** og – for man har måske cyklet herind – og få lidt at drikke. Og så kører det.”

I: *Du siger "de andre, du var med i" – var det også i Skovgården-regi?*
 Jeppe: "Ja, det er, fordi jeg var studerende i Skovgården."

I: *Okay?*
 Jeppe: "Og der kører man ART, og det var der, jeg blev introduceret til det. Og der kommer de bare lige ind ad døren eller inde fra et andet hus, og så er det bare ind og 'ih' og 'uh' og lige ind, og **man nåede ikke at fornemme, hvordan ... om der var en, der havde en vanvittigt dårlig dag.** Det kunne man ikke nå – så skulle du i hvert fald være hurtig til at **aflæse, når de trådte ind ad døren.** Det er selvfølgelig også tanken, når man giver hånd – **lige kigge dem i øjnene – men du når ikke at få talt med dem,** kan man sige."

I: *Nej, man kan ikke nå at arbejde i det?*
 Jeppe: "Nej, du kan jo **kun nå at konstatere det.** Du kan **ikke nå at forberede dem** eller lave et eller andet for at gøre det bedre, så dagen, den ændrer sig derfra, og så **få så meget ud af ART-timen som muligt.** Så jeg synes, det fungerer rigtig godt, at man har muligheden. Og jeg prøver virkelig på at prioritere det, men der kan selvfølgelig være noget, der gør, at (.) ... Men vi prøver altid at prioritere, at der er i hvert fald én af os der."

I: *Ja, men det er jo også ... Altså nu sad jeg der jo, sådan lidt på kanten af det, og man kan jo simpelthen MÆRKE, hvordan de ehm (.) ... Man kan mærke ... I forhold til dagen efter, hvor det er, I er inde og korrigere i forhold til planlægningen i forhold til vredeshåndtering, ikke?*

Jeppe: "Ja."

I: *Hvordan de sådan sidder og 'Hvor er de?' Og jeg tror nemlig, jeg sådan siger på et tidspunkt: 'Ja, men de er derinde. De skulle bare lige (.)', du ved. Og man kan sådan mærke, at dialogen imellem dem er anderledes, og man kan mærke ... I er vigtige i det der, ikke også?*

Jeppe:	"Ja, for de ser jo også kun hinanden i det kvarter før og så til ART, og så er det det ... ellers så kender de jo heller ikke hinanden. De kommer jo nogen fra ungeteamet og nogen fra FFT ⁸¹ og nogen fra det andet unge-team. Altså de er jo ikke forbundet – der er ingen connection i det ellers."
I:	<i>Nej. Er det ... I første ART-time, er det der, de møder hinanden første gang, eller ... ?</i>
Jeppe:	"Vi kører sådan et introforløb her på 2 timer. Det er første gang, vi mødes, ja. Så det er også nyt for dem. Og de træder ind i en ny arena med mennesker, de ikke kender, så det er selvfølgelig grænseoverskridende."
I:	<i>Ja, og så temaet taget i betragtning. Altså det er jo ikke bare patchwork ...</i>
Jeppe:	"Nej, præcis. Det er jo følelsesmæssigt tunge ting. Nu kan man sige, det her hold, det er ikke sådan ... Der er nogle, når man er inde og snakke følelser med nogen, typisk piger, så er der jo nogen, hvor der virkelig kommer tårer på. Hvor det virkelig er grænseoverskridende. Så det er også det med at få det bygget rigtigt op."

Figur 56. Ledeforskelingsmarkering 2, Jeppe

Simpel forståelse af L2 Jeppe

Jeppe fortæller, hvordan man ikke samles med de unge før ART på en anden afdeling af Skovgården, hvor han var i praktik. Der kom de unge "bare lige ind ad døren eller inde fra et andet hus, og så er det bare ind og 'ih' og 'uh'

⁸¹ FFT hentyder til et andet program på Skovgården og står for *Functional Family Therapy*. Læs mere på Socialstyrelsens vidensportal: <https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/indsatser/fft-functional-family-therapy> (lokaliseret 08.08.2019).

og lige ind, og man nåede ikke at fornemme, hvordan ..., om der var en, der havde en vanvittigt dårlig dag". Og hvis man skulle have en fornemmelse af, hvor de unge var, skulle man være hurtig til at aflæse det, når de trådte ind ad døren. Jeppe beskriver, hvordan man giver hånd og kigger de unge i øjnene, men man når ikke at få talt med dem og har dermed heller ikke mulighed for at "gøre det bedre, så dagen ændrer sig derfra".

Ifølge Jeppe har de unge i situationen her lige haft 5-10 minutter til at få pulsen ned, hvis de har cyklet, og lige få lidt at drikke. Jeppe fortæller, at socialpædagogerne i denne situation har "landet dem", når de unge hilser i døren. Jeg nævner, hvordan man dagen efter, hvor Jeppe og Kaia er inde at planlægge temaet "vredeskontrol" og derfor ikke deltager i samlingen før ART, kan mærke, at dialogen imellem de unge er anderledes. Til det bemærker Jeppe, at de unge kommer fra forskellige steder – det er en ny arena, de træder ind i, og de kender ikke hinanden. Videre fortæller han, at de unge møder hinanden første gang til et 2 timers langt introforløb, så ART er nyt for dem. Han forklarer, at man i ART taler om følelsesmæssigt tunge ting, hvilket kan være grænseoverskridende, og derfor skal det bygges rigtigt op.

Kompleks forståelse L2 Jeppe

Som denne forms iagttagelsespunkt sætter jeg iagttagelser af, hvad ungegrupper kan have behov for, FØR ART-træningen går i gang. Dette er så at sige temaet for iagttagelserne.

Jeg kalder her situativt betinget handlen frem som, at Jeppe udvider ART-træningen, så den synes at starte ude på gangen. Det vil sige, at træningen ikke, som manualens beskrivelser antyder, starter med, at de som trænere hilser på de unge i døren. I stedet starter socialpædagogerne og de unge ca. 20 minutter før træningen med en samling, hvor alle får lidt at drikke, og hvor de unge lige kan få pulsen ned, hvis de fx er kommet cyklende. Jeppe fortæller, at det giver socialpædagogerne mulighed for at "lande" de unge, før ART-træningen går i gang. For mig at se er formålet med samlingen, dels at de unge falder til ro, dels at de kan få en fornemmelse af hinanden og af socialpædagogerne, inden træningen begynder. I denne hyperkomplekse forståelse kalder jeg samlingen frem som en nødvendighed, fordi ART-træningerne tematiserer følelsesmæssigt tunge ting, som kan være grænseoverskridende at tale om for de unge. Grænseoverskridende, fordi de

unge hverken kender hinanden eller socialpædagogerne (medmindre det lige er de unges kontaktpædagoger, der er ART-trænere).

Dette ses i modsætning til højresiden, hvor jeg ser manualfølge som ART-træninger, hvor de unge kommer direkte ind i ART-lokalet. Her er det håndtrykket og øjenkontakten i døren, der skaber mulighed for, at socialpædagogerne får en fornemmelse af de unges dag. Iagttagelserne leder mig til den pointe, at Jeppe finder, at man skal være hurtig, hvis man i døren skal nå at få en fornemmelse af de unges dag. I forlængelse heraf forstår jeg meddelelserne sådan, at Jeppe ikke vurderer, at manualfølge levner mulighed for, at de som træner kan nå at forberede de unge på dagen, her forstået som dagens ART-program. Ej heller giver manualfølge dem mulighed for at kunne hjælpe de unge til at ændre kurs på dagen, hvis den har været *"vanvittigt dårlig"*. Det vil for mig at se sige, at manualfølge aktualiseres som, at der ikke levnes plads til forberedelse, eller til at de unge kan deltage i ART i et andet humør end det, de ankommer med.

I forlængelse heraf foreslår jeg følgende hypotetiske forskel for disse iagttagelser:

Samling før ART-træning giver mulighed for at "lande" de unge og øge kendskabet til hinanden og til socialpædagogerne. Dette er nødvendigt i relation til grænseoverskridende ting i ART og giver mulighed for at forberede de unge på ART-træningen.

Velkomsten i døren, hvor der hilses på hinanden, giver mulighed for at aflæse, men ikke for at ændre i tilstand.

Jeppe's iagttagelser af, hvad der skal til som forberedelse til ART-træningen.

Figur 57. "Hvad skal der til som forberedelse til ART-træningen?".

6.3.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *Hvad skal der til som forberedelse til ART-træning?*

På sin vis lægger tematiseringen i iagttagelserne sig op ad det, der i den hyperkomplekse forståelse i afsnit 5.2, hvor jeg foreslog, at Kaia iagttog, hvad der skulle til, for at Josefine kunne koble sig på ART-kommunikation.

Men afsnittet her adskiller sig alligevel, for hvor Kaia i forberedelserne med Josefine fokuserede på gennemgang af dagen og på, hvad Josefine kunne byde ind med i ART-strukturerne, så ser vi her, hvordan Jeppe (sammen med Kaia og i regi af Skovgården) på sin vis udvider ART-træningen med et andet sigte end en gennemgang af dagens program.

I lyset af Luhmanns teori forstår jeg også dette tema med afsæt i forventningsbegrebet og som en form for usikkerhedsabsorption. Det gør jeg, fordi iagttagelserne fremkalder den pointe, at Jeppe (og hans kollegaer) prioriterer samlingen før ART ud fra en betragtning af, at de unge så er "landet", når de træder ind i ART-lokalet. Heroverfor sætter jeg situationer, hvor unge kommer direkte ind i ART-lokalet. For mig at se er formålet med samlingen at give mulighed for, at såvel socialpædagoger som de unge kan præcisere forventningerne til ART-træningen og på den måde forberede sig til deltagelse i samme.

Forventningerne forfølger jeg i to retninger, dels Jeppe's forventninger, dels de unges forventninger, fordi jeg forstår meddelelserne sådan, at der er forskellige vinkler på de to former for forventning. Hvad angår Jeppe's forventninger, ser jeg dem særligt i lyset af højresiden, hvor jeg har sat ungegrupper, der kommer direkte ind i ART-lokalet. Jeg kalder samlingen frem som en måde, hvorpå Jeppe skærper sine forventninger til, hvordan de unges dag har været, og dermed til, hvad han kan forvente under ART-træningen. Hvis det at hilse i døren er det første, trænerne og de unge ser til hinanden på dagen, kan trænerne ikke nå at ændre de unges dag. Omvendt giver samlingen mulighed for en ændring i de unges dag, så de kan få mest muligt ud af ART-timen. I denne hyperkomplekse forståelse foreslår jeg, at venstresiden betegnes således: *strukturer, der orienterer sig mod at etablere præmisser for ART-kommunikation | (følger nedenfor)*⁸². Men hvor jeg i afsnit 5.2 relaterede forberedelse (i form af Kaia og Josefines gennemgang af dagens program) til sagsdimensionen, handler det i denne hyperkomplekse forståelse særligt om *socialdimensionen*. Meddelelserne, der tematiserer

⁸² Højresiden i denne forskel bygges op i iagttagelserne nedenfor og betegnes således senere i afsnittet.

Jeppes fornemmelse – eller mangel på samme – for de unges dag, indikerer for mig, at han ser det som en væsentlig forberedelse at orientere sig i forhold til de unge som personer. Det giver ham mulighed for at forstå, hvilke forventninger han kan binde til de unge på dagen. Det ser ud til, at Jeppe ser netop denne "forventningsafklaring" som en væsentlig forudsætning for at kunne sikre tilslutningsadfærd til ART-træningen blandt både socialpædagoger og unge. Jeg foreslår i forlængelse heraf, at følgende meningshorisonter aktualiseres her: *strukturer, der orienterer sig mod at etablere præmisser for ART-kommunikation | håndtryk og øjenkontakt i døren giver usikre præmisser for ART-kommunikation.*

Hvad angår forventninger i relation til de unge, forstår jeg meddelelserne sådan, at intentionen med samlingen også er, at de unge kan opleve nogle mere sikre forventningsstrukturer end dem, der kan dannes, hvis de unge kommer lige ind i ART-træningen. Dertil kalder mine iagttagelser flere fordele frem i relation til samling før ART. For det første er der det kropslige aspekt: De unge kan lige få pulsen ned og få lidt at drikke. Ifølge Luhmann er og bliver kropslighed "*en almen (og for så vidt teoretisk triviel) præmis for socialt liv*" (Luhmann, 2000, p. 292). Videre beskriver han kropslighed som en særlig chance eller ressource for social systemdannelse. Som sådan er kroppen i almene og i særlige kontekster en speciel, om ikke udslagsgivende præmis, for tilslutningsoperationer (Luhmann, 2000, p. 293). I forlængelse heraf ser jeg kropsligheden – det at socialpædagogerne "*lander*" de unge – som en fordel i forhold til, at de unge kan koble sig på ART-kommunikationen. Yderligere ser samlingen ud til at eksistere, fordi de unge ikke kender de andre unge og heller ikke nødvendigvis socialpædagogerne. Kendskab til hinanden er en fordel, fordi ART her konditioneres ved drøftelser af følelsesmæssigt tunge ting, hvilket kan opleves som grænseoverskridende. Jeg kalder således samlingen frem som en mulighed for, at de unge kan møde såvel hinanden som socialpædagogerne i en sammenhæng, hvor ART-programmet ikke er den bærende struktur. I stedet træder socialdimensionen frem som væsentlig. Jeg foreslår, at Jeppes iagttagelser her orienterer sig mod følgende meningshorisonter: *samling giver mulighed for, at socialdimensionen træder frem | ART-træning uden forudgående samling giver ikke mulighed for at lade socialdimensionen træde frem.*

På den baggrund foreslår jeg, at interaktionssystemer, hvor ART-træning forventeligt findes som strukturer, udvides til også at rumme strukturer, hvor unge og socialpædagoger kan træde frem for hinanden som personer.

Det gør jeg, fordi det tilsyneladende tillægges strukturværdi, at unge og socialpædagoger oplever mulighed for at knytte forventninger til sig som personer. Dette er ifølge Luhmann en måde, hvorpå meningsystemer, altså sociale og psykiske systemer, selekterer indikatorer i nutiden, som så med højere sikkerhed korrelerer med forandringer i fremtiden. På den måde kan systemerne – uden at kunne være sikre på, hvad der sker – forberede sig på fremtiden (Luhmann, 2000, p. 362). Iagttagelserne leder mig således til den pointe, at samlinger med særligt fokus på socialdimensionen kan fungere som forberedelse til ART-træninger for såvel unge som socialpædagoger. Ligeledes skaber samlingernes karakter af forberedelse en højere grad af korrelation med forandringer i ART-træningen. Det ses i lyset af en meningshorisont, hvor ART-træninger uden udvidelse er præget af en højere grad af usikkerhed. Jeg foreslår denne forskel:

ART-træning udvides med samling med fokus på socialdimension, så unge såvel som socialpædagoger forberedes på træningen.	ART-træninger uden udvidelse er præget af en højere grad af usikkerhed.
--	---

Usikkerhedsabsorption ved samling før ART-træning.

Figur 58. "Usikkerhedsabsorption ved samling før ART-træning".

Jeg har nu vist, hvordan jeg finder, at ART-træninger udvides med særligt fokus på socialdimensionen, for at ART-træningerne fremstår mindre usikre. I det næste afsnit handler det om forståelsesformer og usikkerhed om, hvornår der egentlig opstår læring i ART-træninger.

6.4. FORSTÅELSEFORMER OG USIKKERHED OM RESULTATER AF LÆRING

I flere af interviewene optræder et tema omkring, hvad de unge mon forstår eller lærer i og af deltagelse i ART-træning. Vi så antydninger af det i afsnit 5.3, hvor jeg så Lis' forståelse af Kean som "glat" og "charmerende", og hvor jeg tilskrev hende en intention om at komme et lag dybere i kendskabet til Kean, så hun bedre kan ramme ham med ART-spørgsmålene. I dette afsnit undersøger jeg en situation, hvor et lignende tema er i spil.

6.4.1.1 Manualfølge

I relation til interviewpassagen nedenfor ser jeg manualfølge som beskrivelserne af vredeskontrol, nærmere bestemt det centrale element heri: "vredeskontrolcirklen". Vredeskontrolcirklen er en model over de trin, som angiver "*ulike elementer i sinnesyklusen*" (Gundersen et al., 2008, p. 84).⁸³ Modellen illustrerer således vrede som en cyklus, der indeholder følgende elementer: ydre triggere, indre triggere, signaler, dæmpere, herunder påmindelser, konsekvenser og sociale færdigheder (Gundersen et al., 2008, p. 91).

I ART-træningerne arbejder man sig fra gang til gang igennem de forskellige trin. Formålet er, at de unge til sidst er i stand til ud fra alle trinnene at lave en analyse af situationer, hvor de har oplevet vrede. Om vredeskontrol-træningerne står der i manualen:

"Sinnekontrolltreningen består vanligvis av 10 treninger og i motsetning til sosial ferdighetstrening skal disse gjennomføres i en fast rekkefølge." (Gundersen et al., 2008, p. 84).

I komponenten *social færdighedstræning* kan man skifte mellem de forskellige færdigheder alt efter behov. Det vil sige, at strukturen skal følges, men man må eksempelvis gerne bytte færdigheden *at tage imod en kompliment* ud med *at modstå gruppepres*. I komponenten *vredeskontrol* skal de forskellige elementer derimod komme i den rækkefølge, de angives i. Elementerne er beskrevet i relation til de forskellige ART-træninger. I træning 4 i *vredeskontrol* ser strukturen frem til påmindelser således ud:

"DAMPERE

- *Velkomst*
- *Tilbakeblikk fra forrige trening*
 - *Repeteer sinnecirkelen så langt!*

⁸³ Modellen er ændret i den reviderede udgave af manualen fra 2015, men det ser jeg her bort fra, da træningen tager udgangspunkt i manualen fra 2008.

- *Treningsoppdrag*
 - *Gjennomgang av sinnelogg. Godt utgangspunkt for trening i dagens trening.*
- *ART-lek nr.4: jeg bliver sint på deg når ... jeg tror du blir sint på meg når ...*

1. Definer dempere

- ***Puste dypt***
- ***Telle baklengs***
- ***Tenk positivt***

Hvilke påminnelser kan vi gi oss selv som kan hindre at vi bliver aggressive?

- *Ta det rolig*
- *Ro ned*
- *Gi blaffen i det*
- *Han skal ikke få meg sint*
- *Dette er hans problem*

Hva kan jeg si til meg selv når jeg lykkes i situasjonsjonen?

(...)

Tips: Se mellom øynene på motparten mens en konsentrerer seg om sin dempere. (Gundersen et al., 2008, p. 103)

Trinnet omkring repetition af vredeskontrolcirklen indeholder en gennemgang, som er illustreret ved et rollespil, hvor de første trin af vredeskontrolcirklen demonstreres. Det vil sige, at trænerne ved rollespil viser en situation, hvor en af dem er vrede. Efter rollespillet foretager de en analyse af situationen, hvor de identificerer ydre triggere, indre triggere og signaler frem til dagens tema, som er dæmpere, herunder påmindelser om hvad man kan sige til sig selv, når man er vred.

Samtidig gælder de principper eller værdier, som jeg også skrev frem i afsnit 4.4, fx om at de unge skal være i aktivitet, og at trænerne ikke skal bruge for meget tid på definitioner.

6.4.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *forståelsesformer og usikkerhed omkring læring*

Interviewpassage L11 Kaia

Vi er i interviewet med Kaia, hvor vi ser filmoptagelsen af en session i *vredeskontrol*, hvor Kaia er ved at gennemgå, hvad meningen er med påmindelser, ligesom hun giver eksempler på, hvad påmindelser kan være. I min interviewguide har jeg markeret, at Kaia forklarer længe. Under interviewet markerer hun ligeledes selv, at hun mener, at hun taler meget i forhold til, at de unge skal på banen.

I = interviewer (undertegnede)

Kaia: "Jeg snakker meget, hva'?"

I: *Er det i forhold til denne der 75/25?*

Kaia: "Ja." (Filmoptagelse stoppes).

I: *Er det altid sådan i vredeshåndtering?*

Kaia: "Hmm ... Nej, ikke nødvendigvis."

I: *Hvad er forskellen denne dag i forhold til ...? Altså hvorfor synes du, du snakker meget her?*

Kaia: "(...) Jamen det gør jeg da? Fordi de andre siger ikke så meget."

I: *Nej.*

Kaia: "Hmm ... Jeg tror, jeg følger enormt meget op på det, de siger ... Og det er også en del af det" ...

I: *Hm.*

Kaia: "Så kan man så tænke, om det måske er lidt for meget i forhold til, at vi skal have dem på banen jo."

I: *Hvad får dig til at (23:46) sige det? (.) Ser du, at de ikke er på banen?*

Kaia: "... Hmm ... Jamen det er jeg lidt i tvivl om. Jeg tænker lidt: 'Jamen, hvornår kommer jeg i gang?' Altså, hvornår får jeg gang i, at de kommer med nogle eksempler eller at eh ..."

nogle påmindere for dem. Altså, hvornår får jeg dem med på banen i forhold til essensen af denne her time? Men det kan være, at det kommer lige NU, fordi jeg nu lige har sagt det.”

I: *Ja? Vi prøver.* (Optagelse startes, og vi ser lidt af den).

Kaia: “Det er svært at tyde, synes jeg, om de har forstået.”
(Optagelse stoppes).

I: *Hvordan tænker du?*

Kaia: “Jamen jeg tænker sådan mere generelt. Når man sidder og ser klippene, så kan jeg godt have svært ved at finde ud af: Jamen har de fanget, hvad det er, vi snakker om? Har de sådan ‘FORSTÅET det’-forstået det, eller har de bare hørt det?”

I: *Ja?*

Kaia: “Men det er også ... Jeg kom bare til at tænke på, det er ... Efter du har filmet, Lotte, da var jeg ude at træne sammen med Magne en dag, hvor han ehm ... Jeg kan ikke engang huske, hvad det var for en time ... Jo, det var *konsekvenser*,⁸⁴ og der er man kommet ret langt ind i cirklen, og det *begynder* at blive ret svært, for der er mange ting, man skal ind og tænke hele tiden, og man bliver sådan helt træt nærmest, *ikke?* Og da vi var ude at skulle træne den, det havde han rigtig svært ved, at skulle forstå det, og så kommer han ind, og så prøver han det, og så siger han til *tilbagemeldingsrunden* – og man må jo tage det for gode varer, når han siger det, ikke – at eh ... – den skulle han give til mig nemlig – at det var svært, rigtig svært at forstå det der, men han syntes, det var rart, at jeg kunne hjælpe ham med det, og så kunne han bedre forstå det. Og så samlede Jeppe op ved at sige: ‘Så det her med at få trænet det, det er faktisk med til, at I lærer det. Så når I går ud, så behøver I ikke at

⁸⁴ Element i vredeskontrolcirklen og dermed del af den analyse, de unge skal lave.

kunne det, for det er det, I skal lære.' Så jeg tænker, at det er det her med, at forståelsen af, hvad det er, man står og snakker om, det kommer, når de træner det. Det ved vi jo, ja."

I: Ja.

Kaia: "Så det er også derfor, at jeg siger: 'Nu skal vi snart videre til ...'"

Figur 59. Ledeforskelsmarkering 11, Kaia.

Simpel forståelse af L11 Kaia

Kaia bemærker, at hun snakker meget, og at de andre ikke siger så meget. Ifølge Kaia er det blandt andet, fordi hun følger meget op på det, de unge siger – og måske er det for meget i forhold til, at de også skal på banen. Jeg spørger, hvordan hun ser, at de ikke er i gang, og Kaia svarer, at hun er i tvivl om, hvornår hun får de unge i gang ved at få deres eksempler på påmindelser. De unges eksempler angiver hun netop som essensen af timen. Hun siger under interviewet, at det kan være at det kommer "NU", hvor hun lige har bemærket det. Vi sætter filmen i gang og Kaia siger, at det er svært at tyde, om de unge fanger, hvad de snakker om – om de har forstået det eller bare hørt det. Dernæst fortæller hun, at hun kommer til at tænke på en af gangene, efter jeg har filmet, hvor de er nået til *konsekvenser* i Vredeskontrolcirklen, og hvor det begynder at blive svært, fordi der er meget at tænke over og (som hun indskyder): "*Man bliver sådan helt træt nærmest, ikke?*". En af de unge, Magne, synes, at det er rigtig svært at forstå, og da han sidder ved siden af Kaia i tilbagemeldingsrunden (se manualfølge afsnit 7.4.1.1.), siger han til Kaia, at det var rart, at hun kunne hjælpe ham med det, så han bedre kan forstå det. I situationen fulgte Jeppe op ved at pointere, at det er i træningen, de lærer det. Kaia konstaterer lidt tøvende, at forståelsen af, hvad man står og snakker om, kommer, når de træner ("*Det ved vi jo, ja*"). Og det er derfor, hun i situationen på filmen siger: "*Nu skal vi snart videre til (...)*"

Kompleks forståelse af L11 Kaia

Jeg betegner her situationst betinget handlen som at Kaia snakker meget, blandt andet når hun følger op på det, de unge siger. Som jeg ser det,

frembringer interviewets refleksive kommunikation om filmoptagelsen tvivl om, hvornår de unges eksempler kommer på banen. Kaia udtrykker, hvad jeg hører som en forhåbning om, at de unges eksempler måske kommer "*lige NU*" (på filmen) – altså at de unge faktisk kommer på banen. Det ser dog ikke sådan ud. Iagttagelserne leder mig til den forståelse, at Kaia finder det nødvendigt at tale meget for at forklare, hvad påmindelser er i ART. Omvendt synes hun også, at hun måske taler for meget, og at hun håber, at de unge viser sig at komme mere på banen.

I interviewet udtrykker Kaia dernæst, at hun har svært ved at tyde, om de unge forstår, hvad hun taler om. Hun nævner en hændelse, hvor en af de unge, Magne, giver hende mulighed for at tyde hans forståelse. Han siger til hende, at hun har hjulpet ham med at forstå, hvad det handlede om, da de arbejdede med trinnet omkring konsekvenser. Der, som andre steder, er der mange elementer i spil, og der er meget at tænke på. For mig at se leder Kaia her efter eksempler på forståelse i en situation fra en anden i ART-træning, hvilket jeg ser som indikation på, at eksempler på forståelse ikke ligger lige for. Under interviewet kaldes den pointe frem, at Magne finder, at Kaias forklaring øger hans mulighed for at forstå, hvad det handler om. Således leder mere snak potentielt til øget forståelse. Eksemplet rummer også udsagn om, at Jeppe som medtræner understreger, at det er i træningen, de unge lærer det, de skal i ART. Her forstår jeg "*træningen*" som, når de unge selv fx rollespiller. I interviewets refleksive kommunikation medgiver Kaia på sin vis Jeppe's udsagn med en bemærkning om, at de (socialpædagogerne, red.) jo godt ved, at det er i træningen, at forståelsen kommer. For mig at se er den situativt betingede handlen dog karakteriseret ved noget andet, nemlig at Kaia forsøger at sikre forståelse for indholdet i ART ved at forklare det med ord. Derfor sætter jeg denne bemærkning på højresiden sammen med Kaias pointe om, at de unge skal på banen. I mine øjne er dette i overensstemmelse med manualfølge/manualens princip om, at de unge skal i aktivitet.

Som iagttagelsespunkt sætter jeg, at Kaia tematiserer, hvornår og hvordan de unge mon forstår det, de som socialpædagoger snakker om. Det vil sige,

at iagttagelsepunktet her sættes som Kaias iagttagelser af de unges forståelse af påmindelser i Vredeskontrolcirklen.

Samlet finder jeg at der er iagttaget gennem denne forskel⁸⁵:

Leder megen snak til forståelse – eller blot til, at de unge hører, hvad der bliver sagt?

Magne finder, at snak kan lede til forståelse.

Manualens princip om, at de unge skal i aktivitet, fordi det er i træningerne, forståelsen kommer.

Kaias iagttagelser af, hvornår de unge forstår, hvad de (socialpædagogerne) snakker om.

Figur 60. "Hvornår forstår de unge, hvad socialpædagogerne snakker om?".

Ved iagttagelse af interviewpassagen tilregner jeg dertil Kaia en mere generel iagttagelse af ART. Om det at have set filmoptagelserne under interviewet siger hun, at hun finder det svært at tyde, om de unge forstår, eller om de "bare har hørt", hvad der er blevet sagt. For mig at se er det en væsentlig iagttagelse i lyset af Kaias tematisering af karakteren af de unges forståelse af, hvad der foregår i ART. Ved at skelne mellem, om de unge har forstået eller bare har hørt, hvad der siges, skelner Kaia i min optik mellem to forskellige tilgange til, hvad de unge så at sige skal have ud af at deltage i ART.

Iagttagelserne fremkalder forståelse som noget i retning af, at de unge forstår og kan kommunikere om, hvordan fx de forskellige elementer i Vredeskontrolcirklen kan sættes i relation til hinanden. Heroverfor sætter jeg udsagnet om, at de unge blot hører, hvad der siges. I manualen ser jeg ikke beskrivelser af denne form for forståelse. Her er forventningen, at de

⁸⁵ Jeg kan kalde en lignende forskel frem i afsnit 8.2, hvor Gro tematiserer, hvordan snak (her de unges) kan lede til forståelse.

unge skal kunne udføre trinnene i Vredeskontrolcirklen, og denne kunnen oparbejder de ved at træne. Jeg foreslår derfor denne hypotetiske forskel:

<p>Forståelse som, at de unge kan kommunikere om elementerne i Vredeskontrolcirklen.</p>	<p>At de unge hører, hvad der siges, og lærer, hvad de skal ved at træne i rollespil.</p>
--	---

Kaias iagttagelser af, hvornår de unge forstår, hvad de (socialpædagogerne) snakker om.

Figur 61. "Hvornår forstår de unge, hvad socialpædagogerne snakker om?"

6.4.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *forståelsesformer og usikkerhed omkring læring*

Med afsæt i formene omkring iagttagelser af, hvordan de unge mon forstår ART-træningen, finder jeg det i første omgang relevant at bringe enheden af kommunikation i spil. Dernæst kan jeg med simpel og kompleks forståelse skelne mellem de to former for forståelse, som jeg mener Kaia aktualiserer i interviewpassagen. Derfor danner Tina Bering Keidings arbejde her afsæt for både den nu velkendte analysestruktur i afhandlingen omkring de forskellige forståelser og for analyserne af, hvad jeg ser i interviewpassagen.

På filmoptagelsen meddeler Kaia information om sagsforholdet *påmindelser* i vredeskontrol. I interviewets reflektive kommunikation om situationen på filmen tematiseres det, hvordan Kaia taler meget, ligesom hun ytrer, at hun kommer i tvivl om, hvordan de unge forstår det, der foregår. Det kan jeg forstå med Luhmanns kommunikationsbegreb, som er beskrevet i afhandlingens teorikapitel. Kommunikation som enhed udgøres som bekendt af tre selektioner (Luhmann, 2000, p. 184ff):

- 1) Valg af information
- 2) Valg af meddelelsesform
- 3) Valg af forståelse.

Den tredje selektion, *valg af forståelse*, er helt afgørende for, at der kan være tale om kommunikation (Luhmann, 2000, p. 184). Når kommunikativ handlen en efter en følger hinanden, afprøver de altid, om

kommunikationen forud er forstået. På den måde afsættes en del af opmærksomheden i kommunikation altid til *forståelseskontrol*, en slags fjerde selektion i kommunikationen. Kun ved tilslutningsadfærden er det muligt at kontrollere, hvordan den meddelte information er blevet forstået. Hvis iagttaget adfærd opfattes som tegn på andet end forståelse, er der ikke tale om kommunikation (Luhmann, 2000, p. 192).

For mig at se kommer Kaia i tvivl om, hvordan hun kan forstå de unge, og hun oplever usikkerhed om, hvordan de unge forstår kommunikationen. Faktisk vil jeg gå så vidt som at foreslå, at hun er i tvivl om, hvorvidt de unge udviser tilslutningsadfærd til kommunikationen, og at hun aktualiserer denne meningshorisont på venstresiden: *usikkerhed om de unges tilslutning til ART-kommunikation* | (*følger nedenfor*). Usikkerheden ser jeg i 1) den situativt betingede handlen, hvor Kaia udtrykker tvivl om, hvornår hun får de unge i gang, og 2) i udsagnet om, at hun efter at have set filmoptagelserne af ART-træninger har svært ved at finde ud af, om de unge har forstået, hvad socialpædagerne taler om, eller om de bare har hørt det. Der er to centrale pointer her: Dels peger analysen af interviewpassagen på tvivl, hvad angår relationer mellem systemerne i ART – altså om der overhovedet er tale om kommunikation om ART. Dels ser jeg to forskellige former for forståelse i Kaias iagttagelser, som kan forstås med Tina Bering Keidings skelnen mellem simpel og kompleks forståelse. Jeg adresserer de to pointer i det følgende, den sidste først.

Iagttagelserne relaterer Kaias undren over, om de unge "*fanger*" det, der tales om, til et spørgsmål om, hvorvidt ART-træning leder til forandringer hos de unge som systemer. I tillæg hertil rejses spørgsmålet om, *hvad* der mon er de unges forståelse af den meddelte information. Keiding beskriver, hvordan valgt forståelse kun vil vinde tilslutning i kommunikation i det omfang, at den kan rummes i de forandringer, som både de sociale og de psykiske systemer kan håndtere inden for systemets læringskapacitet (Keiding, 2005, p. 203). Læringskapacitet relaterer sig til den kognitive strukturelle kompleksitet i systemet (i modsætning til de normative strukturer, som jeg skrev frem i afsnit 6.2 om gruppen, som Adnan er med i). Videre foreslår Keiding med afsæt i Luhmanns begrebsbrug, at man skelner mellem at *forstå*, som jo er kommunikationens tredje selektion, og at se resultater af læring som det at *begribe*, hvad der kommunikeres om (Keiding, 2005, p. 200). Med disse pointer kan jeg pege på, at Kaia muligvis spørger til, om der er sket forandringer i de kognitive strukturer i ART-træningerne, altså om der er tegn på at det sociale system og de psykiske systemer

begriber hvad der kommunikeres om. Meningshorisonten for situativt betinget handlen kan således se sådan ud: *usikkerhed om, hvorvidt ART-træninger leder til forandring hos de unge* | (følger nedenfor).

Dertil skelner Kaia mellem, om de unge fanger – her *begriber* – det, eller om de bare hører det. Keiding indkredser simpel forståelse som det, at adressaten/den forstående vælger en bestemt forståelse af det meddelte *uden* at iagttage det som baseret på en forskel (Keiding, 2005, p. 201). Kompleks forståelse indkredser hun til at være det forstående systems forståelse af den meddelte information som en forskelsbaseret konstruktion, hvormed det forstående system forsøger at konstruere det meddelende system som iagttager (Keiding, 2005, p. 201). Når Kaia spørger, om de unge begriber det, forsøger hun, som jeg ser det, at konstruere de unge som iagttagere for dermed at kunne komme med bud på, *hvordan* de iagttager. Men det kan hun ikke. Og hvad værre er: Hun kommer i tvivl om, hvorvidt hun kan gøre simple iagttagelser af, *hvad* de unge iagttager. Jeg foreslår, at Kaia her aktualiserer to forskellige venstresider: 1) *usikkerhed om hvorvidt de unge kan konstrueres som iagttagere i ART-træninger* | (følger nedenfor) og 2) *usikkerhed om, hvorvidt de unge kobler sig på ART-træning* | (kommer nedenfor).

I min optik forskyder Kaia til sidst i interviewpassagen iagttagelserne og bringer et eksempel ind fra en anden ART-træning længere henne i forløbet. Her tilskriver hun Magne iagttagelser, der betegner hendes instruktioner i arbejdet med Vredeskontrolcirklen som hjælpsomme.

Samlet skal iagttagelserne frem til nu ses i lyset af, at Kaia orienterer sig mod højresiden i de hypotetiske forskelle foreslået ovenfor: at det er i rollespil, de unge udvikler forståelse for det, de arbejder med. For mig at se understreger Kaia nogle gange, at dette netop er meningen med manualen. Men det er alligevel, som om det at træne ART uden længere sproglige forklaringer i iagttagelserne som jeg tilregner Kaia fremkaldes som simpel forståelse, altså at Kaia ikke kan tilskrive de unges meddelelser som forskelsbaserede. Det foreslår jeg, fordi iagttagelserne fremkalder en slags forbehold eller tøven i Kaias meddelelse om, at de som trænere jo ved, at det er i træningen, de unge lærer det, de skal. Det vil sige, at det er, når de unge er aktive i træningen, fx ved at komme med egne eksempler, at de udvikler forståelse. Kaia synes at være usikker på, om træningen leder de unge til forskelsbaserede iagttagelser, eller om der "blot" er tale om simpel forståelse, hvorfor hun så tyer til situativt betinget handlen. Derfor foreslår

jeg, at højresiden aktualiseres som vist i formen her, hvor venstresiden også aktualiseres:

Megen snak fra Kaia leder til generelle betragtninger over ART-træningerne og usikkerhed om hhv., hvorvidt der er tale om kommunikation, og hvordan man kan se resultater af læring.

Træning leder til simpel forståelse hos de unge.

Forskellige former for forståelser i ART-træning.

Figur 62. "Forskellige forståelsesformer i ART-træning".

I indeværende afsnit har jeg skrevet en form for usikkerhed frem om, hvilke former for forståelse der kommer til syne omkring de unge ART-deltagere, ligesom det ser ud til, at Kaia har intentioner om andre former for forståelse end simpel forståelse. I kapitlets næste og sidste afsnit opsummerer og kondenserer jeg de former, jeg har foreslået omkring socialpædagogiske iagttagelser af ungegrupper.

6.5. IAGTTAGELSER AF GRUPPER AF UNGE SOM FORMER FOR SOCIALPÆDAGOGIK

I afsnit 6.2 kondenserede jeg to forskelles meningshorisonter og foreslog, at disse meningshorisonter kalder meddelelser frem om, hvad der er det rigtige at gøre, når en ung kommer for sent: **opretholdelse af gruppens normer | afvisning af ung**. Formen indikerer, at normative forventninger til gruppen vægtes over manualfølge, som jeg har kaldt frem som at afvise den unge, der kommer for sent. En afvisning tilbyder ikke erstatning for de etablerede normative forventninger.

I afsnit 6.3 markerede jeg iagttagelsespunktet som Jeppe's iagttagelser af, hvordan samling før ART-træning kan lede til usikkerhedsabsorption. Jeg foreslog, at meningshorisonterne i formen ser således ud: *ART-træning udvides med samling med fokus på socialdimension, så unge såvel som socialpædagogerne forberedes på træning | ART-træninger uden udvidelse er præget af højere grad af usikkerhed*. Dem kondenserer jeg her i formen: **samling tillægges strukturværdi i ART | manualfølge er præget af usikkerhed**.

I afsnit 6.4. foreslog jeg, at iagttagelsespunktet omkring Kaias iagttagelser af forskellige former for forståelse konditioneres ved disse meningshorisonter: *megen snak fra Kaia leder til generelle betragtninger over ART-træningerne og usikkerhed om hlv., hvorvidt der er tale om kommunikation, og hvordan man kan se resultater af læring | træning leder til simpel forståelse hos de unge.* Jeg kondenserer her disse meningshorisonter i følgende form: **usikkerhed om forståelse | simpel forståelse.** Dermed indikerer jeg, at de socialpædagogiske iagttagelser orienterer sig mod andre forståelsesformer end simpel forståelse.

Således foreslår jeg altså følgende tre former for socialpædagogiske iagttagelser i relation til ungegrupper i ART-træninger:

- **opretholdelse af gruppens normer | afvisning af ung**
- **samling tillægges strukturværdi i ART | manualfølge er præget af usikkerhed**
- **usikkerhed om forståelse | simpel forståelse.**

Næste kapitel handler om anerkendelse.

KAPITEL 7

ANERKENDELSE

Anerkendelse af de unge, ligegyldigt hvad de siger, anerkendelse som et grundbehov, manualens anerkendelse i konflikt med det at følge trinnene i manualen.

7.1. INDLEDNING

I alle interviews optræder, hvad jeg kalder frem som begreber, der betegner værdier. Som jeg var inde på i afsnit 4.4 om kollision mellem trin med henholdsvis højt og lavt abstraktionsniveau, fungerer værdier orienterende for kommunikationen og forhindrer, at interaktionssystemer dannes som rene interaktionskæder, hvor der blot knyttes an til de hændelser, som vilkårligt sker (Luhmann, 2000, p. 357; Luhmann, 2000, p. 372). Således ser værdier som omsorg, ordentlighed eller tryghed ud til at fungere orienterende for interviewenes refleksive kommunikation. Der er dog et værdimæssigt begreb, der træder stærkere frem end andre i alle interviews, og det er *anerkendelse*. Begrebet optræder et hav af gange, og jeg vælger derfor at tildele det et kapitel for at undersøge, hvilke forskelle der synes at kalde anerkendelse frem, samt hvilke systemteoretiske meningshorisonter disse forskelle lader til at orientere sig mod. Som i de andre kapitler bakker jeg forskellene op ved henvisning til andre analyseafsnit eller til analyser i bilag D. Formerne findes under følgende overskrifter:

- De unge skal anerkendes, ligegyldigt hvad de siger
- Anerkendelse som et grundbehov
- Manualens anerkendelsesbegreb i konflikt med dét at følge trinnene i manualen.

7.2. DE UNGE SKAL ANERKENDES UANSET HVAD DE SIGER

I min optik gennemstrømmes interviewene af en orientering mod, at de unge og deres udsagn skal mødes og forstås af socialpædagerne. I dette afsnit undersøger jeg, hvilke forskelle der kan have frembragt udsagn om, at de unge skal anerkendes, uanset hvad de siger.

7.2.1.1 Manualfølge

Interviewpassagen relaterer sig til en filmoptagelse af en session i komponenten *moralsk ræsonnement*. Trænerrollen i moralsk ræsonnement beskrives blandt andet sådan i manualen:

”Det er svært vigtig at begge trenere er aktive i moralsk resonnering. For det første må trenerne få en oversigt over, hvilket stadium deltakernes argumentasjon repræsenterer. For det andre må de være bevisst de kognitive forvængninger som deltakerne bruker, og kunne konfrontere utsagnene på en ikke-moraliserende måte. Det er her fort gjort at treneren reagerer på umodne synspunkt på en negativ måte, selv om kanskje argumentasjonen faktisk repræsenterer et trinn høyere enn man kunne forvente. Det er også lett at hekte sig opp i deltakernes valg og overse at ungdommen kanskje har modne begrunnelser for sitt ”gale” valg. Kunsten er å få diskusjonen mellom ungdommene.” (Gundersen et al., 2008, p. 133)

Således er manualfølge i denne sammenhæng først og fremmest, at trænerne får et overblik over, hvilket stadie deltagerens argumentation repræsenterer i den stadiemodell, som er præsenteret i afsnit 5.4.1.1 (i relation til Mik og den umodne moral). Dernæst skal trænerne kunne forstå de kognitive forvængninger, de unge giver udtryk for, så trænerne kan konfrontere disse udsagn på en ikke-moraliserende måde. Trænerne skal være opmærksomme på, om de reagerer negativt på umodne synspunkter, som måske er udtryk for et højere stadie end forventet, og omvendt på, om de unge har modne begrundelser for ”forkerte” valg.

7.2.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *de unge skal anerkendes uanset hvad de siger*

Interviewpassage L4 Thomas

Vi er i interviewet med Thomas, hvor vi ser filmoptagelsen af moralsk ræsonnement (samme træning, som også dannede afsæt for analysen i afsnit 5.4 om Thomas’ ønske om at tage hensyn til Mik). På filmen ser vi, hvordan Thomas fortæller om træningens dilemma for så at spørge til de unges forståelser af det. Thomas nikker og kommer med, hvad jeg hører som bekræftende lyde til de unges udsagn, uanset hvad de svarer på hans spørgsmål. Han konfronterer altså ikke de udsagn, som repræsenterer umoden moral, sådan som manualen/manualfølge ovenfor beskriver, at man

skal. Thomas beder i interviewet om, at filmen stoppes, idet han gerne vil uddybe, hvad det er, vi ser.

I = interviewer (undertegnede)

Thomas: "Kan du ikke lige ehm ... [Film stoppes]. Når jeg sidder og tager sådan et dilemma op, og jeg sidder og læser det op, og jeg skal stille det op, og jeg skal spørge dem. Så ehm ... forsøger jeg meget det der med at få deres svar. **Vise dem, at jeg anerkender dem.** Det er derfor, at jeg nikker og siger 'Ja'. Altså **prøver at signalere til dem, at det er fuldstændig ligegyldigt, hvad de svarer.** Det tager jeg slet ikke stilling til. Det er, fordi at for mig er det vigtigt, at det, de siger, det er sandheden. **Det skal være sandheden for dem. Og de bliver anerkendt på, at de giver mig svaret. Uanset hvad fanden svaret er.** For det er simpelthen så **vigtigt for, at de kan begynde at arbejde.** Det er det der med, at de tør sige noget. Og at de bliver anerkendt. Og her i starten, der er vi nødt til at anerkende ALT."

I: *Prøv lige at sige noget mere om det. Fordi at anerkende uanset svaret, hvad ligger der i det?*

Thomas: "Jamen det er, at eh ... Igen, hvis du bliver **mødt med en negativ reaktion på det: 'Nej, det er fandeme noget sludder' – så lukker man i.** Det er den reaktion, man naturligt får. Og de her unge mennesker vil i hvert fald gøre det. For **de har oplevet så mange gange at blive tvivlet på.** Så derfor er det så vigtigt, synes jeg, at de bliver anerkendt ligegyldigt hvad. Også selvom jeg tænker: 'Wow, det var godt nok dårlig moral!' Det synes jeg også, at vi så i meget stor stil i denne her sektion, som jeg husker det. Øhm ... meget, meget dårlig moral efter MIN holdning. Så derfor] ... Men alligevel så er man nødt til at møde dem i det, de siger, uanset hvad. Så kan man stille spørgsmål ved det. I hvert fald så nikker jeg og siger 'Okay'."

I: *Lyver du så lidt over for dig selv? Eller hvad] ... Går du på kompromis med dig selv i forhold til, hvad du synes er rigtigt og forkert?*

Thomas: "Nej. Det gør jeg ikke. Og det er fordi] ... jeg anerkender jo ikke deres dårlige moral, jeg anerkender, at de SVARER."

I: *Ja? Så der er en skelnen for dig?*

Thomas: "Ja, der er en skelnen for mig. Der kan jeg være i det. Jeg kan sagtens være i det, fordi jeg ved med mig selv, at jeg anerkender dem for, at de nu er ærlige og siger noget, som de tror. Og det kan jeg bruge til noget, for det er det, jeg gerne vil have. Så ja, jeg bliver glad, når de svarer, uanset hvad fanden de svarer, og det er jeg nødt til også at vise dem – at det er jeg faktisk godt tilfreds med."

I: *Ja. Er det det samme, når du går ud af ART-rummet? Altså når du er pædagog?*

Thomas: "Ja."

I: *Det er den måde, du er pædagog på?*

Thomas: "Ja, det er det."

I: *Og du er uddannet pædagog? Bare lige for at ...?*

Thomas: "Ja, jeg er uddannet pædagog."

I: *Ja.*

Thomas: "Det er jeg."

I: *Så det ligger i din (.) faglighed?*

Thomas: "Ja. Det gør det, fordi alt andet lukker for mange døre. Det er min erfaring."

I: *Ja? Så anerkendelse af, at mennesket ...?*

Thomas: "At mennesket kommunikerer. Og at mennesket siger det, det mener eller føler lige her og nu."

I: *Hvad så med vurderingen af det, de siger og føler?*

Thomas: "Jamen det er jo så den, jeg tager op i forhold til, hvor jeg giver dem taletid."

I: *Ja?*

Thomas: "Det er jo der, hvor jeg så siger ... hvor jeg ... hvor puslespillet skal komme op. Det er der, hvor man skal vurdere, om man skal give den dårlige moral taletid eller den gode moral. Hvad vinder man mest ved? Og det er et rigtig svært puslespil."

Figur 63. Ledeforskelingsmarkering 4, Thomas.

Simpel forståelse af L4 Thomas

Passagen her markeres ved, at Thomas beder om, at filmen stoppes. Han fortæller, at han på dette tidspunkt – først i det samlede ART-forløb og i skitsering af et dilemma i moralsk ræsonnement – forsøger at vise de unge, at han ikke tager stilling til, *hvad* de svarer, så længe de svarer og svarer ud fra, hvad der er sandheden for dem. Thomas anerkender i starten alt, hvad de unge siger, for at de vil blive ved med at turde sige noget, og for at de føler sig anerkendt som mennesker. For Thomas tager dette form ved, at han nikker og siger "Ja?" i stedet for at møde de unge med en negativ reaktion på det, der kan betragtes som "*dårlig moral*", ved fx at sige "*Nej, det er fandeme noget sludder.*"

Videre skelner Thomas mellem at anerkende det, at de unge overhovedet svarer og svarer ærligt – ved at nikke og sige "Ja" eller "Okay" – og at anerkende god moral ved at sige "*Det har du sgu' ret i*" eller "*Det kan jeg godt følge.*" Det at anerkende, at de unge svarer og svarer ærligt, kan Thomas bruge til noget, og han forklarer, at dette er vigtigt, for at de unge kan begynde at arbejde med Art-træningen. For hvis ikke man anerkender de unge, kan de "*lukke i*". Thomas fortæller, at hans erfaring har lært ham, at alt andet end at anerkende på den måde "*lukker for mange døre*".

Jeg spørger Thomas: "*Hvad så med vurderingen af det, de siger og føler?*" Hertil svarer han, at den del tager han op, når han giver de unge taletid, ligesom han der vurderer, om han skal give taletid til den gode eller den dårlige moral. For ham er det et spørgsmål om, hvad man vinder mest ved. "*Det er et rigtig svært puslespil,*" fortæller han.

Kompleks forståelse af L4 Thomas

I den komplekse forståelse betegner jeg venstresiden ved det, at Thomas anerkender de unge ved at nikke og sige "Ja", uanset hvad de siger. Meddelelserne indikerer, at hans intention er at anerkende dem for overhovedet at svare ud fra deres sandhed. Som jeg forstår det, er det særligt i starten – det vil sige de første gange af den samlede ART-periode – at Thomas finder det vigtigt at anerkende alt, hvad de unge siger. Formålet med den form for anerkendelse er, at de unge tør blive ved med at sige noget, og at de føler sig anerkendt som mennesker, der føler og mener noget. Jeg sætter pointen om, at de unge skal turde sige noget, i relation til, at de kobler sig på temaet i ART-træningen. På den måde understøtter anerkendelse, som jeg ser det, at de unge deltager i ART-kommunikation. Meddelelsen om, at de unge også skal anerkendes som mennesker, der mener og føler noget, skrider for mig at se ud over manualens beskrivelser af, hvordan de unges udsagn skal placeres på de moralske stadier. Her ses ikke overvejelser over, hvordan de unge skal ses som mennesker, der mener og føler noget. Iagttagelserne kalder dertil den pointe frem, at de unge kan opleve det som en negativ reaktion fra Thomas, hvis han følger manualen og konfronterer de unges umodne udsagn. Herved risikerer han, at de unge lukker i, fordi de mange gange tidligere har oplevet at blive tvivlet på. Således konditionerer jeg situativt betinget handlen ved, at Thomas vil undgå, at de unge oplever, at han tvivler på dem.

Højresiden betegner jeg, i forlængelse af ovenstående, som konfrontation af umoden moral. For mig at se placerer Thomas det, der i interviewet kaldes "*vurdering*", og som jeg her kobler med konfrontation, på et senere tidspunkt i ART-perioden. Det kan fx være i form af spørgsmål til de unges udsagn. På den måde ser det ikke ud til at være en fuldstændig udelukkelse af manualfølge, men et spørgsmål om, at Thomas ikke vurderer, at konfrontation passer ind i de første ART-træninger.

Jeg foreslår, at Thomas i denne hypotetiske forskel iagttager ud fra iagttagelsespunktet: anerkendelse med det formål, at de unge føler sig

anerkendt som mennesker, og at de tør sige noget. Den hypotetisk forskel ser sådan ud⁸⁶:

De unge skal i starten af ART-perioden opleve sig anerkendt, uanset hvad de siger.

Manualfølge i form af vurdering og konfrontation af umoden moral.

Manualfølge i starten kan lede til, at de unge oplever, at Thomas tvivler på dem. Konfrontation kan komme senere i ART-perioden

Thomas' iagttagelser af anerkendelse med det formål, at de unge føler sig anerkendt som mennesker og tør sige noget.

Figur 64. "Anerkendelse med det formål, at de unge føler sig anerkendt og tør sige noget".

7.2.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *de unge skal anerkendes, uanset hvad de siger*

I arbejdet med at fremkalde de meningshorisonter, som jeg finder, at den hypotetiske forskel kan orientere sig imod, aktualiserer jeg særligt begreber, som også har været i spil i foregående analyseafsnit, nemlig person og rolle. Det gør jeg, fordi den skelnen, som jeg frembringer i analysen af kompleks forståelse ovenfor, netop relaterer sig til forskellen på, om de unge kommer til syne som personer, eller om de kommer til syne i rollen som ART-deltagere. Jeg vil i det følgende uddybe, hvordan jeg kommer frem til dette.

⁸⁶ En lignende forskel, som tematiserer nødvendigheden af, at de unge møder anerkendelse, kan jeg kalde frem i afsnit 8.2, hvor jeg bringer Gro til at pointere, at de unge skal møde anerkendelse for at have lavet hjemmeopgaver, fordi det at registrere det ved blot at modtage en skriftlig beskrivelse ville signalere, at de unges arbejde ikke rigtig har værdi.

Når mine iagttagelser bringer Thomas til at betegne situativt betinget handlen som anerkendelse af, at de unge svarer, taler og føler i den aktuelle situation, og at de er mennesker, så er det for mig at se et spørgsmål om, at Thomas ønsker, at de unge kan træde frem som personer. I systemteoretisk perspektiv kan mennesker forstået som "hele mennesker" ikke iagttages i kommunikation. Mennesker findes som tidligere nævnt i sociale systemers omverden (Luhmann, 2016, p. 593). I denne forstand kan mennesker altså ikke, som man kunne forledes til at forstå interviewpassagen, bringes ind i kommunikationen med Thomas. Men som nævnt i afsnit 5.3, der fremkalder Lis' ønsker om at se Kean som person, kan personer i systemteoretisk lys binde egne og andres forventninger til sig (Luhmann, 2000, p. 369). Iagttagelserne fremkalder et ønske hos Thomas om at give de unge mulighed for at individualisere forskellige forventninger, fx at de tør udtrykke, hvad de tænker om – i dette tilfælde – dilemmaerne i moralsk ræsonnement. Thomas ser ud til at gøre dette ved at sige "Ja" og at nikke anerkendende, uanset hvad han mener om det, de unge siger. I lyset af afhandlingens systemteoretiske kommunikationsbegreb tager anerkendelse derved form som, at Thomas med "Ja" tilkendegiver forståelse til de individualiserede forventninger, både i situationen, vi ser på filmen, og fremover. Det leder mig til at foreslå denne meningshorisont for situativt betinget handlen: *anerkendelse som "ja" til individualiserede forventninger | (følger nedenfor).*

Som nævnt ovenfor kalder jeg vurdering og konfrontation af umoden moral frem i en form, hvor det kan forstås af de unge som, at Thomas tvivler på dem, hvilket igen kan lede til, at de unge lukker i. For mig at se kan denne betegnen relateres til rollen som ART-deltager på den måde, at de strukturer, som ART-manualen lægger op til omkring konfrontation på en "ikke moraliserende måde", af Thomas iagttages som en fremgangsmåde, som af de unge kan ses som negativ. Faktisk så negativ, at jeg kalder den pointe frem, at hvis man starter ART-træning i moralsk ræsonnement med at vurdere og konfrontere umoden moral, så kan det bringe kommunikationen mellem ham og de unge til ophør. Iagttagelserne kalder således den pointe frem, at Thomas vægter de individualiserede forventninger/at de unge træder frem som personer over rollen som ART-deltager, der kan udfordres og konfronteres, fordi deltagerrollen kan føre til usikkerhedsoverskud i de unges iagttagelser af Thomas. Et usikkerhedsoverskud, som potentielt kan føre til ophør af ART-kommunikation. Jeg foreslår i forlængelse heraf at tilføje følgende højreside til meningshorisonten for situativt betinget handlen: *anerkendelse som "ja" til*

individualiserede forventninger rollen som ART-deltager leder til usikkerhedsoverskud i de unges iagttagelser af Thomas, hvilket igen kan lede til ophør af ART-kommunikation.

Endvidere ser det ud til, at Thomas fremkalder denne form for anerkendelse i starten af ART-perioden. Som jeg forstår det, forventer han at kunne bringe den vurderende ART-kommunikation, som ligger i manualfølge, i spil, når de unge deltager i kommunikation om de forventninger, de binder til sig. På sin vis ser det ud til, at det, jeg her vil kalde kommunikation med intention om at anerkende, i Thomas' iagttagelser lægger *før* ART-kommunikation. Dermed bliver "anerkendelses-kommunikation" præmis for ART-kommunikation. Jeg foreslår derfor disse meningshorisonter for iagttagelserne i dette afsnit:

<p>Kommunikation med intention om at anerkende (person) ligger <i>før</i> ART-kommunikation og fungerer som præmis for ART-kommunikation (rolle).</p>	<p>ART-kommunikation uden kommunikation om anerkendelse (rolle) kan bringe ART-kommunikation til ophør.</p>
---	---

Kommunikation om anerkendelse (individualiserede forventninger) som præmis for ART-kommunikation.

Figur 65. "Kommunikation om anerkendelse (individualiserede forventninger) som præmis for ART-kommunikation".

Således understreges pointen om, at de unge skal have mulighed for at træde frem som personer, før de kan kommunikere i rollen som ART-deltagere. I det næste afsnit behandler jeg en pointe, som også er antydnet her, nemlig at anerkendelse ses som en nødvendig del af ART-kommunikation.

7.3. ANERKENDELSE SOM EN NØDVENDIG DEL AF ART

Flere steder i interviewene forekommer, hvad jeg ser som mere generelle betragtninger over manualfølge og dermed over ART-manualen. I dette afsnit analyserer jeg et af disse eksempler i relation til anerkendelsestemaet. I bilag D er der et andet eksempel, hvor Kaia fortæller om, hvordan samlinger før ART også er til for at anerkende de unge for at dukke op så mange gange og for at arbejde med de svære temaer, som er del af ART.

7.3.1.1 Manualfølge

Manualfølge vedrører i dette afsnit blandt andet de angivelser, som findes forskellige steder i manualen omkring anerkendelse. Det beskrives forskellige steder, fx i kommentarer til ydre struktur om hjemmeopgaven:

"Det er vigtig at de som har gjort opgavene får den anerkjennelse, de fortjener (...) Det kan være hensigtsmæssig å lage et forsterkningssystem for utførte trenningsoppdrag; stjerner, kryss e.l som registreres hver gang, henger på veggen i ART-rommet og er synlig for hele gruppa." (Gundersen et al., 2008, p. 15).

Og under punktet *"Tilbageblik på træningen"* beskrives det således:

"Det er vigtig at treningene ikke bare oppleves som gøyale rollespil, men at budskapet også når fram. Her kan dere dele ut anerkjennelse i form av bevis for god deltakelse, premier eller noe annet. Begrunn anerkjennelsen og fordel den på deltakerne utover i kurset." (Gundersen et al., 2008, p. 15)

Dertil tager manualfølge i dette afsnit lidt anderledes form end i de andre afsnit, da interviewpassagen adresserer ART-manualen som en mere samlet størrelse. Det vil sige som et program bestående af de tre komponenter *social færdighedstræning*, *vredeskontrol* og *moralsk ræsonnement*, der arbejdes med i træninger struktureret efter de i manualen beskrevne strukturer.

7.3.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *anerkendelse som en nødvendig del af ART*

Interviewpassage L4 Gro

Vi er i interviewet med Gro og ser filmoptagelsen af *social færdighedstræning*, hvor hun er hovedtræner. På dette tidspunkt beder hun mig om at stoppe filmen.

I = interviewer (undertegnede)

Gro: "Prøv lige at stoppe den dér. (Filmen stoppes). Der var jeg lige lidt kort for hovedet, var jeg ikke? Der skulle jeg nok lige have (..)"

I: *Hvordan tænker du?*

- Gro: "Ehh ... Jamen jeg plejer egentlig at have ehm ... noget af det, som jeg synes, at jeg er okay god til, det er det der med at sige 'Tak for det' og 'Det var et vigtigt indspil' eller sådan. Og det fik jeg ikke lige gjort der, kunne jeg se."
- I: *Hvorfor ikke? (..) Altså jeg har ikke overhovedet fanget det.*
- Gro: "Du har slet ikke fanget det?"
- I: *Nej.*
- Gro: "Nå. Jamen det er, fordi jeg synes bare, at jeg siger 'Det håber jeg ikke,' og så vrider jeg den over i sådan min egen 'Jeg håber ikke, at der er nogen af jer, der bliver tvunget til noget,' og så går vi videre. Hvor jeg egentlig ikke får inkluderet hende så meget i, at 'Det er rigtig fedt, at du bringer det ind' eller 'Det er en god pointe' eller ..."
- I: Men ehm ... Det er ind i temaet, at hun siger det?
- Gro: "Ja."
- I: *Det har jeg overhovedet ikke tænkt over...*
- Gro: "Næh? Okay."
- I: *Men når du siger 'Hov, der var jeg lige kort for hovedet,' hvad ligger bag ved? Når du siger 'Det er egentlig det, jeg plejer at være skarp på,' lige at få sagt 'Tak for indsparket', hvad ligger der bag den intention om at være skarp på det?*
- Gro: "Jamen det er jo det med at give dem en motivation for at byde noget ind. Og når de oplever, at de siger noget, så bliver de mødt på det og lige som anerkendt på at 'Hold da op hvor var det ... det var dejligt, at jeg sagde noget. Så blev jeg hørt, og så blev det en del af det, vi har gang i. Og så sagde hun også tak til mig, og så får jeg en god følelse,' ikke? Så det er jo meget den."
- I: *Ja? Og er det vigtigt, at de har en god følelse?*
- Gro: "Ja da."...
- I: *Hvorfor?*

Gro:	"Ja, fordi det er benhårdt at lave det her ART og komme tre gange om ugen, og det er nogle rigtig svære ting at arbejde med. Så hvis ikke man hele tiden bliver mødt i det og anerkendt for, at man laver det arbejde, og man er opmærksom og aktiv og sådan noget, så ehm ... Det skal de da have." (...)
I:	Ja ...
Gro:	"Og så også ... Det er jo et grundbehov og vigtigt at have den stemning. Og jeg vil gerne være sådan en person, som møder dem, der, hvor de er, og anerkender dem for det, de bringer ind i det, ikke også?"

Figur 66. Ledeforskelsmarkering 4, Gro.

Simpel forståelse af L4 Gro

I interviewet er det Gro, der beder mig stoppe filmen. Hun spørger til, om ikke hun lige var lidt kort for hovedet i situationen, hvor de drøfter, hvornår der kan være behov for at bruge færdigheden. Jeg svarer, at det har jeg ikke lagt mærke til. Gro fortæller, at hun synes, at hun plejer at være okay god til at få sagt "Tak", men det får hun ikke gjort her. I stedet drejer hun på filmen snakken tilbage til dagens tema og siger "Jeg håber ikke, at der er nogen af jer, der bliver tvunget til noget." Gro mener dermed ikke, at hun får inkluderet den unge så meget, fx kunne hun i stedet have sagt "Det er fedt, at du bringer det ind."

Gro fortæller, at hendes intention er at motivere de unge til at byde ind med noget, så de, når de siger noget, oplever at, de bliver mødt på det og "ligesom anerkendt". Det kan give dem en oplevelse af at være del af ART, og de kan få en god følelse, når Gro siger tak til dem. Hun forklarer, at det er vigtigt, at de unge har en god følelse, fordi det er "benhårdt" at træne ART tre gange om ugen, og det er nogle svære ting for dem at arbejde med. Derfor finder Gro, at de unge skal opleve at blive mødt og anerkendt for deres arbejde og for at være opmærksomme og aktive. Hun kalder denne anerkendelse for "et grundbehov" og forklarer, at det er vigtigt at have den stemning. Yderligere fortæller hun, at hun gerne vil gerne sådan en person,

der møder de unge, hvor de er, og anerkende dem for det, de bringer ind i ART.

Kompleks forståelse af L4 Gro

Jeg foreslår, at to forskellige hypotetiske forskelle er aktualiseret i denne interviewpassage. Den første vedrører, hvad jeg ser som situativt betinget handlen, hvor Gro i mine iagttagelser beskriver sig selv som *"kort for hovedet"* i situationen, hvor den unge kommer med indspil til social færdighedstræning. I min tolkning ligger Gros værende kort for hovedet i situationen i, at hun ikke ser ud til at lytte til den unge og at sige tak, men i stedet affærdiger den unges eksempel ved at sige, at hun ikke håber, at de unge oplever at blive tvunget til noget. I forlængelse heraf foreslår jeg, at det at være kort for hovedet indebærer, at den unges eksempel ikke kommer med videre i drøftelsen, hvilket ses som uhensigtsmæssigt.

Hvad gælder højresiden, fremkalder jeg her manualfølge som det at møde de unge og at anerkende dem, så de ad den vej kan opleve sig inkluderet i ART. Anerkendelse ved at møde de unge, hvor de er, træder således frem som noget, der kan inkludere de unge i ART, og som noget, Gro ikke får gjort i denne situation, selvom hun gerne ville. For mig at se adskiller denne form for manualfølge sig fra den manualfølge, jeg ser i manualen, hvor der tales om krydser, stjerner, beviser etc. Jeg ser iagttagelsespunktet som, at Gro iagttager, hvordan det er hensigtsmæssigt at kommunikere i ART. Formen ser således ud:

Gro ser sig selv som værende kort for hovedet, da hun går videre med sit eget. Dette er uhensigtsmæssigt.	At inkludere den unge i ART og sige tak for indspil.
---	--

Gros iagttagelser af, hvordan det er hensigtsmæssigt at kommunikere i ART.

Figur 67. "Hvordan er det hensigtsmæssigt at kommunikere i ART?".

I interviewpassagen spørger jeg til, hvad intentionen er med at ville være skarp på at få sagt tak og at inkludere den unge. I min optik leder spørgsmålet til ændring i iagttagelsespunktet, så det i stedet handler om, hvordan Gro mere generelt ser sig selv som person i ART. Jeg foreslår derfor

en ny hypotetisk forskel for disse iagttagelser, som på venstresiden kalder beskrivelser frem af, at Gro gerne vil være en person, som møder de unge, hvor de er. Formålet hermed er dels, at de unge oplever sig anerkendt for deres bidrag, og at det giver dem en god følelse at deltage i dialogen, dels at understøtte de unges motivation i retning af at byde ind med noget i ART.

Intentionen om at være en person, der møder de unge, hvor de er, og som anerkender dem for de bidrag, de yder i ART, kan ses i lyset af iagttagelser af ART som "*benhårdt*", og af at det er nogle svære ting, der arbejdes med. Således ser det ikke ud til, at det kun er, fordi Gro gerne vil være en person, der anerkender de unge, at hun ikke vil være kort for hovedet. Hun vil også gerne, at de unge møder anerkendelse for, at de møder op tre gange om ugen for at arbejde med noget, som er benhårdt, og som adresserer, hvad Gro kalder "*svære ting*". Jeg forstår det sådan at uden anerkendelse kan de unge opleve, at det, at de møder op til gentagne træninger med udfordrende temaer, blot registreres som værende forventeligt af ART-deltagere. Og for Gro er det mere end forventeligt – det er noget, de unge skal anerkendes for.

I forlængelse heraf frembringer iagttagelserne på højresiden en forventning til ART-deltagere om at møde op til hyppige træninger for at arbejde med udfordrende temaer. Højresiden kalder på situativt betinget handlen, der af de unge kan opleves som anerkendelse. Forskellen ser således ud⁸⁷:

⁸⁷ I min optik kan en lignende forskel i forhold til det, at anerkendelse motiverer de unge til at deltage i ART, frembringes i interviewpassagen med Thomas i afsnit 7.2.

Gro vil gerne møde de unge, hvor de er, og anerkende dem for at bidrage. Det kan lede til en god følelse hos de unge og motivation for fortsat at bidrage i ART.

ART som hyppige træninger, hvor der arbejdes med udfordrende temaer.

Gros iagttagelser af, hvem hun gerne vil være som person, også i ART-træninger.

Figur 68. "Hvem træneren gerne vil være som person, også i ART-træninger".

7.3.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *anerkendelse er en nødvendig del af ART*

Også i denne analyse er det relevant at aktualisere personbegrebet som meningshorisont for de iagttagelser, jeg tilskriver Gro i relation til kommunikation der tematiserer anerkendelse. Ligeledes finder jeg, at de tre selektioner i kommunikationsbegrebet er relevante igen, ligesom jeg vælger at aktualisere meningsdimensionerne i analysen af anerkendelse som del af ART-kommunikation.

Den situativt betingede handlen som jeg iagttager i den første forskel, altså at Gro ser sig selv som kort for hovedet, forstår jeg i relation til kommunikationsbegrebet. For mig at se træder Gros "kort for hovedet"-tilgang i hendes iagttagelser frem som noget, der bringer videre kommunikation om den unges bidrag til ophør. Tilsyneladende er det først i interviewets refleksive kommunikation, at Gro ser det som situativt betinget handlen. Som det fremgår af interviewpassagen, er det ikke en situation, der i de første gennemsyn af filmoptagelserne har slået mig som værende situativt betinget handlen. Jeg forstår det som, at ART-kommunikationen fortsætter. Men iagttagelserne fremkalder situationen som væsentlig for Gro i lyset af, at hun ser det som en del af ART at inkludere de unge i kommunikationen og sige "*Tak for indspil*". Som jeg forstår det, fortsætter Gro i egen optik det, hun selv er optaget af, i stedet for at tilkendegive forståelse for den unges udsagn. Derfor foreslår jeg, at der omkring den første forskel iagttages ud fra disse horisonter: *mangel på forståelse (3. selektion) for den unges bidrag | inklusion af den unge i ART-kommunikationen*.

Hvad gælder den anden forskel, som fremkalder Gros iagttagelser af, hvem hun gerne vil være som person, bringer jeg igen personbegrebet i spil. Denne gang gør jeg det i relation til det, jeg ser som Gros refleksive

kommunikation om, hvordan hun iagttager sig selv på filmoptagelsen. Iagttagelserne leder Gro til gerne at ville se sig selv som en person, der møder de unge, som de er, og anerkender deres bidrag. I analysen i afsnit 5.3.1.3 om, hvordan socialdimensionen tildeles forrang i relation til Lis' ønsker om at lære Kean at kende som person, refererede jeg til Keidings arbejde omkring reformpædagogik. Her pegede jeg på, at reformpædagogikkens intention om at se *hele* barnet, kan relateres til alle tre dimensioner, men at jeg i afsnittet tildelte socialdimensionen forrang. Socialdimensionen er jo kun én af tre meningsdimensioner, som i systemteorien ikke optræder uden hinanden. Men igen i denne analyse leder jeg en socialpædagog til at lade socialdimensionen træde frem i ønsket om at møde de unge – denne gang "*hvor de er*". Jeg foreslår, at to iagttagelser bringer denne pointe frem: 1) Gro fortæller, at hun gerne vil være en person, som de unge kan forvente at møde anerkendelse hos. Hun vil gerne være en person, som møder dem, hvor de er, og hvor socialdimensionen træder frem som væsentlig. 2) Derudover mener jeg at se, at Gro *kobler* kommunikation, som har til intention at anerkende, med ART-kommunikation.

Man kan spørge, om det ikke bare er den form for anerkendelse, som træder frem i manualfølgeafsnittet (afsnit 7.3.1.1) til denne interviewpassage. Her fremstår anerkendelse som bekendt som noget, der kan deles ud i form af præmier eller beviser for god deltagelse – og det er vigtigt at de unge, der har lavet hjemmeopgaverne, får den anerkendelse, som de fortjener. I interviewpassagen ser jeg elementer, som ligner denne form for anerkendelse, nemlig i meddelelsen om, at Gro gerne vil anerkende de unge for deres bidrag. I min optik kan denne form for anerkendelse relateres til sagsdimensionen omkring ART, altså at de unge skal anerkendes for deres bidrag ind i ART-kommunikation. I manualen tager anerkendelsen form af diplomer og præmier.⁸⁸ I iagttagelserne tager anerkendelse form som noget andet, nemlig som Gros intention om at anerkende ved at bære de elementer, som de unge bringer ind i kommunikationen, videre, så de vedbliver at være elementer i kommunikationen. Ad den vej bringer

⁸⁸ Som nævnt i forfatterafsættet til denne afhandling har jeg tidligere beskæftiget mig med manualens anerkendelsesbegreb, se (Harbo, 2013).

iagttagelserne Gro til at tillægge socialdimensionen betydning i ART-kommunikationen, så de unge som personer også fortsat er koblet på ART-kommunikation. I forlængelse heraf leder iagttagelserne mig til at foreslå, at Gro kobler sagsdimensionen ART med en socialdimension, som her har øje for, hvilke forventninger der kan bindes til de unge som personer. Til forskel fra iagttagelserne i afsnit 7.2, hvor jeg finder at Thomas iagttager kommunikation med det formål at anerkende som en slags præmis for ART-kommunikation (altså noget, der ligger *før* ART-kommunikation), så bringer jeg i denne analyse Gro til at iagttage kommunikation, der har til formål at anerkende som noget *samtidigt* med ART-kommunikation. Heroverfor sætter jeg en meningshorisont, hvor socialdimensionen træder frem som, at de unge forventes at møde op til de tre træninger om ugen, hvor udfordrende temaer adresseres og hvor de unge forventes at kommunikere i rollen som ART-deltager. Her knyttes der altså ikke forventninger til dem som personer.

Jeg foreslår disse meningshorisonter for iagttagelserne:

Kobling af forventninger til de enkelte unge som personer (socialdimension) med ART-kommunikation (sagsdimension).

Socialdimensionen kalder de unge frem i rollerne som ART-deltagere.

Forventninger til de enkelte unge som personer kombineres med ART-kommunikation.

Figur 69. "Forventninger til de enkelte unge som personer kombineres med ART-kommunikation".

Med denne form understreger jeg pointen om, at de unge ikke blot skal træde frem i rollerne som ART-deltagere – de skal også have mulighed for at knytte forventninger til sig som personer samtidigt med ART-kommunikationen.

Anerkendelse er nu kaldt frem som noget, der både skal ligge før og undervejs i ART. I det følgende afsnit kalder jeg anerkendelse frem i form af ros og noget, som må undlades, hvis manualens trin ikke er fulgt.

7.4. ANERKENDELSE SOM ROS

I interviewene optræder anerkendelse, som det fremgår af de foregående afsnittene, på forskellig vis på måder, som jeg relaterer til Luhmanns personbegreb. I dette afsnit tematiserer udsagnene i min optik anerkendelse som noget andet, nemlig ved den form for anerkendelse, som kaldes frem i manualen. Se bilag D for et empirisk afsnit, der konditionerer analyserne her.

7.4.1.1 Manualfølge

Efter hvert rollespil er der en tilbakemeldingsrunde, hvor den unge, som er hovedaktør i rollespillet, får respons fra de andre i rummet. Tilbakemeldingsrunden beskrives i manualen sådan her:

"Tilbakemeldingsrunde

Hovedtrener leder tilbakemeldingsrunden.

Medaktør til hovedaktør:

- *En ting som hovedaktør gjorde bra!*
- *Hvordan oplevede du når hovedaktør (navn) utførte ferdigheten?*

De andre observatørene:

- *Pass på at de sier en positivt ting*
- *Pass på at observatørene gir atferdsspesifikk tilbakemelding til hovedaktør, ved å si; "du var flink til å..." og ikke henvender seg til treneren*

Trenerens kommentarer:

- *Medtrener rekker opp handa dersom han/hun ønsker å kommentere*
- *Hovedtrener oppsummerer kort og støtter gode observasjoner. Unngå meningsløse kommentarer som dere var flinke til å rollespille. Det har ingen verdi.*

Hovedaktør om sin egen gjennomføring:

- *En ting du selv gjorde bra!*
- *Hvilken virkning hadde ferdigheten på medaktør?*

Husk å hold tempoet oppe gjennom tilbakemeldingsrunden!
(Gundersen et al., 2008, p. 29)

I relation til iagttagelserne nedenfor er særligt hovedtrenerens rolle relevant. Ifølge beskrivelserne innebærer den kort at oppsummere og støtte de gode observationer. Jeg forstår det sådan, at hovedtreneren skal

opsummere, hvad der er blevet sagt i tilbagemeldingsrunden, med særligt fokus på at "støtte gode observationer". Således fremgår det i min optik, at tilbagemeldingsrundens overordnede fokus skal være på, hvad hovedaktøren (altså den unge) lykkes med.

7.4.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *anerkendelse som ros*

Interviewpassage L29 Lis

Vi er i interviewet med Lis, hvor vi ser optagelsen af en træning i komponenten *vredeskontrol* med hende som hovedtræner. På filmen er Kean hovedaktør i et rollespil ud fra Vredeskontrolcirklen. Vredeskontrolcirklen indeholder forskellige elementer, som skal analyseres i en bestemt rækkefølge, og vi ser på filmen, hvordan Kean springer analysen af dæmperne over for at gå direkte til at handle. Da Kean på filmen er færdig med rollespillet, siger Thomas, som er medtræner: "*Super godt. Super godt.*" I tilbagemeldingsrunden siger hovedtræner Lis til Kean, at det var klart, hvad der udløste vreden, men at han ikke brugte dæmpere og derfor ikke fik givet sig selv lidt tid. Jeg mener, at der sker to ting i situationen, der ikke kan betragtes som manualfølge: Dels handler Lis situativt betinget ved at påpege, hvad Kean *ikke* gjorde, dels adskiller Lis' respons sig fra Thomas' tilbagemelding om, at rollespillet var super godt. Jeg spørger til, hvad der sker i tilbagemeldingen.

I = interviewer (undertegnede)

I: *Hvad sker der her? I din tilbagemelding til ham?*

Lis: "Jamen jeg skal jo lægge mærke til, om han bruger dem her. Og der siger jeg så, at jeg kan ikke se, at han bruger dæmperne – det der med at give sig selv lidt tid. Og den holder vi ikke fast i."

I: *Hm. Og det er jo egentlig en afvigelse fra manualen, for der skal man jo lægge mærke til de gode ting?*

Lis: "Ja. Det skal man. Men jeg er bare nødt til at sige det, for det forvirrer jo mig lige så meget, at vi er sprunget over, ikke? Det er derfor. Det er så PINE vigtigt, når man er ude som hjælpetræner, at man følger de der punkter slavisk. Og det kan godt være, at man afviger fra det, der reelt SKETE i denne her verden. Men det her, det er ønsketænkning."

I:	<i>Ja. Og hvorfor er det så vigtigt at følge de her trin?</i>
Lis:	"Det er, fordi ellers så kommer al den her forvirring ind i gruppen, ikke? For hvad var det, der skete her? Og vi sidder jo alle sammen her og skal rose og skal anerkende, ... at det var godt, og det her, men ... men vi afviger."
I:	<i>Hm.</i>
Lis:	"Så der sidder vi simpelthen i et dilemma. Og jeg tænker, at jeg bliver nødt til at sige, at jeg så det ikke."
I:	<i>Så afvigelsen forårsager en afvigelse?</i>
Lis:	"Ja. Det gør den."
I:	<i>Hvorfor tænker du her, at det er vigtigt, at du bemærker den?</i>
Lis:	"Jo for ellers sidder der måske 3-4 piger mere, som tænker: 'Var det det her, der var rigtig?'"
I:	<i>Ja?</i>
Lis:	"For det ser vi jo også bagefter, for jeg får jo snakken med dem. Men nogen af dem ikke."

Figur 70. Ledeforskelingsmarkering 29, Lis.

Simpel forståelse af L29 Lis

Lis fortæller, at hun skal lægge mærke til, om Kean bruger dæmperne i *vredeskontrol*. Under tilbagemeldingsrunden påpeger hun over for ham, at han ikke bruger dem og derfor ikke får givet sig selv lidt tid. Lis medgiver min bemærkning om, at det er en afvigelse fra manualen, fordi man ifølge den skal lægge mærke til de gode ting. Hu forklarer imidlertid, at hun i tilbagemeldingen føler sig nødsaget til at nævne det, da det forvirrer hende, at dæmperne ikke er med. Lis pointerer, at det er vigtigt, at man som medtræner (i dette tilfælde Thomas) følger trinnene slavisk, når man øver rollespillet, også selvom man ender med ikke at gengive, hvad der reelt er sket i det givne eksempel. Det er vigtigt, fordi der ellers kan opstå forvirring i gruppen om, hvad der er det rigtige at gøre i rollespillene. Lis fortæller, at hun senere i træningen får bekræftet dette, da nogle af de andre unge i rummet, Julie og Kira, giver udtryk for forvirring over, hvad der sker i

Keans rollespil. I situationen her, hvor trinnene ikke bliver fulgt, oplever Lis at stå i et dilemma mellem på den ene side manualens fordring om at skulle rose og anerkende, at rollespillet var godt, og på den anden side hendes undren over, hvad der skete i situationen, hvor trinnene ikke blev fulgt. Og hun når frem til, at hun er nødt til at sige, at hun ikke så trinnene blive fulgt.

Kompleks forståelse af L29 Lis

Iagttagelserne kalder for mig at se først anerkendelse frem i relation til ART-manualen, min ledeforskels højreside. Manualfølge ser jeg her som, at man i trænerrollen skal rose og anerkende for det gode, hovedaktøren gør. Det er ikke nærmere beskrevet, hvordan man vurderer, hvad hovedaktøren gør godt, men jeg forstår det sådan, at det er godt, når hovedaktøren følger manualens trin. Det læser jeg blandt andet ud af følgende udsagn fra Lis: *"For hvad var det, der skete her? Og vi sidder jo alle sammen her og skal rose og skal anerkende, ... at det var godt, og det her, men ... men vi afviger."* Her kobles i min forståelse en forventning omkring manualfølge (*"vi sidder her og skal ..."*) med, at ros og anerkendelse skal relateres til det, der i situationen er lykkedes i forhold til at følge manualens trin, også selvom ikke alle trin er fulgt.

Situativt betinget handlen kaldes her frem som, at Lis bemærker, hvad Kean *ikke* gjorde, og for mig at se leder flere blikke mod dette. For det første bringer Kean ikke dæmperne ind i rollespillet, og derfor mener Lis ikke, at hun kan rose og anerkende for, at rollespillet var godt – for det vil lede de andre unge til at undre sig over, om det er rigtigt at udelade dæmperne. Dernæst kalder jeg en form for forvirring frem hos Lis over, at Kean springer dæmperne over – en forvirring, som leder til Lis' iagttagelser af medtrænerens rolle. Lis ser det som medtræners ansvar, at trinnene er synlige i rollespillet. Denne pointe træder frem i meddelelsen om, at det er *"PINE vigtig"*, at man som medtræner i gennemgangen af rollespillet følger punkterne slavisk – også selvom det betyder, at man må ændre på det eksempel, den unge har bragt ind i rollespillet. Hvis ikke man gør det, skaber man, som jeg forstår Lis, forvirring i gruppen om, hvordan rollespillet hænger sammen med trinnene i manualen. Men for mig at se er det i interviewets refleksive kommunikation, at Lis tilregner medtræner ansvaret for, at trinnene bliver fulgt. I den situativt betingede handlen, som vi ser på filmen, er det i tilbagemeldingen til Kean at Lis meddeler, at hun ikke mener at trinnene blev fulgt. Det vil sige, at hun tilregner Thomas ansvaret for at trinnene ikke er at se, men det er Kean der får beskeden. I den

situativt betingede handlen ses ikke meddelelser om, at det er Thomas, der bør sikre at trinnene er del af rollespillet. I interviewets refleksive kommunikation om det vi ser på filmen, ses dertil meddelelser om at Lis er nødt til at sige at hun ikke så trinnene, da både hun og de unge er forvirrede. Jeg fremkalder således den situativt betingede handlen som noget, der skal modvirke forvirring omkring hvilke trin der skal med i rollespil.

Jeg foreslår således, at dilemmaet mellem at gøre opmærksom på, at trinnene ikke er fulgt, og at rose og anerkende for det, der fungerer, sættes som iagttagelsespunkt for iagttagelserne. Sat i form ser det således ud:

Det skal italesættes, at trinnene ikke bliver fulgt, da både Lis og de andre unge er forvirrede over, hvilke trin der skal med ind i rollespillet.

Lis tilregner medtræneren ansvaret for, at trinnene ikke er synlige i rollespillet.

Manualen forventer ros og anerkendelse for det, de unge gør godt – også selvom alle trin fx ikke er fulgt

Dilemmaet mellem at bemærke, hvad Lis ikke så, og manualens forventning om ros og anerkendelse for at følge de beskrevne trin.

Figur 71. "Dilemma mellem at bemærke, at den unge ikke følger trinnene, og at følge manualens forventning om at rose og anerkende".

7.4.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *anerkendelse som ros*

Umiddelbart kunne iagttagelserne her kalde meningshorisonter frem lig dem, jeg frembragte i afsnit 7.3.. Her beskrev jeg (i relation til Gros arbejde for at få de unges eksempler på tavlen), hvordan manualens trin tilsyneladende har forskellig abstraktionsgrad. I dette afsnit ser jeg dog, at noget andet er på spil. Det, der umiddelbart kunne ses som et trin af høj abstraktionsgrad – at hovedtræneren skal rose og anerkende for det, den unge (her Kean) gør godt – træder nemlig *ikke* træder frem som trin af høj abstraktionsgrad her. Således fremkalder iagttagelserne her anerkendelse som noget andet end en værdi eller et pligtbegreb, der fungerer som en form for metaniveau for forventninger og på den måde muliggør tilstrækkelig hurtig og flydende kommunikation (Luhmann, 2000, p. 359). Jeg relaterer i

stedet Lis' forventninger omkring manualfølges pointer om ros og anerkendelse til forventninger af lav abstraktionsgrad, så anerkendelse på den måde er tæt forbundet med, om manualens trin følges. På den måde adskiller anerkendelse, som jeg frembringer den i dette afsnit, sig også fra anerkendelse, som jeg formede det i afsnittene 7.2 og 7.3. Her relaterede jeg anerkendelse til forventninger, der knyttes til personer. I dette afsnit frembringer jeg den pointe, at Lis forventer, at ros og anerkendelse for det, der lykkedes i Keans rollespil, vil lede til undren over, hvad der er rigtigt at gøre, hos de andre unge i ART-træningen. I lyset af Luhmanns systemteori kan denne lavabstrakte form for ros og anerkendelse lede til usikkerhed omkring ART-kommunikation på en måde, som tilsyneladende vurderes uholdbar af Lis. Jeg foreslår denne højreside som meningshorisont: *(kommer nedenfor) | ros og anerkendelse af lav abstraktionsgrad kan lede til usikkerhed omkring ART-kommunikation.*

Hvad angår situativt betinget handlen, kalder jeg det her frem som en form for forvirring hos Lis over, hvad der sker i rollespillet, både hos hende selv og hos de tilstedeværende unge. Som jeg ser det, understreges forvirringen – eller i den systemteoretiske optik: usikkerheden – af en forventning om, at Thomas som medtræner og som den, der har øvet rollespillet med Kean, så at sige har sanktioneret rollespillet. Sanktionen frembringes i min optik ved, at Thomas først øver rollespillet og tilkendegiver, at Kean kan gennemføre rollespillet for de andre, for til sidst at rose det foran de andre unge. I forlængelse heraf kan de andre unge forstå denne handlen sådan, at Kean gør det rigtige – og at det altså er rigtigt at rollespille uden at følge trinnene. Jeg foreslår, at iagttagelserne tager form ved denne forskel: *Thomas roser og anerkender for rollespil uden alle trin | ros og anerkendelse af lav abstraktionsgrad kan lede til usikkerhed om ART-kommunikation.*

Iagttagelserne frembringer dertil usikkerhed hos de tilstedeværende unge i forhold til, om trinnene skal være en del af rollespil eller ej. Som bekendt er alle trinnene ekspliciteret i forberedelserne til rollespillet, og det ser ud til, at de andre unge i ART-træningen undrer sig over, at Thomas sanktionerer rollespillet som "rigtigt". Således bindes ros og anerkendelse også til trinnene i de iagttagelser, som jeg her foreslår, at Lis gør af de unges meddelelser, ved aktualisering af denne forskel: *ros og anerkendelse af rollespil uden trin leder til usikkerhed | ros og anerkendelse er forbundet med at følge trin.* For mig at se kan jeg kalde denne situativt betingede handlen frem, fordi Lis ser usikkerheden hos de unge omkring sanktionen som noget, der kan

producere endnu mere usikkerhed om ART-kommunikationen. De unge kan nemlig foranlediges til at tro, at rollespil skal gennemføres uden alle trin, og at dette rollespil kan ses som eksempel til efterfølgelse – hvilket vil lede til usikkerhed i ART-kommunikation. Således afviser Lis, trods Thomas' sanktion, at lade rollespillet uden trin indgå som del af ART-kommunikationen. Som jeg ser det, sker afvisningen for at absorbere usikkerhed og i stedet lade ART-kommunikation fortsætte, som Lis forstår den intenderet – med trinnene inkluderet som en del af rollespillet. I forlængelse heraf foreslår jeg denne form for konditionering omkring iagttagelserne:

Rollespil uden dæmpere afvises som ART-kommunikation for at absorbere usikkerhed omkring, hvad ART-kommunikation er.
--

Manualens og de unges forventning om ros og anerkendelse koblet til manualens trin (lav abstraktionsgrad).

Usikkerhedsabsorption ved afvisning af rollespil uden alle trin.

Figur 72. "Usikkerhedsabsorption ved afvisning af rollespil uden alle trin".

Jeg har nu fremkaldt forslag til, hvilke meningshorisonter der kan konditionere iagttagelserne omkring Keans rollespil. I kapitlets sidste afsnit opsummerer jeg iagttagelserne, som er fremkaldt indtil nu, for efterfølgende at kondensere meningshorisonterne.

7.5. IAGTTAGELSER AF ANERKENDELSE SOM FORMER FOR SOCIALPÆDAGOGIK

I afsnit 7.2 frembragte jeg formen *Thomas' iagttagelser af kommunikation om anerkendelse (individualiserede forventninger) som præmis for ART-kommunikation*. Jeg foreslog, at følgende forskel udgør meningshorisonter for den komplekse forskel: *Kommunikation med intention om at anerkende (person) ligger før ART-kommunikation og fungerer som præmis for ART-kommunikation | ART-kommunikation uden kommunikation om anerkendelse (rolle) kan bringe ART-kommunikation til ophør*. Jeg kondenserer her til meningshorisonterne **person som præmis for rolle | rolle**. Således understreges pointen om, at de skal have mulighed for at træde frem som personer, før de kan kommunikere i rollen som ART-deltager.

I afsnit 7.3 satte jeg Gros iagttagelser af, hvordan forventninger til de enkelte unge som personer kombineres med ART-kommunikation, som iagttagelsespunkt. I min optik kaldes udsagnene i interviewpassagen frem ved meningshorisonterne: *Kobling af forventninger til de enkelte unge som personer (socialdimension) med ART-kommunikation (sagsdimension) | Socialdimension kalder de unge frem i rollerne som ART-deltagere*. Disse kondenserer jeg her i denne form: **unge knytter forventninger til sig som personer samtidigt med ART-kommunikation | roller**. Hermed sætter jeg fokus på den pointe, at de unge skal have mulighed for at knytte forventninger til sig som personer i ART-kommunikation – det er ikke tilstrækkeligt, at de træder frem i rollen som ART-deltager.

Hvad gælder afsnit 7.4, mener jeg, at følgende meningshorisonter er aktualiseret i en form, hvor iagttagelsespunktet er Lis' iagttagelser, af hvordan afvisning af rollespil kan absorbere usikkerhed: *rollespil uden dæmpere afoises som ART-kommunikation for at absorbere usikkerhed omkring, hvad ART-kommunikation er | manualens og de unges forventninger om ros og anerkendelse koblet til manualens trin (lav abstraktionsgrad)*. Disse meningshorisonter kondenserer jeg her i formen **afvisning af rollespil som usikkerhedsabsorption | anerkendelse som trin af lav abstraktionsgrad** og indikerer hermed, at jeg i iagttagelserne særligt har orienteret mig mod Lis' afvisning af Keans rollespil (som ellers var sanktioneret af Thomas).

Jeg foreslår hermed, at følgende tre former kan kaldes frem i det, jeg her ser som socialpædagogiske iagttagelser af anerkendelse:

- **person som præmis for rolle | rolle**
- **unge knytter forventninger til sig som personer samtidigt med ART-kommunikation | roller**
- **afvisning af rollespil som usikkerhedsabsorption | anerkendelse som trin af lav abstraktionsgrad.**

I afhandlingens næste og sidste analysekapitel behandler jeg meddelelser, som tematiserer tid.

KAPITEL 8

TID

8.1. INDLEDNING

Femte og sidste kapitel i rækken af analysekapitler omhandler tid. Som det nok er fremgået af teksten til nu, kan de fem gennemgående temaer frembringes på kryds og tværs af kapitlerne – alt efter hvordan jeg vælger at skelne og betegne. Til eksempel kan iagttagelser af den enkelte unge, som jeg satte som hovedtema i kapitel 5, også fremkaldes i kapitlet om anerkendelse, ligesom iagttagelser af gruppen, der er temaet i kapitel 6, kan tematiseres i kapitel 4 om ART-programmet i forskellige former. På samme måde kan dette kapitels tema, tid i forskellige afskygninger iagttages i de foregående analysekapitler. Eksempelvis kan jeg frembringe forskellige tidshorisonter i relation til, at anerkendelse kommer *før* ART-kommunikation, som det beskrives i afsnit 7.2 om anerkendelse. På samme vis kan jeg fremkalde forskellige tidsbindinger i de iagttagelser, jeg i afsnit 6.4 tilregner Kaia om, at hun snakker meget, og om de unge mon begriber, hvad ART handler om. Og ligeledes kan nogle af interviewpassagerne i dette kapitel ligne interviewpassager i de tidligere kapitler. De er dog ikke ens, hvilket for mig at se er en styrke i lyset af Keidings pointe om, at forskelle kan valideres, ved at lignende tematiseringer kan frembringes på tværs i materialet. Således kan ligheden understrege de frembragte forskelles validitet.

Intentionen med dette kapitel er at skrive pointer frem omkring tid, fordi tid i forskellige former optræder som et gennemgående tema i interviewene med alle seks socialpædagoger.

Kapitlet er inddelt i tre afsnit med følgende overskrifter:

- Forskellige hastigheder og tid til læring
- Forskellige tidshorisonter
- Føling, mavefornemmelse og timing.

8.2. FORSKELLIGE HASTIGHEDER OG TID TIL LÆRING

Forskellige steder i interviewene tematiseres det, hvordan det at give tid til læring kalder på tid, som ikke ser ud til at findes i ART-manualens trin. Dette tegner sig også i blandt andet iagttagelserne i kapitel 6, hvor Kaia undrer sig over, hvad de unge mon lærer og forstår i ART-træningerne. I interviewpassagen nedenfor tematiseres det også i en form, hvor Gro så at sige skaber plads til en anden form for læring end den, manualens trin og elementer tilsyneladende intenderer.

8.2.1.1 Manualfølge

Den ydre struktur rummer velkomst, tilbageblik på forrige træning og evt. en ART-leg. Dertil findes det punkt, som hedder *"Gjennomgang av treningsoppdrag fra forrige trening i samme komponent"* (Gundersen et al., 2008, p. 13). I manualens kommentarer til ydre struktur findes dette punkt omkring gennemgang af hjemmeopgaver:

"Treningsoppdrag

I hver komponent har deltakerne et treningsoppdrag. Denne skal helst være skriftlig. Trenerne samler inn/sjekker at treningsoppdragene er gjort. Det er viktig at de som ar gjort oppgavene får den anerkjennelse de fortjener. Ikke les opp treningsoppdragene eller referer til den uten tillatelse. Dersom de ikke er gjort; ta det opp med vedkommende etter treningen og identifiserer hindringer for hvorfor treningsoppdraget ikke er gjort. Det kan være hensiktsmessig å lage et forsterkningssystem for utførte treningsoppdrag: stjerner, kryss e.l. som registreres hver gang, henger på veggen i ART-romet og er synlig for hele gruppa. I programmanualen vil dere finne skjemaer for treningsoppdrag for de enkelte treningene." (Gundersen et al., 2008, p. 15)

Dertil markeres, at det er vigtigt at den ydre struktur ikke tager så lang tid at deltagerne ikke får tid til at gennemgå dagens tema og at træne (Knut Gundersen et al., 2008, p. 15). For mig at se er manualfølge her at hjemmeopgaverne modtages og gennemgås og at det skal foregå i et vist tempo fordi formålet med træningen er at give plads til indre struktur.

8.2.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *forskellige hastigheder og tid til læring*

Vi er i interviewet med Gro og ser filmoptagelsen af social færdighedstræning, hvor de er i gang med at gennemgå de unges hjemmeopgaver. Et par af de unge har kort fortalt om, hvordan de har arbejdet med opgaverne. De relaterer hjemmeopgaverne til de 14 karakteregenskaber, fx *mod* og *tålmodighed*, der i manualen beskrives i relation til moralsk ræsonnement (Gundersen et al., 2008, pp. 140-141). I gennemgangen er det blevet Adnans tur, og Gro spørger ham, hvordan han har arbejdet med det. Adnan fortæller om sin hjemmeopgave. Han har kun været i Danmark i få år og er tøvende ud i det danske sprog, hvilket muligvis er årsagen til, at hans gennemgang tager betydeligt længere tid end de andres – og end det tempo, der tilsyneladende foretrækkes ifølge manualen. Jeg stopper filmen og spørger Gro, hvad hun tænker om situationen.

Interviewpassage L2 Gro

I = interviewer (undertegnede)

I: *Hvad tænker du om situationen her?*

Gro: "Jamen der er jeg jo i et **kæmpe dilemma.**"

I: *Ja? Hvorfor?*

Gro: "Jamen fordi at han ... jamen altså ... **Det tager jo 100 år. De andre er jo ved at gå ud af deres gode skind, ikke?**" ...

I: *Ja. Jeg tænker i hvert fald, at når I sidder i rummet der og snakker egenskaber og ... Jamen der ser ud til at være masser af tålmodighed med hinanden?*

Gro: "Ja. Og det kunne man måske ... Det er jo også det der med ... Ja, det skulle man **måske anerkende dem for – at have tålmodighed. Men så siger man også til ham, at 'så er du også langsom', ikke?**"

I: *Nej, det kan man heller ikke.*

Gro: "Men det er jo også det der med, at **han får sagt noget. Nu har han været i en opgave, han får fortalt noget, og vi er interesserede, og han får lov til at altså ... Så der er jo ikke**

nogen vej udenom. Men det er jo der, hvor jeg som træner nogle gange sidder, og jeg kan godt mærke sådan at 'Uh, så begynder det at ...' ... Så kigger jeg på klokken og deedeet, ehm ... det er en udfordring."

I: *Når du siger det, at som træner, da kan du mærke at 'uhh', og du kigger på klokken – hvad er det et signal for dig om?*

Gro: ... "Jamen det sker jo, fordi at ... For det første har man et meget komprimeret program i et ART-forløb, ikke, og der er ting, som jeg rigtig gerne vil nå. Så det er den ene ting – det der med, at når noget trækker ud. Og så er det også det der med, at de andre mister koncentrationen. Altså at jeg gerne vil have, at de er sådan SKARPE på det, vi skal lave, ikke?"

I: *Ja. Er det rigtigt forstået, at her, der er det perspektivet, at Adnan, han får fortalt om sin hjemmeopgave?*

Gro: "Ja, det er rigtig vigtigt, at han får den plads. Så derfor får han også den tid. Og det er der med de der hjemmeopgaver ... Hvis de alle sammen har lavet hjemmeopgaver, hvilket aldrig er sket ... Men det tager jo virkelig meget tid at gennemgå hjemmeopgaver, ikke, med den slags unge, vi har. Det kan godt være, at der er nogle elever, der vil være skarpe og [ruller med tungen] – så tager det lige ét minut, ikke, men ehm" ...

I: *Man kan vel også spørge sig om, hvad er formålet med at skulle gennemgå hjemmeopgaver?*

Gro: "Ja, det er rigtigt. Men det er jo også det der med, at der ligger også en værdi i, at når de nu har lavet det og har gjort det – hvis vi så siger, at 'Nå, men det er fint, den afleverer du bare', så tager man værdien ud af den, ikke? Så bliver man ikke set og hørt i det, man har lavet. Så på en måde er det vigtigt, at man er ligesom en del af det arbejde, vi gjorde sidste gang, og 'Jeg har gjort mig de og de erfaringer' og ... Ja. Men det kan godt være et problem. Man kan godt være sådan: 'Det tager bare TID.'"

I: *Det kan jeg godt følge – altså den betragtning af, at det er noget, man beder dem om. Og i forlængelse af håbet om, at de så laver dem*

	<i>fra gang til gang, så kan man håbe, at det understøtter, at de faktisk laver dem.</i>
Gro:	<i>"Ja. Lige præcis. Og der er jo også en læring i det der med, at så fortæller man andre om, hvad man har gjort. Så helt konceptuelt er det rigtigt nok. Men det er bare en udfordring fordi at det kan tage tid."</i>
I:	<i>Ja. Og det der med, at jeg siger, at de viser tålmodighed ... Det var egentlig ikke, fordi jeg tænkte, at det skulle siges, men jeg sad bare og tænkte, da jeg så det, at når man tænker på, hvad eh ... og jeg kan kun gisne, og sådan skal det være ... om hvorfor de er her, ikke? Men Max sagde i går, at jamen vrede er et tema for dem, så synes jeg egentlig, at de tager det] ...</i>
Gro:	<i>"Ja, at det tager de rigtig fint."</i>
I:	<i>Ja, det synes jeg. Der er ikke noget med at sidde og himle og eh ...</i>
Gro:	<i>"Nej, de prøver bare at mestre deres egen situation, altså hvordan de har det inde i deres krop. Deres egen utålmodighed tøjler de rigtig fint, ikke? Det gør de faktisk. Der er ikke nogen, der laver dårlig stemning eller forstyrrer. Han får den fred og ro, han skal have til det, ja."</i>

Figur 73. Ledeforskelsmarkering 2, Gro.

Simpel forståelse af L2 Gro

Gro fortæller, at hun befinder sig i et dilemma i situationen, fordi det tager "100 år" for Adnan at gennemgå sin hjemmeopgave, alt imens de andre unge er "ved at gå ud af deres gode skind". Jeg nævner, at i forhold til, at de i situationen arbejder med egenskaber, så udviser de unge stor tålmodighed med hinanden. Til det siger Gro, at man måske skulle anerkende de unge for deres tålmodighed – men så ville man samtidig sige, at Adnan er langsom.

Gro beskriver, hvordan Adnan har været i en opgave, som han i situationen får fortalt om, og de andre unge er interesserede i at høre om den. Men som træner kan Gro mærke, at hun sidder og kigger på uret. Det gør hun, dels fordi ART er et komprimeret forløb, og der er meget hun gerne

vil nå. Dels fordi de unge mister koncentrationen, når det trækker ud, og hun vil gerne have, at de er *"skarpe på"*, hvad de skal lave. Men Adnan får den tid, han skal bruge til at gennemgå sin hjemmeopgave. Gennemgang af hjemmeopgaver er noget, der tager tid for de unge, der deltager i ART-træning hos Gro. De skal have tiden til at gennemgå dem, for der ligger en værdi i, at de unge har lavet dem. Hvis trænerne blot siger *"Nå, men det er fint, den afleverer du bare"*, tages værdien ud af hjemmeopgaven, og de unge bliver ikke set og hørt. Derfor er det vigtigt, at de får tiden, for hjemmeopgaven er en del af det arbejde, der blev lavet sidste gang, og opgaven viser, hvilke overvejelser de unge har gjort sig – det ligger der en læring i. På den måde, påpeger Gro, er det *"konceptuelt"* rigtigt, men det tager lang tid.

I relation til min bemærkning om, at Max dagen før fortalte, at vrede er et tema for de unge, bemærker Gro, at de unge tager det rigtig fint – de prøver at mestre deres egen situation, hvad de mærker i deres krop og deres utålmodighed, og der er ingen, der skaber dårlig stemning. På den måde får Adnan den fred og ro, han har brug for.

Kompleks forståelse af L2 Gro

Jeg fremkalder to forskelle i relation til dette udsnit af mit empiriske materiale. Den første handler om iagttagelser af det, jeg kalder frem som Gros iagttagelser af sig selv i situationen. Den anden handler om iagttagelser af de unge i situationen.

Hvad gælder den første, frembringer jeg situativt betinget handlen som, at Gro lader tiden gå – at hun lader Adnan tage sig den tid, han har brug for i gennemgangen af sin hjemmeopgave. På den måde får han tid til både at fortælle om, hvordan han har forholdt sig til hjemmeopgaven, og han får mulighed for at opleve interesse fra de andre i rummet omkring samme. Som jeg forstår Gro, lader hun tiden gå, fordi netop tid til at gennemgå hjemmeopgaven tillægges værdi, idet Adnan og de andre unge kan opleve sig set og hørt for den indsats, de har lagt i hjemmeopgaven. Og det tager tid for de unge, Gro møder i ART-træninger – de kan ikke gennemgå hjemmeopgaverne på *"ét minut"*. Iagttagelserne fremkalder den forståelse, at Gro forbinder de unges mulighed for at opleve sig set og hørt med mulighed for læring. Således relateres tid til at fortælle om, hvordan der er arbejdet med temaet fra sidste ART-træning, med læring.

Iagttagelserne fremkalder dertil den pointe, at Gro, som følge af at hun i situationen lader tiden gå, oplever at stå i "et kæmpe dilemma". Hun ved som træner, at de har et komprimeret ART-program foran sig, og når hun giver tid til gennemgang, kommer ART-programmets elementer under pres. I min forståelse ser Gro også gennemgangen af hjemmeopgaver som ét af de elementer, det komprimerede ART-program indeholder. Det læser jeg ud af hendes bemærkning om, at det konceptuelt er rigtigt nok, at der ligger læring i at gennemgå hjemmeopgaverne. Her bringer jeg Gro til at aktualisere en anden forståelse af manualfølge end den, som ligger i manualens beskrivelser. Som vi så ovenfor i afsnit 8.2.1.1, skal de unge ifølge manualen aflevere et ark, hvor de har beskrevet, hvordan de har arbejdet med hjemmeopgaven. De skal altså ikke gennemgå hjemmeopgaverne sammen i gruppen, og der skal kun bruges den tid, det tager at tjekke, at opgaverne er lavet. Men her bringer jeg altså Gro til at tilregne manualen samme læringsforståelse som den, hun selv bringer ind i iagttagelserne af situationen: at læring tager tid. Dilemmaet opstår, når gennemgangen tager så meget tid, at det ene element i programmet tager tid fra de andre elementer, som der måske i forvejen knapt er tid til. På den måde ser det ud til, at jeg her kan kalde højresiden frem som det komprimerede ART-program. I forlængelse heraf forstår jeg interviewpassagen sådan, at Gro oplever situationen udspændt mellem henholdsvis venstresidens tid til at dvæle ved de forskellige elementer i ART-programmet for at give mulighed for læring, og for at de unge kan opleve sig set og hørt, og højresiden som det at nå de trin, der ligger i ART-programmet, inklusive det punkt, Gro selv tilføjer, nemlig at give tid til at gennemgå hjemmeopgaverne. Jeg foreslår at her iagttages gennem følgende forskel:⁸⁹

⁸⁹ Iagttagelserne producerede som nævnt en lignende forskel i afsnit 6.4, hvor Kaia tematiserede det at give tid til refleksiv læring.

Tid til gennemgang af hjemmeopgaver giver mulighed for læring, og for at de unge kan opleve sig set og hørt.

Gro tilføjer det komprimerede ART-forløb en forståelse af, at det er i gennemgangen af hjemmeopgaver, der er mulighed for læring.

Iagttagelser af dilemmaet mellem på den ene side at nå alle elementer i et komprimeret ART-forløb og på den anden side at give tid til læring, og til at de unge kan opleve sig set og hørt.

Figur 74. "Dilemma mellem at nå alle elementer i et komprimeret ART-forløb og give tid til læring, og til at de unge kan opleve sig set og hørt".

Den anden forskel omhandler iagttagelser af de unge i situationen. Jeg foreslår, at den situativt betingede handlen i iagttagelserne kan frembringes som at Gro lader de unge sidde mere passivt hen og at Gro ser det som at de unge prøver at mestre deres egen situation og fx tøjle deres utålmodighed. Videre ser det i min optik ud til at der ifølge Gro ikke er nogen, der skaber dårlig stemning. Meddelelserne indikerer, at når Gro giver tid til, at Adnan gennemgår sin hjemmeopgave i det tempo, han kan, leder det til, at de andre unge oplever en situation, hvor de – med Gros ord – er "*ved at gå ud af deres gode skind*", samtidig med at de prøver at give Adnan fred og ro til gennemgangen.

Iagttagelserne fremkalder en pointe om, at Gro gerne vil, at de unge er skarpe på, hvad de skal, men hun forstår deres kommunikation i situationen sådan, at de risikerer at miste koncentrationen. På den måde ser det ud til, at det er et forholdsvis højt tempo – højere end det, Gro her anslår – der gør, at de unge er skarpe på, hvad de skal. I forlængelse af dette kalder jeg højresiden frem som, at et højt tempo leder til, at de unge er skarpe på, hvad de skal. Iagttagelsespunktet mener jeg er Gros iagttagelser af de andre unges handlen i situationen

Gro giver tid til gennemgang af hjemmeopgave hvilket leder til at de andre unge de prøver at mestre deres egen situation, herunder utålmodighed

Et højt tempo gør de unge skarpe på, hvad de skal

Gros iagttagelser af de andre unges handlinger i situationen

Figur 75. "De andre unges handlen i situationen".

8.2.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *forskellige hastigheder og tid til læring*

Hvad gælder den første forskel, hvor jeg har sat iagttagelsespunktet til at være Gros iagttagelser af dilemmaet mellem at nå alle elementer i komprimeret ART-forløb og at give tid til læring, og til at de unge kan opleve sig set og hørt, finder jeg det relevant at aktualisere de tre meningsdimensioner i analysen af, hvilke meningshorisonter der kan være i spil.

I den situativt betingede handlen, som jeg ovenfor kalder frem som, at Gro giver tid til gennemgang af hjemmeopgave, fordi hun tillægger det værdi, at der er mulighed for læring, og for at Adnan kan opleve sig set og hørt, kalder jeg meningsdimensionen *tid* frem som det centrale element. Luhmanns teori om tid er kompleks og omfattende. Her skal det særligt handle om tid som meningsdimension i relation til andre meningsdimensioner samt om tid som tempo eller hastighed.

I Luhmanns teori er tid årsag til selektionstvangen i komplekse systemer. Hvis der var uendelig meget tid til rådighed, kunne alt afstemmes med alt (Luhmann, 2000, p. 81). Vi har ikke uendeligt med tid, og i situationen her ser vi, hvordan iagttagelserne fremkalder netop selektionstvang. Dermed oplever Gro at stå i et dilemma mellem på den ene side at give tid til, at de unge kan gennemgå hjemmeopgaverne i et hensigtsmæssigt tempo i forhold til deres læring, og på den anden side ønsket om nå alle elementer i et ART-program, der fremstår komprimeret (og som Gro i min optik tilføjer punktet med gennemgang af hjemmeopgaver). Jeg foreslår, at Gro aktualiserer forskellen *læring fordrer lavere hastighed | manualens højere hastighed* i iagttagelsen af dilemmaet.

Hvad gælder hastighed, kan tempooverlegenhed benyttes til mange forskellige formål og kan opnås ved indretninger, der muliggør, at systemet kan give dets egne processer et højere tempo sammenlignet med de processer i omverdenen, som er relevante for systemet (Luhmann, 2000, p. 85). Her er det på sin vis det modsatte, der er i spil: at hændelser i ART-træningen sænker hastigheden, fordi Gro ser Adnans handlen som meddelt information, som hun tilslutter sig. Der ser ud til at være flere grunde til dette, blandt andet at de unge, her Adnan, skal føle sig set og hørt. På denne måde træder personbegrebet igen frem, her ved aktualisering af forskellen *Adnan/de unge skal have mulighed for at knytte forventninger til sig i*

kommunikationen | manualens højere hastighed. Det vil sige, at det at sænke tempoet eller hastigheden i kommunikationen leder til, at de unge kan deltage i kommunikationen som personer, hvormed socialdimensionen træder frem. Således knytter læringens lavere hastighed, som jeg kalder frem i iagttagelserne her, sig til socialdimensionen, hvor læringslangsomheden giver mulighed for, at de unge kan knytte forventninger til sig. Dette leder mig til at foreslå følgende meningshorisonter for den første hypotetiske forskel:

Læringslangsomhed kan skabe mulighed for, at de unge knytter forventninger til sig.

Manualens højere hastighed.

Lav hastighed giver mulighed for læring.

Figur 76. "Lav hastighed giver mulighed for læring".

Hvad gælder sagsdimensionen, arbejder jeg her videre med, hvordan temaet *læring* kan forstås i relation til den tidsdimension, som sag (og socialitet) jo er uløseligt forbundet med. Læring træder frem i meddelelserne om, at det giver mulighed for læring, når Gro giver Adnan og de andre unge tid til gennemgang af hjemmeopgaverne. Iagttagelserne frembringer således den pointe, at hastigheden skal sænkes, så der er tid til at fortælle om, hvad der er arbejdet med. Det er der ifølge Gro læring i. Det ser altså ud til, at Gro aktualiserer denne forskel i iagttagelserne: *lavere hastighed giver mulighed for læring | manualens højere hastighed.* Dertil forstår jeg iagttagelserne sådan, at Gro kobler læring med muligheden for at fortælle om hjemmeopgaven. Altså at der i de unges fortælling om egne forholdemåder med videre ligger en mulighed for læring, som Gro tillægger værdi. I systemteoretisk perspektiv kan det at fortælle om egne hjemmeopgaver forstås med kommunikationsbegrebet, så iagttagelserne kan lede mig til at foreslå, at læring kobles med ART-kommunikation (gennemgang af hjemmeopgaver) om ART-kommunikation (hvordan de har arbejdet med hjemmeopgaverne). Kommunikation, der på denne måde kommunikerer om kommunikation, kan med Luhmanns kommunikationsteori forstås som refleksivitet (Luhmann, 2000, p. 507). Det vil her sige, at Adnan og de andre unge får muligheden for at deltage i refleksiv kommunikation om førsteordenskommunikation om hjemmeopgaven. Dermed kan de unge måske indgå i læringskommunikation om, hvordan hjemmeopgaverne tog form. I forlængelse heraf foreslår jeg denne venstreside aktualiseret i

iagttagelserne: *lavere hastighed giver mulighed for refleksiv kommunikation om hjemmeopgaver* | (følger nedenfor).

Hvad gælder højresiden, det vil sige iagttagelsernes aktualisering af manualfølge, foreslår jeg, at Gro ser ART som strukturer, der indeholder mange elementer, som skal nås i løbet af de 45-60 minutter lange ART-træninger. Dertil leder iagttagelserne mig til at foreslå, at Gro har til intention at nå alle elementerne, inklusive den selvtilføjede gennemgang af hjemmeopgaver. For mig at se indikerer iagttagelserne her, at manualfølge netop fordrer høj hastighed i kommunikationen. Som nævnt kan høj hastighed give tempooverlegenhed, der så igen giver mulighed for, at kommunikationen kan tage andre former og på den måde udvikle sig. Men det er, som om denne tempooverlegenhed ikke viser sig i situationen her. For mig at se, er der nærmere overskud af forudsætninger og valgmuligheder, og der opstår en slags tidspres omkring den selektionstvang, som strukturerne i manualen tilbyder. Strukturer holder et begrænset antal valgmuligheder åbne i kommunikationen og fastholder på den måde tiden reversibelt (Luhmann, 2000, p. 83). Således angiver elementerne i ART-manualen i denne situation forskellige valgmuligheder, der kan vælges i kommunikationen. Men det er i processerne, der består af irreversible hændelser, vi kan se, hvad der kan siges at blive valgt (Luhmann, 2000, p. 83f). Både strukturer og processer dirigerer selektionen ind i områder, som er relativt rige på forudsætninger, og hertil lægger de beslag på tid (Luhmann, 2000, p. 84). Vi så, hvordan iagttagelserne i afsnit 4.4. ledte til pointen om, at Gro forsøgte at vinde tid i ART-træningen ved forslaget om at forberede eksempler på en tavle, før træningen gik i gang. I dette afsnit fremkalder iagttagelserne ikke forslag til, hvordan der kan vindes tid. I stedet ser det som nævnt ud til, at hastigheden sænkes for at give plads til læring forstået som refleksiv kommunikation, og til at de unge kan deltage som personer. Det leder mig til den forståelse, at det er nødvendigt at trække hastigheden ud for at lade disse forskellige forudsætninger i de andre dimensioner træde frem. Og omvendt kalder det i min optik på, at det høje tempo ikke lader læring som refleksiv kommunikation og de unge som personer træde frem. I stedet foreslår jeg, at den høje hastighed kalder de unge frem i rollerne som ART-deltagere, der udfører elementer fra ART-kommunikation, som ikke tager form som refleksiv kommunikation.

Samlet leder dette mig til at foreslå, at højresiden i de aktualiserede meningshorisonter ser således ud: (*findes ovenfor*) | *høj hastighed fremkalder de*

unge i rollen som ART-deltager og levner ikke plads til læring som refleksiv kommunikation. Samlet ser formen for de foreslåede meningshorisonter sådan ud:

Lavere hastighed giver mulighed for læring/refleksiv kommunikation om hjemmeopgaver.

Høj hastighed fremkalder de unge i rollen som ART-deltagere og levner ikke plads til læring som refleksiv kommunikation.

Socialpædagogiske iagttagelser af, at lavere hastighed fremmer refleksiv kommunikation.

Figur 77. "Lavere hastighed fremmer refleksiv kommunikation".

I forhold til kapitlets tidstema har jeg fremkaldt hastighed som det centrale i dette afsnit, hvor lavere hastighed træder frem som noget, der fremkalder refleksiv kommunikation og – med Gros ord – læring. I næste afsnit skal tidstemaet handle om forskellige tidshorisonter.

8.3. FORSKELLIGE TIDSHORISONTER

I alle interviewene tematiseres forskellige tidshorisonter for det, der kan kaldes *socialpædagogisk arbejde* eller *praksis*. Til eksempel så vi i afsnit 5.3, hvordan Lis aktualiserede en tidshorisont omkring formålet med ART: at Kean skal kunne "kigge op og begribe verden", når han går ud i den. I dette afsnit behandles en anden interviewpassage, hvor forskellige tidshorisonter også træder frem.

8.3.1.1 Manualfølge

Manualfølge vedrører i relation til disse betragtninger *moralsk ræsonnement* og det at udfordre umoden moral. I afsnit 5.4. berørte vi samme emne, hvorfor manualfølge her sættes som det samme, nemlig at hovedtræneren skal udfordre umoden moral (Gundersen et al., 2008, pp. 135-136).

8.3.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet *forskellige tidshorisonter*

Interviewpassage L6 Thomas

Vi er i interviewet med Thomas, hvor vi ser optagelser fra træning i komponenten *moralsk ræsonnement*, som han er hovedtræner på. Vi har set forskellige situationer, hvor Thomas ikke udfordrer den umodne moral, som han fx ser hos Mik, men i stedet med egne ord anerkender alt, hvad de unge siger. Jeg forfølger de betragtninger, han kommer med desangående og spørger i denne interviewpassage til flere af Thomas' overvejelser omkring den form for situativt betinget handlen.

I = interviewer (undertegnede)

I: *Men det, jeg bliver optaget af, når du siger det, det er, at der kommer] ... Det lyder, som om der kommer sådan en ...*

Thomas: *"En stemme?" [ler]*

I: *Ja? Sådan en overvejelse om, at ja, nok sidder der et menneske her, som viser en moral, som kan kategoriseres som dårlig?*

Thomas: *"Der kommer en beskyttertning."*

I: *Ja, okay?*

Thomas: *"Der kommer sådan en beskyttertning, som også ligger i mig – at passe på mine medmennesker. Det er jo for fanden derfor, vi er her."*

I: *Det er formålet med at være pædagog?*

Thomas: *"Det er formålet med at være pædagog. Vi skal passe på vores unge, vi skal have dem så godt på vej, som overhovedet muligt. Så der skal vi både passe på dem. For en ting er, at det, der bliver ((sagt)) i ART, det bliver i ART – for det ved jeg jo godt, at det er i bund og grund kun noget, vi siger i de unges verden."*

I: *Ja? Og hvad mener du med det?*

Thomas: *"Jeg mener, at det, jeg oplever her i ART, det bliver jo heller ikke her."*

I: *Nej? Det tager du med dig?*

Thomas:	"Det tager jeg jo med mig i hverdagen. Det gør de unge jo også. Og når de hører, at Mik han har en dårlig moral, så er det jo også deres opfattelse af Mik, når de kommer ud herfra altså. Det ville være løgn at sige, at det ikke er sådan."
---------	--

Figur 78. Ledeforskelingsmarkering 6, Thomas.

Simpel forståelse af L6 Thomas

Jeg spørger til de overvejelser, som Thomas gør sig omkring at udfordre umoden moral, og han bryder ind og bemærker, at der kommer en "beskyttertning". Han uddyber ved at forklare, at den beskyttertning også ligger i ham, og at han vil passe på sine medmennesker – "*Det er jo for fanden, derfor vi er her,*" siger han. Jeg spørger til, om det er formålet med at være pædagog, hvilket Thomas bekræfter og uddyber med udsagnet om, at de som pædagoger skal passe på "*deres*" unge og hjælpe dem så godt på vej som overhovedet muligt. I situationen her skal pædagogerne således også passe på de unge – selvom der er en slags regel om, at "*Hvad der siges i ART, bliver i ART*", hvilket ifølge Thomas kun er noget, de siger til de unge. Både Thomas selv og de unge tager det, de hører i ART, med sig ud i hverdagen. Dermed tager de også det, de hører om Mik, og at han har dårlig moral, med sig.

Kompleks forståelse af L6 Thomas

Mine iagttagelser fremkalder særligt den pointe, at Thomas konditionerer, hvad jeg ser som situativt betinget handlen – at undlade at udfordre den umodne moral – ved betragtninger over, at "*beskyttertningen*" spiller ind. Som jeg forstår det, handler denne beskyttertning om at beskytte Mik fra at blive udfordret i det at repræsentere den umodne moral. Hvis Thomas havde fulgt manualen og udfordret Miks udsagn, ville det have vist både Mik og de andre unge i rummet, at Mik repræsenterer den umodne moral – og som jeg forstår Thomas i interviewpassagen, ville det betyde, at både han selv og de unge ville tage dette med sig ud i hverdagen. Det kan

umiddelbart forekomme logisk, at de unge og socialpædagerne tager pointer fra ART med sig ud i hverdagen, men ifølge Thomas peger et at de højabstrakte trin i ART på, at det, der siges i ART, bliver i ART⁹⁰. Som jeg forstår det, indebærer det, at det, der tales om under ART-træningerne, ikke er noget, de taler om uden for ART-træningerne. Med den vending figurerer der i min optik en slags tavshedspligt i gruppen, som indebærer, at de unge skal kunne balancere følsom viden om hinanden. Ifølge Thomas *ved* han, at det kun er noget, de siger "*i de unges verden*", og at viden fra ART også optræder uden for ART-træningerne. Og i min optik er det netop derfor, Thomas handler situativt og beskytter Mik, så Mik ikke "*ude i hverdagen*" bliver identificeret med umoden moral. På den måde sorterer Thomas i mine øjne i elementerne i ART og tager de dele ud, som han vurderer det ufordelagtigt for de unge at blive forbundet med. Iagttagelserne frembringer den pointe, at Thomas kobler beskyttelsen af Mik med det, han ser som sin opgave, nemlig at passe på sine medmennesker, herunder de unge, og at hjælpe dem bedst muligt på vej.

I forlængelse heraf foreslår jeg denne hypotetiske forskel:

Beskyttelse af de unge (mod at blive identificeret med dårlig moral i såvel ART-træning som hverdagen) for at hjælpe dem godt på vej.

Trods talemåden "Det, vi siger i ART, bliver i ART" rækker ART ud over træningerne.

Iagttagelser af, hvilke ART-elementer der skal sorteres fra for at hjælpe den unge bedst muligt på vej.

Figur 79. "Hvilke ART-elementer skal sorteres fra for at hjælpe den unge bedst muligt på vej?".

⁹⁰ Som jeg forstår det, er det en slags omformulering af den anbefalede regel i moralsk ræsonnement, der lyder: "*Taushetsplikt om det som skjer i gruppa*" (Gundersen et al., 2008, p. 17).

8.3.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *forskellige tidshorisonter*

Som det fremgår, har jeg placeret analysen her i kapitlet om tid. Dermed antyder jeg, at det også her er meningsdimensionerne og særligt tidsdimensionen, som er relevante for den hyperkomplekse forståelse. I afsnit 8.2 relaterede jeg tid til de andre meningsdimensioner og til hastighed. I denne analyse er det tid i betydningen *tidshorisonter*, nærmere bestemt *fremtidshorisonter*, jeg aktualiserer.

Som tidligere anført optræder de tre meningsdimensioner aldrig uafhængigt af hinanden. Indledningsvist markerer jeg i dette afsnit sagsdimensionen i forskellen fra min komplekse forståelse som intentionen om at beskytte de unge mod elementer i ART, uagtet princippet om at det, der siges i ART, bliver i ART. Socialdimensionen bestemmer jeg som, at Miks position skal beskyttes i ungegruppen. Hvad gælder tidsdimensionen, ser jeg forskellige fremtidshorisonter træde frem. Før jeg adresserer dem, vil jeg kort beskrive tidshorisonter i systemteoretisk perspektiv.

Tidsdimensionen konstitueres ved, at forskellen mellem *før* og *efter*, som findes i alle hændelser, relateres til særlige horisonter, der forlænges ind i fortiden og ud i fremtiden (Luhmann, 2000, p. 117). Tiden er neutral i relation til nærvær og fravær. Det sidste, fravær, kan fortolkes som samtidigt uden hensyn til den tid, det tager at nå det (Luhmann, 2000, p. 118). Herved bliver det muligt at adskille sekvenser af tidspunkter som fortids-, nutids- og fremtidsforhold og sætte dem i relation til hinanden. På den måde er tiden også spændt ud mellem sine tilhørende horisonter, der markerer det uopnåelige og sætter tiden i stand til at danne relationer mellem fortid og fremtid. I forlængelse heraf er tid for meningssystemer fortolkningen af realiteten ud fra en difference mellem fortid og fremtid (Luhmann, 2000, p. 118). Den samlede fortid og den samlede fremtid fungerer som tidshorisonter, der kan intenderes eller tematiseres – de kan ikke opleves eller håndteres (Luhmann, 2000, p. 118). I denne hyperkomplekse forståelse foreslår jeg, at der findes flere fremtidshorisonter i aktualiseringen af forskellens venstreside, og at disse skal ses i lyset af en tredje fremtidshorizont, som aktualiseres på højresiden. Dette uddyber jeg i det følgende.

Jeg foreslår, at Thomas, som situativt betinget handlen, beskytter Mik mod at opleve sig relateret til umoden moral i ART-træningen ud fra en tematisering af to forskellige fremtidshorisonter. For det første den, som jeg

kalder frem i hans udsagn om hverdagen, altså den hverdag, som Mik har sammen med de andre unge og sammen med socialpædagoger som Thomas. Her relaterer Thomas for mig at se den nutidige træning i moralsk ræsonnement til en fremtidshorisont, som iagttagelserne kalder frem i form af den hverdag, Thomas ser Mik og de andre unge i, så længe de kan møde hinanden, fx i regi af Skovgården. Meningshorisonterne kan se sådan ud: *træning i moralsk ræsonnement relateres til hverdagen (fremtidshorisont) i Skovgården | nutidig træning i moralsk ræsonnement.*

For det andet ser jeg en fremtidshorisont frembragt som, at opgaven er at hjælpe Mik (og andre unge) bedst muligt på vej. Her overskrider iagttagelserne for mig at se "hverdagsfremtidshorisonten", og en ny fremtidshorisont bryder frem, nemlig en mere ubestemt fremtid. I min optik er det en fremtid, som optræder flere steder i mine analyser, blandt andet også i afsnit 5.3, hvor Lis ønsker, at Kean kan "*begribe verden*" og kan kigge op, når han går ud i verden. For mig at se er der i begge disse interviewpassager tale om fremtidshorisonter, der peger mod det liv, de unge skal leve, en form for livstidshorisont⁹¹. Hvad angår moralsk ræsonnement, leder iagttagelserne mig til at foreslå følgende meningshorisonter for formen ovenfor: *træning i moralsk ræsonnement relateres til livet, de unge skal leve (fremtidshorisont) | nutidig træning i moralsk ræsonnement.*

Disse to fremtidshorisonter adskiller sig fra det, mine iagttagelser kalder frem som manualfølge, nemlig at "*Det, vi siger i ART, bliver i ART*". I systemteoretisk perspektiv foreslår jeg at relatere nutiden i vendingen "*Det, vi siger i ART, bliver i ART*" til en fremtidshorisont, som markeres ved den aktuelle ART-trænings ophør. Således fremstår manualfølges fremtidshorisont altså væsentligt kortere end den situativt betingede

⁹¹ I mit speciale arbejdede jeg med en fremtidshorisont for socialpædagogiske organisationers arbejde med unge, som jeg satte til 60 år ud fra en pragmatisk betragtning af gennemsnitslevealderen i Danmark (Harbo, 2008). I denne afhandling vil jeg sætte den som "livet, de unge skal leve", jf. iagttagelsernes ubestemte form ("*på vej*" og "*begribe verden*").

handlens to fremtidshorisonter. Samtidig foreslår jeg som bekendt, at Thomas i meddelelserne kobler manualfølge til den pointe, at ART rækker ud over træningens ophør, hvilket bringer ham til at aktualisere beskyttelsesoptikken i den situativt betingede handlen. Da de tre meningsdimensioner skal ses i relation til hinanden, ændrer sagsdimensionen for mig at se karakter, når den relateres til fremtidshorisonter som hverdagen og livet, de unge skal leve. Når ART i iagttagelserne rækker ud over træningerne, bliver udfordring af umoden moral i relation til fremtidshorisonterne hverdagen og livet således noget, de unge skal beskyttes fra. Samlet leder det mig til at foreslå disse meningshorisonter:

Fremtidshorisonterne *hverdag* og *livet* leder til beskyttelse fra manualens trin.

Manualfølge rækker ud over ART-træningerne.

Forskellige fremtidshorisonter fremkaldes i praksis.

Figur 80. "Forskellige fremtidshorisonter fremkaldes i praksis".

Jeg har nu behandlet temaet omkring tre forskellige fremtidshorisonter. I det næste afsnit skal det handle om føling, mavefølelse og timing.

8.4. FØLING, MAVEFØLELSE OG TIMING

Som det fremgår gennem hele afhandlingen, bringer iagttagelserne situativt betinget handlen frem i alle interviewene. I dette afsnit relateres situativt betinget handlen til det, der i interviewpassagen betegnes "*føling*" og "*mavefølelse*", og som jeg kalder frem som timing

8.4.1.1 Manualfølge

I dette afsnit kan manualfølge relateres til beskrivelser af medtrænerens/hjælpetrænerens funktion i ART-træningen, både generelt og mere specifikt i de trin, der omhandler at diskutere behovet for den aktuelle færdighed i social færdighedstræning. Fordelingen af hhv. hovedtræner og hjælpetræners roller beskrives i manualen mere generelt sådan her:

"Det er vanligvis 2 trenere; hovedtrener og medtrener. Hovedtrener leder treningen mens medtrener plasserer seg i gruppen og har ansvar for deler av treningen." (Gundersen et al., 2008, p. 12)

Om de dele af træningen, som medtræneren har ansvaret for, står der blandt andet, i relation til social færdighedstræning, at *"Trinnene leses opp av hovedtrener, medtrener eller deltaker"* (Gundersen et al., 2008, p. 27). Og vedrørende trinnet at diskutere behovet for færdigheden:

"Diskuter behovet for ferdigheten"

Medtrener skriver deltakernes eksempler på tavla.

Hjelp til med å formulere hensiktsmessige utsagn. Her kommer forslag som kan brukes i treningen og som treningsoppdrag.

Forslag til gode spørsmål:

- *Hvorfor er det viktig å bruke ferdigheten?*
- *Når kan det være viktig å bruke ferdigheten?*
- *(...)"*. (Gundersen et al., 2008, p. 27)

I min optik har medtræneren i manulens beskrivelser en form for assisterende rolle, fx som den, der noterer på tavlen, imens hovedtræneren spørger til deltagerens eksempler på den aktuelle færdighed.

8.4.1.2 Simpel og kompleks forståelse af temaet føling, mavefornemmelse og timing

Interviewpassage L10 Jeppe

Vi er i interviewet med Jeppe og vi ser optagelsen af ART-træning i social færdighedstræning, hvor han er hovedtræner. På filmen spørger Jeppe de unge, hvor de ser behovet for den aktuelle færdighed. Flere rækker hånden op for at markere, at de gerne vil give eksempler. I stedet for at tage en af de unge, som markerer tydeligt, spørger Jeppe Markus, der markerer – så svagt, at det næsten ikke er til at se på filmoptagelsen – hvor han ser behovet. I interviewet leder det til en passage om måden at være træner på, indledt af et spørgsmål om, hvordan Jeppe ved, hvilke informationer han skal tage fat på i en given situation.

I = interviewer (undertegnede)

Jeppe: "Ja, jeg tror, at det er nok noget, jeg skal have større bevidsthed om. Jeg tror også, det er noget med, **hvordan man er som person**. Det tror jeg. For der er også nogle, der slet ikke kan køre det der. Det er også noget med, **hvor meget du opfatter og registrerer og hviler i det, du laver**. Og man kan heller ikke læse sig til at forstå mennesker. Du kan godt læse dig til mange ting. Men den der føling af, hvad der sker i rummet og :: Det skal man jo selv have en fornemmelse af."

I: *Hvordan ved du, hvornår den føling er rigtig?*

Jeppe: "**Jamen det er man jo nødt til at prøve [ler]."**

I: *Det er man nødt til at prøve? Så det er en fornemmelse også?*

Jeppe: "Det er **jo ren mavefornemmelse**, altså. For man kan jo også sige, det er jo ikke, fordi Markus han sidder herude [viser med en arm, hvordan man kan række fingeren tydeligt op]. **Han sidder her med en lillefinger og det ... Jeg tror også, det er hans måde at teste på, om vi egentlig er – på et eller andet plan – opmærksomme på ham."**

I: *Ja, "Så du det?"*

Jeppe: "Ja, for han sidder jo [viser, hvordan man næsten ikke kan se Markus' finger] ... **Han kunne jo have gjort, så han ikke var i tvivl om, at jeg så det**. Så nej, han kører sådan lige et eller andet sted ... **For jeg tror, at det, der fanger ham i det her, det er tempoet nu."**

I: *Ja?*

Jeppe: "**Fordi jeg spurgte ham første gang direkte**, og nu bliver han sådan lidt 'Okay, skal jeg spille tilbage? Skal jeg med ind i eh ... i den her kamp?' Og det tror jeg, det er det, der sker der, hvor han så ... Jeg tror, **han ryger i konflikt med sig selv lidt der: 'Skal jeg holde min facade – det her er uretfærdigt, og det gider jeg dælme ikke – eller skal jeg prøve at gå all in på denne her?'** Og det fanger jeg ham i – og hvis jeg ikke ser det, så tror jeg, det har en anden effekt."

- I: *Hm ...?*
- Jeppe: "... Så jeg vil gerne prøve at give et eller andet svar på det – hvad det er, man kan. Men det er det: Jeg tror ikke :: Det der med at kunne læse og aflæse og forstå mennesker og være heldig at fange og forstå det, der sker i rummet ... Det er også, fordi der er nogle typer, dem er man bedre til at fange end andre, og det er også det, der er fedt, fordi vi er jo tre VIDT forskellige typer, os der kører ART. Jeg vil også gerne kunne noget af det, Kaia hun kan – hun er rigtig god til at gå i dybden, følelser og gå mere i dybden med nogle ting. Og det er ikke der, min styrke er. Min styrke, den ligger meget i, at jeg kan være meget tydelig, og jeg kan opfange de her signaler rundt omkring. Det bliver måske lidt mere overfladisk, men vi kommer omkring det, og alle kommer i spil og får det prøvet af. Hvor Kaia hun så er mere dybdearbejdende, også i et langsommere tempo. Og hver sin styrke, tænker jeg, og det giver hvert sit outcome. Men jeg tror stadigvæk, at vi når det samme på et eller andet plan."
- I: *Jo, og man kan jo sige, I er jo teamet op?*
- Jeppe: "Ja, og jeg tænker at ordet 'team' kommer virkelig i spil her. Altså vi komplementerer hinanden godt, fordi Kaia hun er også god til, når jeg kører i det tempo der, lige at sige: 'Hov, hvad var det? Det kunne jeg godt tænke mig at få uddybet.' Og når jeg sidder med Kaia, kan jeg sige: 'Nu tror jeg lige, vi skal [knipser med fingrene og ler lidt].' Og det er der, vores samarbejde kommer rigtig meget i spil. Og i starten, tror jeg, der bliver det lidt sådan, at medtræneren er meget passiv. Men der er ikke noget i manualen, der siger, at man skal være så passiv. Man må rigtig gerne byde ind og være med."
- I: *I starten når man kører det – tænker du på, når man er ny eller i de første timer?*
- Jeppe: "Øh, det er, når man er ny, tænker jeg. Også når man er ny som sammensat team, tænker jeg. Vi har jo heller ikke kørt sammen før og sådan noget. Man skal lige finde ud af hinandens roller, og det er også (14:30) learning by doing for os og sådan, hvordan vi lige supplerer hinanden bedst og

sådan og har noget øjenkontakt og lige :: på de rigtige tidspunkter.”

Figur 81. Ledeforskelssmarkering 10, Jeppe.

Simpel forståelse af L10 Jeppe

Jeppe indleder med udsagnet om, at han tror, han skal have større bevidsthed om, hvordan han ved, hvad han handler på i situationen. Han tror, det har noget at gøre med, hvordan man er som person. For Jeppe har det noget at gøre med, hvor meget man opfatter i situationen, og hvor meget man registrerer og hviler i det, man laver. Man kan læse sig til mange ting, men ikke til at forstå mennesker, og ej heller til at få føling med, hvad der sker i rummet – det er noget, man har en fornemmelse af. Jeppe ler, da jeg spørger, hvordan han ved, hvornår den føling er rigtig. Ifølge Jeppe er man nødt til at prøve det af – *“Det er jo ren mavefornemmelse,”* siger han. Jeppe eksemplificerer det ved situationen, vi lige har set på optagelsen, hvor Markus markerer meget svagt. Jeppe forklarer, at Markus jo ikke tydeligt markerer, at han gerne vil på banen – han viser det kun med en lillefinger – og han tror, at Markus tester, om trænerne er opmærksomme på ham. Tidligere under træningen spurgte Jeppe spurgte ham uden at få et svar, og nu ser Jeppe hans svage markering som et tegn på, at tempoet fanger Markus så han er opmærksom på hvad de laver. Jeppe tror at det får Markus til at overveje om han skal *“gå med ind i den her kamp”* og at Markus ryger i konflikt med sig selv mellem enten at se situationen som uretfærdig og som noget, han ikke gider, eller som noget, han kan gå *“all in”* på. Det er dét, Jeppe fanger Markus i, og hvis ikke han havde set lillefingermarkeringen, ville det have haft en anden effekt, forklarer Jeppe.

Til mit spørgsmål om, hvordan han ved, hvilke informationer han skal tage fat på i en given situation, kredser Jeppe det ind til at handle om at kunne læse, aflæse og forstå mennesker – og så at være heldig at fange og forstå det, der sker i rummet. Han fortæller videre, at man (som socialpædagog/træner, red.) er bedre til at fange nogle typer end andre, hvorfor det er en fordel, at de er tre VIDT forskellige trænere tilknyttet dette forløb. Jeppe ville gerne kunne noget af det, Kaia kan: Hun er god til *“at gå i dybden”* og til følelser. Jeppe styrke er anderledes og ligger i, at han er meget tydelig og kan opfange *“de her signaler rundt omkring”*. Den tilgang er

ifølge Jeppe måske mere overfladisk, men de kommer omkring det hele, og alle kommer i spil og får det prøvet af. Kaias tilgang er mere dybdegående, og det foregår i et langsommere tempo. Selvom de to tilgange har hver sin styrke og giver hvert sit outcome, tror Jeppe, at de på et eller andet plan når frem til det samme. Jeppe griber ordet *"team"*, da jeg bringer det på bane, og siger, at det virkelig kommer i spil her, ved at de komplementerer hinanden godt. Ifølge Jeppe står det ingen steder i manualen, at medtræneren skal være passiv – medtræneren må gerne byde ind og være med. Fx er Kaia god til, hvis Jeppe kører afsted i et højt tempo, at sige *"Hov, hvad var det? Det kunne jeg godt tænke mig at få uddybet."* Og omvendt kan Jeppe i andre situationer, hvor han er træner sammen med Kaia, godt sige, at de lige skal lidt op i tempo. Det er der, deres samarbejde kommer rigtig meget i spil. I starten kan medtræneren være mere passiv, men efterhånden som hovedtræner og medtræner finder ud af deres egne og hinandens roller, finder de også ud af, hvordan de supplerer hinanden bedst. Det er learning by doing, forklarer Jeppe, og de aflæser blandt andet ved øjenkontakt, hvornår de kan supplere hinanden under træningen.

Kompleks forståelse af L10 Jeppe

Jeg foreslår, at udsagnene her er frembragt ved to forskellige former. Den sidste del af interviewpassagen rummer i min forståelse en anden beskrivelse af medtrænerrollen end den, som er beskrevet i manualen (jf. afsnit 8.4.1.1). I interviewpassagen træder medtrænerrollen frem som en forholdsvis aktiv rolle. Således er det den sidste del af interviewpassagen, som for mig at se indeholder meddelelser om situativt betinget handlen i relation til manualfølge. Jeg har samtidig valgt at lade den første del af interviewpassagen indgå i analysen. Her tematiserer Jeppe i min forståelse, hvad der kendetegner netop det, *han* er god til, og som tager form som situativt betinget handlen: at fange, hvad der sker i rummet. Beskrivelserne udvider i min optik forståelsesmulighederne omkring de med ledeforskellen iagttagede udsagn om, hvad trænerrollerne hver især kan, hvilket igen leder til forståelsesmuligheder af, hvordan de kan fungere sammen i en given situation.

Jeg ser altså en skelnen vedrørende først medtrænerrollen, dernæst begge trænerroller og den variation, de tre trænere, der er tilknyttet dette hold, bringer ind.⁹² Således tematiserer iagttagelserne i mine øjne det samlede trænerskab, altså både hoved- og medtræner. I interviewet fortæller Jeppe, at de tre trænere er "*vidt forskellige*". Forskelligheden træder ifølge Jeppe frem som en fordel, da den gør det muligt for dem at "*fange*" flere forskellige typer af unge i ART. Den giver så at sige flere unge mulighed for at deltage i ART-kommunikation. Som eksempel på forskelligheden tegner der sig i meddelelserne et billede af, at Jeppe ser sin egen tilgang som potentielt mere overfladisk end Kaias, der beskrives som mere orienteret mod følelser og dybde. Det overfladiske ser ud til at skabe mulighed for, at træningen kommer omkring det, der er beskrevet i ART-manualen, og for at alle de unge får afprøvet det, de skal. I forlængelse heraf foreslår jeg, at det samlede trænerskab kan kalde forskellige tilgange frem, der igen giver mulighed for at fange flere af de tilstedeværende unge, så de kan deltage i ART-kommunikation. Meddelelserne frembringer således både hoved- og medtræner som forholdsvis aktive roller, og Jeppe kommer med eksempler på, hvordan Kaia i medtrænerrollen kan bryde ind og bede om, at de unge uddyber deres synspunkter, hvis Jeppe, som jeg forstår det, "*kører*" i et højt tempo. Omvendt kan Jeppe også – hvis han i medtrænerrollen finder, at Kaia bruger for lang tid på de enkelte elementer – vise, at han synes, der skal skrues op for tempoet. Jeppe bakker det delte trænerskab op med udsagnet om, at der ikke står noget sted i manualen, at medtræneren skal være "*så passiv*". Ved gennemlæsning af manualen kommer jeg frem til det samme: Der står ikke i ART-manualen, at medtræneren skal være passiv. Men som vist i afsnit 8.4.1.1 er der konkrete beskrivelser af, hvad medtræneren forventes at gøre. I min optik indebærer manualens beskrivelser, at medtræneren supplerer eller bakker op om hovedtrænerens funktioner, fx ved at skrive eksempler op på tavlen. Min forståelse af manualen adskiller sig, som jeg ser det, fra Jappes udsagn om medtrænerrollen, hvor situativt betinget handlen i stedet tager form som noget, der ligner omvendt

⁹² Der er også tre trænere tilknyttet det ART-hold, hvor Lis og Thomas er trænere. For mig at se er det af praktiske årsager, da trænerrollen griber ind i socialpædagogernes resterende arbejdsliv pga. træningernes hyppighed.

manualfølge: Hvis ikke manualen angiver noget som forbudt, så er det tilladt. Heroverfor fremkalder jeg højresiden som at manualfølge, forstået som medtræneren i en assisterende rolle, vil begrænse trænerens muligheder for at fange de unge.

Det leder mig til at foreslå at iagttagelserne er gjort gennem denne forskel:

Vender manualfølge på hovedet:
Hvis der ikke står i manualen, at det er forbudt, så er det tilladt.

Manualfølge betyder, at kun det, som står i manualen, er tilladt – dette begrænser muligheden for at fange de unge.

Socialpædagogiske iagttagelser af, hvordan delt trænerskab kan fange flere forskellige typer af unge, så de kan deltage i ART.

Figur 82. "Delt trænerskab kan fange flere forskellige typer af unge, så de kan deltage i ART".

Dertil frembringer iagttagelserne den pointe, at det i Jeppe's optik ikke er ligegyldigt, hvornår medtræneren bryder ind. I opstarten af et samarbejde mellem to trænere kan medtræneren godt være lidt mere passiv, men efterhånden som kendskabet til hinandens roller udbygges, finder de ud af, hvordan de supplerer hinanden bedst. I min optik handler det om, at medtræneren ikke bare bryder vilkårligt ind, men at trænerne sammen – gennem "*learning by doing*" – udvikler en måde at arbejde sammen på, hvor de fx ved øjenkontakt i situationen afklarer, om et givent tidspunkt er det rette til at bryde ind. Som jeg forstår meddelelserne, kan man ikke altid vide, hvornår det er det rigtige tidspunkt at bryde ind – ifølge Jeppe er det noget, "*man prøver af*". Han kalder det en "*føling*" eller en "*mavefølelse*" omkring, hvad der sker i rummet. I disse meddelelser forstår jeg "*føling*" og "*mavefølelse*" som en følelse af, hvornår noget rammer det rette tidspunkt, det vil sige en form for timing. I mine øjne er Markus' lillefingermarkering et eksempel på, at Jeppe fanger et vagt signal, som han i situationen reagerer på ved at forsøge at fange den unge til at deltage aktivt. Således kalder iagttagelserne ikke timing frem som noget, der indikerer, at

en given handlen helt sikkert vil ende som intenderet. Snarere er der her tale om timing, som indikerer, at noget kan prøves af. Dette sætter jeg overfor manualfølge, der her ses som, at manualens beskrivelser af medtræneren i en assisterende rolle vil begrænse mulighederne for at fange så mange unge som muligt. Det leder mig til at foreslå, at der også skelnes sådan her i interviewpassagen⁹³:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Føling/mavefornemmelse/timing i forhold til, hvornår det er givtigt at bryde ind i ART-manualens tid. • Signaler fra de unge. • Learning by doing/ samarbejdserfaring. • At bryde ind er forbundet med usikkerhed – det er noget, man prøver af. | <p>Simpel forståelse af manualfølge begrænser trænerens muligheder for at lade de unge bryde ind med deres synspunkter.</p> |
|---|---|

Socialpædagogisk forståelse af, hvordan øjenkontakt i situationen kan afklare, om trænerne kan bryde ind i manualens tid for at fange flere unge til at deltage aktivt i ART.

Figur 83. "Øjenkontakt kan i situationen afklare, om trænerne kan bryde ind i manualens tid for at fange flere unge til at deltage aktivt i ART".

8.4.1.3 Hyperkompleks forståelse af temaet *føling, mavefornemmelse og timing*

Som ved alle de andre distinktioner i afhandlingen kan man anlægge forskellige perspektiver i undersøgelsen af, hvilke meningshorisonter der kan være i spil. Jeg vælger som bekendt at fortsætte med det tidlige

⁹³ Jeg finder, at en lignende forskel kan ses i afsnit 5.3, hvor jeg bringer Lis til at pointere, at man ikke kan vide, om det lige er dén dag, at hun kan forsøge at komme et lag dybere i kendskabet til Kean. Det må ifølge Lis prøves af.

perspektiv og dermed elementet, som jeg ovenfor kalder *timing*. Timing indikerer i mine iagttagelser, at forskellige elementer leder trænerne til at afprøve forskellig handlen. Jeg aktualiserer i iagttagelserne begreberne *tidsbindinger* og *temporaliseringsmomentet* (Luhmann, 2000b, p. 265ff; (Luhmann, 2000, p. 210; Esposito, 2011). Tidsbindingerne hjælper mig til at forstå, hvad der træder frem som operationer i fortiden, der aktualiseres i nutiden, og som i mine øjne kan fungere som meningshorisonter for føling og mavefølelse – som igen ser ud til at lede til aftaler ved øjenkontakt, det vil sige nonverbal kommunikation. Usikkerheden, der træder frem omkring den handlen, der prøves af, kan jeg forstå med temporaliseringsmomentets kombination af bestemthed og ubestemthed.

For at kunne indkredse tidsbindinger indkredser jeg først, hvilke nutider eller samtidigheder der i interviewets reflektive kommunikation kaldes frem om situationer, hvor socialpædagogerne ved nonverbal kommunikation aftaler, at der må brydes ind. For mig at se former forskellige samtidigheder nemlig det, jeg frembringer som timing i iagttagelserne ovenfor. Igen kan meningsdimensionerne ikke skilles ad, hvorfor også social- og sagsdimensionerne bringes i spil ud fra intentionen om at skelne og betegne i de aktuelle samtidigheder.

Først og fremmest er der den samtidighed, der skabes omkring trænerrollerne i det, jeg ser som situativt betinget handlen, hvor både medtræner og hovedtræner får mulighed for at deltage aktivt i alle ART-strukturerne ved fx at bryde ind. I min optik er der her ikke tale om, at sagsdimensionen ændrer sig – det skal stadigvæk handle om ART. Snarere er der tale om at etablere kompleksitetsoverskud, hvor et givent sagsforhold antager mere end én form, så der gives mulighed for, at de tilstedeværende kan koble sig på sagsforholdet på forskellige måder (Keiding, 2005, p. 192; Luhmann, 2000, p. 87). I denne sammenhæng relaterer jeg det til tidsdimensionen, så kompleksitetsoverskuddet etableres ved, at det, jeg herfra betegner som *det udvoidede trænerskab*, kan bringe flere eller forskellige tidsbindinger i spil.

Tidsbindinger er produktion af restriktioner, hvor tid skaber forbindelser mellem forskellige operationer, som så binder hinanden (Esposito, 2011, p. 22). Således kan de forskellige blikke, som iagttagelserne bringer Jeppe til at kaste bagud, hvad gælder trænerens forsøg på at "fange" de unge, ses som bindinger, der skabes ved tid. I interviewpassagen ses det fx i meddelelser om, hvordan Jeppe selv arbejder med føling i rummet og mavefølelse

i situationen, hvor han fanger Markus' forsigtige lillefingermarkering. Eksemplet handler altså ikke om den nonverbale kommunikation mellem trænerne, men kaldes her frem som blik på, hvilke tidsbindinger der kan optræde i en given situation, og som ses som meddelt information fra en ung. Ved iagttagelse af markeringen på filmen kalder meddelelserne andre operationer frem, der etablerer lillefingermarkeringen som en form for kropslig kommunikation, som Jeppe gerne vil fange.

I iagttagelserne omkring Markus' "lillefingermarkering" ser jeg følgende tidsbindinger:

- Der er bindingen tilbage til tidligere i samme træning, hvor Markus undlod at svare på et spørgsmål.
- Der er iagttagelsen af, at Markus måske kobler sig nu, fordi denne del af træningen foregår i et relativt højt tempo – et tempo, som kalder de unge frem i rollen som ART-deltagere. Her ser jeg en tidsbinding til andre tidspunkter i træningen, hvor tempoet er langsommere, hvor fokus er på følelser og dybde, og hvor Markus tilsyneladende ikke har koblet sig på.
- Ligeledes træder der bindinger frem til tidligere træninger/operationer, hvor Markus har deltaget, og som tilsyneladende leder Jeppe til at foreslå, at Markus oplever en konflikt i situationen mellem at gå all in på ART eller at opleve situationen som uretfærdig. Dertil fremkalder iagttagelserne den pointe at Markus' lillefingermarkering er en afprøvning af, om trænerne ser ham, og dermed af om han kan gå all in, eller om situationen kan ses som uretfærdig.
- Endelig ser jeg også en binding ud i fremtiden, som markerer et ønske om Markus som aktiv deltager i ART-træninger.

Således bliver nutiden, som vi ser på filmen, et produkt af fortiden ved de valg, som foretages i iagttagelserne af, hvilke tidligere operationer lillefingermarkeringen kan bindes til. Det vil sige, at tidsbindinger udgør meningshorisonter for det, som jeg ud af Jappes udsagn om "mavefølelse" og "føling" kalder frem som timing i meddelelserne. Den situationelt betingede handlen, det udvidede trænerskab, bliver for mig at se en intention om at øge ART-kommunikationens egenkompleksitet, ved at flere

psykiske systemers strukturelle kompleksitet bringes i spil i et givent øjeblik.⁹⁴ Dette sker, ved at tilstedeværende psykiske systemer deler den nutid, de er i, men har forskellige konstruktioner over fortider og fremtider, herunder tidsbindinger (Esposito, 2011, p. 20). I forlængelse heraf skaber Thomas med udvidelsen af trænerrollen kompleksitetsoverskud og dermed mulighed for, at flere unge kan koble sig på ART-kommunikation. Det sker, ved at Kaia kan bringe de tidsbindinger i spil som hun ser i nutiden, hvorved de potentielt kan få øje på flere eller andre tidsbindinger.

Dette ses i lyset af manualfølge, som jeg ovenfor kalder frem som, at simpel forståelse af manualen begrænser trænerens muligheder for at lade de unge byde ind med deres synspunkter. For mig at se kobles medtrænerrollen ved manualfølge på de tidsbindinger, der forventes aktualiseret af hovedtrænerrollen, og som igen markeres ved manualens tid beskrevet i manualens strukturer. Mine iagttagelser fremkalder et begrænset antal tidsbindinger i manualen, tidsbindinger der er orienteret mod dagens struktur og den lineære fremgangsmåde, strukturen lægger op til, fx ved at medtræner skal skrive eksempler op, som konditionerer de strukturer, hovedtrænerrollen bringer i spil. I forlængelse heraf konditioneres manualfølge ved et begrænset og på forhånd fastsat antal tidsbindinger, der kan aktualiseres i en given situation. Samlet leder det mig til at foreslå følgende meningshorisonter aktualiseret omkring udvidet trænerskab: *udvidet trænerskab øger følsomhed over for flere/andre tidsbindinger og etablerer ad den vej kompleksitetsoverskud | medtrænerrolle reducerer følsomhed over for mulige tidsbindinger.*

Så vidt meningshorisonterne følsomhed omkring tidsbindinger og kompleksitetsoverskud. Hvad gælder timing og den nonverbale kommunikation om, at trænerne kan bryde ind, relaterer jeg det ovenfor til føling, mavefornemmelse, signaler fra de unge, samarbejdet mellem trænerne og learning by doing. For mig at se informeres timing på den måde af tidsbindinger i relation til *både* operationer i fortiden med deltagelse af såvel de unge som trænerne imellem og af tilstedeværende samtidigheder i

⁹⁴ Jf. Keiding (2006, p. 7).

rummet. Hvad gælder samtidighederne i rummet og i samme nu, ses der både en samtidighed i signaler fra de unge (som Markus' lillefingermarkering) og i den kommunikation, det udvidede trænerskab etablerer. I relation til sidstnævnte ser det ud til, at det er i den nonverbale kommunikation, trænerne afklarer, om de tidsbindinger, de hver især i situationen kalder frem, indikerer, at timingen er der og en given handlen kan prøves af ud fra intentionen om at *fange* de unge. Det fremstår altså ikke som vilkårligt, når det, der i interviewet kaldes mavefornemmelse, leder til handlen. Denne handlen, som er fremkaldt af trænerens mavefornemmelse, ser ud til både at være informeret af den øgede følsomhed over for flere tidsbindinger, som etableres ved det udvidede trænerskab, og ved at denne handlen først finder sted, efter at nonverbal kommunikation trænerne imellem har indikeret, at timingen er rigtig.

Som nævnt indikerer timing blot, at handlen kan prøves af – det kan ikke vides, om den er rigtig. Som jeg ser det, prøves noget altså af – i eksemplet ovenfor hvor Jeppe fanger Markus' markering – men det er usikkert, hvordan meddelelser forstås, og hvad der sker videre. Denne usikkerhed kan jeg undersøge med begrebet om *temporaliseringsmomentet*. Handlen i temporaliserede systemer kombinerer bestemthed og ubestemthed. Det bestemte ligger i handlens momentane aktualitet, uanset hvad man betegner som tilregningsgrund. I eksemplet *fanger* Jeppe Markus' lillefingermarkering. Men handlen er ubestemt i relation til det, som de optager i sig som tilslutningsværdi (Luhmann, 2000, p. 210). Det er ikke til at vide, om og hvordan Markus selekterer forståelse i situationen. Det vil sige, at det, jeg her kalder "timing", kan lede til handlen, der både bærer det bestemte (markeringen fanges) og det ubestemte (tilslutningsværdi) i sig.

Dette ses i lyset af, at manualens strukturer i iagttagelserne indikerer en form for lineært tidsbegreb. Det ser jeg fx i beskrivelserne af medtrænerrollens opgave med at skrive eksempler på tavlen, hvor der i min optik indikeres en tidsbinding til de ART-strukturer, der ligger forud, og som tavleeksemplerne skal knyttes til. Eksempler på tavlen initieres i iagttagelserne altså ikke ved timing, men som følge af en på forhånd beskrevet rækkefølge for handlen, hvorved et begrænset antal tidsbindinger aktualiseres. Det betyder – i relation til det bestemte og ubestemte i temporaliseringsmomentet – ikke, at handlen som at skrive eksempler på tavlen er mere bestemte end de timing-initierede. Tavleeksempler bærer også både det bestemte og det ubestemte. Således fremkalder jeg manualens tidsbegreb som lineært og som noget, der skaber mere begrænsede

deltagelsesmuligheder for de unge, end det udvidede trænerskab gør. I forlængelse af ovenstående samler jeg iagttagelserne i denne form:

Udvidet trænerrolle øger følsomhed over for forskellige tidsbindinger, hvorved der skabes kompleksitetsoverskud og flere deltagelsesmuligheder.

Lineært tidsbegreb etableret ved manualens strukturer reducerer følsomhed over for tidsbindinger og begrænser deltagelsesmuligheder.

Øget kompleksitetsoverskud kan skabe deltagelsesmuligheder for flere unge i ART-kommunikation.

Figur 84. "Øget kompleksitetsoverskud kan skabe deltagelsesmuligheder for flere unge i ART-kommunikation".

Den usikkerhed, som iagttagelserne frembringer, og som Jeppe indkredser til, at man ikke kan vide, om ens føling/mavefølelse er rigtig, hvorfor man er nødt til at prøve den af, viser i min optik netop den usikkerhed, der ligger omkring handlen: Det er ikke til at vide, om de i fremtiden kommer til at optræde som tidsbindinger i kommende nutider. Men tidsbindinger kan forberede systemer på, hvad der kan blive deres stadigt ukendte og potentielt overraskende fremtid (Esposito, 2011, p. 22).

Således afsnittet om timing og tidsbindinger. I det næste afsnit afrundes kapitel 8, før vi i kapitel 9 bevæger os mod iagttagelser af, hvad analysekapitlerne har frembragt.

8.5. IAGTTAGELSER AF TID SOM SOCIALPÆDAGOGIK I FORSKELLIGE FORMER

I afsnit 8.2 foreslog jeg iagttagelsepunktet *socialpædagogiske iagttagelser af at lavere hastighed fremmer refleksiv kommunikation* og følgende meningshorisonter: *lavere hastighed giver mulighed for læring/refleksiv kommunikation om hjemmeopgaver | høj hastighed fremkalder de unge i rollen som ART-deltagere og levner ikke plads til læring som refleksiv kommunikation*. Jeg foreslår at kondensere meningshorisonterne i denne form: **lav hastighed fremmer refleksiv kommunikation | høj hastighed uden refleksiv kommunikation**. Med disse meningshorisonter understreger jeg pointen om, at en lavere hastighed giver de unge mulighed for læring i form af

refleksiv kommunikation, hvor høj hastighed kalder dem frem i rollen som ART-deltagere.

I afsnit 8.3 behandlede jeg meddelelser om, hvordan ART-træningens element om at udfordre umoden moral tog form som noget, Thomas skulle beskytte Mik fra, i relation til de tre forskellige fremtidshorisonter, jeg skrev frem. Jeg foreslog dette iagttagelsespunkt: *socialpædagogiske iagttagelser af forskellige fremtidshorisonter*. Og disse meningshorisonter: *fremtidshorisonterne hverdag og livet leder til beskyttelse fra manualens trin | manualfølge rækker ud over ART-træninger*. Dem kondenserer jeg her i denne form: **lange fremtidshorisonter | kort fremtidshorisont**.

I afsnit 8.4, som tematiserede iagttagelser af, hvordan Jeppe udvider trænerrollerne, fremkaldte jeg iagttagelsespunktet *øget kompleksitetsoverskud kan skabe deltagelsesmuligheder for flere unge i ART-kommunikation*. Og jeg foreslog disse meningshorisonter for afsnittet: *Udvidet trænerrolle øger følsomhed over for forskellige tidsbindinger, hvorved der skabes kompleksitetsoverskud og flere deltagelsesmuligheder | Lineært tidsbegreb etableret ved manualens strukturer reducerer følsomhed over for tidsbindinger og begrænser deltagelsesmuligheder*. Jeg kondenserer her meningshorisonterne i denne form: **øget følsomhed for tidsbindinger etablerer kompleksitetsoverskud og deltagelsesmuligheder | lineært tidsbegreb reducerer følsomhed for tidsbindinger** og anslår hermed vigtigheden af at etablere kompleksitetsoverskud for at skabe deltagelsesmuligheder for de unge i ART-kommunikation.

I forlængelse af ovenstående foreslår jeg således følgende tre former for socialpædagogiske iagttagelser af tidsrelaterede temaer:

- **lav hastighed fremmer refleksiv kommunikation | høj hastighed uden refleksiv kommunikation**
- **lange fremtidshorisonter | kort fremtidshorisont**
- **øget følsomhed over for tidsbindinger etablerer kompleksitetsoverskud og deltagelsesmuligheder | lineært tidsbegreb reducerer følsomhed over for tidsbindinger**

KAPITEL 9

SOCIALPÆDAGOGIK I FORSKELLIGE FORMER – TENDENSER I ANALYSEKAPITLERNE

Socialpædagogik i relation til ART iagttaget som organisationssystem og socialpædagogik iagttaget som et subsystem i hjælpesystemet, der tilbyder en socialpædagogisk henvisningshorisont for socialpædagogiske forholdemåder. Diskussion af disse optikker og forslag om en socialpædagogisk refleksionsteori.

I dette kapitel genbesøger jeg de fem foregående kapitler for at undersøge, hvad jeg har set med det, jeg har set. Forud for kapitlet ligger således mange runder med de fem analysekapitler i undersøgelsen af, hvilke iagttagelsesformer der på empirisk niveau er mest frugtbare, når det gælder de former for socialpædagogik, jeg med henvisning til hjælpesystemet har frembragt i analyserne. Rytmen i kapitlet er anderledes end i de fem foregående.

Gennem min ledeforskel *situativt betinget handlen | manualfølge* har jeg frembragt iagttagelser af situativt betinget handlen samt forslag til, hvilke meningshorisonter denne handlen kan siges at trække på (opsummeret i figur 85 og 86 nedenfor). Disse iagttagelser forklares ved, at *sociale* systemer handler. Jeg har bestemt ART-træninger som interaktionssystemer. Men ved iagttagelser på tværs af de mange timers interviews med tematisering af de ni filmede ART-træninger kan jeg se konturerne af noget, som jeg finder givtigt at iagttage som et organisationssystem – og dermed som noget andet end interaktionssystemer. Det er givtigt, fordi organisationssystemsoptikken kan forklare den i de komplekse forståelser frembragte situativt betingede handlen som beslutninger, der reproducerer et organisationssystem. Ydermere er det givtigt, fordi organisationssystemer kan iagttage andre

organisationssystemer i deres omverden, hvilket kan forklare, hvordan der i iagttagelserne er frembragt iagttagelser af ART ikke kun som manual, men også som organisationssystem, der relaterer sig til fidelitets- og effektforskning.⁹⁵ Når organisationssystemer i deres omverden kan iagttage hinanden, kan de også markere grænser i forhold til hinanden. I forlængelse heraf foreslår jeg at tilskrive afhandlingens iagttagelser til et organisationssystem, som jeg herfra kalder **socialpædagogik i relation til ART**⁹⁶, og som har hjælpesystemet som primær systemreference. Hermed kan jeg også iagttage socialpædagogik som noget andet end organisationssystemet ART, samtidig med at ART-træninger kan være del af socialpædagogik. Dette paradoks kan jeg ekspliciterer ved at undersøge, hvordan **socialpædagogik i relation til ART** i en re-entry kan siges at genindføre ART-manualen i sig selv, så den får et helt andet udtryk, end når den er relateret til fidelitets- og effektforskning.

Grænsedragningen mellem **socialpædagogik i relation til ART** og ART i relation til fidelitets- og effektforskning ser jeg som udtryk for en *handlet* socialpædagogisk henvisningshorisont. Det vil sige, at når manualfølge kolliderer med dimensioner i den almene socialpædagogiske henvisningshorisont, så svinger organisationssystemet over og gør iagttagelserne af de unge i denne socialpædagogiske henvisningshorisont til beslutningspræmis. På den måde sker der i min optik en specialisering i organisationssystemets reproduktion af hjælpesystemet, som bedst kan

⁹⁵ I kapitel 3 betegnede jeg ART som organisationssystem og beskrev, hvordan ART-manualen fungerer som program, og hvordan fx ART-trænerkurset og masterinstruktørkurset giver medlemskab. Dertil reproducerer organisationssystemet sig selv – ved fx at revurdere manualen – og relaterer sig eksplicit til fidelitets- og effektforskning. I forlængelse heraf betegner jeg organisationssystemet som *ART i relation til fidelitets- og effektforskning*.

⁹⁶ Jeg vælger i dette kapitel at markere de betegnelser, jeg udvikler, med **fed** for at understrege, at jeg ser dem som afhandlingens bidrag og på den måde forskellige fra andre betegnelser og forskelle i afhandlingen, der indtil nu har været markeret med kursiv.

forklares som hjælpesystemets uddifferentiering i subsystemet **socialpædagogik**.

Således forklarer jeg afhandlingens iagttagelser som autopoietiske systemers handlen. Systemer handler, når de møder problemer. Derfor finder jeg det gavnligt at undersøge, hvilke problemer grænsedragningerne er løsninger på, om der kunne være andre funktionelt ækvivalente løsninger, og hvilke problemer disse grænsedragninger giver. I denne undersøgelse relaterer jeg afhandlingens bidrag til andre tilgange til socialpædagogik og manualer.

Inden jeg sidst i kapitlet helt kort peger på, hvordan afhandlingens bidrag kan fungere for andre systemer i generaliserede problemhorisonter, udvikler jeg – med afsæt i afhandlingens analyser – en videnskabelig refleksionsteori i, om og for **socialpædagogik i relation til fidelitets- og effektforskning** med ambitionen om at tilbyde en ny måde at iagttage temaet på.

I det følgende ridser jeg afsættet for kapitlet op ved at opsummere dels de komplekse forståelser, dels de hyperkomplekse forståelser udledt af analysekapitlerne.

9.1. SITUATIVT BETINGET HANDLEN I RELATION TIL MANUALFØLGE

I dette afsnit samler jeg afhandlingens forskellige forståelser i bestræbelsen på at undersøge, om der blandt dem er forskelle, som kan generaliseres til at have systemkarakter.⁹⁷ Jeg relaterer som nævnt i kapitel 3 afsnit 3.11. forskelle af systemkarakter til afhandlingens erkendelsesbegreb, hvor det står helt centralt, at erkendelse *både* er iagttagelse og fæstnen af iagttagelse.⁹⁸ Det vil sige, at forskelle skal findes over tid i og under forskellige betingelser og på den måde indgå i systemets autopoietiske

⁹⁷ Jf. trin 9 i afhandlingens analysestrategi og med reference til Keidings strategi.

⁹⁸ Jf. min reference til F. B. Andersen (2009, p. 28) i afsnit 1.7.1 om Luhmann og erkendelse.

operationer, for at de er af systemkarakter (se også Keiding, 2005, p. 216). Forskelle af systemkarakter kan således hjælpe til forklare, hvad det er, jeg ser med det, jeg ser i mine analysekapitler. Afhandlingens iagttagelser er frembragt under en form for ensartethed. Således filmer jeg ART-træninger i socialpædagogiske organisationer, hvorefter socialpædagogerne hver især deltager i interviews, som jeg optager og transskriberer med henblik på analyse gennem ledeforskellen **situativt betinget handlen | manualfølge**. Denne ensartethed i formen, samt forskelligheden i at de seks socialpædagoger interviews om forskellige filmoptagelser⁹⁹, gør det muligt at generalisere til systemkarakter ud fra forskelle og former frembragt i afhandlingen.

Som lovet kommer der her først en opsamling af de forskellige forståelser. I figur 85 nedenfor har jeg sammenskrevet de komplekse forståelser, som betegner situativt betinget handlen og manualfølge. Teksten er af formidlingshensyn fremstillet i prosaform og inddelt i analysekapitlernes fem temaer med angivelse af, hvilket analyseafsnit formen kan findes i.

Tema	Situativt betinget handlen i relation til manualfølge
Om ART-programmet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socialpædagogen forsøger at undgå sammenstød mellem norsk og dansk forståelse – og dermed undgå, at de unge føler sig som forbrydere – ved at ændre <i>vedeskontrol</i> til <i>følelshåndtering</i> (4.2.1.2). 2. Socialpædagogen finder, at det kræver erfaring at kunne fylde uventet tid ud i ART-træningen, når den er planlagt ud fra ART-manualens strukturer (4.3.1.2). 3. Hvis de unge ikke byder ind, kalder det på ekstra forberedelse fra socialpædagogen, fx i form af at hun har eksempler klar (4.4.1.2).
Den enkelte unge	<ol style="list-style-type: none"> 4. Hvis den enkelte unge viser tegn på, at deltagelse i ART er truet, undersøger socialpædagogerne, hvordan de, fx med ekstra forberedelse sammen med den unge, kan medvirke

⁹⁹ Forskellige filmoptagelser, fordi socialpædagogerne interviewes om filmoptagelser, hvor de selv er hovedtrænere.

	<p>til, at den enkelte unge fortsat deltager i ART (5.2.1.2).</p> <p>5. Ved tvivl om, hvordan den enkelte unge arbejder med ART, udnytter socialpædagogen muligheder for at lære ham/hende at kende og ad den vej undersøge, hvordan han/hun arbejder med ART (5.3.1.2).</p> <p>6. Hensynet til den enkelte unges deltagelsesmuligheder vejer tungere end at følge ART-manualen (5.4.1.2).</p>
Ungegruppen	<p>7. Selvom ART-reglerne ikke følges, finder socialpædagogen, at den gode stemning i gruppen samt det, at de unge viser hensyn til hinanden, ikke skal trues (6.2.1.2).</p> <p>8. I ART arbejder man med "tunge" emner, og de unge kender hverken hinanden eller socialpædagogerne. Derfor finder socialpædagogen, at der skal en form for forberedelse til før dagens træning (6.3.1.2).</p> <p>9. I ART er der fokus på, at de unge kan følge trinnene, men ifølge socialpædagogen er der potentielt andre former for læring, der skal sikres (6.4.1.2).</p>
Anerkendelse	<p>10. I ART skal man udfordre umoden moral, men ifølge socialpædagogen skal de unge anerkendes, uanset hvad de siger – ellers er der risiko for, at de lukker ned (7.2.1.2).</p> <p>11. Anerkendelse ses af socialpædagogerne som en del af ART, fordi de vil vise de unge, at de anerkender deres indsats i ART-træningerne (7.3.1.2).</p> <p>12. Selvom manualen tilsiger, at trænerne skal rose, så må anerkendelse som ros ifølge socialpædagogen ikke forvirre de unges forståelse af ART (7.4.1.2).</p>
Tid	<p>13. Det høje tempo i ART leder socialpædagogen til opmærksomhed på forskellige læringshastigheder (8.2.1.2).</p> <p>14. Socialpædagogen lader andre tidshorisonter end ART-manualens, fx hverdagen og fremtiden, overskride ART-manualens (korte) tidshorisont (8.3.1.2).</p> <p>15. Føling, mavefornemmelse, timing og delt trænerskab øger ifølge socialpædagogen muligheden for at hjælpe flere unge til deltagelse i ART (8.4.1.2).</p>

Figur 85. Sammenskrivning af komplekse forståelser.

Så vidt de komplekse forståelser. For hver af de komplekse forståelser findes også menings- eller henvisningshorisonter, som er frembragt i de hyperkomplekse forståelser. Disse er fremstilet herunder i figur 86 – nr. 1 svarer til nr. 1 i figuren ovenfor, nr. 2 til nr. 2 i figuren ovenfor og så fremdeles. Formerne har her fået lidt flere ord på i figuren end i kapitlerne for at konditionere forståelse.

Tema	Former
ART som program	<ol style="list-style-type: none"> 1. Den enkelte socialpædagogs personlige stil ART som konsensusbaseret konditional program 2. Socialpædagogisk erfaring nødvendig planlægning ud fra manualen 3. Trin kolliderer og ændres med reference til deltagere trin, der ikke kolliderer
Den enkelte unge	<ol style="list-style-type: none"> 4. Usikkerhedsabsorption (for at ung fortsætter ART) ART-manual producerer usikkerhed 5. Den enkelte unge som person den enkelte unge som rolle 6. Usikkerhedsabsorption ved andre meningsstrukturer end ART manualen tilbyder stabilitet af kausal karakter
Gruppen	<ol style="list-style-type: none"> 7. Gruppens normer opretholdes afvisning af ung 8. Samling før ART tillægges strukturværdi i ART manualfølge præget af usikkerhed 9. Usikkerhed om forståelse hos de unge simpel forståelse
Anerkendelse	<ol style="list-style-type: none"> 10. Person som præmis for rolle rolle 11. Unge som personer samtidig med ART-kommunikation roller 12. Usikkerhedsabsorption i form af afvisning af rollespil anerkendelse som trin af lav abstraktionsgrad
Tid	<ol style="list-style-type: none"> 13. Lav hastighed fremmer reflektiv kommunikation høj hastighed uden reflektiv kommunikation 14. Lange fremtidshorisonter kort fremtidshorizont 15. Øget følsomhed over for tidsbindinger etablerer kompleksitetsoverskud og deltagelsesmuligheder lineært tidsbegreb reducerer følsomhed for tidsbindinger

Figur 86. Sammenskrivning af hyperkomplekse forståelser.

I iagttagelser af analysekapitlerne og ved konstruktion af skemaerne ovenfor finder jeg, at særligt ét element går igen: at situativt betinget handlen særligt aktualiseres, hvis koblingen mellem de unge og ART-træningen i socialpædagogisk optik vurderes skrøbelig. Det ser jeg fx, når Lis¹⁰⁰ i iagttagelserne i afsnit 4.2. argumenterer for at ændre i betegnelserne i ART-manualen, fordi de unge ellers kan føle sig "*som en flok forbrydere*". Og når Kaia i afsnit 5.2. vurderer, at Josefines deltagelsesmuligheder i ART er truet, eller når Thomas i afsnit 7.2. vil anerkende i stedet for at udfordre umoden moral, fordi de unge ellers risikerer "*at lukke i*".

På den måde fremkalder iagttagelserne det gennemgående træk, at socialpædagogerne handler situativt betinget, når manualfølge i socialpædagogisk optik ser ud til at true koblingsmulighederne mellem de unge og ART-træningerne. I forlængelse heraf former iagttagelserne ikke situativt betinget handlen som tilfældig eller vilkårlig handlen, men som handlen konditioneret ved forskellige dimensioner i det, der i de hyperkomplekse forståelser ses som meningshorisonter. Det betyder også, at dimensioner som person, usikkerhedsabsorption og rekursiv tid i min optik ligger til rådighed og kan aktiveres i relation til denne handlen. Derfor foreslår jeg, at følgende forskel kan generaliseres til at have systemkarakter:

at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning | iagttagelse af, at manualfølge truer med at koble de unge fra ART-træningen.

Her er der altså tale om handlede forskelle (jf. figur 85), som henviser til forskellige meningshorisonter (jf. figur 86). I det følgende relaterer jeg forskellen og dens meningshorisonter til det, jeg på empirisk niveau fremkalder som organisationssystemet **Socialpædagogik i relation til ART**

¹⁰⁰ Jeg har af formidlingshensyn valgt at henvise til forskellige analyseafsnit ved brug af navn på de socialpædagoger som deltager i interviewet. Hensigten er at lette forståelsen af hvilket eksempel her er tale om, men jeg forlader ikke den systemteoretiske optik hvor deltagerne iagttages i rolle- og personoptikker (og ikke som fx subjekter).

¹⁰¹og på et alment niveau til **socialpædagogik** som subsystem uddifferentieret fra hjælpesystemet.

9.1.1. SOCIALPÆDAGOGIK I RELATION TIL ART SOM ORGANISATIONSSYSTEM

I overensstemmelse med afhandlingens fokus på socialpædagogisk praksis i form af handlen og ved at tillægge forskellen

at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning | iagttagelse af at manualfølge truer manualfølge med at dekode de unge fra ART-træningen

systemkarakter understreger jeg i min optik det givtige i at tale om et socialt system som kan *handle* (i modsætning til funktionssystemer). På den måde finder jeg det empirisk nyttigt at forklare, hvad jeg ser som et organisationssystem, hvor socialpædagogik håndterer ART-træninger. Jeg kan frembringe et organisationssystem, fordi jeg så ofte kan fremkalde forskellen ovenfor i mine iagttagelser på tværs af forskellige interaktionssystemer med deltagere fra de to forskellige organisationssystemer Bærmosen og Skovgården. I mine iagttagelser reproducerer det socialpædagogiske organisationssystem sig selv ved beslutninger som dem, vi ser i figur 85 i indeværende kapitel (jf. Luhmann, 2007, pp. 65–87). Dertil ser jeg disse former for handlen som eksempler på, hvordan systemet i forskellige situationer afgrænser sig fra ART, som det i iagttagelserne relaterer sig til fidelitets- og effektforskning, for i stedet – ved dets beslutninger – at orientere sig mod de unge og deres muligheder for at koble sig på ART-træninger. I forlængelse heraf kalder jeg organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**.

Senere i dette afsnit beskriver jeg, hvordan jeg fremkalder organisationssystemet, inklusive beskrivelser af medlemskab samt program.

¹⁰¹ Jeg markerer de elementer af teksten, som i min optik er afhandlingens særlige bidrag, med fed.

Men først viser jeg, hvordan afgrænsningen mod ART i relation til fidelitets- og effektforskning kommer til udtryk i mine iagttagelser. Det er væsentligt, fordi ART i socialpædagogisk optik tilsyneladende kan antage forskellige former på henholdsvis højre- og venstreside af systemets grænsedragning. Disse forskellige former kan underbygge en forklaring på, hvordan ART-manualen i iagttagelserne både kan optræde i det socialpædagogiske system og i systemets omverden – og dermed hvordan ART både kan ses som socialpædagogik og som noget andet end socialpædagogik.

Socialpædagogik og organisationssystemet ART

Der er forskellige grunde til, at jeg frembringer **socialpædagogik i relation til ART** som organisationssystem. I udgangspunktet kunne man nemlig tænke, at ART-træninger som interaktionssystemer eller ART som organisationssystem handler for at koble de unge og ART-træningen – og hvorfor skulle der så være brug for **socialpædagogik i relation til ART**? I lyset af mine analyser finder jeg dog ikke, at den praksis, jeg fremkalder i relation til at skabe koblinger mellem de unge og ART-træning opstår med reference til ART eller til ART-træninger. I min optik er det fx ikke ART-manualen som program eller kursusdage med manualudviklere, der konditionerer situativt betinget handlen. Derimod trækker situativt betinget handlen gennemgående på det, jeg nedenfor fremkalder som en *socialpædagogisk henvisningshorisont* i det øjeblik, at manualfølge kolliderer med iagttagelse af de unge gennem samme henvisningshorisonts optikker. Det vil sige, at ART-manualen, kursusdage og andet tilsyneladende lægges helt til side. I stedet gøres iagttagelserne af de unge i den socialpædagogiske henvisningshorisonts optikker til beslutningspræmis, så systemet ad den vej kan skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træning. Det er centralt, fordi dette socialpædagogiske organisationssystem i mine iagttagelser vurderer det som ikke-hjælp at aktualisere bestemte meningsstrukturer fra fx manualen, hvis intentionen er at skabe koblingsmuligheder.

Omvendt peger mine analyser ikke på, at ART fuldstændigt afvises. Tværtimod ser jeg ART-træning som en del af systemet, hvilket tydeligt fremgår af dets form:

Socialpædagogik som det at skabe koblingsmuligheder mellem unge deltagere og ART-træninger.

ART som organisationssystem i relation til fidelitets- og effektforskning.

Socialpædagogik i relation til ART.

Figur 87. Formen socialpædagogik i relation til ART.

Jeg iagttager på den måde organisationssystemet som enheden af henholdsvis det at skabe koblingsmuligheder mellem deltagere og ART-træning og manualfølge, forstået som ART som organisationssystem i relation til fidelitets- og effektforskning.

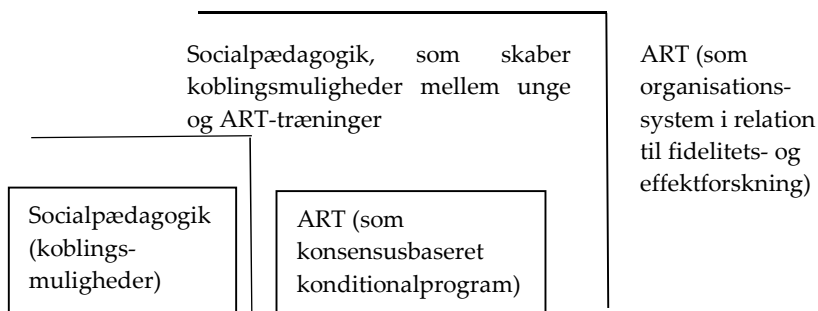
Åkerstrøm Andersen skriver, at "*Et socialt system er simpelthen enheden af forskellen system/omverden*" (N. Å. Andersen, 1999b, p. 132). Ved at orientere sig mod ART i relation til fidelitets- og effektforskning fikserer **socialpædagogik i relation til ART** i mine iagttagelser sin kontingens.¹⁰² Samtidig sker der det interessante, at ART-træning optræder på indersiden, hvormed det i mine analyser tager form som socialpædagogik og dermed som hjælp. Det indikerer, at analysernes skelnen frembringer ART i forskellige former: på den ene side som socialpædagogik og ART-træninger og på den anden side som organisationssystem. I det følgende uddyber jeg, hvordan ART både kan fremkaldes som socialpædagogik og som noget andet end socialpædagogik.

ART iagttaget som socialpædagogik og som noget andet end socialpædagogik

Mine iagttagelser producerer den helt centrale pointe, at systemet **socialpædagogik i relation til ART** tilsyneladende genindfører sin

¹⁰² Jf. afsnit 4.2.1.3., hvor jeg refererede Knudsens pointe om, at fx kliniske retningslinjer som program i sundhedsvæsenet har problemer med at fiksere deres kontingens (Knudsen, 2005, p. 1).

ledeforskel i sig selv og i denne re-entry fremkalder ART som et konsensusbaseret konditionalprogram (i modsætning til et organisationssystem, der relaterer sig til fidelitets- og effektforskning). Sat i form ser det sådan ud:



Figur 88. Socialpædagogik genindfører ART i sig selv.

Denne genindførelse/re-entry er af betydning, fordi det kan forklare, hvorfor der tilsyneladende sker det forunderlige, at manualfølge i iagttagelserne både relateres til en fordring om fidelitet, så effekt opnås, og antager andre former, end de i manualen angivne trin foreskriver. Det første sker fx i afsnit 7.4., hvor Lis pointerer, at man ifølge manualen skal rose, eller i afsnit 4.3., hvor Jeppe efterstræber at nå alle manualens elementer. Disse iagttagelser, som jeg betegner som socialpædagogiske, frembringer således ART-manualen som netop fidelitetsbåret, når de fremhæver, at manualens trin skal følges, for at den ønskede effekt (modificering af aggressiv adfærd) opnås. Det andet, at manualen antager andre former, ser jeg fx i afsnit 4.2., hvor ART-manualen fremkaldes som et konsensusbaseret konditionalprogram, eller i afsnit 7.3., hvor Gro i min optik betegner det som helt i overensstemmelse med konceptet at gennemgå hjemmeopgaverne i ART-træningen, selvom manualens trin angiver det som tilstrækkeligt, at de unge afleverer et papir, hvor de har beskrevet, hvordan de har løst hjemmeopgaven.

Således fremkalder iagttagelserne ART-manualen som relateret til fidelitet- og effektforskning og dermed som strukturer, der skal følges, *samtidig* med at manualens handleansvisende trin af høj detaljeringsgrad til tider tager anderledes form i iagttagelserne end i manualen. Det kan begribes på forskellig vis. I eksemplet med Gro og gennemgang af hjemmeopgaver ser **socialpædagogik i relation til ART** i min optik ART-

manualen som hjælp og dermed som (program i et) et system, der ligner socialpædagogik selv. Systemer kan vælge differentieringsskemaet *artstilsvarende* | *artsforskellig* for omverdenen og således udvikle tendenser og præferencer for en omverden, som ligner systemet selv (Luhmann, 2000, p. 231). For mig at se er det netop gennem denne forskel, at nogle af afhandlingens forskellige former for socialpædagogik er frembragt. Det vil sige, at manualens trin former sig anderledes end beskrivelserne i manualen, fordi ART-manualen ses som (program i) et system af tilsvarende slags som socialpædagogik, eller med andre ord: som et organisationssystem, der også opererer ved hjælp og med reference til hjælpesystemet (og ikke til videnskabssystemet).

I nogle af de andre former konditioneres manualfølge ved beskrivelser af, hvad der *ikke* står i manualen, hvilket former den tematiserede handlen som noget, der ikke er forbudt. Et eksempel ses i afsnit 4.2., hvor Lis bemærker, at der ikke står i manualen, at de som ART-trænere skal tale i samme toneleje. Et andet eksempel ses i afsnit 8.4, hvor Jeppe ytrer, at der ikke er noget i manualen, der siger, at man som medtræner skal være passiv. Dette er i mine øjne eksempler på, at socialpædagogik ikke bare ser ART-manualen i dets omverden, men også ser det, som manualen sætter som sin yderside, nemlig fidelitets- og effektforskning. Systemer, der råder over evnen til at forstå, kan begribe systemer i *sin* omverden ud fra *deres* omverden (Luhmann, 2000, p. 231). På den måde er det tilsyneladende ART-manualens relation til fidelitet- og effektforskning, der leder organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** til at forholde sig til ART-manualens trin som nogle, der skal følges i ART-træninger. I de nævnte eksempler ser det dertil ud til, at ART-manualens trin ikke bare iagttages som trin, der skal følges, men også som trin, der, hvis *ikke* de er der, lader ART-trænerne frie til at handle. Det vil altså sige, at hvis ikke der står i rollebeskrivelsen, at medtræner skal forholde sig passivt, så må medtræner gerne være mere aktiv. Og hvis ikke der står, at ART-trænere skal tale i samme toneleje, så behøver man ikke det.

Forfølger man denne iagttagelse af relationen mellem fidelitet og effekt, så lader manualens 167 sider med detaljerede beskrivelser af trin mange handlemuligheder tilbage, da det må være begrænset, hvad manualen kan indeholde beskrivelser af. I eksemplerne øjner jeg dog en anden pointe, nemlig at organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** ser relationen til fidelitets- og effektforskning som så markant, at manualens trin skal følges for at opnå effekt. Temaer, der ikke er beskrevet i manualen (som

passive medtrænere og ensartet toneleje), kan derfor ses som mindre væsentlige, hvad gælder det at opnå effekt ved høj fidelitet – og derfor som nogle, der kan tilføjes efter behov.

Således finder jeg, at **socialpædagogik i relation til ART** i princippet iagttager manualens trin som nogle, der skal følges, når de kan konditioneres som hjælp. Når **socialpædagogik i relation til ART** ikke kan konditionere trinnene som hjælp, trækker systemet i stedet på den socialpædagogiske henvisningshorisont i situativt betinget handlen. I den forbindelse finder jeg særligt to pointer relevante, disse udfolder jeg i det følgende.

ART-manualen iagttaget som både tempoforhaler og tempogevinst

For det første ser det ud til, at mange trin, som skal gennemføres under hensyntagen til korte tidshorisonter, som fx den enkelte ART-træningsvarighed på 45-60 minutter, øger den temporale kompleksitet i ART-træningerne. I min optik er det paradoksalt, fordi ART-manualen kan iagttages som en form for tempogevinst i den forstand, at ambitionen er at de unge i løbet af 10 uger lærer at modificere deres aggressive adfærd. Men med den øgede temporale kompleksitet kommer ART-manualen til tider til at fremstå som en tempoforhaler. Det sker fx, når de mange trin, beslutningspresset og de korte tidshorisonter ser ud til at skubbe fokus, så det socialpædagogiske blik hviler på ART-manualen og ikke på de unge. Et eksempel kan ses i afsnit 7.4., hvor Lis finder det nødvendigt at påpege, at trinnene ikke blev fulgt, da de unge ellers bliver forvirrede. Det vil sige, at selvom det er for at undgå forvirring hos de unge – og dermed for at undgå, at de måske dekobler sig ART-træningen – så leder uklarhed om, hvordan manualen foreskriver trinnene til, at trænerne og de unge i situationen bruger tid på drøfte den korrekte fremgangsmåde frem for at gennemgå dem. Dette kan i min optik potentielt forhale tempoet, hvad gælder adfærdsmodifikation.

Et andet eksempel ser jeg i iagttagelserne i afsnit 4.4., hvor Gro følger manualens trin, som peger på, at der skal eksempler på tavlen, som illustrerer den aktuelle færdighed. Koblingen mellem de unge og ART-træningen trues af manualfølge, fordi de unge ikke kommer med eksempler. Derfor er hun nødt til selv at komme med nogen, og det tager hende så lang tid at skrive dem op på tavlen, at koblingen igen kan forekomme truet. Den tempogevinst, som skulle ligge i, at manualens trin angiver en vej til

adfærdsmodifikation, trues således af den tempoforhalende skriven-på-tavlen.

ART-manualen iagttaget som usikkerhedsproducerende

For det andet fremkalder iagttagelserne trinnene i ART-manualen som noget, organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** gerne vil følge, *samtidig med* at det ikke kan lade være med at se de unge ved henvisningshorisontens dimensioner for ad den vej at skabe koblingsmuligheder til ART-træningen. På den måde ser det autopoietiske organisationssystem **socialpædagogik i relation til ART** det som en *nødvendighed* at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træningen, og når koblingsmulighederne er truet, aktiverer systemet den socialpædagogiske henvisningshorisont. Systemet kan ikke gøre andet. Koblingsmulighederne opleves som truede, når fx ART-manualen ikke er følsom nok i forhold til de unge, til den givne situation osv. Dette ses fx, da Josefine vurderes at have brug for forberedelse til ART-træningerne, så hun kan vide, hvad der forventes af hende (afsnit 5.2.). Manualen kan heller ikke tage højde for, at stemningen i ungegruppen kan lide skade og true koblingsmulighederne, hvis Max afviser Adnan, da han kommer for sent (afsnit 6.2.). Dette bringer mig til at se **socialpædagogik i relation til ART** som et system, der skal være til stede i ART-træningerne, fordi ART-manualen alene ikke kan håndtere den kompleksitet og de handlemuligheder og oplevelser, ART-træningerne tilvejebringer. Tværtimod ser ART-manualen i iagttagelserne til en vis grad ud til at producere usikkerhed i ART-træningerne – usikkerhed, som **socialpædagogik i relation til ART** arbejder på at absorbere under hensyntagen til de unge samt deres muligheder for at koble sig på ART-træninger.

Jeg har nu vist, hvordan mine iagttagelser af analyserne fremkalder ART som organisationssystem som noget andet end **socialpædagogik i relation til ART**, ligesom jeg har vist, hvordan jeg både ser ART-manualen som socialpædagogik og som noget andet end socialpædagogik. I det følgende træder vi endnu et par omgange omkring venstresiden i systemet.

Socialpædagogik med intentionen om at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træninger

Hvad gælder venstresiden – og dermed socialpædagogik, som har til formål at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træninger – er det vitalt for analyserne, at jeg har sat systemreferencen til hjælpesystemet. Herved har vi at gøre med et organisationssystem, der primært orienterer sig mod hjælpesystemet som funktionssystem, og som i min optik vurderer de unge, der er visiteret til rollen som ART-deltagere i ART-træninger, som system af særlig betydning i dets omverden. Som nævnt er organisationssystemer den eneste systemtype, der kan kommunikere med andre (organisations-)systemer (jf. afsnit 2.1 om organisationssystemer). Det betyder i denne sammenhæng, at nok ser systemet **socialpædagogik i relation til ART** ART som væsentligt organisationssystem i dets omverden, *men* i de situationer, som her i afhandlingen bringer systemet til at handle situativt betinget, træder de unge frem, mens der ses bort fra ART som organisationssystem (jf. Højlund & La Cour, 2005 om strukturelle koblinger i afsnit). På den måde er det indledningsvist rollen som ART-deltagere, der gør de unge relevante i ART-træninger. I mine iagttagelser fremkalder jeg det som en gennemgående tendens, at disse roller i socialpædagogiske optikker ikke bare skal tilføres personlig stil, men at de unge (og for så vidt også socialpædagogerne) skal kunne knytte forventninger til sig som personer. Det vil sige, at nok kan man se de tilstedeværende unge ART-deltagere og socialpædagog/ART-træner som henholdsvis *lægmandsroller* og *performance-roller*. Lægmandsrollen fungerer i den sammenhæng som adresse for performance-rollens ydelser, hvilket indrammes af forholdsvist præcise forventninger til, hvordan rollerne skal tage form (Schirmer & Michailakis, 2019, p. 67). Men *samtidig* ser det i min optik ud til, at socialpædagogik har intention om, at fremkalde de unge som personer eller

kommunikative adresser og på den måde medie¹⁰³ for hjælpesystemets hjælp.

Det betyder, at **socialpædagogik i relation til ART** konditionerer dets kommunikation, så den tilpasses de unges interesser, tilgængelige opmærksomhed osv. med det formål at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træning (jf. Thyssen, 2008, p. 167).

Koblingsmuligheder skal her forstås som kommunikation med det formål at "irritere" de unge, så de ser mulighed for at vælge at koble sig på ART-træningerne. Det kan vi se i figur 85 med de handlede meningsstrukturer – fx når Max lader Adnan smutte ind, da han kommer for sent, for derved at værne om gruppens normer (afsnit 6.2.), eller når Jeppe griber Magnes forslag om leg i stedet for at gå med sin egen idé (afsnit 4.3.). Her er organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** i aktion med intentionen at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træninger. Fordi dette organisationssystem er et autopoietisk, selvreferentielt og operativt lukket system, som søger at skabe koblingsmuligheder mellem andre systemer (de unge og ART-træninger),

¹⁰³ Jeg er enig med Roth & Schütz, når de påpeger, at Luhmanns mediebegreb kan fremstå vagt (Roth & Schütz, 2015, p. 27). Roth og Schütz diskuterer dertil, om hjælpesystemet kan tælles blandt funktionssystemerne i Luhmanns teoriapparat, og de argumenterer for, at hjælpesystemet og sundhedssystemet er stærkt forbundet, så hjælpesystemet måske er subsystem i sundhedssystemet eller omvendt. De foreslår *restoration of a damaged social address* som medie for et samlet hjælpesystem (Roth & Schütz, 2015, p. 24). Appel Nissen anfører, med henvisning til Dirk Baecker, *hjælp* som medium i hjælpesystemet (Appel Nissen, 2005, p. 358). I Nissens analyser af hjælpesystemer i relation til familiebehandling angives *barnet* som medie, fordi hjælpen hermed kan begrundes som meningsfuld i nutiden (Appel Nissen, 2005, p. 479). *Barnet* (livsforløb) angives også som medie i det, der med reference til det tyske *Erziehungssystem* på dansk burde hedde *opdragelses- og uddannelsessystemet* (Mortensen, 2006, p. 40). Med afsæt for disse forskellige blikke på medier i hjælpesystemer bestemmer jeg *den unge/de unge* som medie i **socialpædagogik**, fordi jeg fremkalder dem som adresser for hjælp og på den måde som retningsgivende for hjælpen.

som er lige så operativt lukkede, autopoietiske og selvreferentielle, så kan systemet ikke vide, om operationerne lykkes, så koblinger opstår. Det ses fx i afsnit 8.4 ved den kombination af bestemthed og ubestemthed, som jeg skriver frem omkring temporaliseringsmomentet i relation til, at Jeppe "fanger" Markus' lillefingermarkering. Kommunikationens dobbeltkontingens understreger på den måde, at det ikke er til at vide, hvilken forståelse Markus selekterer, og hvilken tilslutningsværdi handlingerne bærer i sig.

Det sidste element på venstresiden, *ART-træninger*, vedrører den pointe, at organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** som beskrevet ovenfor ikke ser ud til at afvise hele ART-manualen. Jeg viste med re-entry'en i figur 88, hvordan ART genindføres i systemet, ligesom jeg viste, hvordan der skelnes mellem ART som organisationssystem og ART-træninger som interaktionssystemer. ART-træningerne aktualiseres altså på venstresiden og ses dermed som hjælp. Grænsedragningen mellem ART og **socialpædagogik i relation til ART** sker, når manualfølge i socialpædagogisk optik truer koblingsmulighederne mellem de unge og ART-træningerne. Dette kan begribes ved den socialpædagogiske henvisningshorisont, som jeg allerede har nævnt nogle gange, og som jeg beskriver nedenfor. Men først skal de sidste træk ved **socialpædagogik i relation til ART** på plads.

Beslutninger, programmer og medlemsskab

Jeg ser den handle (figur 85), som er frembragt ved iagttagelserne gennem min ledeforskel, som beslutninger, der reproducerer **socialpædagogik i relation til ART** som organisationssystem. Forskellene og formerne betegner såvel det, der er besluttet (situativt betinget handle), som det, der ikke er besluttet (manualfølge). Beslutninger meddeler nemlig, til forskel fra almindelig kommunikation, ikke kun om kommunikation, men informerer også om det besluttede, det vil sige om de ikke-selekterede alternativer (Tække & Paulsen, 2008, p. 31).

Organisationssystemer afgrænser sig som bekendt ved medlemskab, og i organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** formes det ved henholdsvis ART-trænerkurset og ved en socialpædagogisk eller pædagogisk grunduddannelse¹⁰⁴. Jeg konditionerer medlemskabet som følger:

- 1) For det første kræver medlemskab forståelse for, hvornår ART-træning er ART-træning, hvilket kalder på kendskab til ART-manualen og til ART som organisation. Det er nødvendigt for at kunne se, hvornår de unge *ikke* kobler sig på ART-træningen. Rollen som ART-træner giver netop dette kendskab.
- 2) Dernæst kræver medlemskab adkomst til den henvisningshorisont, som dette socialpædagogiske organisationssystem trækker på i situativt betinget handlen og med reference til hjælpesystemet. Som det fremgår af analysekapitlerne, kan afhandlingens udsnit af iagttagelser gjort i og omkring ART-træninger kategoriseres ved i hvert fald fem temaer: 1) ART som program, 2) den enkelte unge, 3) ungegruppen, 4) anerkendelse og 4) tid. Disse fem temaer konditionerer socialpædagogisk intention om at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning. Temaerne relaterer sig samtidig til det, jeg ser som en socialpædagogisk henvisningshorisont bestående af mange forskellige dimensioner, heriblandt dem, jeg fremkalder i afhandlingens hyperkomplekse forståelser. Alt dette uddybes nedenfor, men her, hvor det gælder medlemskab af organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**, er pointen, at medlemskab fordrer adkomst til denne

¹⁰⁴ Jf. Togsverd og Rothuizen, som anfører, at man ved uddannelsen til pædagog bliver del af et fagligt fællesskab, en viden og en kultur. Man bliver professionsbachelor, hvormed man får ret til at definere arbejdet, de kriterier, hvorfra arbejdet vurderes og bedømmes, retten til at bestemme de problemer, der skal arbejdes med, samt den viden, som skal ligge til grund herfor (Togsverd & Rothuizen, 2016, p. 275).

henvisningshorisont – en adkomst, som muligvis kan styrkes i uddannelserne til socialpædagog eller pædagog.

Organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** reproducerer således sig selv ved beslutninger, som kan kategoriseres ved de fem temaer. Jeg iagttager disse fem temaer som program i **socialpædagogik i relation til ART**. Som nævnt tidligere er programmer en måde at ordne forventninger, som overskrider den begrænsning, der ligger i en enkeltpersons adfærdsmuligheder, på (Luhmann, 2000, p. 372). Ved at se de fem temaer som program i **socialpædagogik i relation til ART** angiver jeg også, at det er disse temaer, der udgør et kompleks af betingelser for social antagelig adfærd i systemet. Jeg kalder programmet for **socialpædagogik med henblik på at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning**.

Systemets autopoiese kan iagttages ved de fem temaer, programmet består af – de markerer systemets grænser og tvinger det til at skelne mellem sig selv og organisationssystemet ART. Grunden til, at disse socialpædagogiske forholdemåder kan fremkaldes som situativt betinget handlen, kan ses i systemreferencen. For selvom organisationssystemer kan trække på forskellige systemreferencer, så har organisationssystemer ofte et primært funktionssystem (Thyssen, 2008, p. 173). Det vil i denne sammenhæng sige, at **socialpædagogik i relation til ART** fx også kan trække på videnskabsystemet og dets hovedskema *sandt* | *falsk* omkring ART-manualen. Men i situationer, hvor forskning tager form som ikke-hjælp "vinder" det primære funktionssystem, og systemet bruger det som præmis for sine beslutninger. Jeg uddyber relationen mellem **socialpædagogik i relation til ART** og hjælpesystemet i det følgende, hvor jeg også beskriver, hvad jeg ser som et uddifferentieret subsystem fra hjælpesystemet, nemlig **socialpædagogik**. For mig at se håndterer *organisationssystemet socialpædagogik i relation til ART* nemlig beslutningers paradoks ved at aktualisere *systemet socialpædagogik*.

9.1.2. SOCIALPÆDAGOGIK SOM SUBSYSTEM I HJÆLPESYSTEMET

Som beskrevet oven for ser jeg **socialpædagogik i relation til ART** som et organisationssystem, der reproducerer sig selv ved beslutninger som dem, jeg frembringer i figur 85, og som afgrænser ved at iagttage omverdenen som omverden og ved at genindføre denne afgrænsning i sig selv. Medlemskab formes ved henholdsvis ART-trænerrollen og uddannelsen som socialpædagog eller pædagog. På den måde reproducerer

organisationssystemet sig ved meningsmæssig handlen. Mening forekommer i form af et overskud af henvisninger til flere muligheder for oplevelse og handlen (Luhmann, 2000, p. 99). Om henvisninger skriver Luhmann:

"Henvisningen selv aktualiserer sig som virkelighedens standpunkt, men den relaterer sig ikke kun til det virkelige (eller det præsumptivt virkelige) men også til det mulige (det konditionelt virkelige) og det negative (det uvirkelige, umulige)." (Luhmann, 2000, p. 99)

Det vil sige, at den samlede mængde henvisninger for hver af de situationer, vi ser på filmoptagelserne, frembringer flere henvisningshorisonter, end der kan aktiveres i de videre operationer. Ifølge Luhmann vil noget stå centralt for intenderet kommunikation, mens andet blot antydes marginalt som horisont for en fortsættelse af *"oplevelsens og handlingens og-så-videre"* (Luhmann, 2000, p. 99). Med henvisningshorisonter kan jeg forklare de i afhandlingen frembragte hyperkomplekse forståelser som en håndfuld blandt flere dimensioner i en horisont, der her blot antydes i handlen. Det vil også sige, at der kan findes andre dimensioner og horisonter, både tavse og fremsatte, som ligger til rådighed, og som **socialpædagogik i relation til ART** kan aktualisere, når det vurderer det virksomt i relation til systemreferencen. Således tvinger meningsformen gennem sine henvisningsstrukturer til selektion, og afhandlingen fremkalder det bud på et lille udsnit heraf, som det er muligt for mig at iagttage.

Spørgsmålet er nu, hvilken horisont der produceres i mine iagttagelser. Hjælpesystemet er angivet som systemreference for **socialpædagogik i relation til ART**, hvormed organisationssystemet tager form i lyset af, hvordan samfundet og systemer i samfundet kommunikerer om hjælp og ikke-hjælp. Hjælpesystemets kode fungerer på den måde som rettesnor for, hvilken form for kommunikation jeg iagttager. Jeg iagttager hjælpekommunikation og ikke fx forskning, uddannelse eller politik.

Funktioner kan hjælpe **socialpædagogik i relation til ART** med at simplificere sig og med at gøre sig mere komplekst (jf. Luhmann, 2000, p. 350). Det vil sige, at ved at "holde fast" i systemreferencen kan **socialpædagogik i relation til ART** legitimere sine beslutninger som funktion i samfundet. Dette ser jeg ske i de forskellige beskrivelser, fx når Thomas tematiserer manualens idé om at udfordre umoden moral som noget, der skal undlades for at sikre de unges fortsatte deltagelse i ART-

træningen, og han i stedet vil anerkende dem (afsnit 7.2.). Eller når Lis beskriver Kean som for "glat og charmerende", når han følger manualen, og hun arbejder på at komme til at kende ham, så hun kan "ramme ham" med ART (afsnit 5.3.).

Omvendt er funktionssystemer afhængige af, at sociale systemer som iagttagere reproducerer dem som medium for deres kommunikation, fordi de ikke er organiserede og ikke har beslutningskraft (Thyssen, 2008, p. 171). Hjælpesystemet kan være til rådighed, så **socialpædagogik i relation til ART** kan gøre det til præmis for sine beslutninger (jf. Thyssen, 2008, p. 168). Det betyder i denne sammenhæng, at selvom det står **socialpædagogik i relation til ART** frit for at vælge systemreference – og dermed funktionssystem – ser det altså ud til at vælge hjælpesystemet i situativt betinget handlen.

Nærmere betegnet sker der i afhandlingens iagttagelser det, at **socialpædagogik i relation til ART** reproducerer hjælpesystemet ved at drage grænser i kommunikationen mellem socialpædagogik og anden kommunikation. Disse grænsedragninger, som fx er at se i de hyperkomplekse forståelser, markerer fremkomsten af den henvisningshorisont, jeg nævner flere steder ovenfor. Hjælpesystemet har et væld af operationer og fungerer ikke homogent – der er forskellige måder at betegne *hjælp* på (Appel Nissen, 2005, p. 359). Maria Appel Nissen frembringer i afhandlingen *Behandlerblikket* socialt arbejde som en særlig betegnelse for social hjælp (Appel Nissen, 2005, pp. 358-360). Hun beskriver socialt arbejde således: "*Socialt arbejde er dermed et særligt resultat af hjælpesystemets selvreferentielle reproduktion og iagttager dét, der kollektivt kan betegnes som sociale problemer, der kræver handling*" (Appel Nissen, 2005, p. 358).

Jeg peger nu på (endnu) en differentiering i hjælpesystemet, fordi jeg med afsæt i mine analyser relaterer denne socialpædagogiske henvisningshorisont til et subsystem i hjælpesystemet, der kan forenkle kommunikationen i systemer som **socialpædagogik i relation til ART**. Det vil sige et subsystem, som socialpædagogiske organisationssystemer (og alle andre) kan trække på, og som der her ses dimensioner fra i mødet med ART relateret til fidelitets- og effektforskning. Jeg kalder systemet for **socialpædagogik** og ser det som et uddifferentieret subsystem fra funktionssystemet hjælpesystemet, hvor funktionen er hjælp til inklusion (jf. Appel Nissen, 2010, p. 66).

Uddifferentiering betyder ikke, at **socialpædagogik** frakobles eller udskilles fra hjælpesystemet. Tværtimod indebærer uddifferentiering etablering af "*funktionsrelaterede differencer inden for systemet, til hvis problemer funktionsindretningerne relaterer sig*" (Luhmann, 2000, p. 92). Således bevares både hjælpesystemet, dets medie og kode, men det kombineres med muligheden for højere problemspecifikation. Denne problemspecifikation ser vi både i de komplekse forståelser, der viser, hvordan **socialpædagogik i relation til ART** håndterer beslutninger og deres paradoksikalitet, ligesom vi ser det i de hyperkomplekse forståelser, hvor højresiderne angiver problemer, og venstresiderne angiver problemløsning. Herved ses, hvordan organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** i handlen reproducerer systemet **socialpædagogik**. Reproduktionen hjælper på den måde til at indskrænke problem og løsning ved differencen **socialpædagogik | ART i relation til fidelitets- og effektforskning**. Herved øger **socialpædagogik** kompleksiteten i hjælpesystemet, samtidig med at det forenkler og reducerer kompleksiteten, når det overtager et udsnit heraf i orienteringen mod differencen **socialpædagogik | ART i relation til fidelitets- og effektforskning**. Jeg vender i afsnit 9.2.1. tilbage til, hvilke problemer og løsninger denne grænsedragning kan frembringe, men inden da adresserer jeg pointen om socialpædagogik som *handlet*.

9.1.2.1 Handlet socialpædagogik

I mine analyser er der tale om *handlet* socialpædagogik, fordi funktionssystemer som **socialpædagogik** i denne teoretiske optik *er*, og fordi de, når de reproduceres af iagttagere, er praktisk virksomme i forholdet mellem mennesker. Det er ikke nødvendigvis teoretisk artikuleret. Ole Thyssen henviser til Marx og siger: "*De ved det ikke, men de gør det*" (Thyssen, 2008, p. 170). **Socialpædagogik** ligger på den måde som klangbund for socialpædagogisk handlen og får enhed, når iagttagere trækker på det som henvisningshorisont. Således er der her ikke tale om, at organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** i ART-træninger iagttager kommunikation i andenordensagttagelser for så at beslutte, hvilke præmisser der skal trækkes på. Horisonten ligger der og aktiveres, hvis der i socialpædagogiske iagttagelser af de unge fremkaldes risiko for dekobling mellem de unge og ART-træninger. Det vil sige, at der ikke er tale om socialpædagogiske andenordensagttagelser af socialpædagogik, men snarere om en medløbende konditionering af handlen, som aktiveres ved risiko for dekobling.

Jeg ser lighedstræk med denne form for handlet socialpædagogik i anden forskning og i andre traditioner, end den jeg med Luhmann skriver mig ind i. Mogens Jensen beskriver i sin afhandling *Det ufærdige arbejde*, hvordan "(...) optimalt socialpædagogisk arbejde indebærer at forløbet løbende tilrettes den enkelte unge, i det udviklingsforløb kan foregå på mangfoldige måder" (M. Jensen, 2010, p. 252). Ifølge Jensen er det optimale forløb afhængigt af samarbejdet mellem den unge og socialpædagogen og af, at socialpædagogen, hvis vedkommende skal kunne styre dette arbejde som den professionelle, må besidde kompetencen til at kunne handle i komplekse sammenhænge uden megen tid til overvejelse. Jensen formulerer i den sammenhæng begrebet *planlagt spontanitet*, altså at socialpædagogen på et øjeblik (spontan) må kunne vurdere, hvad der er bedst at gøre under hensyntagen til situationen, dens forhistorie og dens betydning for deltagerens ageren samt viden om deltagerne, deres personlige væremåde og udviklingsbehov. Denne komplicerede viden skal socialpædagogen kunne koble med pædagogiske overvejelser (det planlagte) om, hvordan man bedst påvirker de unges udvikling i en positiv retning i netop denne situation (M. Jensen, 2010, p. 145).

For mig er det interessant, at selvom vores videnskabsteoretiske afsæt er vidt forskellige¹⁰⁵, og selvom Jensen har fokus på de psykiske processer i socialpædagogisk arbejde i modsætning til mine sociologiske analyser, der tematiserer sociale systemer, så er der sammenfald mellem nogle af de elementer, den planlagte spontanitet kalder på, og de dimensioner, mine analyser har frembragt i en socialpædagogisk henvisningshorisont. Her tænker jeg på det stærke fokus på både unge og socialpædagoger som personer, på anerkendelse, den øgede følsomhed over for tidsbindinger, tidshorisonter af forskellige længder (spontaniteten) og intentionen om at koble disse elementer med ART-træninger, hvori ART-manualen er et centralt element (det planlagte).

¹⁰⁵ Jensen placerer sig i den hermeneutiske tradition og beskriver sin tilgang som *idiografisk*, hvor det særegne forløb og det særegne menneske er i fokus (M. Jensen, 2010, p. 89).

Ligeledes finder jeg sammenfald mellem mine pointer om, at der i mine analyser er tale om *handlet* socialpædagogik, og Jan Jaap Rothuizens beskrivelse af pædagogik som præget af både en erfaringsvidenskabelig tilgang (som fx ART kan ses som udtryk for) og en handlingsvidenskabelig tilgang (Rothuizen, 2015). Rothuizen beskriver pædagogikens formål som det at arbejde for subjektivering – altså at der kommunikeres for at afprøve og opøve en gensidig forståelse, hvor begge parter møder mulighed for at komme til syne som subjekter, og som gør det muligt at arbejde sammen i det pædagogiske projekt (Rothuizen, 2015, p. 206). Som handlingsvidenskab søger pædagogik viden, som forekommer relevant for den pædagogiske praksis, der sigter mod subjektivering. Som det fremgår, er der også her tale om en anden tradition¹⁰⁶ end den, afhandlingen her skriver sig ind i. Det ses fx i, at Rothuizen tematiserer subjekter og subjektivering, hvor jeg taler om socialpædagogikens funktion som hjælp til inklusion (jf. systemreferencen), ligesom jeg forlader ideen om intersubjektivitet med antagelsen om, at lukkede systemer må iagttage hinanden ved iagttagelse af kommunikation. Men der er pointer tilfælles, når det gælder fokus på det handlede. Rothuizen kalder viden, der er produceret med afsæt i det situerede selv, som igen skal orientere sig midt i verden med henblik på at handle passende, for *praktisk viden* (Rothuizen, 2015, p. 210). I relation til mine analyser vil det sige, at det, jeg ser som *handlet* socialpædagogik, for Rothuizen er et spørgsmål om praktisk viden, som handles af et situeret selv. Praktisk viden har samtidig form af etik og retningsans og kan gøres personlig med betydning for den enkeltes sans for, hvad der er godt og passende at gøre, i arbejdet med praksisfortællinger (Rothuizen, 2015, p. 210). På den måde er praksisfortællinger en særlig form for handlingsvidenskabelig tilgang.

Rothuizen anfører, at det handlingsvidenskabelige element ikke begrænser sig til forskning, der udføres af praktikerne selv som fx praksisfortællinger – andre kan også producere handlingsvidenskabelig

¹⁰⁶ Jan Jaap Rothuizens afhandling placerer sig i en pædagogisk-filosofisk tradition, hvor særligt Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik og Michel Foucault's tænkning spiller markante roller (Rothuizen, 2015, p. 252).

forskning. I forlængelse heraf kan denne afhandlings engagement i pædagogiske værdier og pædagogisk sag ses som handlingsvidenskabelig forskning. I den forbindelse er det væsentligt at markere, at handlingsvidenskabelig viden ikke skabes for, at man "*af dens sandhed skal kunne udlede hvordan situationer kan bringes under kontrol, men for at give praktikere bedre muligheder for at handle situationsbestemt*" (Rothuizen, 2015, p. 211). Den pointe bringer mig til at påpege, at denne afhandlings bidrag ind i det socialpædagogiske ikke skal ses som anvisninger for, hvordan socialpædagoger og socialpædagogik bør tage form. Her er ikke tale om en ny manual. Derimod er der tale om analyser af, hvilke praksisformer der kan frembringes omkring en manual, som relaterer sig til fidelitets- og effektforskning. Praksisformer, som iagttagelserne frembringer som forskellige former for socialpædagogik, heraf afhandlingens titel.

Trods de umiddelbare lighedstræk finder min afhandling plads i feltet omkring socialpædagogisk praksis og forskning med dette som genstandsfelt, ved at handlen her er fremkaldt gennem mine iagttagelser og min ledeforskel *situativt betinget handlen | manualfølge*. Handlen er den elementære enhed for sociale systemers selviagttagelse og selvbeskrivelse, og handlen kan tilskrives systemer (Luhmann, 2000, p. 218). Det vil sige, at når jeg filmer ART-træninger, så socialpædagogerne og jeg selv kan forholde os til dem under interviews, der så transskriberes og analyseres af mig i analyser (struktureret omkring min ledeforskel og de forskellige analytiske forståelser), så er det i disse iagttagelser, jeg frembringer socialpædagogisk handlen i relation til en omverden, hvor ART er relateret til fidelitets- og effektforskning. Problemer konstitueres på den måde anderledes her end hos henholdsvis Jensen og Rothuizen.

Det betyder også, at hvis organisationssystemet **ART i relation til fidelitets- og effektforskning** iagttagelse handlen i ART-træninger, er der mulighed for, at iagttagelserne vil frembringe noget andet, afhængigt af hvilke forskelle der iagttages igennem. Forskellen *fidelitets- og effektforskning | socialpædagogik* kan fx frembringe handlen som afvigelser fra manualen – afvigelser, der skal rettes. Og hvis Socialstyrelsen, som for år tilbage stod bag introduktionen af ART i Danmark, iagttagelse ved forskellen *transparens | ikke-styrbart*, kan noget helt tredje fremkaldes. Hvordan manualudviklere og Socialstyrelsen ville skelne og betegne, ved jeg ikke, så ovenstående er gætterier. Men disse gætterier viser, hvordan systemet **socialpædagogik** og organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** er frembragt gennem afhandlingens iagttagelser, og at andre

iagttagelser kan lede til helt andre former. I min optik adskiller denne forståelse sig fra Jensens og Rothuizens ovenfor, ved at systemer som **socialpædagogik i relation til ART** ikke lægger subjektet, men omverden til grund, og at systemet handler – men det er *iagttagelserne*, der frembringer denne handlen som socialpædagogiske selvbeskrivelser. Disse tilregner jeg igen til beslutninger i organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**.

I forlængelse heraf byder denne afhandling ikke på en universel definition, så socialpædagogik altid vil antage disse former. Afhandlingens former er mine konstruktioner over mødet mellem socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning. Det vil også sige, at jeg antager, at den socialpædagogiske henvisningshorisont rummer andre dimensioner, som kan fremkaldes i andre analyser omkring andre møder mellem socialpædagogik og ikke-hjælp.

Opsamlende har jeg nu beskrevet **socialpædagogik** som et funktionssystem, der stiller en socialpædagogisk henvisningshorisont til rådighed for sociale systemer. Denne horisont konditionerer funktionssystemet og tydeliggør, at der her er tale om et system, som orienterer sig mod de unge, som de iagttages gennem horisontens optikker. **Socialpædagogik** reproduceres ved, at sociale systemer som organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** træffer beslutninger ud fra programmet **socialpædagogik med henblik på at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træninger** og sætter i den forbindelse systemet **socialpædagogik** og dets henvisningshorisont som præmis i mødet med **ART i relation til fidelitets- og effektforskning**. Den grænsedragning, som aktiveringen af denne henvisningshorisont er udtryk for, kan ses som markering af, hvad systemet opfatter som problemer. Når der opstår problemer, reagerer systemer med handlen (jf. Luhmann, 2000, p. 164). Jeg foreslår, at systemet **socialpædagogik i relation til ART** ser **socialpædagogik** og socialpædagogiske forholdemåder som løsning på problemer. Dette adresserer jeg i det følgende.

9.2. SOCIALPÆDAGOGIK SOM LØSNING PÅ HVILKE PROBLEMER?

Jeg har ovenfor præsenteret, hvad jeg ser som et udsnit af meningsstrukturer i organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**, ligesom jeg har frembragt systemet **socialpædagogik**, der stiller en

socialpædagogisk henvisningshorisont til rådighed herfor. Disse har jeg frembragt med afsæt i analysestrategien præsenteret i kapitel 3. Min analysestrategi er som bekendt inspireret af formanalysen, der sjældent er slutningen på beskæftigelsen med en bestemt problemstilling men i stedet begyndelsen til konstruktionen af en problemstilling, som så belyses i andre analyser (N. Å. Andersen, 1999b, p. 131). I forlængelse heraf sparker jeg, med Morten Knudsens ord (Knudsen, 2014a), de systemteoretiske analyser videre ved med inspiration fra den funktionelle metode¹⁰⁷ at spørge til, hvilke problemer løsninger er løsninger på. Først vil jeg skitsere, hvordan jeg ser problem og problemløsning i relation til hinanden, når det gælder socialpædagogik og fidelitets- og effektforskning.

9.2.1. PROBLEMLØSNINGER OG PROBLEMER

Ud over at **socialpædagogik i relation til ART** skelner mellem sig selv og dets omverden, angiver meningsgrænsen også, at mening dannes på andre betingelser *i* systemet end *uden for* systemet (jf. N. Å. Andersen, 1999b, p. 133), Mening er simpelthen noget andet, når det gælder socialpædagogik og koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning, end det er i forskning eller politik.

I skemaet nedenfor har jeg stillet problemløsning og problem op over for hinanden og markeret problemløsning som **socialpædagogik**, fordi jeg finder, at **socialpædagogik i relation til ART** trækker på den socialpædagogiske henvisningshorisont, når det møder, hvad mine iagttagelser fremkalder som problemer¹⁰⁸:

¹⁰⁷ *Funktionel metode* spillede en central rolle for, hvordan Luhmann udviklede sine analyser (Knudsen, 2014a). Den kan ses som iagttagelseskema der iagttaget i rammerne *problem og løsning*, hvorved funktion kan bestemmes som enheden af forskellen mellem et problem og dets forskellige ækvivalente løsninger. Knudsen viser, hvordan funktionel metode ofte ligger implicit i Luhmanns analyser og i fx semantiske analyser (Knudsen, 2014a).

¹⁰⁸ Jeg har trukket nogle af de hyperkomplekse forståelser sammen i problemer og løsninger – fx går distinktionen **person** | **rolle** igen i flere af analyserne i forskellige

Problemløsning (socialpædagogik)	Problem
Person	Rolle
Usikkerhedsabsorption med henblik på at skabe kobling mellem unge og ART-træning.	Manualen producerer usikkerhed omkring kobling mellem unge og ART-træning.
Erfaring og personlig stil	Planlægning/forskrift
Refleksiv læring	Læring som adfærdsmodifikation
Rekursiv tid ¹⁰⁹	Kausalitet og linearitet
Længere og lange tidshorisonter	Korte tidshorisonter
Planlægning for at undgå kollision	Manualens trin kolliderer
Øget følsomhed over for tidsbindinger	Få tidsbindinger

Figur 89. Problemhorisont og socialpædagogik som løsning.

Med inspiration fra den funktionelle metode spørger jeg i det følgende, hvilke problemer denne grænsedragning er løsning på, om der kunne have

former. Systemet **socialpædagogik i relation til ART** drager altså en grænse mellem sig selv og ART, når ART fremkalder de unge i roller og ikke som personer. Analyserne heraf findes i bilag E.

¹⁰⁹ Jeg samler mine pointer om tidshastigheder i en tidsforståelse, hvor kompleksitetsoverskud etableres ved at øge mulighederne for at kunne række både frem og tilbage i både ART som system og i det socialpædagogiske hjælpesystem. Denne form for tid kan jeg forstå som rekursiv i den forstand, at systemet genoptager og foregriber ikke-aktuelle andre operationer i samme system (Luhmann, 2016, p. 131). (Se bilag E for en grundigere analyse heraf).

været andre, funktionelt ækvivalente løsninger, og hvilke problemer denne grænsedragning giver (Knudsen, 2014a, p. 35).

9.2.1.1 Hvilke problemer er denne grænsedragning løsning på?

Jeg ser således højresiderne i de frembragte forskelle og former som problemer, der søges løst ved venstresiderne i samme former. Løsningerne skal i denne sammenhæng ses som kontingente, hvorfor lignende problemer i andre sammenhænge ikke nødvendigvis leder til samme løsning. Jeg ser særligt tre problemer: 1) at ART producerer usikkerhed, 2) at der er forskel på hjælp og forskning (og politik), og 3) at de unge ikke kan iagttages gennem den socialpædagogiske henvisningshorisonts optikker, hvormed koblingsmuligheder trues. Dette uddybes i det følgende.

ART producerer usikkerhed

Jeg har tidligere tematiseret, hvordan ART i iagttagelserne producerer usikkerhed, som vurderes problematisk og fører til grænsedragning mellem ART og socialpædagogik. Usikkerhed opstår ud fra en skelnen mellem viden og ikke-viden og er således en betingelse for beslutninger (Tække & Paulsen, 2008, p. 32). Det betyder, at jeg kan se grænsedragningen her som en skelnen mellem den viden, som systemet **socialpædagogik i relation til ART** har, og den ikke-viden omkring roller, forskrifter, kausalitet m.v., som systemet drager en grænse mod ved at træffe socialpædagogiske beslutninger for at absorbere usikkerhed (jf. Luhmann, 2003, p. 46).

Det vil altså igen sige, at når socialpædagogik ser ART fremkalde de unge eller socialpædagogerne i roller, så ser systemet det som noget andet end det selv. Og fordi det autopoietisk reproducerer sig selv ved elementerne, der i figur 89 er angivet som problemløsning, så kan det ikke gøre andet end fx at lade de unge binde forskellige forventninger til sig som personer, fordi systemet vurderer, at det er vejen til koblingsmuligheder og dermed en mulighed for at producere hjælp. Som antydnet ovenfor i afsnittet om socialpædagogik som handlet, så er handlen udtryk for selviagttagelse og selvbeskrivelse og kan i afhandlingen ses, som noget, jeg tilskriver **socialpædagogik i relation til ART**. Kommunikation er elementær enhed for selvkonstitution (Luhmann, 2000, p. 218). På den måde er beslutningskommunikation for forskellen **at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning | iagttagelse af at manualfølge truer med at dekomple de unge fra ART-træningen** udtryk for afgrænsning mod ikke-

hjælp og på den måde for konstituering af såvel **socialpædagogik i relation til ART** som **socialpædagogik**.

I forlængelse heraf finder jeg, at systemet **socialpædagogik** og organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** på sin vis imødekommer noget af den kritik, som manualer som ART-manualen mødte, da de blev introduceret i Danmark.¹¹⁰ Kritikken gik i meget grove træk på, at manualerne ikke begriber det socialpædagogiske felts kompleksitet. Her er det min pointe, at **socialpædagogik** ser ud til at øge kompleksitetsfølsomheden i ART-træningerne. Det er fint illustreret med re-entry'en i figur 88, hvor vi ser, hvordan socialpædagogik genindfører den fidelitets- og effektforskningsbehæftede manual i sig selv som konsensusbaseret konditionalprogram. På den måde afgrænser socialpædagogik sig fra elementer, der ikke fungerer som hjælp, det vil sige rolle, kausalitet, forskrifter, korte tidshorisonter osv. For mig at se er det præcis nogle af de elementer, som kritikere af manualerne anførte som ikke-kompleksitetsfølsomme nok (se fx Rømer, Tanggaard, & Brinkmann, 2011).

Der er forskel på hjælp og forskning (og politik)

I afsnittene ovenfor understreger jeg, at der er en systemreference på spil og markerer således også den forskel, som ligger i, at hjælp skal kunne iagttages som hjælp af hjælpesystemet for at kunne aktualiseres som hjælp. Hvis ikke kommunikation kan iagttages som hjælp af hjælpesystemet, er det ikke hjælp i hjælpesystemets optik. Derfor ser jeg denne grænsedragning som løsning på et problem omkring de ved forskning frembragte forslag om hjælp, som går på, at unge skal tillære sig de roller, der beskrives i manualen – de skal kunne indgå i rollespil, følge trinnene og strukturen i timerne. I et hjælpe-blik kan kommunikation i disse roller fremstå som glat og som noget, den unge gør for at "*charmere*" (jf. afsnit 5.3.). I mine analyser tager det simpelthen ikke form som hjælp, hvis ikke Kean kan binde forventninger til sig som person. Det samme gør sig gældende i de andre dimensioner, hvor kausalitet, manglende følsomhed over for tidsbindinger m.v. ikke ses som

¹¹⁰ Jf. fodnote 6 i kapitel 1.

hjælp, fordi det her ikke er muligt at gøre iagttagelserne af de unge i en socialpædagogisk henvisningshorisont til beslutningspræmis.

I min optik er dette udtryk for, at nok er ART-manualen i tidernes morgen og i den amerikanske udgave udviklet med reference til hjælpesystemet, men med den kobling, som organisationssystemet ART skaber til forskning – og dernæst til politik – skifter hjælpetiltaget ART systemreference til først videnskabssystemet og så til det politiske system. Og med denne indblanding af forskellige systemreferencer skifter manualen i nogle iagttagelser form og bliver til noget andet end hjælp.

Det vil sige, at fordi det i en forskningsoptik kan se ud til at være hjælp, er det det ikke nødvendigvis i en hjælpeoptik. Og det vil igen, sige at det, som fidelitets- og effektforskning kan iagttage (såsom forventninger til roller og til kausalitet), og som dermed kan beskrives i ydelser med reference til videnskabssystemet, ikke nødvendigvis ses som hjælp. Det behøver ikke betyde, at manualen helt afvises som hjælp (jf. min pointe ovenfor, hvor **socialpædagogik i relation til ART** netop ser elementer af ART-manualen som del af sig selv). Men når manualen bliver for ikke-fleksibel i kravet til fidelitet, og den ikke kan ændres til fx at adressere alle følelser (jf. den socialpædagogiske orientering mod de unges behov for ikke, at de skal "*føle sig som en flok forbrydere*" (afsnit 4.2.)), så ændrer hjælpesystemet manualen til at være et konsensusbaseret konditionalprogram. Hermed gør hjælp det muligt at iagttage de unge ved socialpædagogiske optikker og dermed gøre disse iagttagelser til beslutningspræmis for handlen – der i denne afhandling så ansues som *situativt betinget*.

Ligeledes frembringer jeg en anden systemreference i det politiske ønske om effekt af de fremgangsmåder, som iværksættes i forhold til unge, der skal erstatte aggression. ART-manualen blev, som beskrevet i det indledende kapitel, introduceret af det politiske system med netop et politisk ønske om at kunne gennemskue, hvad socialpædagogisk praksis indebærer samt omkostninger og effekter heraf. Afhandlingens iagttagelser viser, at nok kan socialpædagogik se eksempelvis manualens trin som nyttige i praksis omkring de unge – trin, som for politiske forskelle måske kan frembringe mulighed for at iagttage fremgangsmåden. Men hvis ikke hjælpesystemet ser det som hjælp til inklusion i samfundets andre systemer, så ændrer systemet ved beslutninger på trinnene (jf. fx Gros tilføjelser til trinnene i form af gennemgang af hjemmeopgaverne i ART-træningerne i afsnit 7.3.).

Samlet leder disse betragtninger mig til den pointe, at hvis man antager, at funktionssystemerne er i samfundet for at fungere ved hver deres funktion, så forekommer den situativt betingede handling i relation til manualfølge, fordi den ses som hjælp. Grænsedragningen er derfor udtryk for, at hjælpesystemet skelner mellem sig selv og videnskabsystemet og det politiske system.

De unge kan ikke iagttages gennem den socialpædagogiske henvisningshorisonts optikker, hvorfor tilkoblingsmuligheder trues

Dertil ser jeg denne skelnen som udtryk for, at **socialpædagogik i relation til ART** vurderer det som problematisk, hvis ikke de unge kan iagttages gennem den socialpædagogiske henvisningshorisonts optikker. Og det kan de ikke, når manualens optikker bliver snævre, eller når optikkerne ikke er følsomme nok, hvad gælder interaktionssystemets kompleksitet, så de unges kobling til ART-træningerne sættes på spil ved manualfølge. I iagttagelserne ser det ud til, at dette sker, fordi nogle af elementerne (som anført ovenfor) iagttages som forskning og ikke som hjælp. Dertil er de unges liv og de sammenhænge, de forventes at trække på ART i, langt mere komplekse, end manualen kan rumme det i sine beskrivelser. Derfor bringer socialpædagogik interaktionssystemers muligheder for at aktualisere andre meningsstrukturer i spil – hele tiden med det for øje, at de skal understøtte de unges muligheder for at koble sig på ART-træningerne, ligesom ART-træninger skal kunne opleves som hjælp, også i fremtiden.

De socialpædagogiske forholdemåder – som fx tidshorisonter, der forlænges, og trænerroller, der udvides for at øge følsomheden – er alle rettet mod de unge. Frode Boye Andersen (2009, p. 172) påpeger med et citat fra Andersen og Born, at tilkobling vedrører "*de talepositioner, de genstandsgørelser og de tids- og rumhorisonter som sættes af beslutninger om beslutninger*", og at kommunikation må søge at påvirke "*mere i retning af antagelse end forkastelse*". Herved kommunikerer **socialpædagogik i relation til ART** med intentionen om at understøtte tilkobling, gerne i form af antagelse. Vi ser i afsnit 6.4, hvordan Kaia undrer sig over, om de unge tilkendegiver forståelse, og altså om de i ART kan konstrueres som iagttagere, og hvordan hun mener, at hun taler meget i forsøget på at understøtte forståelse og dermed tilkobling.

Ligeledes ser jeg grænsedragningen som udtryk for, at ART ikke fungerer for *alle* de unge, som er til stede i ART-træningerne. Der er eksemplet med

Mik, som Thomas pludselig husker som værende "8 år indeni" (afsnit 5.4.), og hvor det at udfordre den umodne moral vil have uigennemskuelige konsekvenser for hans deltagelse i andre af hverdagens sammenhænge end ART-træningerne. Og der er Josefine, som har brug for ekstra forberedelse for at gennemskue forventningerne til hende i ART-træningerne (afsnit 5.2.). Begge er henvist til deltagelse i ART, og begge er vurderet egnet til deltagelse ud fra kriterier, jeg ikke kender til. Men trods de ekspliciterede beskrivelser af, hvordan ART-trænere kan udfordre umoden moral, og af de strukturerer, der gentages i træning efter træning, og som måske kan gøre det tydeligt for de unge, hvad der forventes af dem, så ser det i socialpædagogiske iagttagelser ud til, at manualfølge kan true de unges kobling til ART-træningerne.

I min optik kan dette eksplicite fokus på de unge, måden at iagttage dem på og hensynet til koblingsmuligheder mellem unge og ART-træninger relateres til det særegne ved socialpædagogik, som jeg ved Rosendal Jensen (2013, p. 41) omtalte i forfatterafsættet afsnit 1.1. Rosendal Jensen viser, hvordan Hämäläinen betegner socialpædagogik som en særlig måde at forholde sig til og ændre på menneskers sociale betingelser på (Hämäläinen, 2012, p. 12). Hämäläinen ser dertil ikke socialpædagogik som en værktøjskasse fuld af metoder og teknikker. Det handler i stedet om, hvilken tænkning, hvilke værdier og hvilken etik man aktualiserer metoder og teknikker i. Her skyder min afhandling sig ind med bud på, hvilken tænkning og hvilke værdier socialpædagogik møder en metode eller teknik som ART med.

Jeg har dedikeret hele kapitel 7 til *anerkendelse* som en markant værdi i socialpædagogiske iagttagelser – både som noget, der ligger *før* ART, og noget og som skal være til stede *sammen* med ART. I kapitlet tematiserer jeg også hvordan manualens forståelse af anerkendelse som ros kan lede til forvirring i ART-træningerne. I kapitlet relaterer jeg særligt værdien anerkendelse til personbegrebet i Luhmanns teoriapparat. Personbegrebet fremkalder jeg også i relation til rollen som ART-træner i den forstand, at trænerrollen kombineres med personlig stil, ligesom socialpædagogerne skaber mulighed for at binde forventninger til sig som personer. I forlængelse heraf hævder jeg, at anerkendelse som værdi og muligheden for, at personer kan binde forventninger til sig, står helt centralt, når ART-manualen bringes i spil i socialpædagogisk praksis. Derudover ser jeg de socialpædagogiske forholdemåder som præget af en følsomhed over for tidsbindinger og rekursiv tid, fordi denne tidsforståelse tillader dem at øge

kompleksiteten af iagttagelserne af de unge. De unge skal altså kunne binde mange forskellige forventninger til sig ad forskellige veje, for på den måde at kunne koble sig på ART – og på hjælp. Dertil vægter **socialpædagogik** refleksiv læring og muligheden for at iagttage de unge som iagttagere, hvormed der drages en grænse til den læringsforståelse, som blandt andre ligger i ART, og som for min ledeforskel frembringes som adfærdsmodifikation¹¹¹ og simpel forståelse. Således kan afhandlingens former for socialpædagogik anskues som socialpædagogiske forholdemåder i mødet med en metode/et værktøj/en manual som ART.

Så vidt iagttagelsernes bud på, hvilke problemer denne grænsedragning mellem socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning kan ses som løsning på. I det følgende undersøger jeg, om der kunne være andre funktionelt ækvivalente løsninger på samme problemer.

9.2.1.2 Andre funktionelt ækvivalente løsninger

I relation til andre funktionelt ækvivalente løsninger gælder det funktionelt ækvivalente her problemet, som det er skitseret i figur 89, hvor jeg stiller socialpædagogik op som løsning på problemer i relation til fidelitets- og effektforskning. Spørgsmålet er således, hvilke andre løsninger der kan fremkaldes, når det gælder problemer omkring programmer, der kan konditioneres ved lineær kausal tid, simpel forståelse, forskrift osv.¹¹² Som nævnt i afsnit 3.4. pegede Aabro et al. på, at ud over mingelering så kan koncepter lig ART mødes ved, at pædagoger loyalt *overtager* konceptet og køber hele pakken, eller de kan *afvise* konceptet, enten aktivt eller ved at ignorere det (Aabro et al., 2017, p. 54). Det er også løsninger, men der er i min optik tale om enten 1) at sætte konceptet på indersiden, når der skelnes og betegnes i iagttagelser. Det kunne i forhold til ART se sådan ud: **ART i**

¹¹¹ Her er det ikke uvæsentligt, at der kan iagttages andre læringsformer end adfærdsmodifikation i relation til ART – men grænsedragningen her er udtryk for afgrænsning til denne form for læring.

¹¹² Man kunne også spørge omvendt: Kunne der være andre problemer, som socialpædagogik kunne være løsning på (jf. Luhmann, 2000, p. 219)?

relation til fidelitets- og effektforskning | socialpædagogik. Eller 2) der er tale om, at der ikke findes elementer af koncepter i socialpædagogik overhovedet, heller ikke i systemets omverden. Det får ikke mine analyser så langt videre, og jeg kender ikke andre bud på, hvordan socialpædagogik kan møde koncepter i relation til fidelitets- og effektforskning. Men førnævnte forskere, Jensen og Rothuizen, har begge i relation til evidensbaserede handleanvisende metoder og fidelitets- og effektforskning udviklet bud på, hvordan man kan arbejde metodisk i socialpædagogisk praksis. Det vil sige bud på, hvordan der kan oparbejdes systematik, som er tilstrækkeligt følsom, hvad gælder det situationsbestemte i socialpædagogisk praksis.

Navigationsmetoder og pejlemærker

Jensen tager det afsæt, at socialpædagoger ikke slår sig til tåls med evidensbaserede manualers succesrate på omkring de 70 %, men at de – som nævnt i afsnittet om handlet socialpædagogik – i hvert enkelt forløb bestræber sig på at levere den optimale indsats (M. Jensen, 2010, p. 241). Han markerer i forlængelse heraf en analytisk skelnen mellem handleanvisende metoder (som ART-manualen) og navigationsmetoder (M. Jensen, 2010, p. 197). Handleanvisende metoder indeholder i denne optik på forhånd fastlagte måder, det vil sige en bestemt rækkefølge af handlinger som, hvis forudsætningerne er opfyldt, fører til et ønsket resultat (M. Jensen, 2010, p. 195). Ifølge Jensen kan den faste procedure spare ressourcer, men der er ingen hjælp at hente, hvis resultatet udebliver, fordi forudsætningerne har ændret sig (M. Jensen, 2010, p. 196). Handleanvisende metoder kan ses som svar på velkendte problemer, der potentielt kan løses på samme måde igen og igen. Navigationsmetoder er på den anden side åbne over for forskellige måder at håndtere forskellige situationer på, samtidig med at de hjælper socialpædagoger til at vurdere, hvorvidt de valgte fremgangsmåder understøtter, at man nærmer sig det ønskede mål (M. Jensen, 2010, p. 196). I navigationsmetoder har man pejlemærker at navigere efter i stedet for faste strukturer eller procedurer.

Pejlemærke-begrebet er udviklet af Rothuizen med afsæt i et praksisbegreb, hvor praksis er de former for hverdagsliv, der forefindes, og som mennesker allerede er del af, handler indenfor og bidrager til (Rothuizen, 2004, p. 151). Inden for denne forståelse handler vidensbasering ikke om metoder, der virker, men snarere om, at man som fx socialpædagog kan orientere sig i praksis, så man undervejs kan undersøge, om man er "*på rette vej*" (Rothuizen, 2004, p. 152). Pejlemærker er et overbegreb for temaer

som mål, indikatorer eller værdier, der alle kan fungere som pejlemærker i konstruktion af det, Rothuizen kalder *vurderingsrelevant viden* i modsætning til *"regne-det-ud"-viden* (Rothuizen, 2004, p. 154). Pejlemærker findes ved at tage udgangspunktet i praksis, fordi det er her, pejlemærker af relevans findes (Rothuizen, 2004, p. 154). I forlængelse heraf påpeger Rothuizen, at det, der er værd at bruge kræfter på, er det, som der kan herske tvivl om, enten fordi det er indforstået, eller fordi der kan rejses tvivl om, *"hvordan det egentlig går"* (Rothuizen, 2004, p. 155). Således kan møder med noget, der ikke umiddelbart passer ind i ens sædvanlige praksis, være en god anledning til afklaring (Rothuizen, 2004, p. 153).

Rothuizen har arbejdet med at konstruere pejlemærker ved analyse og tolkning af pædagogers fortællinger om praksis (Rothuizen, 2004, p. 158ff). Pejlemærkerne tager her form som fx "at være betydningsfuld for hinanden", "magtdeling", "Er pædagogens bidrag forvandlet til en ny norm?" og "relation mellem pædagog og bruger", og de kan således fremstå indlysende og uden at være specielt udviklede (Rothuizen, 2004, p. 162). Styrken herved er, at de kan benyttes til udvikling af fælles faglighed.

Navigationsmetoder og pejlemærker afgrænser sig på den måde fra handleanvisende metoder, som med henvisning til forskning markerer forventning om effekt, hvis de følges. Navigationsmetoder og pejlemærker kan i min optik på den måde iagttages for forskellen *navigationsmetoder og pejlemærker | handleanvisende metoder i relation til fidelitets- og effektforskning*. Fordi jeg samtidig iagttager navigationsmetoder og pejlemærker som funktionelt orienterede mod hjælp, ser jeg dem som funktionelt ækvivalente løsninger, hvad gælder afhandlingens iagttagelser af socialpædagogisk afgrænsning til ART i relation til fidelitets- og effektforskning.

Navigationsmetoder og pejlemærker er i mine iagttagelser metodiske løsninger på problemer i relation til metoder/programmer, der relaterer sig til fidelitets- og effektforskning. Det vil sige, at hvor jeg med afhandlingen her peger på, at **socialpædagogik i relation til ART** trækker på en socialpædagogisk henvisningshorisont i afgrænsningen fra **ART i relation**

til **fidelitets- og effektforskning**, så peger Jensen og Rothuizen i min optik på måder at eksplicitere sådanne horisonter på, så de kan etableres som metode eller program i socialpædagogik. På den måde ville jeg kunne se afhandlingens empiriske materiale som en slags praksisfortællinger, hvor det *at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træninger* kunne fremkaldes som pejlemærke konditioneret ved de fem temaer,¹¹³ jeg har konstrueret som elementer i programmet **socialpædagogik med henblik på at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træninger**. I den sammenhæng finder jeg det interessant, at ART-træninger kan iagttages som del af pejlemærket. Det vil sige, at en navigationsmetode struktureret omkring pejlemærker kan indfange det, Jensen ser som en handleanvisende metode, og som Rothuizen ser som regne-det-ud-viden, og gøre det til et kriterie i vurderingsrelevant viden, hvad angår Rothuizens spørgsmål om, hvordan det egentlig går, og Jensens pointe om, at socialpædagoger bestræber sig på at levere det, han kalder "*en optimal indsats*". Her tilføjer min afhandling den pointe, at den optimale indsats i denne sammenhæng er koblingsmuligheder til ART-træninger. Det vil sige træninger, som knytter an til, hvad Jensen ser som en handleanvisende metode og Rothuizen som regne-det-ud-viden. På den måde kan ART-manualen ses som ét blandt flere kriterier i vurderingsrelevant viden.

9.2.1.3 Problemer ved grænsedragning mellem socialpædagogik med intention om at skabe koblingsmuligheder og ART i relation til fidelitets- og effektforskning?

Jeg fremkalder særligt tre problemer, som kan opstå ved denne skelnen mellem socialpædagogik og ART.

For det første kan **socialpædagogik** blive ufølsomt over for andre iagttagelseskriterier end dem, der kan fremkaldes for den socialpædagogiske henvisningshorisont. Det vil sige, at selvom socialpædagogisk handlen ikke sætter fidelitets- og effektforskning som iagttagelseskriterier, så kan det være relevant for systemet at koble sig på

¹¹³ De fem temaer: ART som konsensusbaseret konditionalprogram, den enkelte unge, ungegruppen, anerkendelse og tid i forskellige betydninger.

dem, fordi det som autopoietisk system ikke i sig selv råder over alle betingelser for dets selvopretholdelse, men også er afhængigt af bidrag fra dets omverden. I forlængelse heraf ser det ud til, at koblingen til fidelitets- og effektforskning i Socialstyrelsens optik kan legitimere socialpædagogik som hjælp i relation til sociale problemer i samfundet. Altså at socialpædagogisk praksis legitimeres ved ART-manualen og dens relation til fidelitets- og effektforskning, hvorfor det kan forekomme problematisk, hvis socialpædagogik i for stort omfang erstatter manualens trin. Omvendt peger afhandlingens iagttagelser på, at fidelitets- og effektforskning skal kunne håndtere en form for følsomhed, hvad gælder orienteringen mod de unge og deres koblingsmuligheder til ART-træning, hvis trinnene skal følges tættere, end de bliver her.

For det andet ser jeg det problem, at de for **socialpædagogik** så vigtige unge potentielt kan opleve det som problematisk, at **socialpædagogik i relation til ART** skelner mellem fx rolle og person og aktualiserer personen i situationer, hvor rollen egentlig er klart beskrevet. Der findes i afhandlingen ikke udsagn og beskrivelser af de unges iagttagelser af ART-træning. Derfor kan jeg som nævnt tidligere ikke sige noget om, hvordan de unge oplever socialpædagogik, herunder den socialpædagogiske skelnen mellem rolle og person. Men i et tænkt eksempel kan Kean i afsnit 5.3. have en forventning om, at hans rolleoprettagelse som glat og charmerende er præcis, hvad der forventes af ham i lægmandrollen som ART-deltager. Lis derimod vurderer i den socialpædagogiske forholdemåde, at han er for glat, og at hun skal lære ham nærmere at kende, så hun kan "*ramme ham*" med ART. Uden at vide, hvordan Kean forholder sig til situationen, kan jeg pege på, at **socialpædagogik i relation til ART**, som jeg fremkalder det her, kan producere usikkerhed i andre systemers omverden, samtidig med at det producerer usikkerhedsabsorption i sig selv. Måske ville Kean finde det mere hjælpsomt at kunne følge rollebeskrivelserne – og at holde sig til simpel forståelse, kausal og lineær tid osv.

For det tredje kan der i relation til fidelitets- og effektforskning og politik være tale om noget lignende, altså at **socialpædagogik** producerer usikkerhed i andre systemers omverdener. Jeg beskrev i afhandlingens indledende kapitel hvordan ART-manualen introduceres i dansk sammenhæng i forbindelse med MultifunC-konceptet (afsnit 1.1.), fordi der fra politisk hold er et ønske om transparens omkring teorier, fremgangsmåder og effekter i og af socialpædagogisk praksis omkring unge. Problemet med grænsedragningen mellem socialpædagogik og fidelitets- og

effektforskning kan i den sammenhæng være, at politik (Socialstyrelsen) og forskning (fidelitets- og effektforskning) ikke finder praksis, som jeg fremkalder det i situativt betinget handlen, transparent, hvad gælder teorier, fremgangsmåder og effekter. Jeg tematiserede ovenfor, hvordan hjælp kan ses som forskellig fra forskning og politik, og at politik og forskning i iagttagelser af situativt betinget handlen potentielt vil frembringe andre pointer, end hjælp gør. Det vil sige, at socialpædagogik kan se ud som ikke-hjælp, når andre systemer, der har til intention at styre eller producere sandhed, iagttager det (jf. pointen i afsnit 3.5 om, at politik ser det som noget ustyrligt, der skal styres) (N. Å. Andersen, 1999b, p. 117). I forlængelse heraf kan man hævde, at andre systemer også kan finde, at deres ydelser er hjælpsomme i samfundet, altså at fidelitets- og effektforskning fx kan være løsninger på sociale problemer uden for dem selv (jf. Schirmer & Michailakis, 2019, p. 142). Følges den pointe helt til dørs, kan et påtrængende spørgsmål være, om det er hensigtsmæssigt, at det er hjælpesystemet/socialpædagogik, der skal producere løsninger på sociale problemer i samfundet, fordi de systemer ikke kan andet end at fungere ved hjælp? Der er ikke noget privilegeret sted at svare fra, men indtil videre ser det ud til, at både fidelitets- og effektforskning og socialstyrelse/politik finder det givtigt at søge at etablere koblinger til hjælpesystemet/ socialpædagogik i intentionen om at konditionere ART i relation til fidelitets- og effektforskning som hjælp.

I forlængelse af ønskerne om transparens kan afhandlingen her bidrage med udviklingen af en refleksionsteori i, om og for **socialpædagogik i relation til ART**. Det vil sige, at ud over de i iagttagelserne frembragte selvbeskrivelser, som jeg har tilskrevet organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**, og som jeg finder har **socialpædagogik** som systemreference, så kan jeg, med afsæt i den socialpædagogiske henvisningshorisont og med reference til videnskabssystemet, udvikle en refleksionsteori, som kan bidrage til dels systemets fortsatte grænsedragning, men måske også til at andre systemer kan møde alternative måder at begribe de forskellige former for socialpædagogik på. Jeg præsenterer refleksionsteorien i det følgende afsnit.

9.3. REFLEKSIONSTEORI

Et sidste skridt i bearbejdningen af mit empiriske materiale og de tendenser, jeg ser heri, er udarbejdelsen af en refleksionsteori for **socialpædagogik**, hvad gælder den særlige problemhorisont, som kan

fremkaldes, når socialpædagogik møder ART i relation til fidelitets- og effektforskning.

Socialpædagogik har en bred vifte af refleksionsteorier, fx Rothuizens pejlemærker, som er præsenteret ovenfor, og i det følgende udvikler jeg endnu en. Det gør jeg med afsæt i dels de i afhandlingen frembragte selvbeskrivelser, som jeg også konstruerede programmet **socialpædagogik med henblik på at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træninger** ud fra, dels i den socialpædagogiske henvisningshorisont, som jeg har frembragt i analyserne. På den måde tilstræber jeg at gøre refleksionsteorien operativ for **socialpædagogik i relation til ART** ved at udvikle den som en "*teori om systemet, i systemet, for systemet*" (Hagen, 2006, p. 178). Det vil sige, at den skal handle om "*systemets problemhorisont og de forståelser og forklaringer, der anses som virkningsfulde i og for systemet*" (Appel Nissen, 2010, p. 39).

Ved at kombinere de gennemgående fem temaer (*iagttagelserne af ART-manualen, den enkelte unge, ungegruppen, anerkendelse og tid i forskellige former*) med den i afhandlingen fremkaldte socialpædagogiske henvisningshorisont er intentionen således at etablere en sociologisk refleksionsteori for **socialpædagogik** og den specialiserede problemhorisont, som kommer til syne i iagttagelser af **socialpædagogik i relation til ART**, for i en kobling til videnskabssystemet at invitere systemet til at refleksion over sig selv. Nissen kalder denne form for refleksionsteori for *en videnskabelig refleksionsteori* (Appel Nissen, 2010, p. 40). En videnskabelig refleksionsteori skelner mellem sandhed og anvendelighed i modsætning til *sandt | falsk* som videnskabssystemets refleksionsteorier. Herved bliver den videnskabelige refleksionsteori ikke blot en afspejling af socialpædagogiske refleksionsteorier eller af Luhmanns begreber (jf. Appel Nissen, 2010, p. 40). I stedet tilbyder den videnskabelige refleksionsteori som ydelse i videnskabssystemet¹¹⁴ iagttagelser af relationen mellem socialpædagogik og sociologi med det formål at tilbyde nye vinkler på begge .

¹¹⁴ Jf. pointen i afsnit 2.1 om at anvendt forskning kan ses som videnskabssystemets ydelse til andre systemer (Luhmann, 2016, p. 603)

9.3.1. REFLEKSIONSTEORI FOR RELATIONEN MELLEM SOCIALPÆDAGOGIK OG ART I RELATION TIL FIDELITETS- OG EFFEKTFORSKNING

Handleanvisende manualer, som er relateret til fidelitets- og effektforskning, er et forholdsvist nyt fænomen i dansk socialpædagogisk sammenhæng. Én af manualerne beskriver programmet Aggression Replacement Training (ART) og indgår i et samlet organisatorisk system, hvor manualen hævdes valideret ved fidelitets- og effektforskning. Dertil er der 8 dage lange trænerkurser, som kvalificerer praktikere til at afholde ART-kurser for unge, der udviser aggressiv adfærd. Ligeledes var det i en periode muligt at tage et 8 uger langt kursus til mastertræner på ART-sentret i Sandnes i Norge, hvilket kvalificerede til afvikling af trænerkurserne. Måden, hvorpå manualen er relateret til fidelitets- og effektforskning, indikerer dels effekt, hvis manualen følges, dels at dens elementer uden væsentlige forandringer kan implementeres på tværs af såvel lande- som organisatoriske grænser. Denne form for organisering omkring en manual findes også i andre pædagogiske sammenhænge, hvor Aabro et al. betegner organiseringsformen som *konceptualisering* (Aabro et al., 2017, p. 11). I forlængelse heraf bestemmer jeg konceptualiseret pædagogik som de sammenhænge, hvor program indgår i netværk med fidelitets- og effektforskning, kurser og manualer (jf. min betegnelse gennem afhandlingen af ART som organisationssystem).

9.3.1.1 Refleksionsteori¹¹⁵

Mine iagttagelser kalder mødet mellem socialpædagogisk praksis og ART som konceptualiseret pædagogik frem som noget, der i udgangspunktet sker med socialpædagogiske intentioner om at følge ART til dørs. Det vil sige, at *socialpædagogik med reference til hjælpesystemet kan betegne ART-*

¹¹⁵ Refleksionsteorien fremstår her i forholdsvist kort form, fordi læser har været alle analyser igennem forud for dette afsnit. Skal refleksionsteorien formidles i andre sammenhænge, vil jeg udfolde nuancerne og de teoretiske optikker.

*manualen som hjælp.*¹¹⁶ Men i nogle situationer bliver elementer af ART til ikke-hjælp og fx til forskning – altså til noget, som socialpædagogik ikke kan betegne som hjælp i forhold til at hjælpe unge med at ændre/erstatte aggressiv adfærd. Disse elementer leder snarere de unge til at dekolle sig fra ART-træningen, og så er det ikke hjælp i socialpædagogisk optik. Socialpædagogik afgrænser sig fra denne ikke-hjælp på to måder: Dels indfører socialpædagogik ART-manualen i sig selv og ændrer den, så manualfølge alligevel bliver socialpædagogik, dels handler socialpædagogik situativt betinget for at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træningerne.

ART-manualen gøres socialpædagogisk

I denne *socialpædagogiske re-entry af ART* er det særligt, hvis ART-manualen virker for ufleksibel, at socialpædagogerne gør den socialpædagogisk. Det kan de, fordi de både er uddannet socialpædagoger og har kurset som ART-trænere og derfor kan relatere til både det, der her betegnes som en socialpædagogisk henvisningshorisont, og ART-manualens elementer. Det ufleksible kan fx komme til udtryk ved, at ART-manualens trin har forskellig abstraktionsgrad og kolliderer indbyrdes, så det er vanskeligt for socialpædagogerne at nå igennem alle trin i en ART-træning a 45-60 minutters varighed. Ét trin peger eksempelvis på, at tempoet skal være forholdsvist højt, samtidig med at mange andre trin skal gennemføres og derved trækker tempoet ud af træningen. I den sammenhæng peger én socialpædagog på, at de unge kan risikere at koble sig fra ART-træningen, mens hun arbejder sig igennem manualens trin. Det prøver hun at imødekomme ved at forberede eksempler, som hun kan trække frem, hvis de unge ikke kobler sig på træningen, ligesom hun foreslår at *ændre indholdet, så det passer bedre til den aktuelle ungegruppe.*

I et andet eksempel beskriver en socialpædagog, hvordan praksis omkring ART-manualen, der i den konceptualiserede pædagogiks blik er

¹¹⁶ Jeg markerer i det følgende pointer relateret til den socialpædagogiske henvisningshorisont med *kursiv*.

relateret til fidelitets- og effektforskning, kan ses som evidensbaseret, ved at socialpædagogerne drøfter indhold, sparrer med hinanden og samarbejder tæt, så formål og struktur i ART bibeholdes, og de ikke ender med en række helt forskellige ART-forløb. På den måde tager ART i iagttagelserne form som noget andet end den konceptualiserede pædagogik, nemlig som et *konsensusbaseret konditionalprogram*, som også har plads til, at trænerne kan *tilføje deres personlige stil til trænerrollen*. På den måde gør socialpædagogik ART-manualen fleksibel og socialpædagogisk.

Et sidste eksempel på, at ART-manualen i socialpædagogisk optik kan forekomme ufleksibel, ses ved forventningerne om, at ART-træninger kan følge alle manualens trin, så den fungerer som en form for forskrift for praksis. De i manualen overleverede erfaringer kan mangle følsomhed i relation til, om de med succes kan anvendes i en given kontekst. Til eksempel lægger manualens strukturer op til planlægning af lege i ventetiden, mens dele af gruppen er ude af rummet for at øve et rollespil. Tidsrummet angives til at være 2-3 minutter, og i én situation vælger socialpædagogen, som er tilbage i rummet, at følge en af de unges initiativ til en anden leg end den, socialpædagogen selv har planlagt i overensstemmelse med hans forståelse af manualen. Men da den del af gruppen, der er ude at øve rollespil, bruger mere tid end de planlagte 2-3 minutter, antager legen ligesom sit eget liv, og socialpædagogen beskriver sig som presset. I forlængelse heraf peger han på, at planlægning ud fra manualens strukturer og processer ikke kan stå alene, men kalder på *erfaring*.

Det vil sige, at når socialpædagogik gør ART-manualen socialpædagogisk, så sker det blandt andet ved at *tilføje personlig stil og erfaring til trænerrollen*, ved at gøre ART-manualen til et *konsensusbaseret konditionalprogram* og – ikke mindst – ved at *ændre i indhold, så det passer til de unge*. Det sidste er helt afgørende i forhold til, hvad der fremkalder en problemhorisont i relation til ART: Hvis ikke de unge kan komme til syne i socialpædagogisk optik, handler socialpædagogerne anderledes, end manualen foreskriver, for hvis de fortsatte med manualens trin, er den socialpædagogiske vurdering, at de unge risikerer at koble sig fra ART-træningerne. Et centralt begreb i denne sammenhæng er *personbegrebet*.

Anerkendelse og de unge som personer

I denne socialpædagogiske refleksionsteori ses det som problematisk, når ART-manualen i relation til fidelitets- og effektforskning fremkalder de unge i roller som ART-deltagere og ikke som personer. Som vist gør socialpædagogerne ART-manualen socialpædagogisk ved blandt andet at tilføje personlig stil og erfaring til trænerrollen. I relation til de unge er det helt afgørende, at de i ART-træninger kan *binde forventninger til sig som personer* og ikke kun følge rollebeskrivelsen. Det er det, fordi anerkendelse ser ud til at blive den gennemgående værdi i socialpædagogik i relation til konceptualiseret pædagogik, og det ses ikke som anerkendelse, hvis de unge "kun" er til stede i rollerne som ART-deltagere. Anerkendelse kan i denne sammenhæng begribes som det at sige ja til individualiserede forventninger til den unge – altså at de unge ikke iagttages som ART-deltagere, men som fx Kean, Adnan og Josefine. Intentionen hermed er, at de unge tør udtrykke, hvad de fx mener om indholdet i ART.

Anerkendelse kommer i denne socialpædagogiske refleksionsteori både før ART og er samtidig en medløbende værdi i ART. En af socialpædagogerne beskriver, hvordan han anerkender alt, hvad de unge siger i komponenten moralsk ræsonnement, for ellers er han nervøs for, at de vælger at koble sig fra ART-træningen. En anden socialpædagog beskriver, hvordan hun kobler anerkendelse og ART, fordi hun "gerne vil være en person, der møder de unge, hvor de er". Samtidig bærer hun elementer, som de unge bringer ind i kommunikationen, videre, så de vedbliver at være elementer i kommunikationen. Ad den vej søger hun *at skabe mulighed for, at de unge som personer kobler sig på kommunikationen*.

Det vil sige, at den socialpædagogiske refleksionsteori kobler anerkendelse til personbegrebet. Anerkendelse optræder dog også i en anden form i refleksionsteorien, nemlig i den form for anerkendelse, som konditionerer ART-manualens anerkendelsesbegreb. I ART-manualen er anerkendelse koblet til ros, så de unge fx skal møde ros, når de følger manualens trin i et rollespil. Men hvis socialpædagogerne roser en ung på en måde, som de andre unge ikke kan følge logikken bag, kan det lede til forvirring i gruppen. På den måde kan trin eller principper i manualen producere usikkerhed i ART-træningerne – *usikkerhed, som socialpædagogerne prøver at absorbere for ikke at risikere de unges tilkobling til ART-træningerne*.

ART-manualen producerer usikkerhed

I det hele taget er det en markant dimension i refleksionsteoriens problemhorisont, at ART-manualen ser ud til at producere usikkerhed, som kan lede til, at de unge dekobler sig ART-træningerne. Der er både pointerne omkring trinnene – at der er mange, som skal nås, og at de kolliderer indbyrdes. Men der er også de situationer, hvor manualen i den socialpædagogiske optik producerer usikkerhed hos de unge om, hvad der skal ske, og hvad en ART-træning skal indeholde. Derfor arbejder socialpædagogerne på at *producere usikkerhedsabsorption* ved fx at mødes 5 minutter før ART-træningen med én af de unge, som føler sig usikker på, hvad der forventes af hende i ART-træningen. I større skala mødes mange ART-hold en stund før træningen, så alle kan få lidt at spise og drikke, og så både de unge og socialpædagogerne kan få en fornemmelse af, hvordan de andre har det. Det vurderes frugtbart for både de unge og socialpædagogerne, idet mange af dem ikke kender hinanden, og ART tematiserer såvel alvorlige som personlige emner.

Dertil dukker der usikkerhed op i forbindelse med nogle af de læringsformer, som socialpædagogik forbinder ART-manualen med. I et element, Vredeskontrolcirklen i vredeskontrol-træningerne, er der mange trin, der skal gennemgås, og det kan være svært at overskue for både socialpædagoger og unge. En socialpædagog bemærker, at hun kan komme i tvivl om, hvorvidt de unge blot hører, hvad hun siger, når hun forklarer Vredeskontrolcirklen, eller om de begriber, hvad cirklen handler om, og kan kommunikere om den, så kommunikationen ad den vej leder til forandring hos de unge. Socialpædagogen ender med at pointere, at det er i rollespil, de unge forstår, hvad det handler om. I manualens beskrivelser ligger en forventning om, at de unge skal kunne gennemføre trinnene i Vredeskontrolcirklen – dette lærer de ved at træne, hvilket så kan lede dem til at modificere deres adfærd. Igen handler den socialpædagogiske forholdemåde altså om, *hvorvidt og hvordan de unge kobler sig på ART-træninger*.

I forlængelse af betragtningerne over forskellige læringsformer er det en pointe, at denne socialpædagogiske refleksionsteori skelner mellem forskellige læringshastigheder. I socialpædagogisk optik anlægger manualen et højt tempo, som fremkalder de unge i rollerne som ART-deltagere og "gør de unge skarpe på, hvad de skal". Denne høje hastighed kan forhindre, at de unge knytter forventninger til sig i kommunikationen, hvilket leder

socialpædagogik til at sænke hastigheden. Ideen er nemlig, at lavere hastighed giver mulighed for *refleksiv kommunikation*, så de unge fx i ART-træningerne kan drøfte, hvordan de har arbejdet med hjemmeopgaverne, og hvad de har fået ud af det.

Således mødes den usikkerhed, som ART-manualen i socialpædagogisk optik producerer, af intentioner om at *absorbere usikkerhed, så de unge kan koble sig på ART-træninger og ikke dekoobler sig*, ligesom hastigheden sænkes for at give mulighed for *refleksiv kommunikation*.

Mavefølelse og forskellige former for tid

Socialpædagogik tematiserer også tid på andre måder, nemlig som forskellige tidshorisonter og nødvendigheden af en følsomhed over for, hvordan det aktuelle øjeblik i ART-træningen kan forbindes til hændelser i fortiden og i fremtiden og på den måde informere socialpædagogiske handlinger. En af socialpædagogerne kalder sidstnævnte for "mavefølelse" – i sociologisk optik kan det betegnes som *øget følsomhed over for tidsbindinger*.

De forskellige tidshorisonter bringes i spil, når manualens tidshorizont bliver for kort. Til eksempel optræder der i mange ART-træninger et princip om, at "Hvad man siger i ART, bliver i ART", hvilket indikerer en kort tidshorizont, som afgrænses ved ART-træningens ophør på dagen. Den tidshorizont overskrider socialpædagogik ved at sætte *længere og lange tidshorisonter*. Et eksempel ses i komponenten *moralsk ræsonnement*, hvori der ligger et princip om, at ART-trænerne skal udfordre umoden moral, hvilket ville kunne fungere i en sammenhæng, hvor det, de unge og socialpædagogerne siger i ART, bliver i ART. Men det undlader socialpædagogen at gøre, fordi han vil "beskytte" den unge, så vedkommende ikke i ART knytter forventninger om umoden moral til sig, som denne senere kan blive mødt med af de andre unge i hverdagen uden om ART og i lokalmiljøet i fremtiden.

Den *øgede følsomhed over for tidsbindinger* er aktuel, når manualen i sine beskrivelser af trænerrollen opleves som lineær i sin tidsforståelse – rollebeskrivelsen tilsiger, at medtræneren skal stå ved tavlen og skrive eksempler op til brug for rollespil. I socialpædagogisk optik begrænser det de to træneres muligheder for at få øje på, hvad der i fortid og fremtid kan informere nutiden og ad den vej fange, hvad de unge mon byder ind med.

Her gør socialpædagogerne manualen socialpædagogisk ved at give fidelitets- og effektforskning omvendt fortegn, så pointen bliver, at når der ikke står i manualen, at det er forbudt for medtræneren at byde ind, så er det tilladt. I praksis kan denne forholdemåde betyde, at socialpædagogerne bruger det, der her kaldes mavefornemmelse, når de vurderer, hvad der er "rigtigt" at prøve af i lyset af, at handlinger altid er forbundet med usikkerhed, og at det altid vil være usikkert, om nutidens handlinger kommer til at informere fremtidens. Den øgede følsomhed er (igen) rettet mod det at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træninger: Hvis nu medtræneren i en given situation mindes om tidligere hændelser, der kan sætte situationen og de unges handlinger i nyt lys, så skal det bringes i spil for at øge koblingsmulighederne.

Samlet peger tidsforståelserne her på, at socialpædagogik orienterer sig mod *rekursiv tid* på den måde, at socialpædagogik rækker frem og tilbage i tiden og derved tilstræber både at genoptage tidligere hændelser (hvordan kan de forstå en given situation i lyset af tidligere hændelser) og at foregribe fremtidige hændelser (de unge skal beskyttes fra i fremtiden at knytte forventninger til sig omkring umoden moral).

Problemer i forbindelse med socialpædagogik

Denne måde at håndhæve grænsen mellem henholdsvis socialpædagogik og det, der i denne forbindelse ses som konceptualiseret pædagogik i relation til fidelitets- og effektforskning, kan rejse nogle problemstillinger, som organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** ikke selv får øje på, men som andre i berøring med socialpædagogik kan pege på. Her skal nævnes tre:

For det første er der den omkring, hvilke forventninger de unge deltager i ART-træninger med. De er visiteret til ART-træninger, som er struktureret omkring manualen og dennes beskrivelser af forskellige roller, heriblandt deres som ART-deltagere. Men eftersom organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** med reference til **socialpædagogik** ikke fremkalder det som hjælp, hvis de unge bliver i rollerne, og derfor arbejder for at se de unge som personer, der knytter forventninger til sig, kan de unges deltagelse i ART-træninger tage andre former, end hvis organisationssystemet holdt sig til at følge manualen. Spørgsmålet, der rejser sig her, er, hvordan de unge forholder sig til det, og om de ser det som hjælp.

For det andet er der den problemstilling, som tematiserer, hvordan henholdsvis ART som konceptualiseret pædagogik og Socialstyrelsen ser på de socialpædagogiske forholdemåder i forhold til manualen. ART som konceptualiseret pædagogik hævder evidens for, at hvis fideliteten er på plads, og manualens trin følges, så er der effekt udi at et væsentligt udsnit af de deltagende unge ændrer adfærd. Samtidig står der i manualen, at den kan ses som et "idekatalog". Det kan lede til forvirring omkring, hvilke trin der skal følges, og hvilke der må ændres. Spørgsmålet, der rejser sig her, er, om ART og manualudviklerne kan betragte de her beskrevne socialpædagogiske forholdemåder som en frugtbar måde at håndtere manualen på i praksis, eller om de finder at de fidelitets- og effektforskningsomgærdede trin håndteres på uhensigtsmæssig facon.

For det tredje er ART at finde i dansk socialpædagogisk sammenhæng på initiativ af det politiske system repræsenteret ved Socialstyrelsen, der ønsker transparens omkring, hvordan socialpædagoger handler, og hvad effekten er af denne handlen. Spørgsmålet, der rejser sig her, er, hvordan det politiske system forholder sig til denne form for socialpædagogisk håndtering af konceptualiseret pædagogik, altså om det betragtes som hjælpsomt i forhold til samfundets problemer omkring unges aggressive adfærd.

Så vidt refleksionsteori for relationen mellem socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning. For overblikkets skyld præsenterer jeg i det følgende en opsummering af **socialpædagogik** og **socialpædagogik i relation til ART**.

9.3.2. OVERBLIK OVER SOCIALPÆDAGOGIK OG SOCIALPÆDAGOGIK I RELATION TIL ART

Samlet set betegner jeg **socialpædagogik** og **socialpædagogik i relation til ART** som følger:

Uddifferentieret subsystem/hjælpsystemet	Socialpædagogik
Kode	Socialpædagogik ikke-hjælp
Medie	De unge
Refleksionsteori	Socialpædagogik i relation til fidelitets- og effektforskning
Ydelse	Hjælp til hjælpsomme koblingsmuligheder
Funktionelle bindinger	De unge Fidelitets- og effektforskning
Funktions-understøttende værdi	Anerkendelse
Organisationssystem	Socialpædagogik i relation til ART Medlemskab <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelse til socialpædagog/pædagog og ved ART-træner/ masterinstruktørkurser Program Socialpædagogik med henblik på at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træninger, der orienterer sig mod ART som konsensusbaseret konditionalprogram mod den enkelte unge, mod ungegruppen, mod anerkendelse og mod forskellige former for tid.
Problemperspektiv	At ART i relation til fidelitets- og effektforskning producerer usikkerhed omkring, hvordan de unge iagttages, og at det konditioneres ved simpel forståelse, lineær og kausal tid samt få tidsbindinger.
Problemløsning	Konsensusbaseret konditionalprogram med plads til personer, rekursiv tid, reflektiv læring, erfaring og øget følsomhed over for tidsbindinger.
Kode	At skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning iagttagelse af, at manualfølge truer med at koble de unge fra ART-træningen

Figur 90 Overblik over systemet *socialpædagogik* og organisationssystemet *socialpædagogik i relation til ART*.

9.3.3. GENERALISEREDE HORIZONTER

Ovenfor har jeg med afsæt i en kvalitativ, empirisk undersøgelse beskrevet, hvordan socialpædagogik oplever forskellige problemer i mødet med ART i relation til fidelitets- og effektforskning. Iagttagelser af mange timers interviews om en lang række eksempler på handlen – tilskrevet organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** – har frembragt forskellige løsninger på forskellige problemer, som de former sig i, hvad der her iagttages som socialpædagogisk optik.

I dette sidste afsnit før jeg afrunder afhandlingen peger jeg på, hvordan den her skitserede problemhorisont kan generaliseres til inspiration for andre systemer, der kan opleve at møde lignende problemer (jf. Appel Nissen, 2010, p. 249). Som tidligere understreget er disse løsninger kontingente, hvorfor der her ikke er tale om anvisninger på, hvordan problemer kan løses i fremtidige sammenhænge. I stedet skaber generaliseringen mulighed for at sammenligne ligheder og forskelle og inviterer på den måde systemer til refleksion over egen praksis.

Jeg har tidligere (fx i refleksionsteorien ovenfor) nævnt, at ART i relation til fidelitets- og effektforskning kan ses som konceptualiseret pædagogik, ved at programmet, ud over dets relation til fidelitets- og effektforskning, også relateres til kurser af forskellig længde, ligesom ideen er, at den grundlæggende plan relativt nemt lader sig overføre fra en kontekst til en anden.

I forlængelse heraf og i kombination med socialpædagogisk kode, som jeg frembringer som **socialpædagogik | ikke hjælp**, foreslår jeg først at generalisere problemhorisonterne til at gælde ydersiden, så formen ser sådan ud:

Socialpædagogik | konceptualiseret pædagogik

Hensigten hermed er at invitere til iagttagelser af andre eksempler på møder mellem konceptualiseret pædagogik. I forlængelse heraf ønsker jeg at

gå et skridt videre i generalisering af problemhorisonter, idet en række af de programmer, som er udviklet i socialpædagogik, nu også findes på henholdsvis daginstitutions- og skoleområdet.¹¹⁷ I kapitel 9 betegnede jeg den unge som *medie* i socialpædagogik, og det gjorde jeg blandt andet med skelen til det uddifferentierede *Erziehungssystem*, der som nævnt på dansk kan relateres til såvel opdragelse som uddannelse (Mortensen, 2006, p. 40). I forlængelse heraf foreslår jeg at generalisere problemhorisonten ved at skifte reference fra hjælpesystemet til *Erziehungssystemet*. Ad den vej kan det undersøges, om og hvordan den systemreference fungerer i relation til daginstitutions- og skoleområdet, og problemhorisonten kunne forme sig sådan her:

Pædagogik | konceptualiseret pædagogik

Samlet set foreslår jeg, at hvis et system som fx en socialpædagogisk døgninstitution, en daginstitution eller en folkeskole har intention om at undersøge, hvordan det kan forholde sig i mødet med konceptualiseret pædagogik, så kan systemet undersøge, hvorvidt bidragene omkring problemer og løsninger, der i figur 89 i afsnit 9.2. er formuleret som refleksionsteori, kan fungere som invitation til refleksion over netop deres forholdemåder og løsninger i dette møde.

9.4. OPSAMLING

Ovenfor er beskrevet, hvordan mine iagttagelser har frembragt **socialpædagogik** som uddifferentieret subsystem fra hjælpesystemet samt organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**. I min optik ligger **socialpædagogik** parat, så organisationssystemet kan trække på en socialpædagogisk henvisningshorisont ved problemer i relation til fidelitets-

¹¹⁷ Aabro et al. nævner en række af disse koncepter, som er udviklet inden for socialpædagogik, men som nu også findes i daginstitutions- og folkeskolesammenhænge. Det gælder blandt andet De Utrolige År (DUÅ), International Child Development Program (ICDP), Positiv Adfærd i Læring og Samspil (PALS) (Aabro et al., 2017, p. 7).

og effektforskning. Jeg har dertil beskrevet, hvilke problemer og løsninger jeg ser i den sammenhæng, ligesom jeg har fremskrevet en refleksionsteori for mødet mellem socialpædagogik og konceptualiseret pædagogik. Afslutningsvis foreslog jeg, hvordan de i afhandlingen frembragte problemhorisonter kan generaliseres til andre pædagogiske områder. I næste kapitel afrunder jeg afhandlingen med en eksplicitering af dens bidrag og ved at komme med forslag til, hvordan disse kan perspektiveres. Til sidst genbesøger jeg afhandlingen for kritisk at reflektere blandt andet min fremgangsmåde i afhandlingen.

KAPITEL 10 AFRUNDING AF AFHANDLINGEN

I dette kapitel afrunder jeg afhandlingen. Først ridser jeg kort op, hvad jeg ser som afhandlingens bidrag. Kort fordi afsnittet baserer sig på foregående kapitel, der igen baserer sig på afhandlingens fem analysekapitler. Jeg henviser således til kapitel ni for nuanceret argumentation hvad gælder bidragenes udformning. Dernæst perspektiverer jeg afhandlingens bidrag, ved at pege på videre veje at gå for forskning, for til sidst at genbesøge afhandlingen i ærindet kritisk at reflektere en række af de valg, jeg har truffet undervejs.

10.1. AFHANDLINGENS BIDRAG

Formålet med afhandlingen er at undersøge, hvilke former for socialpædagogik der kan frembringes i praksis omkring en evidensbaseret manual, her manualen der hører til programmet *Aggression Replacement Training* (ART), hvor manualen *ikke* følges. Formålet er relevant, fordi de deltagende socialpædagoger i udgangspunktet har til intention at følge art-manualen, som hævder effekt udi at ændre aggression til prosocial adfærd, hvis der er tilstrækkelig programfidelitet. Derfor er det interessant at spørge hvorfor socialpædagogerne i nogle situationer gør noget andet end at følge manualen, når de ved at graden af nøjagtighed er en forudsætning for at ændre adfærd ifølge manualen. I undersøgelsen heraf arbejder jeg med Niklas Luhmanns iagttagelsesbegreb hvorved jeg får mulighed for at producere forslag til iagttagelser, som jeg kan tilskrive socialpædagogerne i relation til afvigelse. Niklas Luhmanns systemteori udgør dertil teoriramme for mine analyser og jeg har valgt at være konsistent i forhold til teorivalget, fordi jeg finder at de sociologiske begreber giver mulighed for at udfordre de forståelser af socialpædagogik som jeg beskrev i forfatterafsættet. I iagttagelser af iagttagelser har jeg kunnet flytte iagttagelsespunkt og fremkalde nye former for socialpædagogik i mødet med evidensbaserede manualer. Former der blandt andet peger på, at det, der kan ses som afvigelser fra manualen, også kan ses som måder at modvirke at de unge dekobler sig ART-træningerne. Dertil tilbyder iagttagelsesbegrebet og den valgte analysestrategi mulighed for at følge til- og fravalg afhandlingen igennem og på den måde synliggøre for andre,

hvordan valgene er truffet. I forlængelse af ovenstående lyder forskningsspørgsmålet:

Hvordan iagttager socialpædagoger/art-trænere episoder/situationer fra egen ART-praksis, hvor den i manualen beskrives, handleanvisende struktur *ikke* følges?

Afhandlingens iagttagelser retter sig på den måde mod et specifikt udsnit af praksis omkring én af de mange evidensbaserede manualer i dansk socialpædagogisk sammenhæng og bidrager i forlængelse heraf med viden om noget, der ikke på forhånd er tematiseret som empirisk genstand i forskning.

I afhandlingen strukturerer jeg iagttagelserne omkring ledeforskellen **situativt betinget handlen** | **manualfølge** der sorterer i filmoptagelser af ART-træninger. Sorteringen muliggør, at filmoptagelser af situationer, hvor der handles situativt betinget i modsætning til og i lyset af manualfølge, kan fungere som akse i interviews, hvor jeg og den socialpædagog, som på klippet fungerer i rollen som hovedtræner, deltager. I de efterfølgende analyser tilregner jeg iagttagelserne til socialpædagogerne og frembringer ad den vej forslag til, hvordan socialpædagogerne iagttager disse specifikke situationer.

Med afsæt i disse iagttagelser er afhandlingens svar på forskningsspørgsmålet, at der handles situativt betinget hvis manualfølge, som det former sig i de socialpædagogiske iagttagelser, ser ud til at kunne true koblingsmulighederne mellem de unge og art-træningerne. Altså at ART ses som hjælp, lige indtil manualens relation til fidelitets- og effektforskning i socialpædagogisk optik vurderes at kunne lede til, at de unge dekobler sig fra art-træningen, hvorved elementer af art bliver til ikke-hjælp. Socialpædagogik ligger således som en medløbende konditionering for socialpædagogisk handlen og aktiveres ved distinktionen **socialpædagogik** | **ikke-hjælp** hvis problemet omkring dekoobling iagttages gennem socialpædagogisk optik. I analyserne tager dette form som *handlet* socialpædagogik i forskellige former relateret til fem temaer, der går igen på kryds og tværs af alle de filmede situationer.

Nærmere bestemt betyder det, at når jeg spørger til hvordan socialpædagoger iagttager disse specifikke situationer, så producerer mine iagttagelser den pointe, at situationerne iagttages som møder mellem

socialpædagogik og art-manualen i relation til fidelitets- og effektforskning. Disse møder håndteres af organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART**, hvor medlemskab bestemmes ved ART-trænerkurset og ved en grunduddannelse som socialpædagog eller pædagog. Her er altså ikke tale om vilkårlig handlen men om, at organisationssystemet reproducerer sig selv ved programmet **socialpædagogik med henblik på at skabe koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træninger**. Programmet konditioneres ved følgende fem gennemgående temaer:

- 1: ART som konsensusbaseret konditionalprogram
- 2: den enkelte unge
- 3: ungegruppen
- 4: anerkendelse
- 5: forskellige former for tid

Med dette program gøres ART-manualen socialpædagogisk og **socialpædagogik i relation til ART** markerer på den måde en grænse i forhold til ART som organisationssystem i de situationer, hvor ART ses som ikke-hjælp.

At her kan være tale om et organisationssystem ligger i naturlig forlængelse af, at jeg med ledeforskellen frembringer handlen, fordi sociale systemer i denne teoriforståelse kan handle. Det for mig overraskende og afhandlingens særlige bidrag er, at der også i mine hyperkomplekse forståelser er elementer, der i den grad går igen i de frembragte meningshorisonter. Disse gennemgående tendenser former sig i mine iagttagelser som en særlig form for hjælp, nemlig **socialpædagogik**. Hjælpesystemet fungerer ikke homogent, det har et væld af operationer, og afhandlingen fremanalyserer **socialpædagogik** som system uddifferentieret fra hjælpesystemet. Det betyder for **socialpædagogik i relation til ART** og andre systemer, at **socialpædagogik** ligger til rådighed for dem og kan forenkle kommunikation i forskellige situationer. På den måde kan **socialpædagogik i relation til ART** trække på **socialpædagogik** i situationer, hvor det afgrænser sig fra art i relation til fidelitets- og effektforskning. I denne handlen former sig en håndfuld dimensioner i, hvad jeg betegner som en socialpædagogisk henvisningshorisont. I analyserne har jeg frembragt dimensionerne i forskellige former og dermed i relation til manualfølge. Det har jeg gjort fordi det er så central en pointe, at socialpædagogisk handlen netop trækker på henvisningshorisonten, når ART-manualen i socialpædagogisk optik producerer forskellige problemer

særligt hvad gælder koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træninger. Det vil sige, at **socialpædagogik** i disse socialpædagogiske iagttagelser får funktion som løsning på problemer produceret af art-manualen i relation til fidelitets- og effektforskning.

Jeg henviser til afhandlingens analyser af de hyperkomplekse forståelser for nuancering af de forskellige former. Hvad gælder ærindet med dette afsnit finder jeg, at skemaet over problem og løsning fra kapitel ni bedst illustrerer dimensionerne i den socialpædagogiske henvisningshorisont:

Problemløsning (socialpædagogik)	Problem
Person	Rolle
Usikkerhedsabsorption med henblik på at skabe kobling mellem unge og ART-træning	Manualen producerer usikkerhed omkring kobling mellem unge og ART-træninger
Erfaring og personlig stil	Planlægning/forskrift
Refleksiv læring	Læring som adfærdsmodifikation
Rekursiv tid	Kausalitet og linearitet
Længere og lange tidshorisonter	Korte tidshorisonter
Planlægning for at undgå kollision	Manualens trin kolliderer
Øget følsomhed over for tidsbindinger	Få tidsbindinger

Med afsæt i de fem temaer og den socialpædagogiske henvisningshorisont udvikler jeg sidst i kapitel ni en **refleksionsteori i, om og for relationen mellem socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning**. Her skitserer jeg også analysepointer fra kapitel ni om henholdsvis hvilke problemer, denne grænsedragning mellem socialpædagogik med intentionen om at skabe koblingsmuligheder og så ART i relation til fidelitets- og effektforskning, kan ses som løsning på, samt hvilke problemer grænsedragningen selv kan afføde.

Afhandlingen fremkalder grænsedragningen som løsning på disse tre problemer:

- 1: at ART i iagttagelserne producerer usikkerhed
- 2: at der er forskel på hjælp og på forskning
- 3: at de unge ikke kan iagttages gennem den socialpædagogiske hjælpehorisonts optikker hvormed tilkoblingsmuligheder trues.

Dertil kan grænsedragningen i min optik afføde følgende problemer:

- 1: socialpædagogik kan blive ufølsomt over for andre iagttagelseskriterier end dets egne
- 2: socialpædagogiks konditionering af hjælp kan kollidere med de unges opfattelse af hvad hjælp er
- 3: socialpædagogik kan producere usikkerhed i andre systemers omverdener.

Intentionen med refleksionsteorien er, at systemet **socialpædagogik i relation til ART** og systemer som ligner, kan bruge en sådan kobling til videnskabssystemet til refleksion over sig selv, hvad gælder møder med problemhorisonter som den ovenfor skitserede.

10.2. PERSPEKTIVERING

Jeg vælger her at foreslå tre veje at gå i videre forskning, som kan knytte an til afhandlingen her:

For det første finder jeg det centralt at undersøge, *hvordan* de unge oplever hjælp og *hvad* de oplever som hjælp. Jeg peger i afhandlingen på, at det er centralt for socialpædagogik at handle hvis de unge viser tegn på at de koble sig art-træningerne og at socialpædagogik på den måde ser trussel om dekobling som ikke-hjælp, hvor socialpædagogik ses som løsning. Ligeledes peger jeg på muligheden for, at de unge kan opleve det som ikke-hjælp at socialpædagogik fx tyer til at knytte forventninger til de unge som personer i situationer, hvor rollen som ART-deltager dominerer på en måde som kan lede til de unges dekobling. Men hvad nu hvis de unge faktisk oplever rollen som ART-deltager som hjælpsom? Og i forlængelse heraf: hvad nu hvis de unges tegn på dekobling fra ART-træninger er udtryk for, at de ikke oplever ART-træninger som hjælp? Altså at når Josefine giver

udtryk for at hun ikke ved hvad der forventes af hende i ART-træninger (afsnit 5.2.), så kan det måske ses som tegn på, at ART-træninger ikke er hjælpsomme. Alt dette kan jeg ikke udlede noget om i mit materiale og det kalder på detaljerede undersøgelser af de unges *oplevelser* af ART-træninger (til forskel fra effektforskning som undersøger adfærdsændring).

For det andet ser jeg et forskningsspør i forlængelse af afhandlingens pointe om, at socialpædagogik i en reentry gør ART-manualen socialpædagogisk og på den måde ser (elementer af) ART som hjælp. I afhandlingen har fokus været på situationer, hvor ART-manualen ikke følges, hvilket i iagttagelserne sker fordi manualfølge ses som ikke-hjælp. Socialpædagogik kan med reference til hjælpesystemet ikke operere ved ikke-hjælp. Det vil sige at i situationer, hvor manualen følges, må det være fordi det ses som hjælp. Og her finder jeg det oplagt at undersøge, hvordan manualfølge så konditioneres, om det fx er manualens beskrivelser der forklarer en given handlen eller om det er en socialpædagogisk henvisningshorisont som den, der skitseres i skemaet ovenfor.

For det tredje kunne et forskningsspør i relation til spørgsmålet om, hvordan ART-trænere som IKKE har en socialpædagogisk eller pædagogisk grunduddannelse konditionerer situativt betinget handlen knytte an til afhandlingens bidrag. Ville de samme dimensioner kunne frembringes? Altså så situativt betinget handlen også af ikke-socialpædagoger eller ikke-pædagoger relateres til orientering mod den enkelte unge, ungegruppen, anerkendelse og de forskellige former for tid og på måder, som kan belyses ved dimensioner som dem i det, jeg her kalder den socialpædagogiske henvisningshorisont?

10.3. AFHANDLINGEN GENBESØGT

I dette afsnit genbesøger jeg de forrige kapitler for kritisk at reflektere forskellige elementer i afhandlingen. Jeg fokuserer på områder som alle er karakteriseret ved at have undret enten andre eller mig selv. Fordi jeg fra start til slut har været nysgerrig (og langt fra sikker) på, hvordan jeg bedst kunne forholde mig til konstruktion af empiri og iagttagelser, har jeg fundet det helt utroligt frugtbart at deltage i forskellige sammenhænge, hvor jeg over tid har kunnet præsentere refleksioner over såvel afhandlingen som over, hvordan man kan være forsker. Genbesøget er struktureret omkring en række spørgsmål, som i min optik er væsentlige, hvad gælder centrale valg

truffet i afhandlingen i relation til fremgangsmåde, formidling og relevans for andre iagttagere.

Hvorfor ses det empiriske materiale som socialpædagogik og ikke som uddannelse?

Jeg har i mange sammenhænge drøftet, hvordan forskellige systemreferencer fremkalder empirisk materiale som noget forskelligt. Særligt har der været forslag om det givtige i, at konstruere empirien med reference til opdragelses- og uddannelsessystemet i stedet for hjælpesystemet. Jeg kan se hvordan uddannelsesreferencen kan forekomme relevant i ART-sammenhæng, hvor fx ART-træningernes detaljerede strukturer kan iagttages som en særlig form for didaktik. Drøftelserne har dog gjort det klart for mig, at situationelt betinget handlen i denne sammenhæng ikke former sig som fx didaktiske forholdemåder i mine iagttagelser. Der ligger forskellige pointer bag dette: for det første er der spørgsmålet om medlemskab, hvor der her er tale om uddannede socialpædagoger eller pædagoger og ikke lærere, som er særligt uddannede til uddannelse (jf. Luhmann, 2006, p. 140). Dernæst betegner Luhmann uddannelse som en "*...intentionel aktivitet, som bestræber sig på at udvikle menneskers færdigheder og forøge deres sociale tilslutningsevne*" (Luhmann, 2006 p. 43) og adskiller sig med dette fokus på færdigheder og evner fra **socialpædagogik**, hvor hjælp former sig som hjælpsomme koblingsmuligheder.

I stedet relaterer jeg som bekendt de fem temaer, som iagttagelserne producerer, til socialpædagogik. I forlængelse heraf er spørgsmålet – som også antydtes i perspektiveringen ovenfor – om det er særligt socialpædagogisk at forholde sig til den enkelte unge, gruppen, anerkendelse, tid i disse forskellige former og metoder som konsensusbaserede konditional programmer, når intentionen er at understøtte koblingen mellem unge og hjælpetiltag som ART-træninger. Ligeledes kan man spørge om begreber som person, rekursiv tid, øget følsomhed for tidsbindinger og reflektiv læring kunne forklare elementer i andre systemer end det, jeg frembringer som socialpædagogik. Jeg genkender dog pointer i analyserne fra beskrivelsen af socialpædagogik i kapitel 1, hvor socialpædagogik tager form som en særlig måde at forholde sig til og ændre på menneskers sociale betingelser på, herunder det specifikke fokus på fx unges problemer med at leve i og med de udfordringer, som følger af social desintegration (jf. Rosendal Jensen, 2013,

p. 41). I lyset heraf relaterer jeg intentionen om at understøtte kobling til ART-træninger til ideen om at hjælpe de unge til deltagelse i forskellige fællesskaber både i og særligt uden for ART-træninger (jf. fx Rothuizen & Harbo, 2017, p. 17). Når jeg her relaterer afhandlingens bidrag til andre socialpædagogiske optikker indikerer jeg også, at jeg ikke ser **socialpædagogik** som et nyt system. Dets skabelse er på den måde analytisk utilgængeligt i afhandlingen her (jf. kritikken fremført af Thyssen, 2006, p. 50).

Samlet er pointen i dette afsnit, at jeg har overvejet andre systemreferencer men fundet hjælpesystemet mest frugtbart for mine empiriske analyser.

Hvorfor ikke lade faglighed stå på indersiden af ledeforskellen i stedet for situationelt betinget handlen?

Som antydnet i afsnit 3.4. om afhandlingens ledeforskel har jeg mødt spørgsmålet om, hvorfor (socialpædagogisk) faglighed ikke udgør venstresiden af min ledeforskel. I mit langstrakte arbejde med at konstruere ledeforskellen **situationelt betinget handlen** | **manualfølge** afprøvede jeg, hvordan *faglighed* | *manualfølge* kunne fungere. I min optik kommer fagligheds-forskellen til at fungere som et sæt ufølsomme skyklapper i kontakten med det empiriske materiale. Faglighed 'lukker' for mig venstresiden ved på forhånd at antage, at her vil være tale om fællestræk på kryds og tværs af de filmede ART-træninger. At forskellen lukker mine iagttagelser viste sig dels, da jeg afprøvede den og endte med på deduktiv vis at konditionere mine iagttagelser ved socialpædagogiske teorier. Det vil sige, at jeg i min gennemgang af de transskriberede interviews gik på jagt efter elementer, jeg kunne relatere til eksisterende socialpædagogiske teorier. Dels viste det sig, da jeg operationaliserede den systemteoretiske genbeskrivelse af faglighed fra mit speciale, hvor jeg betegner faglighed som: *"Kommunikation med afsæt i systemets overordnede systemreference, herunder dette systems meningsstrukturer og programmer samt den værdikonsensus, der findes i systemet omkring programmernes kontingens"* (Harbo, 2008, p. 39). Ved at konditionere faglighed ved genbeskrivelsen endte jeg igen med at gå deduktivt til værks, så optikken på forhånd blev indstillet på programmer og værdier, som gik på tværs, i stedet for at tilbyde tilstrækkelig følsomhed over for iagttagelser af interaktionssystemernes vilkårlighed. I forlængelse heraf finder jeg nu, hvor sidste punktum i perspektivering er sat, at genbeskrivelsen fra specialet udmærket kan

relateres til afhandlingens bidrag, der i den forstand kan fremkaldes som socialpædagogisk faglighed i relation til konceptualiseret pædagogik. Men som ledeforskel lukkede den undersøgelsen.

Forsvinder praksis i konstruktioner og iagttagelser?

Jeg har også mødt spørgsmålet om, hvorvidt praksis som "dét det hele handler om" i afhandlingen drukner i konstruktioner og iagttagelser af iagttagelser af iagttagelser. Eller spurgt på en anden måde: hvorfor kan jeg ikke bare skrive det som det er og hvorfor alle de sproglige krumspring for at understrege, at alt begynder med en skelnen og at iagttagelser frembringer iagttagelser? Kritikken kan være fuldt berettiget: oplevelsen af, at iagttagelser skyder sig ind mellem praksis og læser, kan jeg genkende ligesom jeg til stadighed øver mig i at gøre teksten så læsevenlig som muligt. Det er dog en kritik af afhandlingens præmis snarere end af, om praksis forsvinder. Med afhandlingens teorivalg og analysestrategi kan det ikke være anderledes. De iagttagelser, jeg med mine komplekse og hyperkomplekse forståelser tilregner socialpædagogerne, er mine konstruktioner som de former sig i *samspillet* med det empiriske materiale i ambitionen på at forstå situationerne. I overensstemmelse med den i afsnit 1.7.2. anførte kritik af afhandlingens videnskabsteoretiske afsæt yder virkeligheden således modstand mod vilkårlige iagttagelser (Thyssen, 2006, p. 54). Jeg kan ikke fremkalde vilkårlige iagttagelser i analyserne. I stedet for at lade praksis forsvinde, tilbyder iagttagelserne som de fungerer i denne afhandling, i min optik en særlig mulighed for at undersøge, hvordan socialpædagogerne skelner og betegner i praksis og dermed en mulighed for at undersøge iagttagelsespunkter i relation til de grænser der markeres. I min optik er det netop iagttagelses-"grebet" og muligheden for at iagttage iagttagelsespunkter, der fremkalder koblingsmuligheder mellem de unge og ART som helt centrale i det empiriske materiale (til forskel fra fx en orientering mod den enkelte unges trivsel og udvikling).

I dette teorivalg ses afhandlingen således hverken som tættere på eller længere fra praksis end fx etnografien, der kan observere operationer, men som også er henvist til tolkning heraf (jf. Lee, 2007, p. 456). I stedet er afhandlingen et tilbud om ved de forskellige forståelsesformer at rekonstruere forskeren/Lotte som iagttager (jf. Keiding, 2006, p. 15)

Hvordan er det høje abstraktionsniveau i Luhmanns teoriapparat frugtbart for fx socialpædagogisk praksis?

Ovenstående fører mig videre til næste kritik, for hvordan kan konstruktioner og iagttagelser som afhandlingens, der mest siger noget om forskeren som iagttager, være til gavn for socialpædagogisk praksis i relation til evidensbaserede manualer og hvad kan abstraktionsniveauet bidrage med? Her er det en helt afgørende pointe, at afhandlingens bidrag først vil vise sig nyttigt, hvis eller når andre systemer knytter an til dem. Som tidligere nævnt, er analyserne præsenteret for og diskuteret med de deltagende socialpædagoger, som fandt dem genkendelige og relevante for socialpædagogisk praksis. Ligeledes har jeg oplevet at bidragene, når de er præsenteret i andre sammenhænge, har vakt en form for genklang i relation til socialpædagogik og socialpædagogisk praksis. Men om og hvordan de kan vise sig frugtbare, kan først tegne sig ved om bidragene får liv efter afhandlingens offentliggørelse.

I relation til afhandlingen finder jeg at abstraktionsniveauet har hjulpet mig til markant anderledes iagttagelser, end hvis jeg var blevet i mit socialpædagogiske afsæt, kort skitseret i kapitel 1, eller fx havde placeret mig for eller imod evidensbaserede manualer på det socialpædagogiske felt. Jeg havde i lang tid den idé, at jeg ville relatere temaerne i interviewene til socialpædagogiske teorier og ad den vej forklare, hvad jeg frembragte. Fx kunne jeg relatere anerkendelsestemaet til Axel Honneths teori om anerkendelse som Britta Nørgaard forholder den til socialpædagogik i artiklen *Axel Honneth og en teori om anerkendelse* fra 2005. Jeg kunne også have relateret intentionen om at understøtte koblingen mellem de unge og ART-træningerne til inklusion i form af deltagelse i forskellige fællesskaber, som fx Bent Madsen fx beskriver det i bogen *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*, også fra 2005. Men sådanne analyser findes på sin vis allerede og jeg fik på fornemmelsen, at jeg ikke bidrog med andet end allerede eksisterende viden på feltet.

På den måde er abstraktionsniveauet naturligt nok tæt knyttet til afhandlingens erkendelsesteoretiske afsæt (jf. afsnit 1.7.1.) og ved at blive i Luhmanns teoriapparat, tilbyder jeg anderledes måder at forstå afhandlingens genstandsfelt på, som måske kan bringe feltet videre. Det vil også sige, at jeg med sociologien gør præcis som fidelitets- og effektforskning og mener ting og sager om socialpædagogisk praksis. Forskellen er, at afhandlingens bidrag ikke skal ses som handleanvisende,

men som mulighed for refleksion over praksis. Ikke at refleksion er omkostningsfrit, for udover at kunne lede til at systemer som **socialpædagogik i relation til ART** øger deres kapacitet til at håndtere problemer, så øger refleksion også systemets interne kompleksitet (jf. Hagen, 2006, p. 191). På den måde kræver refleksion noget af systemer. Uanset hvad, er her tale om forskning og vi så i kapitel ni, hvordan socialpædagogik i relation til forskning ser ud til klart at sortere i, hvad det iagttager som hjælp.

Samlet set finder jeg, at netop abstraktionsniveauet og iagttagelsesgrebet åbner for nye analyser af socialpædagogisk praksis og af socialpædagogik hvormed afhandlingen bringer forskning videre. Om det samme gælder for socialpædagogik kan kun tiden vise.

Hvorfor fremstår analyserne og analysestrategien nærmest manualiseret?

Jeg har mødt den for mig at se interessante kritik af afhandlingens kapitler, at analysestrategiens trin og formidlingen af analyserne på paradoksalt vis (afhandlingens tema taget i betragtning) kan fremstå manualiseret og som om analysemaskinen har grønthøstet sig gennem det empiriske materiale. Den kritik kan jeg følge derhen, at formidlingsformen måske ikke afspejler den forvirrende, vilde, frustrerende og berigende rejse rundt i Luhmanns teoriapparat, som jeg har oplevet. Her har analysestrategiens trin fungeret som, ja, pejlemærker eller navigationspunkter i analyserne. Som påpeget i teorikapitlet vidste jeg ikke på forhånd, hvordan mine analyser ville forme sig, så fx personbegrebet og tidsteorien ville vise sig så frugtbare i kontakten med mit empiriske materiale. Det er først konstruktionen af den simple, komplekse og hyperkomplekse forståelse, der fremkalder de elementer, jeg ser som centrale. Hvad gælder de hyperkomplekse forståelser er jeg i hvert eneste analyseafsnit startet forfra i en læsning rundt i teoriapparatet for at undersøge, hvilke begreber der kunne forklare hvad mine iagttagelser producerede. I den forstand er her samlet set tale om en abduktiv forskningstilgang (Appel Nissen, 2014, p. 184). Jeg kan kun tilslutte mig Harste og Knudsen når de siger, at empiriske analyser i et systemteoretisk perspektiv som regel er en kombination af anvendelse og tilegnelse af teorien (Harste & Knudsen, 2014, p. 10). Læringskurven har været stejl.

Intentionen med mit formidlingsvalg og de tydeligt markerede trin er, at lade teksten skabe en rytme for læser, som kan lette vejen gennem afhandlingen, ligesom stringensen og transparensen omkring selektioner kan gøre det nemmere at finde rundt i materialet.

Set i lyset af teorivalg og analysestrategi - som det er genbesøgt i afsnittet her - finder jeg, at den systemteoretiske optik har været en gevinst for afhandlingen. Det erkendelsesteoretiske afsæt og dets fokus på iagttagelser giver læser mulighed for at følge valg og fravalg i afhandlingens konstruktioner, hvilket i min optik kan kvalificere kritik heraf. Dernæst har konstruktionen af iagttagelser løbende budt på, hvad jeg oplever som overraskelser. Her skal særligt nævnes:

- at situativt betinget handlen tematiserer koblingsmuligheder mellem de unge og ART-træninger, det jeg kalder hjælp til hjælpsomme koblingsmuligheder. Det er overraskende fordi hjælpesystemet i udgangspunktet medierer inklusion i andre systemer og her medierer det så at sige inklusion i sig selv.
- at socialpædagogik tager elementer af ART og gør dem socialpædagogiske i en reentry.
- at socialpædagogik drager en grænse mellem socialpædagogik og forskning, så fidelitets- og effektforskning ikke ses som hjælp.
- at situativt betinget handlen i relation til manualfølge ikke er vilkårlig eller bundet til personer, men i denne sammenhæng formes i relation til socialpædagogik som ligger til rådighed og tilbyder en socialpædagogisk henvisningshorisont, som sociale systemer i handlen kan trække på. I forhold til Rothuizens og min pointe om, at der ikke findes faste definitioner på socialpædagogik (jf. afsnit 1.1. om forfatterafsættet) så fremkalder jeg dimensionerne i den socialpædagogiske henvisningshorisont som en slags "fast" men dog kontingent socialpædagogisk forholdemåde i mødet med fidelitets- og effektforskning
- at de fem temaer går igen på tværs af de forskellige situationer og forskellige interviews. I starten af arbejdet med afhandlingen mødte jeg den kritik, at interviewene ikke kunne struktureres som jeg gjorde fordi socialpædagoger handler ud fra tavs viden som ikke kan italesættes. I min optik viser afhandlingens analyser, at socialpædagogisk handlen udmærket kan tematiseres og konditioneres ("italesættes") i interviews med deltagelse af socialpædagoger.

- at iagttagelser kan frembringe så forskellige tidsforståelser i socialpædagogik
- at det er usikkert hvordan de unge oplever hjælp.

At jeg markerer ovenstående som overraskelser hænger sammen med, at abstraktionsniveauet i sidste ende har forstyrret mig i analyserne, så jeg ikke "blev" i den i forfatterafsættet beskrevne intuitive modstand mod teoriapparatet omkring art. Det bringer mig frem til afhandlingens sidste afsnit, der omhandler den blinde plet som det i arbejdet med afhandlingen er lykkedes mig at foretage forskydning fra.

Min blinde plet forskudt

I iagttagelser som dem afhandlingen indeholder og er rundet af, udgør iagttagelsespunktet eller enheden af forskellen den blinde plet. Den blinde plet "... består ved, at iagttagelsen ikke kan se, at den ikke kan se, hvad den ikke kan se" (N. Å. Andersen, 1999b, p. 111). Det er her, forskydninger fra første- til andenordensagttagelser sker. I arbejdet med afhandlingen er jeg, som antydnet i afsnit 3.13. med de afrundende kommentarer til analysestrategien, blevet opmærksom på en helt central blind plet som jeg har foretaget en forskydning fra og som vedrører mine iagttagelsers systemreference.

Som beskrevet arbejdede jeg i lang tid med ideen om at relatere det empiriske materiale til refleksionsteorier med reference til hjælpesystemet. Men ved Schirmer og Michailakis pointe om, hvordan hjælpesystemets refleksionsteorier låner praksisformer fra videnskabssystemet, men har reference til hjælpesystemet fandt jeg, at disse hjælpesystemets refleksionsteorier, ville fastholde mig selv i samme systemreference i stedet for at forstyrre til at skifte systemreference til videnskabssystemet (Schirmer & Michailakis, 2019, p. 141). I forlængelse heraf er det netop skiftet i systemreference som har løsnet den i forfatterafsættet beskrevne intuitive modstand mod ART's teoriapparat, så jeg i stedet har kunnet beskæftige mig med ART i optikken *sand* | *falsk*. Samtidig ser jeg det som en fordel, at jeg har kunnet oscillere mellem de to systemreferencer og på den måde øge følsomheden omkring realitet, som den frembringes i iagttagelserne. Følsomheden kommer til udtryk i både de komplekse og i de hyperkomplekse forståelser. I førstnævnte har jeg særligt har aktiveret systemreferencen til hjælpesystemet i sondering af mit empiriske materiale, ligesom jeg har oscilleret mellem de to systemreferencer i konstruktion af de forskellige former for socialpædagogik. I sidstnævnte, de hyperkomplekse

forståelser, er begge systemreferencer igen i spil, men med særlig vægt på systemreferencen til videnskabssystemet ved min aktivering af systemteorien i konstruktion af de hyperkomplekse forståelser. Og igen, det er først ved andenordensagttagelser af fx mine analyser at jeg får øje på iagttagelsespunktet for de første iagttagelser.

Med videnskabssystemet som systemreference har jeg kunnet flytte mig *fra* min vurdering af, hvorvidt jeg kunne iagttage ART - med dets teoriapparat og i relation til fidelitets- og effektforskning som hjælp - og *til* en undersøgelse af, hvordan iagttagelser kan indføre *sand* | *falsk* distinktionen, når det gælder socialpædagogik og ART i relation til fidelitets- og effektforskning.

LITTERATURLISTE

- Aabro, C., Larsen, A. O., & Pedersen, A. S. B. (2017). *Programmering af pædagogikken. Pædagogers virke mellem koncept og kontekst*. Retrieved from https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/uncategorized-programmering_af_paedagogikken_2017-2188.pdf
- Andersen, F. B. (2009). *Den trojanske kaephest*. Danmarks Pædagogiske Universitets Skole.
- Andersen, N. Å. (1999a). Fra metode til analysestrategi. In *Diskursive analysestrategier* (pp. 9–27). København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andersen, N. Å. (1999b). Niklas Luhmanns Systemteori. In *Diskursive Analysestrategier. Foucault, Kosselleck, Laclau, Luhmann* (pp. 107–149). Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andersen, N. Å. (2003). Organisation i anden ordens perspektiv - systemteoriens analysestrategiske maskine. In M. Højlund, Holger; Knudsen (Ed.), *Organiseret kommunikation - systemteoretiske analyser* (pp. 310–323). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, N. Å. (2014). Den semantiske analysestrategi og samtidsdiagnostik. In M. Harste, Gorm; Knudsen (Ed.), *Systemteoretiske analyser - at anvende Luhmann* (pp. 41–72). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, S. C. (2005). Smid ikke metoderne ud med badevandet. Epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser. *Dansk Sociologi*, 16(3), 45–60.
- Baecker, D. (1994). Soziale hilfe als Funktionssystem.pdf. *Zeitschrift Für Soziologie*, Jg. 23(Heft 2), 93–110.
- Bandura, A. (1997). Theoretical Perspectives; The Nature and Structure of Self-Efficacy; Sources of Self-Efficacy. In *Self-efficacy. The Exercise of Control* (pp. 6–115). United States of America: W.H. Freeman and Company.

- Barak, A., Spielberger, J., & Gitlow, E. (2014). The Challenge of relationships and fidelity: Home visitors' perspectives. *Children and Youth Services Review, 42*, 50–58.
- Barnoski, R. (2004). Outcome evaluation of Washington State's research-based programs for juvenile offenders. *Washington State Institute for Public Policy*, (May 2001), 1–20. <https://doi.org/10.1080/15564880802612615>
- Bengtsson, E.; Crimmens, D.; Stanley, J.; Cameron, C. (2008). *Introducing Social Pedagogy. An Evaluation of a project commissioned by the Social Education Trust (SET) in September 2006 and managed by the National Centre for Excellence in Residential Child Care (NCERCC)*.
- Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A. K., South, S., & Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 27*, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.006>
- Bråten, S. (2007). Lukket for dialog og delaktig læring? Kritik av Luhmanns (gjen)dannelsesteori. In L. Qvortrup & M. Paulsen (Eds.), *Luhmann og dannelse* (pp. 29–53). København Ø: Forlaget UP.
- Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012a). *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner*. Retrieved from http://pure.au.dk/portal/files/51854874/rapport_26_9788791543883.pdf
- Buus, A. M., Grundahl, T. H., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2012b). *En kortlægning af arbejdet med evidensbaserede metoder i daginstitutioner i tre forskellige kommuner*. Retrieved from https://pure.au.dk/ws/files/51855317/Rapport_25_9788791534876.pdf
- Buus, A. M., Hamilton, S. D. P., Rasmussen, P., Thomsen, U. N., & Wiberg, M. (2011). *Når evidens møder den pædagogiske hverdag. Foreløbig arbejdsrapport*. Retrieved from file:///C:/Users/LJH/Dropbox/2015-2019 ph.d/Artikler/N_r_evidens_m_der_den_p_dagogisk_hverdag_rapport_1.pdf

- Ertmann, B. (2018). *Styrk de store i boligområderne. Social færdighedsudvikling på tre skoler i Høje-Taastrup kommune. Afrapportering af forskningsdelen.* København.
- Esposito, E. (2011). Time binding. In *The Future of Futures. The Time of Money in Financing and Society* (pp. 18–37). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Goldstein, A. P.; Glick, B.; Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training. A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth.* United States of America: McNaughton & Gunn, Inc.
- Gregersen, K. *Dansk Standard for Udskrifter og Registrering af Talesprog.* , (1992).
- Gundersen, K.; Olsen, T.M.; Finne, J.; Strømgren, B.; Daleflod, B. (2015). *AART. En metode for trening i sosial kompetanse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K., & Svartdal, F. (2005). Evaluation of a Norwegian postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Training. *Psychology, Crime and Law*, 11(4), 435–444. <https://doi.org/10.1080/10683160500256610>
- Gundersen, Knut, Olsen, T. M., & Finne, J. (2008). *A.R.T. - en metode for trening af sosial kompetanse.* Sandnes: Diakonhjemmet høgskole.
- Gundersen, Knut, & Svartdal, F. (2006). Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63–81. <https://doi.org/10.1080/00313830500372059>
- Habermas, J. (2004). *Teorien om den kommunikative handlen.* Aalborg: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for pædagogik og uddannelsesforskning.
- Hagen, R. (2006). Det moderne samfunnets funksjonssystemer; Refleksjon og teori. In *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene* (pp. 93–98; 169–192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, T. (2017). Sosialpedagogisk arbeid med utsatte unge –

- utelukkende anvendt videnskab eller også normativideologisk påvirkning? *Norges Barnevern*, 94(1), 40–53.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16.
- Harbo, L. J. (2008). *Faglig bæredygtig ledelse og organisation i nyopstartede socialpædagogiske institutioner - i lyset af Luhmanns Systemteori*. Speciale ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, kandidatuddannelsen i pædagogisk sociologi.
- Harbo, L. J. (2013). Hvordan forstås og praktiseres anerkendelsesbegrebet i aggression replacement training? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 16(2), 63–76.
- Harbo, L. J. (2015). Pædagogers viden kan forhindre manualblindhed. *VERA*, 73, 10–15.
- Harste, G., & Knudsen, M. (2014). Forord. In G. Harste & M. Knudsen (Eds.), *Systemteoretiske analyser - at anvende Luhmann* (pp. 7–18). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Højlund, H., & La Cour, A. (2005). *Strukturelle koblinger* (No. 15). Retrieved from <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/6300/wp15-2005.pdf?sequence=1>
- Jensen, M. (2010). *Det ufærdige arbejde* (Aalborg Universitet). Retrieved from [http://vbn.aau.dk/da/publications/det-ufaerdige-arbejde\(aef92ac8-07fc-4ba0-958f-bb364b2141e0\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/det-ufaerdige-arbejde(aef92ac8-07fc-4ba0-958f-bb364b2141e0).html)
- Jensen, N. R. (2013). Socialpædagogik i det moderne. In K. E. Erlandsen, T.; Jensen, N.R.; Langager, S.; Petersen (Ed.), *Socialpædagogik. En grundbog* (pp. 40–54). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Jewitt, C. (2012). *An introduction using video for research*. London.
- Kaya, F., & Buzlu, S. (2016). Effects of Aggression Replacement Training on Problem Solving, Anger and Aggressive Behaviour among Adolescents with Criminal Attempts in Turkey: A Quasi-Experimental Study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729–735.

<https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.07.001>

- Keiding, T. B. (2005). *Hvorfra min verden går. Et Luhmann-inspireret bidrag til didaktikken*. Aalborg University.
- Keiding, T. B. (2006). *Simpel , kompleks og hyperkompleks forståelse Arbejdsrapport til metode til analyse af meddelt Version2-2006*.
- Keiding, T. B. (2007). Luhmann og reformpædagogik - om at afskrive eller genbeskrive reformpædagogikkens grundsætser. In L. Qvortrup & M. Paulsen (Eds.), *Luhmann og dannelse* (pp. 177–202). København Ø: Forlaget UP.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann - introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, M. (2005). *Tilskrivning af mening til beslutningsprogrammer i sundhedsvæsenet*. 1–24.
- Knudsen, M. (2014a). Metodisk overrasket - om systemteori og funktionel metode. In G. Harste & M. Knudsen (Eds.), *Systemteoretiske analyser. At anvende Luhmann* (pp. 19–40). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Knudsen, M. (2014b). Teoriens praktiske væsen.pdf. *Social Kritik*, (140), 40–48.
- Kongsgaard, L. T., & Rod, M. H. (2018). Indledning. In L. T. Kongsgaard & M. H. Rod (Eds.), *Bedre begrundet praksis. Velfærdsudvikling efter evidensbølgen* (pp. 13–32). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- la Cour, A. ., Knudsen, M. ., & Thygesen, N. T. (2005). *Det systemteoretiske interview - interviewet som meningsdannelse* (No. 8/2005). Retrieved from <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/6428/wp8-2005.pdf?sequence=1>
- la Cour, A., & Højlund, H. (2008). Voluntary Social Work as a Paradox. *Acta Sociologica*, 51(1), 41–54.

- Lee, D. (2007). Observing Communication: Niklas Luhmann and the Problem of Ethnography. *Soziale Systeme*, 13(1 + 2), 454–465.
- Luckmann, T. (2012). Some Remarks on Scores in Multimodal Sequential Analysis. In H. Knoblauch (Ed.), *Video Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (pp. 29–34). <https://doi.org/AG>
- Luhmann, N. (1998). Erkendelse som konstruktion. In M. Hermansen (Ed.), *Fra læringens horisont - en antologi* (pp. 163–182). Aarhus: Klim.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Luhmann, N. (2003). Beslutningens paradoks. *Organiseret Kommunikation - Systemteoretiske Analyser*, 35–61.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets Uddannelsessystem*. København K: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2007). Indføring i systemteorien. In *Unge Pædagogers serie, B*. København: Unge Pædagoger.
- Luhmann, N. (2016). *Samfundets Samfund*. København : Hans Reitzels Forlag.
- Mathiasen, H. (2007). "Hvordan sikrer man sig, at de studerende lærer det, de skal?" In L. Paulsen, M.; Qvortrup (Ed.), *Luhmann og dannelse* (pp. 203–229). København Ø: Unge Pædagoger.
- Mondada, L. (2012). Video Recording as the Reflexive Preservation and Configuration of Phenomenal Features for Analysis. In H. Knoblauch (Ed.), *Video Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (pp. 51–67). Frankfurt am Main: Peter Lang AG.
- Mortensen, N. (2006). Kommentar til den danske udgave. In *Samfundets uddannelsessystem* (pp. 39–40). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175–220.

- Nissen, M.A. (2010). *Nye horisonter i socialt arbejde. En refleksionsteori*. København: Akademisk Forlag.
- Nissen, Maria Appel. (2005). *Behandlerblikket del II*. Aalborg Universitet.
- Nugent, W. R., Bruley, C., & Allen, P. (1998). The effects of Aggression Replacement Training on antisocial behavior in a runaway shelter. *Research on Social Work Practice*, 8(6), 637–656. <https://doi.org/10.1177/104973159800800602>
- Pedersen, O., Prieur, A., & Laursen, J. (2017). Det skulle være så evident... Om brugen af manualbaserede adfærdsprogrammer til børn og unge i danske institutioner. *Social Kritik*, 150, 34–49.
- Qvortrup, L. (2006). Systemers endogene uo - Luhmann som empirisk begrebeksperimentator. In J. Tække (Ed.), *Luhmann og erkendelse. Epistemologi, anvendelse og nyorientering*. (pp. 21–40). København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (1998). Radikal og operativ konstruktivisme. In N. J. Bisgaard (Ed.), *Pædagogiske teorier* (3., pp. 120–137). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, J. (2000). En introduktion. In *Sociale Systemer. Grundrids til en almen teori* (pp. 7–22). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rømer, T. A., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2011). Indledning. In S. Rømer, T; Tanggaard, L; Brinkmann (Ed.), *Uren pædagogik* (pp. 7–17). Aarhus: Klim.
- Roth, S.; Schütz, A. (2015). Ten Systems: Toward a Canon of Function Systems. *Cybernetics and Human Knowing*, 22(4), 11–31.
- Rothuizen, J. J. (2004). Praksisfortællinger og pejlemærker. In M. S. Idun (Ed.), *Pædagogiske praksisfortællinger* (pp. 148–176). Viborg: System Academic.
- Rothuizen, J. J. (2015). *På sporet af en pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Aarhus Universitet.
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2017). Social Pedagogy: an approach with out

- fixed recipes. *International Journal of Social Pedagogy*, 6(1). Retrieved from <https://www.scienceopen.com/document?vid=e9cfffed-361e-4008-a935-39ea6a4d2303>
- Schibbye, A. L. (2010). Anerkendelse. In *Relationer - et dialektisk perspektiv på eksistentiel og psykodynamisk psykoterapi*. (pp. 221–254). Akademisk Forlag.
- Schirmer, W.; Michailakis, D. (2019). Society and the human being: on inclusion and exclusion; Functions an latent problems, systemic criticism, and social work as reflection theory. In *Systems Theory for Social Work and the Helping Professions* (pp. 63–76; 123–146). New york: Routledge.
- Schirmer, Werner,, & Michailakis, D. (2017). The help system and its reflection theory: a sociological observation of social work. *Nordic Social Work Research*, 8588(September), 1–14. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1012106>
- Schmidt, L. H. (1998). Socialpædagogikkens Genkomst. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 11(1).
- Schubert, C. (2012). Video Analysis of Practice and the Practice of Video Analysis. Selecting field and focus in videography. In H. Knoblauch (Ed.), *Video Analysis: Methodology and Methods: Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (pp. 115–226). Frankfurt am Main: Peter Lang AG.
- Socialstyrelsen. (2013). Multifunc. Retrieved from <https://vidensportal.dk/temaer/udadreagerende-adfaerd/indsatser/multifunc>
- Socialstyrelsen - viden til gavn. (2017). Viden til gavn. Retrieved from Metodeudbredelsesprogrammet på børne- og ungeområdet website: <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/unge/metodeudbredelsesprogrammet>
- Tække, J.; Paulsen, M. (2008). Luhmann og organisation. In *Luhmann og Organisation* (pp. 11–36). København: Unge Pædagoger.

- Thyssen, O. (2000). Luhmann og Ledelse. Om Niklas Luhmanns Organisation und Entscheidung. Retrieved from <http://openarchive.cbs.dk> website: <http://openarchive.cbs.dk/bitstream/handle/10398/6412/wp122000.pdf?sequence=1>
- Thyssen, Ole. (2006). Erkendelsesteori som kommunikationsteori. Kritik af Luhmanns teori om den forsvundne verden. In M. T. J. & Paulsen (Eds.), *Luhmann og erkendelse - epistemologi, anvendelse og nyorientering* (pp. 41–60). København: Unge Pædagoger.
- Thyssen, Ole. (2008). Organisationser og funktionssystemer. In M. Tække, J.; Paulsen (Ed.), *Luhmann og organisation* (pp. 163–176). København: Unge Pædagoger.
- Tochon, F. (2007). From video cases to video pedagogy: Video Feedback In An Educational Culture Sharing Differences. In S. Goldman, R; Pea, R; Barron, B; Derry (Ed.), *Video Research in the learning sciences* (pp. 53–66). New York: Routledge.
- Togsverd, L., & Rothuizen, J. J. (2016). Pædagogik som profession? In L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Eds.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed* (pp. 275–299). Samfundslitteratur.
- Tuft, K. (2003). Socialpædagogik. Er socialpædagogik mulig? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, (12), 40–50.
- Volkmer, V. M., & Borch, C. (2000). Interview med Dirk Baecker: Spørgsmål til den distinktionsteoretiske vending i systemteorien. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 1(1), 123–131. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2000.9672775>

BILAG

Appendix A. Eksempel på struktur i social færdighetstræning

Eksempel på struktur i social færdighetstræning

Et eksempel på en fuld struktur til en træning i social færdighetstræning (Knut Gundersen et al., 2008, pp. 42–44).

SOSIALE FERDIGHETER		Dato:
Trening 4		Hovedtrener:
Å VÆRE BEVISST SINE FØLELSER		Medtrener:

- Velkomst.
- Tilbakeblikk fra sist trening med sosiale ferdigheter: Å be om hjelp.
- Gjennomgå oppgaven fra forrige trening i sosial ferdighetstræning.
- ART- øvelse nr 4: Brainstorming på hvilke følelser som fins.

1. **Definer dagens ferdighet: Å være bevisst sine følelser (nr 15)**

Trinn	Kommentarer til trenerne
1. Kjenne etter om det er noe som skjer i kroppen din som kan hjelpe deg til å forstå hva du føler	Klump i magen, rødmer, musklene spenner seg mv.
2. Tenk over hva som gjorde at du føler deg slik	Fokuser på den ytre hendelsen; stygg kommentar, blikk mv.
3. Bestem hvilket navn du kan sette på følelsen.	Redd, sint, lei deg mv.

2. **Demonstrere dagens ferdighet**
Her er det viktig at dere er tydelige og bruker bubble-talk. Overspill og vær overtydelige. Demonstrer to følelser; en positiv og en negativ. Spill en enkel situasjon og bruk bubble-talk gjennom trinnene.
Se forslag til demonstrasjoner som ligger som vedlegg på side 63.

3. **Diskutere behovet for å kunne være bevisst sine følelser**
Hvorfor er det viktig å kunne identifisere sine følelser? Ha klart for dere minst tre-fire grunner til at det er viktig å forstå sine følelser. (Kan hjelpe en til å bestemme hva en skal gjøre, si eller oppføre seg.) Pass på at dere ikke presser deltakerne for hardt. Det kan være sensitivt for enkelte i gruppa.

42

4. **Velg hovedaktør/ medaktør**
Spør om hvem som vil trene. Det er ikke sikkert de trenger å ha med medaktør. Det kan de velge selv.

5. **Planlegg treningen og del ut observasjonsoppgaver**
Gjennomgå hvordan hovedaktøren skal bruke bubble-talk. Vær nøye med å klargjøre situasjonen, hva de fysisk kjenner i kroppen og hva de vil kalle følelsen. Det er ikke sikkert det er nødvendig å la vedkommende gjøre en autentisk situasjon. Vær kritiske til hva de velger, slik at de ikke henger ut seg selv.

6. **Gjennomfør treningen**
Situasjonen forklares, mens det i selv treningen bare brukes bubble-talk bortsett fra punkt tre der de forteller gruppa hvilket navn de setter på følelsen.

7. **Tilbakemeldingsrunde**
Det er viktig at hovedtrener klargjør for observatørene hva de skal konsentrere seg om. Det er jo ingen relasjonelle elementer i denne ferdigheten. La en se på om det settes riktig navn på følelsen. La to av de andre se på punkt 1 og 2. La resten si noe om hva de selv ville kjent i kroppen i tilsvarende situasjon.

8. **Treningsoppdrag individuelt**

9. **Repeter punkt 4 – 8 til alle har vært hovedaktør**
La alle få trene som hovedaktør. Men dette er ikke dagen for utilbergt press.

- Tilbakeblikk fra denne treningen: Hva har vi trent på, hva har vi lært? Er det noen som fortjener en spesiell anerkjennelse?
- Tema for neste trening: Å be om unnskyldning.
- Avslutning

Husk ART-rop. La gjerne en av deltakerne ta ledelsen. Husk å takke gruppa for en god trening dersom det har vært det.

43

Treningsoppdrag: Å være bevisst sine følelser

NAVN: DATO:

Skriv ned trinnene i ferdigheten "Å være bevisst sine følelser".

.....

.....

.....

Beskriv en situasjon der du trengte å finne ut hva du følte.

.....

.....

.....

Hva kalte du følelsen?

.....

.....


Var det vanskelig å finne et helt riktig ord på følelsen?

.....

.....

Hvor flink var du når du bestemte hvilken følelse du hadde?

Kjempeflink _____ Flink _____ Kan bli bedre _____



44

Appendix B.

Kilder, der i manualen angives til at validere manualen

Programmet *Aggression Replacement Training* (ART) er udviklet over en femten års periode fra begyndelsen af 1970'erne af professor Arnold P. Goldstein ved Center for Aggression Research, Syracuse Universitet, USA, af Dr. Barry Glick og Dr. John Gibbs (Gundersen, Olsen, & Finne, 2008:8). Gundersen, Olsen og Finne beskriver ART som godt valideret og henviser i den sammenhæng til følgende studier, her hentet fra manualens litteraturliste og tilpasset APA Sixth referencesystem:

- A. Barnoski, R.; Aos, S. (2004): *Outcome evaluations of Washington State's Research Based Programs for juvenile Offenders* (Rep. No. 04-01-1201). Washington State Institute for Public Policy.
- B. Gundersen¹¹⁸, K.; Svartdal, F. (2005): Evaluation of a Norwegian postgraduate training program for the implementation of Aggression Replacement Training. *Psychology, Crime and Law*, 11(4), pp. 435 – 444.
- C. Gundersen, K.; Svartdal, F. (2006): *Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects*.

¹¹⁸ Det skal her bemærkes at Gundersen, medforfatter på to af kilderne, er Knut Gundersen som sammen med Tutte Mitchell Olsen og Johannes Finne står bag ART-manualen fra 2008 hvori disse to kilder altså opgives som validerende manualen.

Scandinavian Journal of Educational Research, vol. 50, no 1, pp. 63 – 81.

- D. Nugent, W.R.; Bruley, C. (1998): The Effects of Aggression Replacement Training on antisocial Behavior in a Runaway Shelter. *Research on Social Work*, 8 no 6, pp. 637 – 657. Jeg kan ikke finde artiklen med de to forfattere Nugent, W.R. & Bruley, C. men jeg kan finde en artikel i *Research on Social Work*, 8 no 6 pp. 637 – 657 hvor der udover Nugent og Bruley er en Allen, P. som medforfatter. Jeg har valgt at tage artiklen med i gennemgangen her, da min formodning er, at det er den artikel, der henvises til i ART-manualen.
- E. Dertil opgives denne kilde: Nugent, Bruley og Winimaki, 1999 (Gundersen, Olsen, & Finne, 2008:6) men den er ikke at finde i litteraturlisten, ligeom det i arbejdet med afhandlingen ikke er lykkedes at finde kilden andetsteds jf. denne søgning udført af bibliotekar Maria Viftrup Schneider (msch@via.dk) 15.2.2017:

Søgestreng Winimaki

Der findes ingen artikler i Ebsco, Scopus eller Web of Science af en Winimaki.

De artikler, jeg finder i Google Scholar, som henviser til Winimaki i litteraturlisten, er følgende:

Evaluation of a Norwegian postgraduate training programme for the implementation of Aggression Replacement Training

K Gundersen, F Svartdal - *Psychology, Crime & Law*, 2005 - Taylor & Francis
 ... Research on Social Work Practice, 8: 637-657. ; Nugent, Bruley, & **Winimaki**, 1999 Nugent, WR, Bruley, C. and **Winimaki**, L. 1999. The effects of Aggression Replacement Training on male and female antisocial behavior. *Research on Social Work Practice*, 9: 466-482. ...
 Citeret af 9 Relaterede artikler Alle 6 versioner Web of Science: 1 Citer Gem

Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems

JH Langeveld, KK Gundersen... - *Scandinavian Journal of ...*, 2012 - Taylor & Francis
 ... 04-01-1201), Washington : Washington State Institute for Public Policy. ; Nugent, Bruley, & **Winimaki**, 1999 Nugent, WR, Bruley, C. and **Winimaki**, L. 1999. The effects of Aggression Replacement Training on male and female antisocial behavior. ...
 Citeret af 33 Relaterede artikler Alle 4 versioner Web of Science: 3 Citer Gem

Aggression replacement training: Decreasing behaviour problems by increasing social competence

K Gundersen, F Svartdal - *Promoting Emotional Education: ...*, 2009 - books.google.com
 ... ART is one of the best-validated programmes in its field (Barnoski and Aos 2004; Gundersen and Svartdal 2006; Nugent and Bruley 1998; Nugent, Bruley and **Winimaki** 1999) and has been used both as a primary prevention measure and as an intervention for persons with ...
 Citeret af 1 Relaterede artikler Alle 4 versioner Citer Gem

Aggression Replacement Training: Decreasing

I Social - ... *Emotional Education: Engaging Children and Young ...*, 2009 - books.google.com
 ... ART is one of the best-validated programmes in its field (Barnoski and Aos 2004; Gundersen and Svartdal 2006; Nugent and Bruley 1998; Nugent, Bruley and **Winimaki** 1999) and has been used both as a primary prevention measure and as an intervention for persons with ...
 Relaterede artikler Citer Gem

Teaching Anger Management Skills to Students

BH Bry - *Behavioral Disorders - researchgate.net*
 ... behavioral skills for managing anger (Dangel, Deschner, & Rasp, 1989; Feindler & Ecton, 400 / August 2002 1986; Feindler, Ecton, Kingsley, & Dubey, 1986; Goldstein & Click, 1987; Guerra & Slaby, 1990; Moore & Shannon, 1993; Nugent, Champlin, & **Winimaki**, 1997; Say ...
 Relaterede artikler Citer Gem Mere

Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects

K Gundersen, F Svartdal - *Scandinavian journal of educational ...*, 2006 - Taylor & Francis
 ... The prosocial gang implementing aggression replacement training, Thousand Oaks, CA: Sage. ; Nugent, Bruley, & **Winimaki**, 1999 Nugent, WR, Bruley, C. and **Winimaki**, L. 1999. The effects of aggression replacement training on male and female antisocial behaviour. ...
 Citeret af 69 Relaterede artikler Alle 11 versioner Citer Gem

Evaluation 2005: Nå jeg søger den citerede artikel (referencelisten) frem i Ebsco, kan jeg se at der ikke er nogen Winimaki medforfatter på artiklen. Der er altså tale om at Svartdal har lavet fejl i referencelisten. Artiklen som Svartdal henviser til er:

[The Effects of Aggression Replacement Training on Male and Female Antisocial Behavior in a Runaway Shelter.](#)

 By: Nugent, William R.; Bruley, Charlene; Allen, Patricia. *Research on Social Work Practice*. Jul99, Vol. 9 Issue 4, p466. 17p. 2 Graphs. , Database: Academic Search

Social competence 2012: I litteraturlisten kan vi se at det er denne artikel der er henvist til:

[The Effects of Aggression Replacement Training on Male and Female Antisocial Behavior in a Runaway Shelter.](#)

 By: Nugent, William R.; Bruley, Charlene; Allen, Patricia. *Research on Social Work Practice*. Jul99, Vol. 9 Issue 4, p466. 17p. 2 Graphs. , Database: Academic Search

Aggression replacement 2009 – bog som vi har online adgang til, henviser til samme artikel 199 vol 9 issue 4

-foruden at nævne Winimaki er titlen også forkert citeret).

Der findes to kilder i Ebsco af Bruley AND Nugent AND aggression:

The Effects of Aggression Replacement Training on Male and Female Antisocial Behavior in a Runaway Shelter.

By: Nugent, William R.; Burley, Charlene; Allen, Patricia. *Research on Social Work Practice*. Jul99, Vol. 9 Issue 4, p466. 17p. 2 Graphs. , Database: Academic Search Premier

Subjects: Antisocial personality disorders; Vandalism; Theft; Mental health; Behavioral assessment; Field work (Research); Offices of Mental Health Practitioners (except Physicians)

Academic Journal 

The Effects of Aggression Replacement Training on Antisocial Behavior in a Runaway Shelter.

By: Nugent, William R.; Burley, Charlene; Allen, Patricia. *Research on Social Work Practice*. Nov98, Vol. 8 Issue 6, p637-656. 20p. , Database: Academic Search Premier

Subjects: Aggression (Psychology) in adolescence; Antisocial personality disorders; PSYCHOLOGY; Training; Behavior; Social workers; Runaway teenagers

Artiklen fra 1998 er citeret 7 gange jvf Web of Science (søgt på nugent* AND burley* 1998)

Artiklen fra 1999 er citeret 12 gange jvf Web of Science (søgt på nugent* AND burley* 1999)

Som jeg forstår det, angives kilderne a – e (med min tilpasning af e) i manualen til at validere og deres hovedresultater kort gengives kommenteret form nedenfor.

Kilde A

I kilde A (Barnoski; Aos, 2004) undersøges i en ikke-randomiseret evaluering om ART i 26 forskellige amerikanske domstolsdistrikter kan reducere såvel gentagne kriminelle handlinger hos unge som omkostningerne ved samme. Det undersøges ved stikprøvebesøg i forskellige ART-forløb foretaget af én mand, en Mr. Hayes. Artiklens overordnede konklusion er, at når ART-programmet leveres på kompetent vis, falder omfanget af gentagne kriminelle handlinger – de unge igen dømmes for kriminelle handlinger - efter 18 måneder med 24%.

I min optik hører denne form for forsøg til en anden forskningstradition end den, afhandlingen her tilhører, så jeg har læst dem igennem med principperne for god videnskabelig praksis, adopteret af Max Planck Gesellschaft (Max Planck Gesellschaft, 2009) i bagehovedet. I de generelle retningslinjer for god videnskabelig praksis fremhæves blandt andet, at det skal stå klart hvordan man har tilgået, udvalgt og behandlet data; at "*the rule of systematic septicism*" (Max Planck Gesellschaft, 2009, s. 2) skal håndhæves

samt at det videnskabelige arbejde skal underkastes en systematisk opmærksomhed hvad gælder misfortolkninger af potentielle resultater.

I lyset af den pointe fremstår argumentationen i Kilde A: Barnoski; Aos, 2004 uklar, hvorfor det også er svært at se hvordan forsøget skal kunne gentages. Mere konkret hviler vurderingen af, om ART-programmet leveres på kompetent vis eller ej, på én mands skuldre (Barnoski & Aos, 2004, s. 9). Det fremstår ikke klart, hvilke kriterier der afgør, hvad der ses som henholdsvis kompetent og ikke-kompetent levering af ART, ligesom det ikke står klart, hvordan de stikprøvebaserede vurderinger kan levere et samlet billede af de 26 domstole¹¹⁹ som har deltaget i forsøget.

Kilde B

I kilde B (Gundersen; Svartdal, 2005) præsenteres indledningsvist et review over relevant forskning i relation til en 8 uger langt kursus i *Træning af social kompetence med særlig fokus på a.r.t.* som Rogaland College i Norge startede i 2002. Dernæst præsenteres kurset kort, før evalueringen af efteruddannelsen samt de positive resultater som evalueringen beskrives. Da artiklen omhandler uddannelse af trænere og derfor potentielt kunne have relevans for afhandlingens blik på socialpædagogiske iagttagelser gennemgår jeg her lidt mere detaljeret hvorfor jeg ekskluderer den i relation til situativt betinget handlen.

Artiklen konkluderer at resultaterne er gode (Gundersen & Svartdal, 2005, s. 440), både hvad angår outcome af kursisternes projekter og de evalueringer som er udfyldt af kursisterne selv og deres kolleger og ledere. Gundersen og Svartdal peger dog også på en række svagheder ved undersøgelsen, fx at den ikke lever op til kriterierne for randomiserede kontrollforsøg og at der ikke er foretaget opfølgende evalueringer. Her er tale om før og efter målinger.

¹¹⁹ I afhandlingen her oversættes artiklens brug af det engelske ord "courts" til domstole.

I min læsning af artiklen er jeg opmærksom på at forfatter Knut Gundersen havde ansvaret for det nu lukkede ART-senter, hvor kurset blev udbudt. Det er relevant jf. retningslinjernes pointe om at være særligt opmærksom på risikoen for "*wishful thinking motivated by self-interest*" (Max Planck Gesellschaft, 2009, s. 2).

I relation til min afhandling er det relevant at nævne at det i beskrivelsen af kurset fremhæves hvordan ART-træneres viden og pædagogiske færdigheder er afgørende for performativiteten omkring programmet (Gundersen & Svartdal, 2005, p. 437). Forfatterne pointerer at der ikke findes megen forskning om pædagogiske færdigheder og henviser til appendix i artiklen, hvor følgende trænerkvaliteter fremhæves (min oversættelse, ljh):

- a) Træneren skal demonstrere autoritet og konsistens ("fast men retfærdig attitude")
- b) Træner skal vise evne til at opfatte og forstærke pro-social adfærd hos gruppemedlemmer
- c) Aktivitet hos de deltagende unge i ART-sessionerne
- d) Tempo
- e) Kreativitet
- f) Generalisering
- g) Overraskelser, præmier, spil
- h) Samarbejde mellem træner 1 og træner 2 skal være karakteriseret ved respekt, hjælpsomhed og sikker forvaltning af rollerne.

Videre beskrives i artiklen hvordan det er et mål at uddanne kursisterne til at fungere som programledere med henblik på implementering i organisatorisk kontekst. Dertil beskrives funktionen som programleder som forudsætning for at behandlingsintegritet ligesom "*... a skilled program leader is able to neutralize program reversal and non-compliance*" (K. Gundersen & Svartdal, 2005, p. 437). Programlederfunktionen fordrer derfor både kendskab til den teoretiske ramme om programmet, evnen til at arbejde struktureret og at kunne bevare et langsigtet perspektiv på arbejdet.

Samlet set er der i min vurdering – og i overensstemmelse med artiklens tema omkring evaluering – fokus på trænerens evner til at kombinere disse kvaliteter med ART-programmet med det formål at understøtte programfidelitet.

Hvad gælder evalueringen, har den tre mål:

1: at evaluere styrken ved ART som intervention. Dette gøres ved et semi-randomized forsøg hvor to ungegrupper hhv. deltog i ART-forløb og fungerede som kontrolgruppe.

2: at operationalisere kursisternes kvalifikationer som ART-trænere. Denne del af evalueringen foretages blandt andet på baggrund af kursisternes egenvurdering af kvalifikationer.

3: at vurdere kursisternes færdigheder ud i at implementere ART. Til vurdering heraf inddrages eksamenskarakterer, evaluering af kursisternes tilfredshed samt vurderinger fra kursisternes kolleger og ledere.

Forfatterne angiver at der var positive effekter med signifikante forbedringer, både hvad gælder sociale færdigheder og reduktion i problemadfærd. Resultaterne angives til at være in press på daværende tidspunkt. Kilden gennemgås nedenfor som kilde C.

Gundersen og Svartdal konkluderer at der er et positivt outcome af kursisternes projekter samt at både kursisterne selv samt deres kolleger og ledere vurderer at der er et positivt outcome af kurset.

Forfatterne pointerer at det må ses som en svaghed ved evalueringen at det ikke er et fuldt randomiseret kontrol forsøg, ligesom en eller to af ART-grupperne egentlig først var placeret i kontrolgruppen. Dertil fremhæves at evalueringen kun har fokus på de kortsigtede effekter af ART.

Kilde C

I kilde C (Gundersen & Svartdal, 2006) behandler Gundersen og Svartdal outcome evaluering af en række af de forløb som de beskrev i kilde B. Det vil sige at 23 kursister ved ART-sentret i Sandnes gennemførte ART-forløb for 47 børn og unge fordelt på skoler og institutioner i vest-Norge (med en kontrolgruppe bestående af 18 børn og unge). Hvert forløb bestod af mindst

24 ART-træninger med mindst fire timer i hver af de tre komponenter. Forfatterne konkluderer, at interventionen med mindst 24 ART-træninger leder til at sociale færdigheder forbedres og adfærdsproblemer mindskes. Forfatterne bemærker dertil at deres studie er det første i Skandinavien til at påvise positive effekter af ART og de henviser til denne gennemgangs kilde D for amerikanske effektstudier som korresponderer med dette studie. I artiklens diskussionsafsnit påpeger forfatterne blandt andet at det er værd at bemærke at de gode resultater skal ses i lyset af at ART-trænerne ikke havde meget erfaring som ART-trænere men at resultaterne potentielt er fremkommet pga intensiv uddannelse og vejledning. Ligeledes bemærker forfatter at der ved tre af målingerne fandtes gode resultater hos både de børn og unge som deltog i ART og hos kontrolgruppen, hvilket kan forklares med at det i nogle sammenhænge var svært at skille ART-deltagerne fra kontrolgruppen. Sidst påpeger forfatterne hvordan resultaterne er farvet af at undersøgelsen favner en lille population, at der er forskelligheder i trænerens udførelse af ART – hvilket igen kan have betydning for effekten af ART – og at trænerne ved deres baggrund må ses som højt kvalificerede og motiverede i særlig grad.

I lyset af afhandlingen her relaterer artiklen altså det, der kunne ses som praktikernes iagttagelser af praksis omkring ART, til effekten af programmet.

Kilde D

I kilde D som jeg her angiver at være af de tre forfatter Nugent, Bruley og Allen (Nugent, Bruley, & Allen, 1998) beskrives et studie, hvor man gennem en periode på 519 dage målte antisocial adfærd på 522 unge som gjorde brug af et *shelter* for unge, der løber hjemmefra. Målingerne blev registreret ved gennemgang af de sagsmapper som oprettes omkring hver af de unge. Hvad gælder interventionen kondenserede man det, der i artiklen beskrives som det traditionelle ART-forløb, til et 15 dages program som løber over 21 dage (Nugent et al., 1998, p. 640). Programmet indeholdt ikke komponenten moralsk ræsonnement, da komponenten fordrer en variation blandt de unges moralske niveauer som forfatterne ikke vurderer er til stede blandt *shelterets* brugere. Man udvalgte seks færdigheder som alle skulle træne samt en række elementer fra vredeskontrolkomponenten. De unge trænede i grupper på mellem 7 og 10 deltagere. Grupperne blev ledt af medarbejdere som havde været på kursus ved en person, der i artiklen beskrives som

senior author, i min forståelse er her tale om W. Nugent (Nugent et al., 1998, p. 641).

Forfatterne konkluderer at der er et fald på 17% i antallet af tilfælde af antisocial adfærd, hvilket vil sige ét tilfælde dagligt (Nugent et al., 1998, p. 654).

Jeg forfølger ikke artiklens fund yderligere, da her som bekendt er tale om et forløb som kun består af to ud af tre af ART-programmets komponenter. Således adskiller artiklen sig fra afhandlingen her ved både at handle om effekt og ved at adressere et forløb som er anderledes end de ART-forløb, afhandlingen følger.

Samlet kommentar til de fem kilder

Kilde A (Barnoski, 2004) byder i min optik ikke på mulighed for at gentage forsøget pga. manglende transparens omkring fx hvilke parametre, kvalitet vurderes på i ART-forløbet.

Kilde B (Gundersen & Svartdal, 2005) er en evaluering af outcome af et kursusforløb, hvor forfatterne som jeg forstår det har uddannet de praktikere som gennemfører de forløb, der evalueres på. I min optik er her risiko for confirmation bias. Det er et mindre studie som vedrører trænerkvaliteter i relation til at bevare programfidelitet.

Kilde C (Gundersen & Svartdal, 2006) ligger i forlængelse af kilde B og er en outcome evaluering af de forløb, som blev beskrevet i kilde B. Her er om jeg forstår det tale om evaluering af hvilke effekter der kan ses hos de deltagende unge. Igen ser jeg risiko for confirmation bias på den måde at forfatterne kan have interesse i at se gode resultater.

Kilde D (Nugent et al., 1998) er i manualen angivet til at være forfattet af Nugent og Bruley og det er mit valg at se (Nugent et al., 1998) med den tredje forfatter, Allen, som kilde. Artiklen adresserer et forløb hvor interventionen tager form som et kondensat af det traditionelle ART-forløb, det vil sige 15 træningsdage konstrueret omkring en af ART's tre komponenter, nemlig social færdighedstræning og vredeskontrol. Herved adskiller forløbet sig fra de forløb jeg følger og jeg anser det ikke for at være relevant, heller ikke hvad gælder effekts- eller fidelitetsforskning.

Appendix C. Retningslinjer for transskription af interviews

Jeg anvender retningslinjerne for transskription fra Steinar Kvale og Svend Brinkmanns *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* så det kan stå klart for læseren hvordan de lydoptagede interviews er forstået og formildet på skrift. Til deres retningslinjer har jeg tilføjet markeringen (P) for at angive længere pauser i interviewet, da det har betydning for, hvordan interviewet forstås som tekst (Gregersen, 1992).

Retningslinjer for transskription (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 241):

- [en enkelt venstreklamme angiver det punkt, hvor en overlapning begynder.
-] en enkelt højreklamme angiver det punkt, hvor en del af en ytring slutter i forhold til en anden.
- = lighedstegn, et i slutningen af en linje og et i begyndelsen af den næste, angiver at der ikke er noget "hul" imellem de to linjer.
- (.) et punktum i parenteser angiver et lille hul mellem ytringer.
- :: kolonner angiver forlængelse af lyden umiddelbart inden. Flere kolonner angiver en længere lyd.
- Ord/ord Understregning angiver en form for betoning via tonehøjde og/eller amplitude; en anden metode er at kursivere den betonede del.
- ORD Store bogstaver angiver lyde, der er særligt kraftige i forhold til den omgivende tale.
- () Tomme parenteser angiver, at den transskriberende ikke kan høre, hvad der bliver sagt.
- (()) Dobbelt parenteser angiver den transskriberendes beskrivelser snarere end transskriptioner.

Dertil tilføjer jeg selv (P) for angivelse af længere hul mellem ytringer fordi det har betydning for, hvordan interviewet opfattes.

Appendix D. Empiriske udsnit som konditionerer afsnit 4.1., 6.2., 7.3. og 7.4.

Konditionering af afsnit 4.1 ved udsnit af transskriberet interview med deltagelse af Jeppe ledeforskelsmarkering L8

Følgende udsnit konditionerer analysen i afsnit 4.1, som frembringer en forskel i relation til at elementer i ART ændres af hensyn til de unge. Jeg har markeret med turkis hvor jeg særligt ser udsnit, der tematiserer ændringen og hensynet.

L:	<i>ja (.) jeg tror jeg tænker på: bruger du viden fra den ene til den anden?</i>
J:	<i>ja. Det gør jeg, uden tvivl fordi det hedder jo, det bliver jo kaldt vredeshåndtering men det er jo lige så meget følelshåndtering (.)</i>
L:	<i>ja, det er jeg enig i</i>
J:	<i>øh :: så på den måde så ja, fordi når man har nogle sociale færdigheder i dag som at forstå egne følelser, så (35:08) når man kommer over i vredeshåndtering så, hvorfor blev du et eller andet sted glad? Hvorfor blev du nervøs, øh, ja hvad du nu blev og så kan man jo køre den rundt i cirklen også. Så ja, jeg synes helt klart at man kan bruge det der overlapninger og man kan sige, hvis man begynder at synes det er svært at få gang i gruppen med nogle ting, så er det man kan begynde at gå ind og lure i de der hjemmeopgaver, så ved man i hvert fald at man har noget med, og så, når de unge finder ud af at nå, de er velforberedte, så skal de komme med deres egen situation, for så vil de selv bestemme hvad det er, der kommer på tavlen.</i>
L:	<i>i stedet for den, der står på papiret hvad det kunne være?</i>
J:	<i>ja, lige præcis. Så det er jo sådan noget hele tiden at prøve at sugе til sig. Og det er jo det, man ikke kan lave i en manual altså, føling med det menneske du er sammen med og connecte med dem. Det kan godt være at der er en ramme, men alt det man fylder i den, det er stadig væk menneskeskabt.</i>

Konditionering af afsnit 6.2. ved udsnit af transskriberet interview med deltagelse af Jeppe ledeforskelsmarkering L1

Følgende udsnit konditionerer analysen i afsnit 6.2, som tematiserer hvordan der socialpædagogisk arbejdes for at etablere en god stemning. Igen har jeg markeret de elementer som jeg finder særligt relevante med turkis.

L:	<i>faktisk så, det første spørgsmål jeg har, det ligger egentlig allerede før timen (optagelse stoppes) fordi det der skete her, det var jo at jeg stillede op og så kan jeg høre hvordan I laver et eller andet derude, altså I drikker saftvand og snakker</i>
J:	<i>hm, ja</i>
L:	<i>og det står jo ikke i manualen?</i>
J:	<i>nej, lige præcis</i>
L:	<i>Nej. Og jeg kunne se at alle de unge de kom – bortset lige fra Markus, der lige skulle ... Hvad er det der sker der?</i>
J:	<i>jamen hvad skal man sige, altså man begynder at varme konteksten op, man begynder at få dem til at føle sig tilpas og lige lure hvordan er stemningen i dag. Man kan sige vi har Josefine der altid kommer og siger "Jeg har det bare træls i dag"</i>
L:	<i>er det sådan hendes grund:?</i>
J:	<i>det er næsten en leveregel for hende, man kan ikke komme og så sige "Jeg er klar!" til noget</i>
L:	<i>nej</i>
J:	<i>det er hun begyndt med nu, fordi hun er blevet løsnet op i det, hun genkender hvad hun skal lave, så det der med at varme op, warming up the context, det : altså , det er virkelig hvor man prøver at komme til at løsne lidt op, man prøver at de kommer og "arh, gider vi lige a.r.t." og man må også acceptere at de har haft lange dage og, så det er egentlig også en måde at få dem ind og lige begynde at koble af og så ellers gøre dem klar til det, der skal ske. Så det er et helt bevidst valg lige at prøve og mærke dem, hvor de er i dag for så kan man også, når man kommer ind i a.r.t.-lokalet lige, du ved, nå ham, ham skal jeg måske ikke lige udfordre (04:07) eller hende kan jeg bedre lige få på banen i dag, du ved sådan hele tiden lige have en føling af, okay hvor står de og hvor meget kan jeg presse dem i dag.</i>
L:	<i>hm, hvordan mærker du? Altså når du siger du lige mærker? Hvordan kan du mærke hvor de er i dag, altså hvad betyder det, kan du komme med et eksempel på en af (.)?</i>
J:	<i>altså man kan sige at a.r.t. er meget på dialogen, man kan sige at vi skal have dem til at tale, hvis jeg ikkekan få dem i tale om noget</i>

uformelt, så kan det være at det er dem jeg skal starte med, så det kan være sådan en som Markus der lukker meget ned, så kan det være ham jeg vælger at angribe kan man sige, altså "hvad tænker du?" inden han når at falde hen eller hvis man kan sige at ehm, "du får lige det første spørgsmål" for man kan sige at så er emnet ikke udtømt, så kan man godt vælge at bruge dem først for de har næsten alle sammen et eller andet argument men de vil bare ikke sige det de andre har. Så når man har sådan en som Josefine, der står og siger, "det er helt vildt træls" så kan man sige "Nej, men det tager vi når vi kommer ind, så kan du få det første spørgsmål" eller på den måde kan man lige som begynde at løsne dem op og mærke om de er klar til at kommunikere med én eller om de er, om de bare laver strudsen i dag og stikker hovedet i jorden

L: ja. Så det vil sige når du siger "så tager vi den lige når vi kommer ind, du får det første spørgsmål" så vil det sige, er det rigtig forstået at det lyder som om du bygger bro (.)?

J: helt sikkert!

L: så opstarten sådan set (.) altså gør I det altid?

J: altså der er altid, vi sætter altid en halv time af før, hvor der er noget saftvand vi lige, selvfølgelig kan der være ting vi kommer fra, men vi prøver virkelig at prioritere det, og det kunne være meget sjovt at prøve at dokumentere forskellen på når man gør det og når man ikke gør det, om det har en betydning for dem når vi kommer ind. Men jeg tænker at vores connection med dem, altså warming up the context, om det har en betydning for dem, altså vi er jo allerede startet ude på gangen til at det er i dag vi skal have a.r.t., prøve at få lidt humør i dem hvis de har haft en lidt træls dag hm (.) prøve at gøre det behageligt at være her, for de vil også gerne snakke med os og det kan vi jo bedre give dem mulighed for i det der sociale for mange af de unge her, dem ser vi jo kun til a.r.t. og det vil sige, de kender slet ikke os.

Konditionering af afsnit 7.3 ved udsnit af transskriberet interview med deltagelse af Kaia ledeforskelsmarkering 1

I afsnit 7.3 er temaet Anerkendelse som en nødvendig del af ART. I dette udsnit fra Ledeforskelsmarkering 1 i interviewet med Kaia frembringer jeg samme tema men i relation til at mødes til samling med de unge før ART-træningen går i gang.

K:	<i>Altså jeg vil ikke stoppe det. Fordi der er også den del af det med at når det er sådan at vi kommer ind til en a.r.t.-time, så skal man tages godt imod og det er jo meget sjældent, heldigvis, at de kommer et minut i fire, når vi starter kl fire så det der med at de sidder bare alene, det kan godt være sådan lidt "Årh" sådan at man sidder bare sådan er i venteposition-agtig. Og det er også for at undgå den der men også for at det bliver sådan lidt mere afslappet og ((jeg kan sige)) aj hvor er det fedt at du er kommet og jeg sætter pris på at du er kommet og når du kan komme et kvarter før, så kan jeg faktisk også godt sidde her (.) altså der er en masse (.) ja, der er jo egentlig mange ting i det (09:07)</i>
L:	<i>prøv at sige noget mere om eller noget mere om <u>hvad det er for ting der er i det?</u></i>
K:	<i>øhm (.) jeg tænker at der er noget omsorg i det, for det første, og så er der noget anerkendelse af at de rent faktisk møder op hver gang ja, fordi det her det er et langt forløb og det er mange timer og det (.) der skal noget mere til, der skal også noget et eller andet, hvad hedder sådan noget, mellemvær</i>

Konditionering af afsnit 7.4 ved udsnit af transskriberet interview med deltagelse af Kaia ledeforskelsmarkering L2

Denne ledeforskelsmarkering tematiserer de unges brug af trinnene på en lidt anderledes måde end afsnit 7.4, så det ikke eksplicit kobles på anerkendelse som ros. Men jeg har valgt at lade den konditionere afsnit 7.4 fordi den viser hvordan de eksplicitte trin producerer usikkerhed og i forlængelse heraf hvordan socialpædagerne arbejder på at producere usikkerhedsabsorption omkring hvordan de unge bedst kan koble sig på trinnene.

L:	<i>jeg har lige et spørgsmål her: de fortæller alle sammen at de har faktisk gjort det (bedt om hjælp?).</i>
K:	<i>ja</i>
L:	<i>og de fortæller også alle sammen, at de har ikke brugt trinnene</i>
K:	<i>(ler)</i>
L:	<i>og jeg tænkte (32:30) hvad betyder det her, at det er det, de fortæller (...)</i>
K:	<i>hm (...)</i>
L:	<i>at de ikke arbejder med trinnene, men at de har gjort noget i forbindelse med at bede om hjælp</i>

K:	<i>altså hvad tænker du, hvad det betyder?</i>
L:	<i>ja, altså at I arbejder ud fra en manual og at I arbejder med trinnene og at de har fingrene op til tindingen [det er også lige lidt eksplícit</i>
K:	<i>ja ja</i>
L:	<i>men de bruger ikke trinnene i praksis. Hvad betyder det for [er det okay for arbejdet, hvad betyder det her i uge fem, seks i a.r.t.-forløbet ud af ti uger. Betyder det noget?</i>
K:	<i>ja. Ja, men altså det sætter nogle tanker i gang. Også når vi sidder derinde. Altså har I forstået hvordan man kan bruge det ude i virkeligheden? Det er det første jeg lige tænker. Det jeg så tænker det er, når de så afleverer hjemmeopgaven det er, så har de jo lavet denne her opgave hvor de også skal beskrive hvad er det I har gjort her i trinnene. Så der kan vi få en fornemmelse af, hvad er det I har gjort jer af overvejelser over, hvordan trinnene er</i>
L:	<i>ja</i>
K:	<i>og samtidig har vi også [det tror jeg faktisk ikke vi har snakket om på det her hold men på andre hold har vi snakket om, muligheder og tænke over hvem er det man skal spørge og hvor kan jeg få hjælp, at den det er jo ikke sikkert at man kan huske på at tænke alle trinnene igennem men det der med at man skal tænke alle trinnene igennem og man skal stoppe op og overveje noget og så skal man tænke på forskellige der måde med at tænke den igennem, den der selvsnak man så har med sig selv, det er jo den man træner kan man sige</i>
L:	<i>ja</i>
K:	<i>det er jo ikke fordi de skal huske trinnene når man så står nede i fakta og mangler sukker, men det er jo mere den der med at få overvejelserne med. Og det kunne man så fx spørge ind til. Okay, da du så stod nede i fakta, hvad overvejede du så at du ville spørge om. Der kunne man godt være mere nysgerrig på den måde og så få dem til at se at okay, du har faktisk brugt nogle trin fordi jeg tænker, du kan jo ikke spørge om hjælp uden i det mindste at overveje okay, hvad er det så jeg skal have hjælp til, og så har man allerede været i gang med trinnene og det kunne vi godt være mere skarpe på at spørge ind til, når vi sidder i de situationer her</i>

Appendix E. Analyse af problem og problemløsning

Jeg aktualiserer Luhmanns meningsbegreb og dermed de tre dimensioner socialitet, tid og sag i bestræbelsen på at forstå, hvilke tendenser, jeg kan kalde frem på tværs af de femten former og dermed om der kan siges at være forskelle af systemkarakter. De tre meningsdimensioner er uløseligt forbundet og optræder ikke uden hinanden, men som tidligere indikeret, kan én meningsdimension så at sige vinde forrang over de andre.

I dette kapitel forholder jeg mig til de femten forme ud fra meningsdimensionerne og to forme træder frem:

- 1) socialitet | sag
- 2) rekursion som socialpædagogisk gevinst | tempogevinst.
- 3) Sag (trin i rollespil) | sag (anerkendelse i form af ros)

I den første træder socialdimensionen frem på venstresiden og dermed i relation til situativt betinget handlen. Sag på højresiden relaterer sig til manualfølge. I den anden kalder jeg tid frem på begge formens sider, men det er to forskellig slags tid. I det følgende argumenterer jeg for, hvordan jeg frembringer disse to former frem.

Formen socialitet | sag

Når jeg ser på skemaet med de fem temaer og de femten forme, så slår det mig først, at i en umiddelbar betragtning relaterer fire ud af fem temaer sig særligt til socialdimensionen som meningshorisont. Det ser jeg særligt i temaerne den enkelte unge, gruppen og anerkendelse, men socialdimensionen får også forrang i kapitel fire, hvor temaet er ART som program, idet situativt betinget handlen ses som personlig stil, som erfaring bundet til den enkelte træner eller at manualens trin ser ud til at kollidere, fordi den aktuelle færdighed ikke passer til ungegruppen. Tonen i dette afsnit, hvor jeg samler forme i formen **socialitet | sag** slås på den måde an ved de temaer, som for mig at se gik igen på tværs af mine indledende analyser af de forskellige transskriberede interviews. Men de forskellige former som jeg har fremkaldt i de fem kapitler angiver ikke eksplicit

socialdimensionen som meningshorisont for situativt betinget handlen, det er mig der ser det, ligesom det heller ikke ser ud til at jeg kan relatere alle femten forme til denne meningshorisont. Derfor gennemgår jeg i det følgende hvilke af de femten forme, jeg relaterer til **socialitet** | **sag**.

Her er tale om de 11 første forme fra skemaet ovenfor og jeg markerer her med **grønt** hvordan jeg kalder meningshorisonterne **socialitet** | **sag** frem i de forskellige forme:

ART som program	<p>1. personlig stil konsensusbaseret konditional program socialitet ved at socialpædagoger skal kunne tillægge rollen som ART-træner personlig stil sag i form af manual</p> <p>2. erfaring planlægning den enkelte træners erfaring sag som planlægning ud fra manual</p> <p>3. trin kolliderer med reference til deltagere trin der ikke kolliderer referencen til deltagere sag ved manual hvor trin fungerer</p>
Den enkelte unge	<p>4. usikkerhedsabsorption (fortsætte ART) ART-manual producerer usikkerhed fem minutter med Josefine så hun bliver i ART ART-manual producerer usikkerhed</p> <p>5. person rolle at komme under overfladen hos Kean rolle som ART-deltager</p> <p>6. usikkerhedsabsorption (andre meningsstrukturer end ART) stabilitet af kausal karakter hensyn til Mik otte år så han kan deltage i hverdagen uden for ART ART manual</p>
Gruppen	<p>7. opretholdelse af gruppens normer afvisning af ung hensyn til gruppens måde at deltage i ART på ART-retningslinjer leder til afvisning af ung</p> <p>8. samling tillægges strukturværdi i ART manualfølge præget af usikkerhed samling for at de unge kan lande i ART ART-manual producerer usikkerhed</p> <p>9. usikkerhed om forståelse simpel forståelse de unges forståelse med henblik på deltagelse i ART </p>

	ART-manuals forståelse producerer usikkerhed
Anerkendelse	<p>10. person som præmis for rolle rolle de unge som personer rolle som ART-deltager</p> <p>11. unge som personer samtidigt med ART-kommunikation roller de unge som personer rolle som ART-deltager</p>

For mig at se genkalder jeg formen **socialitet** | **sag** fraktalt i de 11 forme. Hvad gælder formene 1, 2, 5, 10 og 11 er det særligt venstresiden **person** jeg kalder frem og jeg ser at den optræder som venstreside i to forskellige forme, nemlig **person** | **rolle** og **person** | **planlægning**.

- **Person** | **rolle** frembringer jeg i iagttagelse af formene 5, 10 og 11. Hvad gælder venstresiderne, **person**, relaterer jeg det i form nr. 5 frem til at handle om at Lis vil ind under overfladen på Kean. I nr. 10 relaterer jeg det til at anerkendelse, og dermed at de unge kan knytte forventninger til sig som personer, fungerer som præmis for ART-kommunikation og i nr. 11 relaterer jeg det til at anerkendelse kobles til ART-kommunikation. Højresiden, **rolle**, relaterer jeg til at ART-manualen i de tre former kalder de unge frem i rollen som ART-deltager. Således foreslår jeg at formen **person** | **rolle** går igen i disse tre former.
- **Person** | **planlægning** kalder jeg frem i relation til formerne 1 og 2. I nr. 1 relaterer jeg **person** til forslaget om at trænerne må konditionere trænerrollen ved personlig stil og i nr. 2 relaterer jeg det til den erfaring som jeg lader Jeppe foreslå som nødvendig for trænerne i arbejdet med at få tiden til at gå under forberedelse til rollespil. Hvad gælder **planlægning** relaterer jeg det til forslaget om det konsensusbaserede konditionalprogram jeg i form 1 kalder manualfølge frem som. Således relaterer jeg planlægning til ønsket om ikke at have 27 forskellige slags ART på Skovgården. Hvad gælder form nr.2 er højresiden netop kaldt frem som planlægning. Således foreslår jeg at formen **person** | **planlægning** går igen i disse to former.

Hvad gælder formene 4, 6, 7 og 8 relaterer jeg venstresiderne til socialitet, da de for mig at se på forskellig vis handler om de unges mulighed for

deltagelse. Højresiderne relaterer jeg til usikkerhedsproduktion, da jeg leder ART-manualen til på forskellig vis at producere usikkerhed, som jeg så igen bringer socialpædagogerne til at prøve at møde ved at producere usikkerhedsabsorption. Jeg foreslår denne form som samlende for formerne 4, 6, 7, 8 og 9: **usikkerhedsabsorption for at understøtte de unges mulighed for deltagelse | usikkerhedsproduktion** og uddyber hvorfor i det følgende.

- I form nr. 4 kalder jeg usikkerhedsabsorption frem i tiltaget hvor Kaia og Josefine mødes fem minutter før ART, for sammen at gennemgå dagens ART-program, så Josefine fortsat kan deltage i ART. Dette står overfor højresiden som jeg tidligere har frembragt som at ART-manualen producerer usikkerhed jf. udsagn om at Josefine ikke ved hvad hun skal gøre i ART.
- På venstresiden i form nr. 6 har jeg fremkaldt usikkerhedsabsorption i den forstand at Thomas aktualiserede andre meningsstrukturer end ART. Hvor jeg ovenfor relaterer usikkerhedsabsorption til Josefines fortsatte deltagelse i ART, handler deltagelsesmuligheder her om de sammenhænge og kommunikationer som Mik møder i hverdagen og i livet som sådan. Jeg foreslår altså at Thomas ændrer meningsstrukturer for at understøtte Miks deltagelsesmuligheder i fremtidige fællesskaber. Hvad gælder højresiden relaterer jeg det, jeg i formen kalder stabilitet af kausal karakter, til usikkerhedsproduktion på den vis at ART-manualens forventning om at umoden moral skal udfordres producerer usikkerhed i situationen, med henvisning til Thomas' kendskab til Mik.
- I form nr. 7 foreslår jeg at Max absorberer usikkerhed ved at fastholde forventninger til gruppens normer for ad den vej at understøtte de unge i deres måde at deltage i ART på. På højresiden relaterer jeg usikkerhedsproduktion til ART-manualens forventning om at alle starter samlet og at Adnan, der kommer for sent, afvises.
- I form nr. 8 relaterer jeg det at samling tillægges strukturværdi til usikkerhedsabsorption med henblik på at skabe deltagelsesmuligheder for de unge i ART. Altså at samlingen giver socialpædagogerne mulighed for at koble de

tilstedeværende bedre på ART-kommunikationen. Manualfølge, hvor det er ved håndtrykket i døren at socialpædagerne skal nå at fornemme hvordan de unge har det på dagen, producerer usikkerhed. Jeg foreslår altså at formerne 4, 6, 7 og 8 kan ses som former af formen **usikkerhedsabsorption med henblik på at understøtte de unges deltagelsesmuligheder | usikkerhedsproduktion.**

Hvad angår den sidste af disse former som jeg ser som forskellige afskygninger af formen **socialitet | sag**, form nr. 9, lader jeg stå som den er, da den handler om den usikkerhed jeg kalder frem om, hvad de unge egentlig forstår i ART-kommunikationen og hvilke former for forståelser, der er i spil. Formen ser sådan ud: **usikkerhed om forståelse | simpel forståelse.**

Samlet leder dette mig til at foreslå at formen **socialitet | sag** er at se i 11 af mine 15 former for socialpædagogik i tre forskellige udgaver:

- 1) Person | rolle
- 2) usikkerhedsabsorption med henblik på at understøtte de unges deltagelsesmuligheder | usikkerhedsproduktion.
- 3) usikkerhed om forståelse | simpel forståelse.

Formen rekursion som socialpædagogisk gevinst | tempogevinst.

Dernæst relaterer jeg de tre former fra tidskapitlet til to forskellige slags tid, nemlig **rekursiv tid og øget følsomhed for tidsbindinger som socialpædagogisk gevinst | tempogevinst.** I det følgende markerer jeg kort med **grønt** ved hver form, hvad jeg mener, der tidsmæssigt karakteriserer den i relation til denne samlende form for efterfølgende at uddybe nedenfor.

Tid	<p>13. lav hastighed fremmer reflektiv kommunikation høj hastighed uden reflektiv kommunikation lav hastighed fremmer mulighed for genoptage operationer i kommunikation om kommunikation høj hastighed som tempogevinst</p> <p>14. lange fremtidshorisonter kort fremtidshorisonter lange fremtidshorisonter foregriber inklusion i andre systemer kort fremtidshorisonter som tempogevinst i ART-system</p>
-----	---

	<p>15. øget følsomhed for tidsbindinger etablerer kompleksitetsoverskud og deltagelsesmuligheder lineært tidsbegreb reducerer følsomhed for tidsbindinger</p> <p>genoptagelse af tidligere operationer øger deltagelsesmuligheder tempogevinst ved lineær tid</p>
--	---

I form nr. 13 relaterer jeg venstresiden og dermed den situation, hvor Gro giver plads til, at Adnan kan fortælle om sin hjemmeopgave, til muligheden for at genoptage tidligere operationer i reflektiv kommunikation. Det vil sige at muligheden for at genbesøge hjemmeopgaven som tidligere operation i ART-systemet ses som socialpædagogisk gevinst. Dette står i relation til højresiden, hvor jeg kalder den blotte registrering af, at de unge på et ark har noteret hvordan de har arbejdet med hjemmeopgaven, frem som en slags tempogevinst, altså at ART som system øger tempoet i sine egne processer.

I form nr. 14 relaterer jeg venstresiden, hvor jeg i iagttagelserne af hvordan Mik bedst beskyttes, bringer Thomas til at kalde lange fremtidshorisonter frem i relation til muligheden for at foregribe operationer, ikke i ART-systemet, men i det socialpædagogiske hjælpesystem. Jeg fremkalder aktualisering af lange fremtidshorisonter som en socialpædagogisk gevinst ud i at understøtte inklusion i *andre* systemer end ART. Dette sætter jeg overfor højresiden, hvor jeg fremkalder den korte fremtidshorizont (hvad der siges i ART bliver i ART) som en tempogevinst i fx simulation af mulige omverdensforløb, altså at de unge kan sige, hvad de vil, om relationer i ARTs omverden, uden at de vil møde det i andre systemer end ART (Luhmann, 2000, p. 85).

I form nr. 15 relaterer jeg venstresidens øgede følsomhed for tidsbindinger og kompleksitetsoverskud som en mulighed for at øge de unges deltagelsesmuligheder i ART, til det at genoptage tidligere operationer og ad den vej understøtte deltagelsesmuligheder for de unge i ART. Dette sætter jeg over for den lineære tid som jeg her kalder frem i relation til ønsket om at etablere en tempogevinst. Altså at man ved at følge ART-manualens strukturer lineært, her ved medtrænerrollens få tidsbindinger, kan hente en tempogevinst ved at medtræner ved hvad der skal gøres.

Samlet set kalder jeg her en venstreside frem som præget af en tidsforståelse, hvor kompleksitetsoverskud etableres ved at øge

mulighederne for at kunne række både frem og tilbage i både ART som system og i det socialpædagogiske hjælpesystem. Denne form for tid kan jeg forstå som rekursiv i den forstand, at systemet genoptager og foregriber ikke-aktuelle andre operationer i samme system (Luhmann, 2016, p. 131). Samtidig træder social- og sagsdimensionerne hele tiden frem i den forstand, at den rekursive tid skal understøtte de unges deltagemuligheder i forskellige systemer.

Formen **sag** (trin i rollespil) | **sag** (anerkendelse i form af ros)

Den sidste form, nummer 12, kan i min optik iagttages gennem forskellen **sag** | **sag**. Formen ser sådan ud:

Anerkendelse	12. usikkerhedsabsorption i form af afvisning af rollespil anerkendelse som trin af lav abstraktionsgrad manualens trin er vigtige (sag) manualens anerkendelsesgreb i form af ros leder til forvirring (sag)
--------------	--

Jeg fremkalder formen **sag** | **sag** fordi Lis her holder fast i trinnene som vigtigere end manualens anerkendelsesbegreb af lav abstraktionsgrad. Altså at hun vælger at følge trinnene fordi det vil lede til forvirring i ungegruppen hvis trænerne roser Kean for at have gjort det godt selvom trinnene ikke var med i rollespillet. Så hvor Gro i form nr. 3 relaterer kollisionen mellem manualens trin til de tilstedeværende unge, så holder Lis her fast i, at manualens beskrivelser af trin så at sige vinder over manualens anerkendelsesbegreb. Jeg relaterer begge former af manualens trin til sagsdimensionen og finder at forskellen som understreger rollespilstrinnenes vigtighed kan finde genklang i andre interviewpassager også.

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7210-481-2

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG