

*Solhaven & Himmerlands Rådgivnings Center*

# **PÆDAGOGIK FRA FARSO**

*Arbejdet med udstødte unge kræver  
læssevis af omsorg*



*Tålmodighed - udtømmelig barmhjertighed - urokkelig fasthed*

*Af Karin Kildedal &  
Dorthe Kildedal Nielsen*

*Solhaven & Himmerlands Rådgivnings Center*

# **PÆDAGOGIK FRA FARSØ**

*Arbejdet med udstødte unge kræver  
læssevis af omsorg*

*Af Karin Kildedal &  
Dorthe Kildedal Nielsen*

**Solhaven & Himmerlands Rådgivnings Center**  
**Pædagogik fra Farsø**

1. udgave, april 2008

Foto omslag: Pelle Rink og Søren Svendsen

Tryk: Rabøl A/S, Farsø

ISBN: 87-7742-054-3

## Indhold:

Forord .....	5
Indledning .....	7
Kapitel 1 Teorier om menneskets udvikling - relationsforstyrrelser og muligheden for helbredelse af disse.....	13
Kapitel 2 Et fundament af omsorg.....	35
Kapitel 3 Konsekvent pædagogik.....	63
Kapitel 4 En pædagogik der bygger på relationer.....	75
Kapitel 5 En handlende og samhandlende pædagogik .....	101
Kapitel 6 Inddragende pædagogik .....	117
Kapitel 7 Medarbejdere - om faglige kvalifikationer og hjerterum.....	129
Litteratur .....	145



## Kære læser

Opholdsstedet Solhaven blev grundlagt i 1987 som et tilbud til unge 14 til 18 årige, der på det tidspunkt havde fået betegnelsen “uanbringelige”. Vi var fra starten fire ansatte, der havde arbejdet sammen på institutionen Vitskøl Kloster, som var et ungdomshjem for 30 unge, drevet af Københavns kommune. Sammen grundlagde vi Solhaven og startede med tre elever.

Solhaven har altid haft et menneskesyn, der medfører en holdning om, at der ikke findes unge, der er uanbringelige, men der findes steder, der ikke kan magte de unge. Solhaven er derfor bygget på et livssyn, der holder fokus på, at selv de “værste” unge rummer noget positivt, der kommer frem, når blot de udsættes for læsøvis af omsorg.

I 1991 grundlagde vi Himmerlands Rådgivnings Center (HRC). HRC tilbyder projekter, familiepleje, opholdssteder for børn og voksne, bo-selv træning og projektløsninger med blandt andet udredning af unge eller voksne, der har komplicerede problemer. Desuden påtager HRC sig mange forskellige konsulentopgaver.

Samlet beskæftiger de to virksomheder i 2008 ca. 300 ansatte og har indskrevet ca. 85 børn, unge og voksne. De pædagogiske metoder, der anvendes på Solhaven /HRC, er udviklet gennem erfaringer og læring af vores praksis gennem nu 21 år.

Vi har udviklet pædagogiske metoder på baggrund af de erfaringer, der løbende er tilvejebragt i det pædagogiske arbejde på de enkelte opholdssteder og på Himmerlands Rådgivningscenter.

Vores udgangspunkt har i alle årene været, at ingen er “uanbringelig” og ingen opgave er uløselig. Det betyder, at vores metoder hele tiden må udvikles til at løse de aktuelle opgaver ud fra en række individuelle forudsætninger. Vi har valgt, at vi ikke lægger os fast på en på forhånd helt bestemt metode, men vi bygger vores arbejde på den grundholdning, at de unge har brug for tålmodighed, udtømmelig barmhjertighed og urokkelig fasthed.

Det har været af afgørende betydning for os, at opgaverne løses i så stort et samarbejde med det omkringliggende samfund som muligt. Mange af vores elever har derfor arbejdet eller været i lære på de lokale arbejdspladser. Vi er meget glade for det samarbejde, vi har haft og har med lokalsamfundet omkring os og mener, det har stor betydning for, om vores arbejde lykkes.

Solhaven/HRC ansætter medarbejdere ud fra deres personlighed frem for deres uddannelse. Vi har derfor både uddannede pædagoger og mennesker med andre former for uddannelse ofte af mere praktisk art. Det har gennem årene givet os adskillige hårde ord med på vejen. Vi har valgt at lade resultaterne vise, at vores satsning har været korrekt.

Vi oplever ofte, at der er respekt om Solhavens/HRCs resultater, og vores viden er da også ad åre blevet udbredt til adskillige andre aktører på området. Når vi har ønsket denne bog skrevet, er det først og fremmest som et led i den løbende kompetenceudvikling af vores medarbejdere, men også i håbet om at andre kan få glæde af bogen.

Det er en stor glæde for os, at forfatterne til bogen gang på gang har kunnet påvise, at der er en overensstemmelse mellem vores, gennem mange år udviklede - og gennemprøvede, metoder og teorier og nogle af de nyeste teorier om, hvordan man bedst hjælper unge og voksne med at komme på sporet igen.

*April 2008*

*Søren Erik Virensfeldt  
Jørgen Toft Kristensen*

# Indledning

Solhaven og Himmerlands Rådgivningscenter (HRC) har eksisteret siden henholdsvis 1987 og 1991. Der har gennem disse år boet mange unge på Solhaven og været tilknyttet mange unge og voksne<sup>1</sup> til de tilbud, Himmerlands rådgivningscenter kan give. Begge institutioner bygger på det samme pædagogiske grundlag, og de to parter har ønsket at få beskrevet de tanker og idéer, der ligger bag den pædagogik, der gennem årene er udviklet til et solidt fagligt fundament. Der er i disse år meget fokus på kvaliteten af det sociale og pædagogiske arbejde med anbragte børn og unge, herunder massive krav om at arbejdet med disse børn og unge skal udvikles i retning af at være mere funderet på viden. På denne baggrund har Solhaven/HRC gennem dette initiativ taget tidens krav alvorligt.

Når det er nødvendigt at beskrive pædagogikken i forhold til de børn og unge, der bliver tilbudt hjælpeforanstaltninger af det offentlige system, skyldes det erfaringer med, at manglende praksisbeskrivelser giver vanskeligheder med at fastholde den sammenhængende teori og metode, som er så nødvendig for at legitimere den pædagogiske virksomhed og den fortsatte udvikling (Bryderup 2005). At kunne definere socialpædagogikken som fagligt arbejde kræver netop, at den kan afgrænses fra andre faglige discipliner gennem beskrivelser af egen definition, målgruppe og formålsbestemmelser. Erfaringer viser også, at hvis man skal udvikle fagligheden og dermed kvaliteten i en personalegruppe, er det nødvendigt at have et fælles sprog. At have et fælles sprog kræver definerede begreber, som har et indhold, alle kender (Kildedal 2001).

Bogen er blevet til på den måde, at der er foretaget interviews med nogle af de medarbejdere, der har haft væsentlig indflydelse på at føre idéer bag pædagogikken ud i livet og på at nå frem til en gennemtænkt og sammenhængende pædagogik. De medarbejdere, der er interviewet, er: Leder af Solhaven, Søren Virenfeldt og leder af HRC, Jørgen Toft Kristensen, der begge har været med til at grundlægge først Solhaven og senere Himmerlands Rådgivningscenter. Desuden er der på Solhaven lavet interview med pædagogisk konsulent Emmy Petersen, der også er en af grundlæggerne af Solhaven, samt behandlingschef Anette Trikker, der har været tilknyttet siden 1998. På HRC er der lavet interview med forstander for projektorganisationen på HRC, Pia Skov, som

---

<sup>1</sup> I det følgende refereres kun til de unge.



har været ansat siden 1996 samt Karsten Lundal Pedersen, der blev tilknyttet Solhaven få år efter etableringen, og som i dag fungerer som uddannelseschef på HRC. Endelig er der på HRC også lavet interview med souschef Ken Claesson, der har været ansat i et par år.

Formålet med interviewene har været at få beskrevet de begreber, der bliver anvendt om pædagogikken og gennem analyser at beskrive, hvorledes de forskellige begreber forstås. Desuden har det været hensigten på denne baggrund at udforme enkle modeller, der kan indfange det grundlag, der arbejdes på, og som kan bruges i arbejdet fremover. Denne analyse er foretaget af undertegnede forfattere og ud over at beskrive begreber og modeller ud fra dette, er der inddraget nyere, relevant teori med henblik på at diskutere, hvorvidt den valgte pædagogik for arbejdet med anbragte unge, set gennem teoretiske briller, ser ud til kunne understøtte en udvikling hos de unge, der er på Solhaven og HRC. Begge dele er undervejs diskuteret med ledelsen af HRC og Solhaven. Denne bog er således et udtryk for et samarbejde, hvor de to organisationer har godkendt materialet og det endelige resultat.

Det er i denne forbindelse vigtigt at understrege, at dette har været et beskrivende forskningsprojekt, hvor opgaven udelukkende har været at beskrive og begrebsliggøre arbejdet samt diskutere det i forhold til et lille udvalg af relevant teori. Vi har ikke undersøgt, om de forskellige afdelinger arbejder i overensstemmelse med den beskrevne pædagogik. Arbejdet har således ikke indebåret undersøgelse af, i hvilket omfang eller hvordan denne tænkning er implementeret. Vi har heller ikke i dette arbejde forsøgt at være kritiske i forhold til pædagogikken, og således har vi kun diskuteret pædagogikken i forhold til få af de sidste nye teorier om relationsudvikling, relationsforstyrrelser og muligheden for helbredelse af sådanne. Bogen kan derfor hverken tages til indtægt som et bevis for, at Solhaven/HRC gør, som de siger, de gør, eller som en gennemgribende, kritisk analyse. Bogen er primært et stykke beskrivende arbejde, der er udført med henblik på at give Solhaven og HRC redskaber til at videreudvikle deres pædagogik.

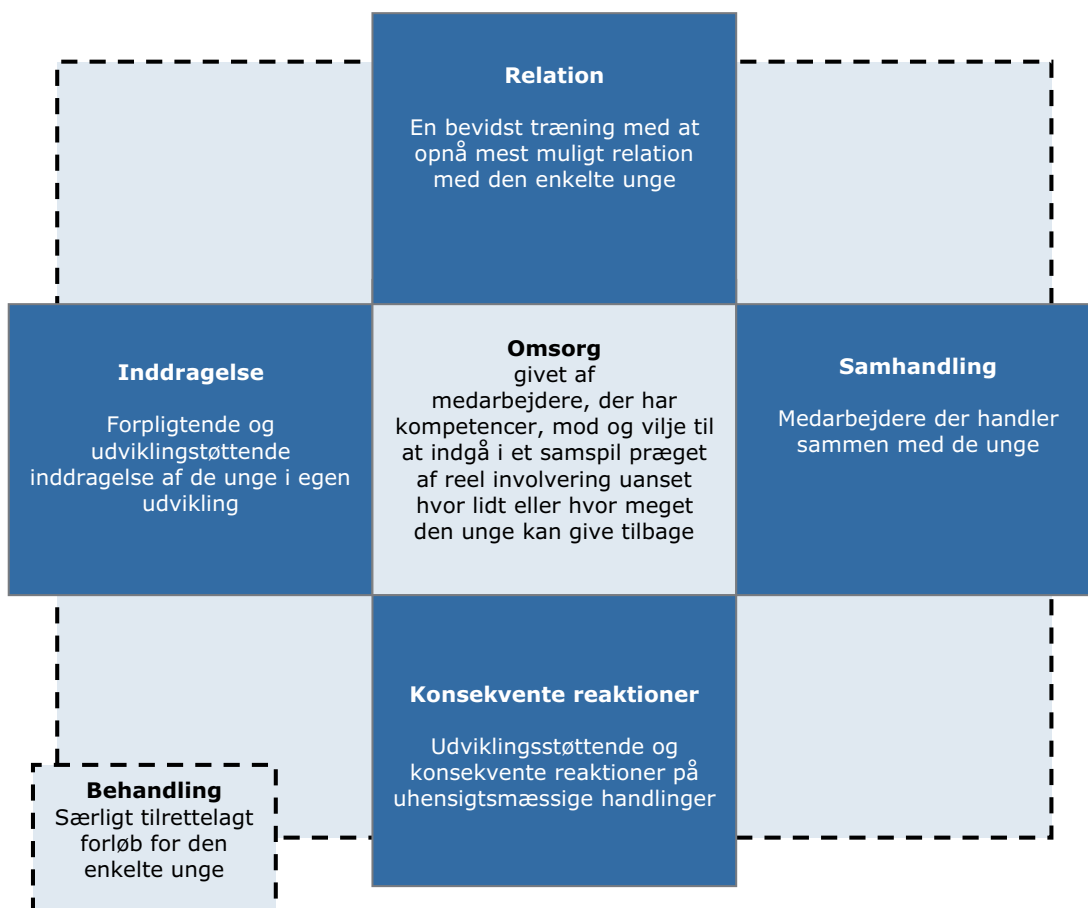
Hensigten med denne bog er, at den kan anvendes til, at ledelsen og personalet kan reflektere over, i hvilken grad der leves op til pædagogikken, og dermed om der skal foretages ændringer eller revideringer af den daglige praksis. Ligeledes er hensigten, at bogen skal anvendes i forbindelse med nyansættelser og den undervisning, der løbende tilbydes til disse og endelig til videreudvikling af pædagogikken. Desuden kan man tænke sig, at bogen også vil interessere andre institutioner eller fagfolk, der arbejder med unge.

Solhaven og Himmerlands Rådgivningscenter har selv indtil nu anvendt begreber som “behandling” og “pædagogik” om deres virksomhed. I denne bog tages det udgangspunkt, at pædagogik-

ken både indeholder almene pædagogiske og socialpædagogiske strategier. Ifølge de to begrebers betydning har almenpædagogik et opdragende formål, hvor socialpædagogik har til formål at arbejde med mennesker, der af en eller anden grund er blevet marginaliserede i samfundet, og som har brug for hjælp til at blive integrerede i samfundet igen (Bryderup 2005).

Figur 1:

Et oversigtsbillede over de væsentligste elementer i Solhavens/HRCs pædagogiske tænkning



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

Begge dele indgår i arbejdet med de unge, der er på Solhaven og HRC. Ud over dette opfattes “behandlingsbegrebet” i bogen som det særlige, der sættes i værk i forhold til den enkeltes problematik, hvor indsatsen kan variere fra person til person.

Som figuren på forrige side illustrerer, viste det sig, at de elementer, der udgør grundlaget for arbejdet, omfatter et fundament for arbejdet, der bygger på massiv omsorg på flere niveauer samt nogle pædagogiske og socialpædagogiske strategier, der er bygget op om fire elementer i pædagogikken: Relationer mellem medarbejderne og de unge, forpligtende inddragelse, konsekvente reaktioner og samhandling forstået som: At handle sammen. Alt sammen udført af involverende medarbejdere, der stædigt holder fast i at ville nå disse til tider uopnåelige unge, også selvom det ind imellem synes at være næsten umuligt.

Hertil kommer, som der også illustreres i figuren, et individuelt tilrettelagt behandlingsforløb i forhold til den enkelte unge. Dette behandlingsforløb tilrettelægges dels på baggrund af den handleplan, kommunen har udarbejdet sammen med den unge, og dels på baggrund af de aftaler, der er indgået mellem den unge og medarbejderne under et indslusningsophold de første fjorten dage.

I kapitel 1 præsenteres de teoretiske perspektiver, der er anvendt i diskussionerne af det pædagogiske og behandlingsmæssige grundlag. Her er relevante teorier præsenteret samlet med henblik på at kunne anvendes løbende igennem bogen. Da kapitlet for nogle kan forekomme vanskeligt at komme igennem, vil der gennem hele bogen blive trukket små “teoribokse” ind, hvor det er relevant for teksten. Formålet med at gøre det på denne måde er, at man dermed gennem hele bogen vil få indsigt i de mest væsentlige dele af den teori, der kan underbygge det hensigtsmæssige i at arbejde med den beskrevne pædagogik. I dette kapitel indgår også beskrivelser af målgruppen på Solhaven/HRC, sådan som den præsenteres af de interviewede. Disse beskrivelser giver et lille indblik i, hvad det er for problemstillinger, de unge har.

Kapitel 2 beskriver fundamentet for arbejdet, der beskrives som omsorg på mange niveauer. Dette udgør som sådan den almene pædagogiske tankegang. I dette kapitel redegøres for forståelsen af omsorgsbegrebet og de øvrige begreber, der er knyttet til denne forståelse såsom ro, regelmæssighed, renlighed samt den betydning, disse omsorgsfunktioner har i praksis.

I kapitel 3, 4, 5, og 6 beskrives, hvad der kunne betegnes som de socialpædagogiske strategier. Dette omhandler i nævnte rækkefølge: Konsekvente reaktioner, relationer som omdrejningspunkt, handling som fællesnævner og endelig forpligtende inddragelse og udviklingsstøtte. I alle

disse kapitler redegøres for hvilke socialpædagogiske strategier, der anvendes for at understøtte den enkeltes udvikling. Undervejs i disse kapitler vil det også fremgå, hvor der er særligt vægt på “behandling” i forhold til den enkelte unges behov.

Kapitel 7 omhandler en beskrivelse og diskussion af de kvalifikationer, medarbejderne skal have for at kunne leve op til at arbejde på den måde, der er beskrevet i de foregående kapitler. Der er det særlige ved personalet på Solhaven og Himmerlands Rådgivningscenter, at dette er en blanding af mennesker med en pædagogisk uddannelse og mennesker med anden baggrund og erfaring. I dette kapitel diskuteres, hvilke kompetencer disse to typer af ansatte skal have til fælles, og hvor forskelligheden kan være frugtbar.

Tilbage er kun at sige tak til Solhaven og HRC, fordi vi fik lov til at lave dette arbejde. Det har været umådeligt spændende at arbejde med denne beskrivelse og fremstilling af, hvorledes Solhaven og HRC tænker om deres arbejde, og hvorfor de gør, som de gør. Det har været en fornøjelse at opdage, hvor gennemtænkt denne pædagogik er, og hvor meget der lægges vægt på, at det er den tillidsfulde relation mellem en eller flere voksne og den unge, som er det eneste, der kan rykke. Der spores tydeligt et dybt og menneskekærligt engagement i interviewene, som også vil fremgå af beskrivelserne i bogen. Vi kan kun sige, at hvis Solhaven og HRC gør, som de siger, de gør, så er der grund til at have stor respekt for dette sted i Farsø, som nu har eksisteret i over 20 år.

*April 2008*

*Karin Kildedal  
Dorthe Kildedal Nielsen*



# Kapitel 1:

## Teorier om menneskets udvikling - relationsforstyrrelser og muligheden for helbredelse af disse

Hensigten med denne bog er at beskrive tænkningen bag pædagogikken på Solhaven og Himmerlands Rådgivningscenter med henblik på at klargøre de begreber, der anvendes om denne pædagogik. Ud over disse beskrivelser og de modeller, der er kommet ud af denne beskrivelse, skitseres her nogle teorier, som vi vil anvende til at diskutere om den pædagogik, der anvendes på Solhaven/HRC, ser ud til at være i overensstemmelse med den forståelse, som den nyeste forskning peger på, kan være med til at afhjælpe disse unges problemer. Dette kapitel skitserer således nogle af de nye strømninger i forståelsen af børn og unge med psykosociale<sup>1</sup> problemer.

I kapitlet fremstilles teorier, der omhandler beskrivelser af, hvorledes forskere mener, mennesker udvikler sig, og hvordan der kan ske fejludvikling socialt såvel som fysisk og psykisk. De teorier, der er taget udgangspunkt i, beskriver, hvorledes psyke og hjerne dannes i et kompliceret samspil, og hvordan der under denne komplicerede dannelse bl.a. kan ske en fejludvikling af et barns kompetencer til at knytte følelsesmæssige relationer til andre mennesker og dermed kan barnet komme til at mangle sociale kompetencer til at omgås andre mennesker. Samtidig beskrives i kapitlet teorier, der mener at kunne godtgøre, at en terapeutisk indsats<sup>2</sup> af en bestemt kvalitet kan være med til at igangsætte udvikling og læring hos børn og unge, som har denne type problemer.

Disse teorier anvendes til en vurdering af, hvorvidt den pædagogiske strategi, som Solhaven/HRC står for, ser ud til at kunne hjælpe unge, der har denne type problemer. Kapitlet indeholder som følge deraf beskrivelser af disse teorier sammenholdt med de oplysninger, vi har om de

---

<sup>1</sup> Med psykosocial menes problemer med "psyken", altså indre problemer og med det "sociale" henvises til problemer med samspil med andre mennesker

<sup>2</sup> I det følgende anvendes begrebet: Terapeutisk indsats mange gange. I denne sammenhæng sidestilles pædagogisk behandlingsarbejde med dette begreb.

unges problematikker. Desuden sammenholdes teorierne kort med de pædagogiske strategier. De pædagogiske strategier er efterfølgende beskrevet og uddybet i de kommende kapitler.

## **På vej mod en ny forståelse**

Set i et historisk lys er vi på vej ind i en ny epoke, hvor man forskningsmæssigt erkender, at menneskets psykiske udvikling og den fysiske udvikling af menneskets hjerne ser ud til at hænge sammen. Traditionelt har udviklingspsykologien beskæftiget sig med at beskrive, hvorledes børns følelsesmæssige og sociale udvikling finder sted, hvor lægevidenskaben og især neurobiologien har forsket i, hvordan den menneskelige hjerne udvikler sig. Disse to videnskaber udviklede sig i mange år relativt uafhængig af hinanden, men gennem de sidste år har forskningen vist, at udviklingen af den menneskelige psyke og udviklingen af hjernen påvirker hinanden.

Sammenhængen beskrives på den måde, at nyere udviklingspsykologiske teorier mener at kunne dokumentere, at barnet fra fødselen har sin egen måde at møde verden på. Dette betegnes ofte som temperament. Temperamentet omfatter bl.a. graden af emotionalitet, irritation, aktivitetsniveau, opmærksomhedsevne og dermed også, hvordan barnet mestrer at møde følelsesmæssige situationer og forandringer. Barnets iboende temperament er med til at påvirke omsorgspersonernes måde at være i samspil med barnet på, og dermed påvirker barnets temperament omsorgspersonernes måde at reagere over for barnet på. På denne måde udvikles et ganske bestemt psykologisk samspil mellem omsorgspersoner og det konkrete barn (Hart 2006:24).

Sideløbende og samtidig med dette psykologiske samspil dannes barnets fysiske hjernestrukturer. I neurobiologien beskrives, at hjernen og nervesystemet opbygges som en skulptur "neuron efter neuron" i en tæt interaktion mellem "arvemasse og miljømæssig stimulering". Det vil sige, at den måde nervesystemet modnes på, hænger sammen med det psykologiske samspil, der er mellem omsorgspersonerne og barnet. I dette samspil får barnet nogle erfaringer, der både påvirker dets psykologiske udvikling og udviklingen af hjernestrukturen. Studier af spædbørns nervesystem peger på, at der er særligt kritiske faser i forhold til, om barnet gennemlever en sund udvikling, og her er det især det tidlige samspil mellem barn og omsorgsperson, der får betydning for udviklingen af barnets hjerne og psyke (Hart 2006).

## **Børns behov for omsorg**

Barnet har brug for grundlæggende omsorg på mange niveauer for at kunne udvikle sig til et sundt og helt menneske. Nygren (1999) har delt omsorgsbegrebet op i tre typer omsorg:

*Behovsomsorg, opdragelsesomsorg og udviklingsomsorg*, der hver især dækker over grundlæggende behov, barnet har krav på at få dækket (Nygren 1999:16).

Meningen med *behovsomsorg* er, ifølge Nygren, at omsorgspersonen skal sørge for, at barnet får tilfredsstillet sine væsentligste behov på de, for barnet, mest hensigtsmæssige tidspunkter. Den rene behovsomsorg handler om tilfredsstillelse af de behov, barnet har fra fødselen som f.eks. føde, tøj, nærhed og samhørighed. Omsorgsvirksomheden går slet og ret ud på at sørge for, at disse væsentlige behov bliver tilfredsstillet.

Målet for *opdragelsesomsorg* er at få formidlet værdier og normer til barnet således, at det bliver i stand til at begå sig i samfundet. Omsorgspersonen skal sørge for, at barnet får lært, hvordan det kan handle og tilfredsstille sine egne behov på en måde, som er socialt acceptabelt i det samfund, det lever i. Barnet skal herigennem lære at realisere et meningsfyldt liv i en bestemt kultur.

Målet for *udviklingsomsorg* handler om at støtte barnet, så det bliver selvstændigt og får forudsætninger for at kunne deltage i samspil med andre og også selv kan tage initiativ til dette samspil. At kunne det, indebærer udvikling af sociale kompetencer i form af "sociale teknikker og strategier" til at anvende i dette samspil. Dette betegnes som barnets *psykosociale* udvikling. Det vil sige den måde, hvorpå barnet opbygger et følelsesmæssigt forhold til sig selv (psyko..) og til andre (social..), og den måde hvorpå barnet omsætter disse to sæt forståelser i sin måde at agere på. Ud over dette dækker udviklingsomsorg også, at barnet stimuleres i sin kognitive udvikling.

I spædbarnsalderen er det oftest forældrene, der har ansvaret for, at barnet får opfyldt sine behov, og dermed sine muligheder for at udvikle sig fysisk såvel som psykisk. Op gennem opvæksten er der stadig behov for, at voksne sørger for, at barnet får dækket sine omsorgsbehov. Hvis barnet ikke får dækket sine behov, kan det få svært ved at klare sig både socialt, fysisk og psykisk.

Når et barn eller en ung anbringes, bliver det anbringelsesstedets ansvar at skabe passende udviklingsstøttende rammer for et barn eller en ung, herunder også at undersøge, om der er omsorgsbehov, der ikke er dækket med henblik på at kompensere for eventuelle mangler.

## **De interviewedes opfattelse af de unges omsorgsbehov**

De interviewedes beskrivelser af de børn og unge, som anbringes på Solhaven/HRC, viser, at de gennem deres opvækst ofte har været udsat for massive omsorgssvigt. Det er unge, der oftest er vokset op i miljøer præget af misbrug, vold, kriminalitet, psykisk sygdom eller lignende. De



fleste unge har endvidere meget dårlige erfaringer med at gå i skole, og det er et fællestræk, at de fortæller om kaotiske og mislykkede skoleforløb.

Uanset hvilke konkrete forhold børnene har været udsat for, er der, ifølge interviewene, den fællesnævner, at børnene ikke har haft adgang til voksne, som har kunnet give dem den basale omsorg, som er afgørende for et lille barns psykiske og sociale udvikling. Herunder viser det sig ofte, at de unge mangler basal opdragelse og derfor ikke har fået lært mange ting af praktisk og/eller følelsesmæssig karakter. Det kan handle om almindelige praktiske færdigheder eller om deres sproglige udvikling og skolemæssige kundskaber generelt, eller det kan handle om umodenhed og manglende følelsesmæssig udvikling. En væsentlig del af pædagogikken går ud på at starte helt fra bunden:

*Der er ikke tale om genopdragelse, når man arbejder med unge, der har været omsorgssvigtede, for de har som oftest ikke fået nogen opdragelse. Det handler slet og ret om opdragelse.*

Opfattelsen er også, at der, grundet mange kaotiske forhold under opvæksten, kan være utrolig mange ting, som de unge ikke ved. En af de interviewede eksemplificerer dette med, at en syttenårig eksempelvis laver zik-zak med plæneklipperen i stedet for at klippe græsset i pæne lige baner. Forklaringen lyder, at det ikke nødvendigvis er fordi, han vil provokere eller udfordre, men måske slet og ret, at han ikke ved bedre, fordi der aldrig er nogen, som har vist ham, hvordan man slår en græsplæne.

Flere af de interviewede giver udtryk for, at mange af de unge har et meget lavt selvværd, og det tolkes som årsagen til, at de unge har modstand mod andre og forsøger at holde folk på afstand. Denne modstand kan give sig udtryk i eksempelvis måden, de klæder sig på eller i manglende hygiejne:

*De gør masser af ting ud fra en forventning om, at de kan skubbe os væk. De kan være afsindig ucharmerende og ulækre, for de er per definition utrolig bange for, at vi kommer tæt på.*

Holdningen er, at de unge ikke skal have lov til at støde omverdenen væk, og Solhavens/HRCs pædagogik er derfor at sikre, at de unge har pænt og rent tøj at tage på, og at de går i bad hver dag, så der er større mulighed for, at de kan møde accept i deres omverden.

Et ucharmerende og måske usoigneret udseende tolkes således som en del af de unges metoder til at holde de voksne væk og ses grundlæggende som udtryk for et dårligt selvværd. Solhavens/HRCs holdning er, at “det skal de ikke have lov til”, de skal lære, at også deres udseende har betydning for muligheden for samspil med andre mennesker.

Omsorg beskrives som det grundlæggende for alt andet, der foregår på Solhaven/HRC. Der gøres meget ud af alle de tre områder for omsorg, som Nygren (1999) deler omsorg op i, nemlig behovsomsorg, opdragelsesomsorg og udviklingsomsorg. Hvad angår behovsomsorg, ligger det i pædagogikken, at de unge får tilstrækkelig med nærende mad, søvn og tøj samt, at de fysiske rammer er i orden. Også opdragelsesomsorg spiller en stor rolle i form af, at der gøres meget ud af, at de unge får indarbejdet normale sociale normer for opførsel, så de kan klare sig i samfundet. Hvad angår udviklingsomsorg, indeholder de øvrige elementer i pædagogikken (relation, inddragelse, samhandling og konsekvente reaktioner) metoder, der hver på deres måde er med til at give udviklingsstøtte til den unges generelle udvikling. Ikke mindst anses det for vigtigt at arbejde med at opnå en relation til de unge, og der satses helt fra starten af opholdet på at etablere en sådan. Af ovennævnte grund inddrages i det følgende derfor teorier om, hvordan relationer dannes og senere, hvordan der arbejdes med dette på Solhaven/HRC. Først præsenteres i det følgende nogle af de mest anvendte teorier om dette.

## **Daniel Sterns udviklingspsykologiske forståelse**

Kompetencen til at kunne være i en relation med et andet menneske grundlægges, ifølge de nyere udviklingspsykologiske teorier, tidligt i barnets liv. Daniel Stern er en af de mest anerkendte udviklingspsykologiske forskere på dette område. Stern (1995) mener at kunne påvise, at barnet er født som et socialt væsen, der fra fødselen er understøttet med kompetencer til at indgå i et forpligtende samarbejde med sine nærmeste omsorgspersoner og har medfødte kompetencer til at søge dette samarbejde. Det vil sige, at barnet kan tage sin udvikling i egne hænder, forudsat at det bliver budt en kvalificeret omsorg af de ansvarlige voksne. Stern mener således, at barnet fra fødselen har kompetencer til at påbegynde kontakt og opretholde kontakt men også påvirke indholdet i denne kontakt f.eks. gennem at undgå eller afslutte en kontakt med omsorgspersonen.

I dette samspil mellem barn og omsorgspersoner opbygges barnets "selv". Stern betegner byggestenene til opbygningen af dette selv for *RIG systemet (Repræsentationer af Interaktioner der er blevet Generaliserede)*. Begrebet RIG dækker over, at når barnet oplever, at "den anden" (mor - far) altid er - eller kan være - på en bestemt måde i en samspilsepisode (interaktion), så vil det inde i barnet komme til at optræde som "*en lille men sammenhængende bid gennemlevet oplevelse*". Når næste lignende samspilsepisode udspiller sig, vil barnet forvente, at episoden forløber på samme måde, altså at mor eller far opfører sig på den samme måde. Når barnet får mange erfaringer med den samme slags episoder, vil det begynde at sammenholde disse episoder og ud fra det danne sig et billede af, hvordan den type episode skal se ud. Det kalder Stern en "generaliseret" episode. Det vil sige, at barnet vil få en bestemt opfattelse af, hvordan den bestemte episode skal forløbe. Eksempelvis hvis omsorgspersonen trøster barnet, hver gang det græder, altså giver barnet det, Stern kalder samstemt kontakt, vil barnet "generalisere" denne episode og forvente, at sådan er det fremover; at det bliver trøstet, når det græder. Omvendt, hvis omsorgspersonen oftest afviser barnet med vrede og skæld ud, når det græder, så vil barnet "generalisere" disse episoder og begynde at forvente, at det får skæld ud eller bliver afvist, når det græder og danne en RIG, der indeholder en forventning om, at det vil blive afvist i sådanne situationer. På den måde skabes et system af RIG'er på baggrund af en lang række samspilsepisoder mellem barn og omsorgsperson(er).

Omsorgspersonernes handlinger er på den måde afgørende for dannelsen af det selv, som barnet udvikler i løbet af de første måneder i livet. I denne proces kan opstå forstyrrelser, hvis den voksnes kontakt ikke passer med barnets måde at ville i kontakt med den voksne på, eller hvis den voksne ikke er til stede på de tidspunkter, hvor barnet har brug for det. Altså hvis kontakten ikke er afstemt, det vil sige, at omsorgspersonen kan aflæse barnets signaler og trøste, når barnet græder, pludre med barnet når det gerne vil pludre, smile tilbage når barnet smiler osv. osv. Hvis den voksne er uberegnelig, ude af stand til at aflæse barnets signaler eller ikke til stede og dermed ikke kan afstemme sin kontakt med barnet, kan barnets følelsesmæssige udvikling forstyrres. Barnet vil så registrere, at den voksne ikke er til rådighed, og det kan få barnet til at konkludere: "*Jeg er ikke noget værd! Mor finder mig ikke værdig til at komme, når jeg har brug for hende*". Denne "indre beslutning" kan betyde, at barnet får et lavt selvværd.

Ud over at barnet kan få en grundlæggende følelse af at være værdiløs, kan der ske det, at barnet danner forskellige RIG'er omkring kontakt, hvor barnet får mistillid til andre mennesker, eller i værste fald får det barnet til at opgive at have kontakt med andre mennesker. Dannelsen af den slags RIG kan ske gennem følgende proces: Barnet registrerer: "*Jeg græder og mangler trøst - mor afviser og ser vred ud*". I barnets indre "opfattelse" kan det blive til "*at det at være ked af det og den*

*indre følelse, der er forbundet med det, fremkalder vrede og afvisning hos mor*”. Efter mange af den slags samspilsepisoder vil barnet danne en RIG, der betyder, at det vil forvente, at når det selv er ked af det, så er det forbundet med vrede og afvisning hos andre mennesker, og barnet vil herefter forvente en negativ reaktion fra andre mennesker. Samtidig vil barnet nemt komme til at fremkalde denne reaktion hos andre mennesker.

Det er i denne forbindelse vigtigt at være opmærksom på, at spædbørn på dette tidspunkt ikke kan bearbejde oplevelserne på det intellektuelle niveau, og derfor sker fortolkningen af disse oplevelser på andre niveauer. Det menes, at disse fortolkninger registreres i kroppen som kropslige eller følelsesmæssige “systemer”, der så også sætter sig som fysiske spor og systemer i hjernen. Begrebet “systemer” skal her forstås som barnets indre billeder af samspil, som barnet reagerer ud fra, altså systemet af RIGér. Det vil sige, at dette “system” dels omfatter barnets billede af sig selv og dels barnets billede af andre samt barnets forventninger til deres reaktion.

I interviewene fortælles om de unges reaktioner i form af, at grove afvisninger og gentagne angreb fra de unges side kan være reglen snarere end undtagelsen, men at man tolker denne adfærd som udtryk for usikkerhed og afmagt. Opfattelsen af de unge er, at der bag det hårde ydre findes små børn, der gerne vil have de voksnes omsorg og opdragelse og gerne vil lære alt det, de ikke kan. Den grundlæggende opfattelse på Solhaven/HRC er således i overensstemmelse med nutidens udviklingspsykologiske opfattelse om dannelsen af barnets selv.

## **Udviklingen af hjernen**

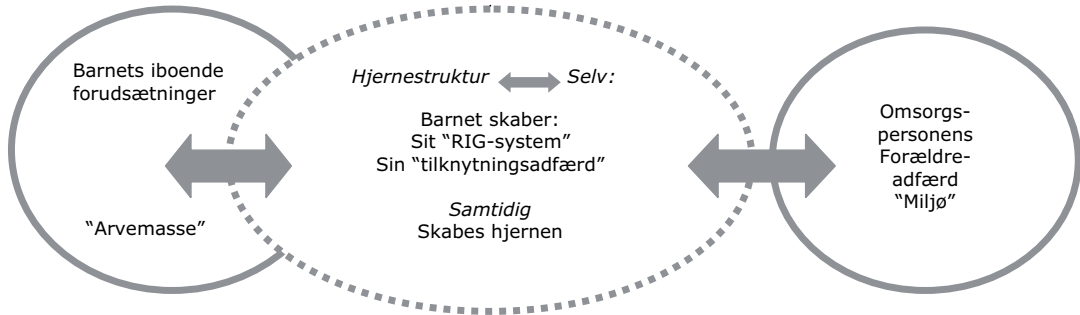
Samtidig med at barnet udvikler sig på det psykologiske niveau, så udvikles hjernen. Ifølge neurobiologien udvikler menneskets hjerne sig gennem opbygning af neuroner i hierarkiske mønstre, som bliver forbundet i komplekse kredsløb. Udviklingen af disse hjernesystemer begynder i starten af livet og påvirkes gennem den måde, barnets og omsorgspersonens psykologiske samspil finder sted. Den måde, de koordinerer deres kontakt med hinanden på, får betydning for hjernens og nervesystemets udvikling. Det vil sige, at f.eks. dannelsen af RIG-systemet ikke alene får konsekvenser for et menneskes psykologiske udvikling men også for den fysiske udvikling af hjernen.

Ifølge Susan Hart (2006) kan forskningen i dag påvise, at de tidlige livserfaringer har en stor betydning for nervesystemets organisering og er med til at organisere barnets hjerne. Som nævnt anvender Stern begrebet RIG-system om den måde, hvorpå barnet danner en forståelse af sig selv og verden. I mange udviklingspsykologiske forståelser anvendes ligeledes begrebet “tilknyt-

ningsadfærd” om den måde, barnet knytter sig til eller ikke knytter sig til andre mennesker på, og den adfærd barnet udviser i sit samspil med andre mennesker.

Processen kan illustreres i følgende figur:

Figur 2: Barnets udvikling



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008 – med inspiration fra ovennævnte teorier)

Tilknytning og relationsdannelse er centralt i menneskers indbyrdes forhold, og barnets kompetence til at knytte sig til andre mennesker dannes gennem samspillet mellem omsorgspersoner og barn. Den form for respons, som omsorgspersonen møder barnet med, er med til at skabe, ikke bare barnets psyke (eller selv), men også den struktur, organisering og rytme, der dannes i barnets nervesystem.

### Hvad er tilknytnings- eller relationsforstyrrelser?

Som det fremgår af figur 2, mener forskere, at barnets hjernestruktur og barnets psyke dannes gennem dybt forbundne og meget komplicerede processer. En fejludvikling kan ske, når et barn forsøger at komme i et bestemt samspil med omsorgspersonerne, men bliver mødt af en “ikke afstemt” kontakt. Barnet vil så indoptage omsorgspersonens reaktioner på dets kontaktforsøg og forme sig derefter. Det vil sige, at hvis omsorgsperson og barn ikke er i stand til at afstemme deres forhold til hinanden, sker der enten ingen udvikling eller en fejludvikling (Hart 2006:178).

Et barn, der på denne måde ikke kan få etableret en reguleret rytme i sit samspil med en primæromsorgsperson, udvikler i alvorlige tilfælde en tilknytningsforstyrrelse eller en grad af relationsforstyrrelse, som betyder, at det ikke vil være i stand til at knytte sig til andre på relevant vis. Denne forstyrrelse vil også vise sig i barnets og senere den unges måde at forholde sig til andre mennesker på, og det vil også vise sig i kommunikationen mellem den voksne og barnet/den unge. Ifølge den norske psykolog Haldor Øvreeide (1998) er relation lig med kommunikation, og Øvreeide beskriver, hvorledes det tilknytningsmønster, som barnet har inde i sig, både viser sig i barnets måde at opfatte sig selv og andre på (selv/andre billeder) og i måden at kommunikere på. Barnet vil altid, gennem sin kommunikation, forsøge at realisere sine selv/andre billeder i sit samspil med andre. Børn og unge, der har været udsat for omsorgssvigt, får ofte, ifølge Øvreeide, selv/andre billeder, der er usikre og skiftende, og det betyder, at dette også udløser usikkerhed og korrigerende adfærd hos de voksne. De negative reaktioner, som voksne ofte møder hos disse børn og unge, er altså, ifølge teorierne, et udslag af et indre psykologisk og biologisk dannet mønster, der "automatisk" får barnet/den unge til at møde andre mennesker med en negativ reaktion. Det vil f.eks. sige, at børn, der har været udsat for afvisninger, vil forsøge at fremkalde afvisning fra de voksne. Børn, der er blevet mødt med vold, vil selv bruge vold og forsøge at fremkalde vold hos den voksne osv. Dette selv/andre billede er ofte også præget af mistillid til andre og lave tanker om sig selv hos børn og unge, der har været udsat for omsorgssvigt.

I de beskrivelser der er af de unge, der kommer på Solhaven/HRC, er der ingen tvivl om, at det er unge, der ofte har været udsat for omsorgssvigt af en sådan karakter, at de har fået større eller mindre forstyrrelser i deres relationskompetencer og også har selv/andre billeder, der er præget af lavt selvværd og mistillid til andre: "Vores unge har frastødt mange, og de har ofte også en oplevelse af, at ingen kan lide dem".

De unge har således i et eller andet omfang forstyrrelser både i deres følelsesmæssige og sociale kompetencer, og, ifølge teorierne, sidder dette også som fysiske spor i hjernen. Hertil kommer, at nogle af de unge også har psykiatriske problemstillinger som ADHD, OCD, Asperger, Borderline og lignende og dermed formentlig yderligere forstyrrelser i psyke og hjerne.

Netop fordi mange af de unge vurderes at have tilknytningsforstyrrelser som følge af et omsorgssvigt, forventer personalet ikke, at de unge formår at indgå i følelsesmæssige relationer til andre mennesker, når de ankommer, og erfaringen er også, at de kan have meget forskellige forudsætninger for at komme til det:

*Vi arbejder med nogle unge, som har voldsomme problemer på det følelsesmæssige plan. Det er nærmest en definitionen for, at de er endt hos os. Som personale skal man derfor ikke forvente følelsesmæssige tilbagemeldinger fra de unge, og det kan undertiden være hårdt. Særligt hvis man selv engagerer sig med følelserne.*

De unges afvisende adfærd fortolkes dog ikke som en grundlæggende fjendtlighed eller uvilje men derimod som et udtryk for, at de unge dybest set er bange for relationen og ikke ved, hvordan en positiv relation fungerer. Når de afviser de voksne, er det fordi, det er det eneste samspil, de kender:

*De skal ikke følelsesmæssigt udfordres på relationen, fordi så afviser de. Det er klart. De har fået så mange tæsk i de her relationsdannelser, så det vil de ikke ind i til at begynde med. Der skal startes med nogle relationer, de kan forstå.*

Som det fremgår, viser de beskrivelser, vi har fået af tænkningen på Solhaven/HRC, at den forståelse, der er af mennesker og deres udvikling, ligger tæt op af den eksisterende viden om menneskers udvikling og fejludvikling, således som den beskrives i de nyeste udviklingspsykologiske teorier. Ikke mindst kan det ses i forståelsen og anerkendelsen af, at de unge har brug for grundlæggende omsorg på mange niveauer både fysisk og psykisk, og at de har brug for at opleve nye måder at være i en relation på.

En anden måde disse symptomer viser sig på, er gennem de unges grænseløse forhold til omverdenen. En af de interviewede forklarer, at de unges grænseløshed anses for at være et redskab, de har lært sig at bruge for at opnå et stort handlerum og komme uden om andres indblanding:

*De er havnet derude, hvor de er blevet grænseløse på nogle områder. Det går f.eks. ud på at skubbe til de grænser, der nu er her eller spille så sindssyge i hovedet, at grænserne automatisk laver hul for dem. Alt er skredet for dem, og de har fået tillært en facade, der gør, at jo mere skøre de kan se ud, og jo mere vanvittige de kan handle, jo mere handleplads får de.*

Flere af de interviewede giver udtryk for, at de unge kan være drevet så langt ud i den negative spiral, at de hverken har noget at tabe eller vinde. Det er som om, de ingen grænser har, forklarer en af de interviewede og eksemplificerer grænseløsheden med at: "Køre over for rødt med bind for øjnene".

Trods de fællestræk, der kan findes, giver mange af de interviewede udtryk for, at det er vigtigt at se de unges forskelligheder, og at det er vigtigt at se den enkelte unge som et særegent individ. Selv om de unge kan have nogle fælles træk for så vidt angår deres problemer og adfærdsmønstre, så er indfaldsvinkelen, at den enkelte unges personlighed og håndteringsstrategi er individuel, og der lægges vægt på at respektere dette.

### **Kan relationsforstyrrelse helbredes?**

Ifølge nyere teorier (Hart 2006) er der i nogen grad mulighed for at helbrede relationsforstyrrelser. Det kræver en relation mellem unge og en eller flere voksne, der indeholder de elementer, der er i den sunde barn - forældre relation. Det vil sige en relation, hvor der satses på gensidig følelsesmæssig afstemning mellem barn/ung og voksen. Ifølge forskningen er dette den eneste mulighed for at hele mangelfuld tilknytningskompetence.

*Forskning viser, at det er relationer mellem klient (ung) og terapeut (pædagog), der kan støtte den unges nervesystem i at modnes og udvikle et højere kompleksitetsniveau (Hart 2006).*

Forskning viser, at der gennem denne type relation kan ske det, at den unge får nye erfaringer med samspil, og at disse erfaringer kan medvirke til, at både den unges psykologiske tilstand og hjernens funktioner ændres. Derfor er der meget, der tyder på, at i et udviklingsmiljø, der indebærer tætte relationer mellem unge og voksne, er det selve relationen, der er det vigtigste og det, der kan støtte klientens (den unges) nervesystem i at udvikle et højere mentalt kompleksitetsniveau (Hart 2006:11).

*Forskning viser at de kvaliteter, der findes i sunde omsorgsperson - barn forhold, også skal findes i samspillet mellem pædagog og ung - hvis der skal ske udvikling med barnet.*

Hart påpeger, at forudsætningen for en vellykket terapeutisk proces i langt højere grad ser ud til at handle om arbejdsalliancen, end den handler om metode og teori (Hart 2006). I det pædagogiske arbejde kan denne "alliance" forstås som det samspil, der er mellem den unge og en voksen og ikke mindst den relation, der her opbygges. Hvis det skal føre til forandring, skal



denne relationelle kontakt, ifølge Hart, indeholde en stræben mod, at der opnås en følelsesmæssig kontakt af en eller anden art mellem den unge og den voksne. Når en sådan relation mellem ung og voksen har så stor betydning, mener forskere, at det handler om, at vi mennesker som art har et basalt menneskeligt behov for at føle os set og forstået af andre. Desuden har vi brug for at føle os socialt forbundet med andre væsener af vores egen art. Disse teorier påpeger, at en terapeutisk (pædagogisk) rolle og et udviklingsmiljø, der indeholder ovennævnte dimensioner, er de mest kraftfulde og helbredende faktorer, der findes, når det handler om at støtte en udvikling hos børn og unge, der har relationsforstyrrelser (Hart 2006).

### Nutiden kan forandre fortiden

Hart påstår altså, at forskningen pæviser, at hjernens kredsløb kan ændres af det, der sker i nutiden. På den måde kan det, der sker her og nu, forandre fortiden. En vellykket terapeutisk (og

*En vellykket terapeutisk proces skal gerne reorganisere og integrere de neurale kredsløb, som er skabt gennem uhensigtsmæssige reguleringer fra fortiden (Hart 2006).*

pædagogisk) proces kan reorganisere og integrere de neurale kredsløb, som er skabt gennem uhensigtsmæssige samspil i fortiden. Dette sker ved, at mennesker inddrager hinanden i deres emotionelle virkelighed. Når mennesker går i samspil med hinanden, bliver de tiltrukket af hinandens emotionelle verden og får dermed indflydelse på

hinanden. Det bliver muligt at få en fornemmelse af, hvad der sker inden i den andens følelsesmæssige verden. At føle sig set af en anden eller blive "limbisk kendt"<sup>3</sup> er første skridt i en følelsesmæssig helingsproces og i en forandring af ens oplevelsesverden. I den terapeutiske (og pædagogiske) proces må terapeuten kunne skabe en vitaliserende, positiv afstemning med sin klient. Empatiens kerne er evnen til at respondere på den andens følelsesmæssige tilstand på en indlevende måde.

Alliancen mellem den unge og pædagogen skal, ifølge denne teori, indeholde kvaliteter såsom varme og forståelse men også fastholdelse af behandlingens mål. Det er disse kvaliteter, der er bestemmende for, om der kommer noget ud af forløbet. Det ser, ifølge Hart, ud til, at en terapeuts (en pædagogs) støttende, empatiske kvaliteter og autenticitet i kontakten har betydning for at

---

<sup>3</sup> At blive limbisk kendt - eller at der opstår limbisk resonans betyder, at mennesket opfattes som en art, der i mikroskopiske øjeblikke kan afstemme og synkronisere sit samspil med en anden på en sådan måde, at man forstår sin egen og den andens indre verden på én og samme gang (Hart 2006: 291).

få klienten til at føle sig tryk. I dette samspil mellem en terapeut og en klient (pædagog og ung) dannes en form for dyade (to enheder). Og i enhver dyade, uanset om det er omsorgsperson-barn relationen eller terapeut-klient-relationen, er nervesystemet et selvorganiserende system, som skaber sine egne tilstande af hjerneorganisering. Det vil sige, at udviklingen af hjernen sker sideløbende i dette samspil. Hvis mennesker ikke er i stand til bl.a. emotionelt at afstemme i forhold til hinanden, sker der ingen udvikling. Det vil omvendt sige, at der er mulighed for, at der sker en udvikling, hvis der er en emotionel afstemning.

### Særligt “nu-øjeblikke” har betydning

Denne emotionelle afstemning kan have en kontinuerlig og generel karakter. Men der er, ifølge teorierne, særlige øjeblikke, der kan få meget stor betydning for et menneskes udvikling. Daniel Stern har udgivet en bog, der hedder: *Det nuværende øjeblik*. I den skriver han om, hvad han betegner som centrale forandringsøjeblikke. Han pointerer i forordet til bogen, at disse øjeblikke udgør knudepunkter i vores nære relationer i hverdagslivet, og at det ikke handler om mening i den kliniske forstand, hvor nutiden tolkes ud fra fortiden men om oplevelsen, som den opleves i øjeblikket. Bogen handler om, hvordan subjektive oplevelser kan føre til forandring. Den grundlæggende antagelse er, at forandring bygger på en “levet oplevelse” og dermed, at verbal forståelse, forklaring eller fortælling ikke i sig selv er nok til at udløse forandring. Der skal også være en faktisk oplevelse, en subjektiv levet hændelse. En begivenhed skal, ifølge Stern, være levet - med følelser og handling, der sker i realtid i den virkelige verden sammen med virkelige mennesker i et øjeblik af “nu-hed”.

Et “nu-øjeblik” beskrives som det, der opstår, når to mennesker etablerer en særlig form for mental kontakt. En intersubjektiv kontakt der så at sige indebærer en gensidig mental indtrængen. Det kan beskrives som en oplevelse af, at personen fornemmer at: “Jeg ved, at du ved, at jeg ved” eller “jeg føler, at du føler, at jeg føler”. Der sker på en måde en aflæsning af indholdet i den andens sind. Man kunne beskrive det på den måde, at to mennesker ser og føler det samme mentale landskab på samme tid. Stern mener at kunne dokumentere, at den slags oplevelser kan ændre menneskers liv.

*Forudsætningen for en vellykket terapeutisk proces handler i langt højere grad om arbejdsalliancen end om metode og teori. Den terapeutiske rolle er formentlig den mest kraftfulde og helbredende faktor der findes i relation til at støtte en udvikling hos børn og unge, der har relationsforstyrrelser, hvis rollen indebærer en gensidig følelsesmæssig afstemning mellem omsorgsperson og ung. Dette anses for at være det eneste, der kan helbrede en mangelfuld tilknytnings-kompetence (Hart 2006).*

Stern kommer også ind på den fysiske dimension, og at følelser også påvirker hjernens udvikling. Han mener, at dette skyldes, at naturen har konstrueret vores hjerne således, at vi umiddelbart kan opfatte andre menneskers mulige hensigter. Vores nervesystem er konstrueret til at blive forstået af andres nervesystemer, således at vi kan opleve andre, som om det sker inden for deres hud såvel som inden for vores. Vi er stærke sociale dyr, der har brug for at tilbringe livet i nærvær af virkelige - eller forestillede andre.

Hvis man sammenfatter disse påstande, så opstår der en bestemt forståelse af mennesket, der går ud på, at vores sind ikke er uafhængigt, separat eller isoleret. Vi er ikke længere selv de eneste, der ejer, behersker og bevogter vores egen subjektivitet. Grænserne mellem os selv og andre er ganske vist stadig tydelige, men de er mere gennemtrængelige, end vi måske før har forestillet os. Med andre ord så skabes vores liv i fællesskabet, og det er denne vedvarende fælles dialog med andres sind, der er udviklende for mennesket. Stern kalder dette en *intersubjektiv matrix*, hvor to sind skaber intersubjektivitet (noget der foregår mellem to eller flere parter) frem for intrasubjektivitet (noget der foregår inde i en person). Det vil sige at ved at bringe neuropsykologien og udviklingspsykologien sammen, har tyngdepunktet forskudt sig for, hvordan mennesker udvikler sig. Ifølge Stern begrundes dette netop i neurovidenskaben og det forhold, at også de fysiske nervebaner kan forandres gennem bestemte typer samspil.

Disse “nu-værende øjeblikke” er et samspil, der er kendetegnet ved det aspekt, at når mennesker bevæger sig synkront eller tidsmæssigt koordineret, deltager de i et aspekt af den andens oplevelse. Stern skriver samtidig, at denne resonans er forskellig fra menneske til menneske. Da mennesker med psykiske forstyrrelser ofte er præget af mangel på empati og manglende evne til at sætte sig i andres sted (narcissistiske, borderline - antisociale), er det, ifølge Stern, vanskeligere i denne situation, at skabe denne form for afsmitning af hinandens sind.

Nu-øjeblikke beskrives altså som det fænomen, der opstår, når to mennesker i fællesskab skaber en oplevelse i et fælles nuværende øjeblik, hvor bevidstheden hos den ene delvist “overlapper” bevidstheden hos den anden. Det kan beskrives som, at du har din egen oplevelse plus den andens oplevelse af din oplevelse, som er afspejlet i øjne, krop, tonefald osv. Din oplevelse og den andens oplevelse behøver ikke at være helt den samme for, at der kan opstå et nu-øjeblik. I de nu-værende øjeblikke bliver barnet opmærksom på, at “en anden er opmærksom på, hvad jeg er opmærksom på inde i mig selv”. Denne slags nuværende øjeblikke er, ifølge disse teorier, identitetsudviklende og helende og kan forandre hjernens organisering. Gennem den gensidige bekræftelse, der ligger i den andens blik, bliver man tilstedeværende i sin egen ret. Dette er identitetsudviklingens væsen, og såfremt man ikke mødes i denne form for bekræftelse, får iden-

titeten ikke rum til at udfolde sig. Det vil sige, at ændringsprocesser i denne type samspil sker, når to mennesker skaber en kontakt, der involverer en følelse af, at “jeg ved, at du ved, at jeg ved” - eller “jeg føler, at du føler, at jeg føler”.

I beskrivelser af den pædagogik, der siges at blive anvendt på Solhaven og HRC, fremgår det tydeligt, at der er mange elementer af det, som efterspørges for at kunne skabe rum for nu-øjeblikke. Der sættes mål i samarbejde med den unge, og beskrivelserne er fyldt med intentioner om voksne, der skal være varme, empatiske og autentiske og stå fast på dette uanset, hvad den unge gør. Der er lagt vægt på aktiv udviklingsstøtte frem for straf og på et dyadisk samspil mellem den eller de voksne, den unge knytter sig særligt til under opholdet.

*Nu-øjeblikke opstår ofte på overraskende tidspunkter, og både ung klient og terapeut kan blive overraskede. Nu-øjeblikke udgør et ikke lineært spring, men udgør det øjeblik, som springer ud af det usædvanlige, fordi hverken terapeut eller klient har forberedt sig, og det forekommer at terapeut (og klient) føler angst, fordi de ikke ved præcist, hvad de skal gøre, medmindre de vender tilbage til en planlagt sikker teknik. De er begge på usikker grund med alle de muligheder for fremskridt og fiaskoer, der ligger i, at man ikke ved præcist hvad man skal gøre (Stern 2007).*

## Terapeutiske nu-øjeblikke kræver en ramme

Stern argumenterer for, at det forudsætter en ramme, hvis der skal opstå nu-øjeblikke i en terapeutisk eller behandlingsmæssig sammenhæng. Nu-øjeblikke er uforudsigelige øjeblikke, og den uforudsigelige proces er kun potentielt kreativ, når den opstår i en veletableret ramme (som eks. pædagog - ung - forholdet). Det er nødvendigt, at terapeuten arbejder inden for en bestemt teknik og teori, hvor terapeuten føler sig tilpas.

En del af denne ramme er, at klient og terapeut mødes med et mål, de begge er enige om at arbejde frem imod, og herefter startes en bevægelse mod dette mål. Denne bevægelse kan umiddelbart opfattes som lineær, men selv om de begge ved, hvor de skal hen, er det langt fra altid de ved, hvordan de skal nå derhen, og hvad næste skridt skal være, eller hvornår de når målet. Desuden kan målet ændre sig undervejs, så der må nødvendigvis improviseres undervejs, og netop dette giver mulighed for nu-øjeblikke, fordi der kan opstå pludselig anderledes og uforudsete øjeblikke. Stern definerer også disse øjeblikke som: Et “*varmt nuværende øjeblik*” en slags “*sandhedens øjeblik*”, som er *affektladet*, og et øjeblik, hvor begge parter trækkes fuldt og helt ind i nuet.

Nu-øjeblikke opstår ofte på overraskende tidspunkter, og både klient og terapeut kan blive overraskede. Nu-øjeblikke springer ud af det usædvanlige, fordi hverken terapeut eller klient har forberedt sig. Hvis et “nu-øjeblik” gribes af begge parter, kan det, ifølge Stern, blive et “mødeøjeblik”. Et sådant er kendetegnet ved, at begge parter smider masken og bidrager unikt og autentisk som personer i deres reaktioner på nu-øjeblikket. Reaktionen kan derfor ikke være “anvendelsen af teknisk eller sædvanligt terapeutisk greb”. Det må skabes på stedet for at modsvare den enestående karakter af den uventede situation, og det skal bære præg af, at det er noget, der springer ud af terapeutens egen følsomhed og erfaring og går ud over teknik og teori. Umiddelbart efter dette mødeøjeblik opstår der ofte et “åbent rum” i den proces, hvor parterne trækker sig tilbage fra deres specifikke møde og kan være alene i hinandens nærvær. Når det åbne rum er forandret, genoptager de to parter deres bevægelsesproces, men nu i en ny intersubjektiv kontekst (tilstand). Deres tavse, relationelle viden er udvidet - der har været en dyadisk bevidsthedsudvidelse - og deres indbyrdes relation er forandret.

I Solhavens/HRCs pædagogik er der lagt vægt på ritualer og rammer omkring hverdagen men også på, at der skal arbejdes meget med relationen mellem den enkelte unge og en eller flere voksne. Der er også lagt vægt på en pædagogik, som ikke består af forudsigelige reaktioner fra personalet men i stedet reaktioner, der er knyttet til den enkelte situation. Det betyder, at der er mange muligheder for “nu-øjeblikke”, og i denne forbindelse er det pædagogiske begreb “konsekvent pædagogik” særligt interessant. Dette betyder netop, at de voksne ikke på forhånd har bestemte måder at reagere på i bestemte situationer men samtidig, at de altid reagerer på en eller anden måde. Dermed kommer både de unge og de voksne i situationer, hvor rammerne ganske vist er der, men hvor det uforudsigelige og overraskelsen netop kan gøre, at der kan opstå “nu-øjeblikke”. Ligeledes kan den pædagogiske strategi, der går ud på at handle sammen med de unge, give mulighed for mange “nu-øjeblikke” (dette uddybes i kapitel 6).

## **Relationsmønstre som kommunikationsmønstre**

Som nævnt beskriver Haldor Øvreeide (1998), hvordan tilknytningsmønstre også viser sig i barnets måde at kommunikere på og i barnets måde at opfatte sig selv og andre på, og viser sig i barnets opfattelse af sig selv og andre (selv/andre billeder). De forståelser af tilknytning og relation, der ligger bag disse selv/andre billeder, vil barnet, som tidligere nævnt, altid (ubevidst) forsøge at realisere i sit samspil med andre. Enhver dialog med et barn eller en ung kan således ses som en “forhandling” om og en afprøvning af den identitet eller det billede, barnet har af sig selv. “Hvordan står jeg i forhold til dig? Hvad er ens og hvad er forskelligt? Hvad har vi til fælles og hvad har vi ikke tilfælles?”

Figur 3: Definition af identitet

*Identitet kan forstås som en oplevelse af individualitet (forskellighed), der udvikles i et fællesskab (lighed).*

(Øvreeide 1998:51)

Hvis en sådan “forhandling” om identitet skal fungere, er det nødvendigt, at man bliver bekræftet i sit eget perspektiv. Hvis det ikke er tilfældet, vil “forhandlingen” blive en kamp om, hvis perspektiv der gælder eller den vil blive til en undertrykkende situation, hvis kun den andens perspektiv er gyldigt. Som udgangspunkt vil et barn med en relationsforstyrrelse forsøge at “genspille” alle de negative RIGer og dermed f.eks. forsøge at få et negativt samspil med den voksne. En måde at arbejde med at forandre barnets/den unges relationelle og dermed negative måde at fungere på kalder Øvreeide at arbejde med henholdsvis ja-cirkler og nej-cirkler:

Figur 4: Ja-cirkler og Nej-cirkler

***Ja-cirkel: (aktiv udviklingsstøtte)***

*Når barnet/den unge bliver orienteret om, hvad der opfattes som den socialt acceptable adfærd i den konkrete situation.*

***Nej-cirkel: (ingen udviklingsstøtte)***

*Når barnet/den unge udelukkende informeres om, hvilken adfærd der ikke er tilladt.*

(Øvreeide 1998)

En ja-cirkel betyder, at den unge får at vide, hvad vedkommende kan gøre i en konkret situation gennem, at den voksne klart fortæller, hvad en social acceptabel adfærd er i forhold til den situation, den unge er i: “Jeg vil gerne have at du...” eller: “Man gør det normalt på den måde at .... Så du kan...”

Denne strukturering kan blive et redskab, der kan hjælpe den unge til at finde ud af, hvad der er normalt/ikke normalt at gøre og hvad der er rigtigt/ikke rigtigt at gøre, så den unge lærer at begå sig i samfundet. Hvis disse teorier sammenlignes med indholdet i de interview, vi har fra Solhaven/HRC, så er tænkningen bag pædagogikken, at de unge ikke skal straffes, når de gør noget forkert, men at de tværtimod skal have mere støtte af de voksne og dermed flere anvisninger på, hvad der er rigtigt at gøre i en given situation. Hvis denne holdning gennemføres, vil der automatisk indgå mange "ja-cirkler", og dermed vil dette også bidrage til udvikling og forandring.

## Anerkendende pædagogik

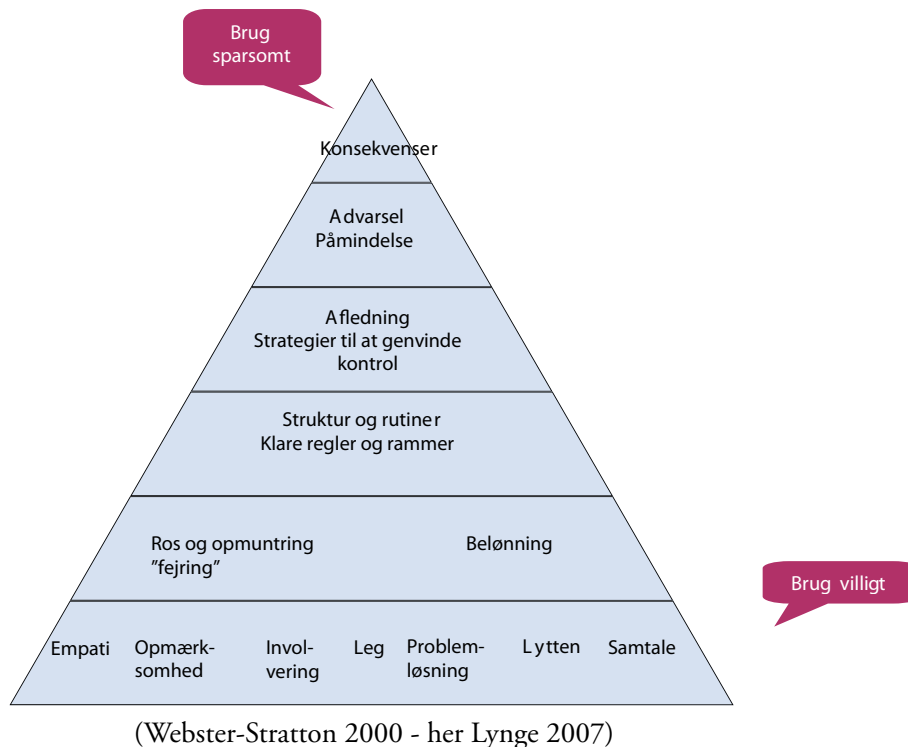
Denne pædagogiske retning er relativt ny og ser ud til at modsvare de krav, som forståelsen af de nyere udviklingspsykologiske og neuropsykologiske teorier (bl.a. Daniel Stern) peger på, kan være med til at afhjælpe de problemer, som børn og unge kan få af alvorlige omsorgssvigt. Anerkendende pædagogik bygger netop på en forståelse af, at vi mennesker påvirker og skaber hinanden gennem de relationer, vi indgår i. "Anerkendelse er for pædagogikken, hvad musikalitet er for musikken", skriver Bente Lyng (2007) i sin bog om anerkendende pædagogik. Anerkendelse skaber relationer i den pædagogiske verden, og enhver form for anerkendelse forudsætter evnen til at dele bevidsthedstilstande med andre mennesker. Hermed menes netop en menneskelig relation, der bygger på bl.a. Sterns "afstemthed" og "nu-øjeblikke", hvor der er en gensidig oplevelse af forbundethed, der er karakteriseret af gensidig oplevelse af hinandens affektive og emotionelle tilstand. Det vil sige et samspil, hvor man så at sige deler sin bevidsthed med det andet menneske, ligesom det andet menneske deler sin bevidsthed med en selv. Det er denne særlige form for social kompetence, der udspringer af evnen til at dele andre menneskers bevidsthedstilstande, der udgør kernefunktionen i forståelsen af den anerkendende pædagogik (Lyng 2007).

Anerkendende pædagogik handler ikke om at rose i flæng men om at skærpe opmærksomheden på at vise anerkendelse og give udtryk for sin værdsættelse. Måden det bliver gjort på og det, der bliver gjort, former både miljø, hjerne, sanser, tanker, følelser og handlinger hos barnet. At blive hørt, set og forstået giver mulighed for at spejle sig i den anden og lære sig selv at kende. Værdsættelse viser holdninger og skaber retning i det sociale fællesskab. Den anerkendende pædagogik lægger således vægt på at fremme oplevelser af grundlæggende tryghed i de relationer, barnet/den unge færdes i og dermed øge barnets/den unges evne til at klare de udfordringer, moderniteten byder på. En værdsættende praksis og genkendelige rutiner er også med til at øge gennemskueligheden af sociale værdier og væremåder, så alt ikke er til diskussion hele tiden (Lyng 2007).

Hvis Solhavens og HRCs personale handler i overensstemmelse med den pædagogik, der er beskrevet i denne bog, så er der tale om en pædagogisk strategi, der indebærer anerkendelse i den forstand, der her er beskrevet.

Udviklingspsykologi og neuropsykologi kan anvendes til at forstå, hvordan mennesker udvikler sig, og hvordan fejludvikling kan ske. En pædagogisk teori skal kunne anvendes til at planlægge handlinger ud fra. Bente Lynges henviser til den såkaldte pædagogiske pyramide, der på en overskuelig måde sammenfatter forskellige strategier, man kan benytte sig af i en anerkendende praksis, og hun angiver samtidig, at disse strategier er særlig vigtige i det pædagogiske arbejde med børn og unge med særlige behov. Hvis den anerkendende retning skal holdes, kræver det, at strategier fra den nederste linje kan bruges ubegrænset, mens strategier fra pyramidens top anbefales brugt i begrænset omfang.

Figur 5: Den pædagogiske pyramide





Begreberne i denne pyramide dækker over pædagogiske tiltag og handlinger, der i deres form er anerkendende og ikke straffende eller fordømmende, og dermed ligger de tæt op ad de elementer, der kan findes i forskningen om, hvorledes man styrker børns og unges modstandsdygtighed.

I den pædagogik, vi har fået beskrevet af de interviewede fra Solhaven/HRC, og som vil blive fremstillet i de følgende kapitler, indgår mange af de elementer, som er beskrevet i den pædagogiske pyramide, og ifølge beskrivelserne ser de forskellige elementer også ud til at have den fylde og vægt, som pyramiden anbefaler.

De nederste linier - nemlig det, der skal være mest af - peger på en pædagogik, der, ført ud i livet i forhold til de unge, skal indeholde engagement, indlevelse og lyst til at være sammen med den unge. Alt i alt må det siges, at beskrivelserne i bogen afspejler denne holdning. Ligeledes bliver der gjort rigtig meget ud af at rose og belønne de unge. Når klare regler, rammer og struktur står i midten, er det for at angive, at det er nødvendigt med rammer, for at børn og unge kan orientere sig og dermed selv tage styring indenfor en given ramme. Når det ikke står i toppen af pyramiden, er det for at angive, at rammesætningen heller ikke må være så rigid, så den bremser for udvikling. I beskrivelsen af Solhavens/HRCs pædagogik forklares, at der er klare rammer og regler, men at de løsnes i forhold til den enkelte unge i takt med, at den unge bliver i stand til at administrere mere frihed.

De strategier, der er beskrevet i det tredje øverste niveau, dækker over en tankegang, hvor barnet/den unge mødes der, hvor han/hun er, og hvor der gennem positiv vejledning (Øvreeides ja-cirkler) arbejdes på at give den unge nye måder at agere på.

Toppen af pyramiden anbefaler, at der ikke bruges traditionelle konsekvenspædagogisk tankegang som: "Hvis du gør sådan så..." Eller: "Når du har gjort det, så gør vi sådan og sådan ved dig..." osv. I beskrivelserne af pædagogikken i Solhaven/HRC tager man netop afstand fra anvendelsen af konsekvenser af denne type. I stedet anvender man det, der betegnes som: Konsekvent pædagogik. Dette begreb dækker over en tænkning, som i praksis betyder, at det eneste de unge kan være sikre på er, at der bliver reageret, men aldrig hvordan. Idéen bag dette er netop, at der ikke lægges op til, at der findes bestemte "straffe" for bestemte handlinger, men at det er den konkrete voksne, der i den konkrete situation reagerer ud fra, hvad den enkelte medarbejder anser for at være mest lærende i netop den situation.

## **Træerne vokser ikke ind i himlen**

Som det fremgår, kan en terapeutisk relation og en anerkendende pædagogisk strategi være med til at skabe forandring bl.a. gennem mødeøjeblikke, som sætter sig spor i hjernens neurale kredsløb. Stern gør dog også opmærksom på, at uflexible og rigide mønstre kan være svære at ændre, og visse neurale mønstre, altså fysiske mønstre i hjernen, som er opstået igennem voldsomme traumatiske hændelser, kan være immune over for det, der sker i nuet.

Ud over dette angiver Stern, at det af og til er et langt og sejt arbejde at ændre på tidligere neurale kredsløb, selvom det er et generelt princip, at nutiden konstant omskriver fortiden. Der kan være neurofysiologiske ændringer, som bliver irreversibelt fastlagt så tidligt i udviklingen, gennem kritiske perioder og voldsomme traumer og konflikter, at det ikke er muligt at ændre på dem. Konsekvensen af tidlig massiv følelsesmæssig deprivation er et eksempel på, hvordan neurale kredsløb er bundet på en måde, så der endnu ikke er fundet behandlingsmetoder, der kan ændre dem. Stern påpeger således, at et barn kan have været udsat for så massivt omsorgsvigt, og kan have pådraget sig så svære konsekvenser af dette, at det ikke er muligt at helbrede forstyrrelsen.

## **Afsluttende bemærkninger**

Som det fremgår i indledningen, så har dette projekt haft som formål at beskrive Solhavens/HRCs tænkning og pædagogik, sådan som den beskrives af dem, der har udviklet den. Vi har ikke undersøgt, om praksis udføres i overensstemmelse med disse beskrivelser. Som det fremgår af dette kapitel og de sammenligninger, der er mellem den beskrevne pædagogik og de nyeste teorier, ser det ud til, at der er god grund til at antage, at den tænkning og dermed den pædagogik, der anvendes i Solhaven og Himmerlands rådgivningscenter, kan sætte udvikling i gang hos unge og i den forstand være virksom.



## Kapitel 2

# Et fundament af omsorg

I dette kapitel vil vi beskrive det fundament, som Solhaven/HRC anser for at være en forudsætning for det pædagogiske arbejde med de unge. Dette fundament beskrives gennem begrebet omsorg. I kapitlet beskrives, hvordan dagligdagen på Solhaven/HRC bygger på tænkning om, hvad omsorg er, og hvilken form for omsorg man mener, de unge har brug for, for at kunne udvikle sig.

Vi har valgt at anvende Pär Nygrens omsorgsbegreb som udgangspunkt for kapitlet, idet hans teori er med til at pege på omsorg som et overordnet paraplybegreb, der indebærer mange forskellige elementer. Dette harmonerer godt med Solhavens/HRCs forståelse af omsorg, idet begrebet relateres til mange forskellige elementer i dagligdagen. Derved bliver Nygrens teori meget anvendelig til at systematisere forståelsen af omsorg i kapitlet. Vi vil starte med i meget korte træk at skitsere Nygrens omsorgsmodel og parallellen til Solhavens/HRCs forståelse af begrebet. Til slut i kapitlet vil vi vende tilbage til Nygren og ved hjælp af denne teori samle op på omsorgsbegrebet, sådan som det forstås og praktiseres på Solhaven/HRC.

### Nygrens omsorgsbegreb

Nygrens teori (1999) om børns omsorgsbehov er opbygget således, at det er muligt at overskue hvilke typer behov, et barn har brug for, for at kunne udvikle sig. Nygren opdeler disse i tre former for omsorg, som et barn har brug for<sup>1</sup>:

**Behovsomsorg** referer til barnets krav på at få dækket de helt grundlæggende behov, såsom mad, tøj og søvn, men også fysisk og psykisk samvær. I behovsomsorg indgår således både nogle fysiske behov og behov for at føle social samhørighed med andre f.eks. oplevelse af at have betydning for andre. I behovsomsorg indgår også, at barnet skal have dækket sit iboende nysgerrigheds- og udforskningsbehov, der kommer til udtryk i behovet for at kunne udforske omverdenen.

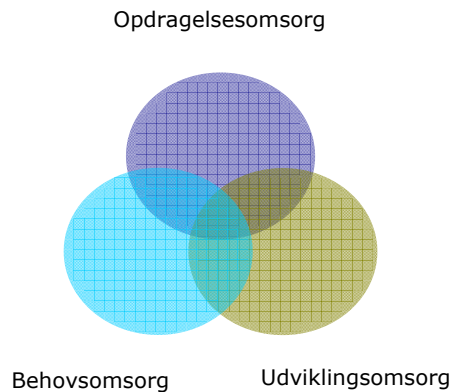
---

<sup>1</sup> Jf. kapitel 1, hvor Nygrens omsorgsbegreb også er gennemgået.

**Opdragelsesomsorg** handler om, at barnet skal lære at blive i stand til at tilfredsstille sine sociale behov på en acceptabel måde. Opdragelsesomsorg handler grundlæggende om at formidle samfundets værdier og normer til barnet således, at det bliver i stand til at begå sig i samfundet. Det handler også om at lære barnet om accepterede normer for, hvorledes man kan realisere et meningsfuldt liv i den kultur, man lever i. Opdragelsesomsorg er, som begrebet siger, opdragelse af barnet, så det kan klare sig i samspil med omverdenen.

**Udviklingsomsorg** defineres som den støtte, der fra omsorgspersonerne skal gives for, at barnet kan udnytte sine potentialer bedst muligt. Denne støtte drejer sig om relevante udfordringer, som kan støtte barnets kognitive udvikling, den sociale og den psykosociale udvikling, men også den sundhedsmæssige og motoriske udvikling. Udviklingsomsorg går ud på at støtte barnet i at blive selvstændig og få forudsætninger for at kunne deltage i samspil med andre mennesker.

Figur 6: Nygrens omsorgsmodel



(Nygren 1999)

Hvis et barn op gennem barndommen og ungdommen skal udnytte sine potentialer til fulde, sker dette bedst gennem, at omsorgspersonerne og andre relevante mennesker, såsom det personale i institutioner og skoler, hvor barnet/den unge færdes, ud fra hver deres position, sørger for, at støtte barnets/den unges udvikling. Hvis dette ikke sker i tilstrækkeligt omfang, kan barnet/den unge udvikle vanskeligheder af social, psykosocial eller fysisk karakter.

## Solhaven/HRC og omsorgsbegrebet

Hvis vi sammenholder denne omsorgsmodel med de former for omsorg, som Solhaven/HRC angiver at være forudsætninger for det pædagogiske arbejde med de unge, ser det ud til, at der lægges vægt på alle tre typer omsorg, men der lægges i starten særlig vægt på *behovsomsorg* og *opdragelsesomsorg*. Ikke mindst når den unge ankommer til stedet, startes der fra bunden af med fokus på de grundlæggende behov.

## Behovsomsorg - Ro, Renlighed og Regelmæssighed

Denne form for omsorg kommer på Solhaven/HRC særligt til udtryk gennem det princip, der omtales som “de Tre R’er”: Ro, renlighed og regelmæssighed og den måde, denne forståelse praktiseres på.

Solhavens og HRCs grundlæggere beretter, at de tre R’er stammer fra sundhedsplejerskernes verden, der gennem generationer har rådet forældre til at sikre deres børn trykthed og omsorg gennem at sørge for ro, renlighed og regelmæssighed. Begrebet blev lanceret omkring århundredskiftet og udmøntede sig som et børneplejeprogram, idet man på dette tidspunkt begyndte at betragte den store spædbørnsdødelighed som et samfundsproblem. I Danmark introduceredes begrebet for alvor i 1921, hvor Sundhedsstyrelsen uddelte gratis pjecer om barnepleje til førstegangsfødende (Sygeplejersken, blad nr. 18. 1999).

I tænkningen bag at inddrage sundhedsplejerskernes tankegang ligger, at dette er fundamentet i “almindelige” forældres måder at sikre basale udviklingsvilkår for deres børns udvikling, men at de unge, der kommer på Solhaven/HRC, ofte ikke har fået denne form for omsorg. De interviewede fortæller, at mange af de unge aktuelt kommer fra en hverdag, der typisk har været karakteriseret ved at være ustruktureret og uforudsigelig. Derfor tænkes der kompensatorisk og satses på, at unge skal have så meget som muligt af den basale omsorg, de har fået for lidt af:

*Der skal være struktur, regelmæssighed, forudsigelighed. Intet forvirret barn kan udvikle sig, hvis ikke det kan tro på, at ting har en rytme. Den består af at: Man står op om morgenen, man får mad på bestemte tidspunkter. Der er også mad i køleskabet, det ligger f.eks. ikke under sofabordet. Ting er, hvor de skal være. De skal være*

*genkendelige, og de skal ikke give frygt. Når vi modtager vores unge, så er der rigtig mange af dem, der starter med at gå hen og åbne køleskabet, og nogle kan gøre det tyve gange om dagen. Bare kigge ind i køleskabet for at se: ”Jamen her er jo mad, så behøver jeg faktisk ikke spise det!” Deres liv har ofte været en kamp om de rester og smuler, der har været i huset. En kamp i forhold til andre søskende, en fuld far, en forsumpet mor, eller hvad det måtte være. Der ligger en hel masse frustrationer, de skal væk, de skal barberes væk. Rytmen den skal være, som den skal være. Fuldstændig forudsigelig for dem.*

Omsorgen for de unges helt basale behov (som mad, tøj, søvn, etc.) praktiseres således gennem en hverdag, der bygger på principperne om ro, renlighed og regelmæssighed ud fra en holdning om, at denne omsorg er en forudsætning for den enkelte unges mulighed for udvikling. Indholdet i principperne, sådan som de forstås på Solhaven/HRC, beskrives på følgende måde:

- **Ro** skal give overskuelighed, minimere stresspåvirkninger og gøre det muligt for den unge at trække sig tilbage fra konfliktsituationer.
- **Renlighed** skal give den unge mere fornemmelse af sig selv og af at kunne mærke sig selv, og omhandler badekultur, rent tøj, vasketøj og almindelig soignering.
- **Regelmæssighed** betyder struktur forstået som forudsigelighed og fast døgnrytme samt rytme i dagen, ugen og året.

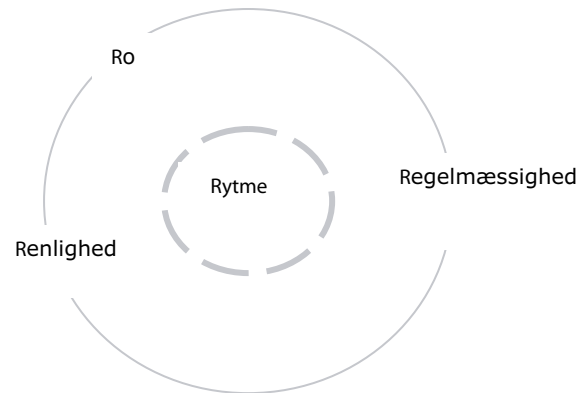
De unge møder disse principper i praksis allerede under indslusningsfasen, hvor de typisk opholder sig i et sommerhus sammen med nogle medarbejdere fra den afdeling, de skal flytte ind på senere. Allerede her påbegyndes arbejdet med at introducere de unge for den hverdag, som kendetegner livet ude på afdelingerne.

## **Rytme giver ro, renlighed og regelmæssighed**

Et centralt ord i beskrivelserne af, hvordan disse principper praktiseres, er ordet “rytme”. Med ordet rytme refereres til det mønster, hvorigennem hverdagen gentager sig selv. Rytme giver regelmæssighed, rytme giver ro, og rytme giver vaner omkring hygiejne og renlighed. Rytme

er således et særdeles centralt ord i den forståelse, som Solhaven/HRC tillægger den basale behovsomsorg for de unge. Dette forhold er illustreret i modellen nedenfor, som viser rytmen som den centrale “motor” i praktiseringen af de tre R’er.

Figur 7: En god rytme



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

I det følgende vil vi uddybe beskrivelserne af denne rytme.

### **En rytme med regelmæssige og sunde vaner**

De interviewede peger på, at begrebet regelmæssighed først og fremmest refererer til en døgnrytme, som de unge skal lære at indgå i, når de ankommer. Denne består i grove træk af nogle helt basale vaner såsom: At stå op om morgenen, gå i bad, gå i skole og/eller på værksted om dagen, passe eventuelle fritidsaktiviteter, lave lektier, børste tænder, og sove, når det bliver nat igen. Denne rytme omtales i interviewene også som struktur.

Den daglige rytme på Solhaven/HRC beskrives endvidere som “mere end almindelig” forstået på den måde, at hverdagsrytmen følges meget nøje - og betydeligt mere nøje end det, der f.eks. kendetegner et almindeligt familieliv:



*Hvis aftalen med eleven er, at det er 7:15, at vi vækker ham, så er det 7:15. Man laver ikke lige pludselig en eller anden individuel handling og siger: "Det her afviger jeg lige i dag, fordi det passer lige ind. Så kan jeg lige nå at skrive rapport, eller jeg kan lige gøre noget andet". Nej, så følger man det aftalte.*

Grunden til denne "mere end almindelige" taktfasthed i hverdagen forklares på den måde, at de unge ofte ikke i deres liv indtil nu har fået indbygget en almindelig døgnrytme. Derfor anskues det som nødvendigt at skabe et rum, som er "mere end almindeligt" for at sikre den grad af genkendelighed og tydelighed i hverdagen, der skal til, for at de unge kan bryde med den gamle rytme og indlære en ny.

Begrebet "rytme" indbefatter, ifølge de interviewede, også en ugerytme, en månedsrytme og en årsrytme. I disse rytmer indgår markeringer af diverse højtider og tilhørende traditioner i løbet af året. Ligeledes markeres forskellene mellem hverdag og weekend som en naturlig del af rytmen - det vil sige, man kommer f.eks. lidt senere i seng og sover lidt længere, når det er weekend:

*Det er den lidt gammeldags tænkning i forhold til, at lørdag, søndag holder man fri og mandag, tirsdag, onsdag, torsdag og fredag, der arbejder man. Det kan lyde voldsomt kedeligt, men de fleste af vores elever kommer jo fra en hverdag, hvor de enten aldrig nogensinde har kendt den, eller den var ikke-eksisterende.*

Den beskrevne rytme karakteriseres som "det normale". I denne "normale" rytme indgår også det at fejre traditioner og højtider som en naturlig del af tilværelsen:

*Det er jo deres hjem. Der skal holdes jul. Der skal holdes fødselsdag. Der skal hejses flag, når der er en, der har fået 11 eller 13 i diktat, som der var een, der fik den anden dag, det skal markeres. Og traditioner og højtiderne det går vi op i. Det er noget med at give dem noget*

*normalitet. At man kan godt holde en jul uden, at mor og far er fulde og uden, at det hele går i kaos. Man kan godt vise dem normaliteten netop i traditionerne.*

At arbejde med regelmæssighed forstås altså på Solhaven/HRC i høj grad som det at hjælpe de unge til at få skabt nye rutiner og vaner, der sikrer dem opfyldelsen af nogle helt basale behov, der er forbundet med en "normal" dagligdag, som f.eks. behovet for søvn, mad, fysisk og psykisk samvær, etc.

## **Rytme giver ro**

Rytme sættes lig med at få skabt nogle gode og sunde vaner og rutiner i hverdagen, som kan give den fornødne ro til at kunne bevæge sig ind i et egentligt behandlingsarbejde. Meningen er at skabe vaner, som skaber ro, så de unge ved præcist, hvad de skal, og hvornår de skal det. Derfor forbindes roen i høj grad med, at der er opdyrket en fast kultur for den daglige rytme.

## **En rytme med plads til individuelle hensyn**

Rytmen - eller strukturen - er i det foregående beskrevet som en fast størrelse, som langt hen ad vejen ikke er til diskussion. Dette skal dog ikke forstås som, at den ikke kan have en individuel udformning, forklarer de interviewede.

*Struktur betyder ikke, at der ikke vil være fleksibilitet. Det betyder bare, at man gør tingene inden for nogle rammer.*

Strukturen for den enkelte unge kan godt variere, mens husets grundrytme defineres som en fast størrelse, der gentager sig selv i de intervaller, der er defineret. Døgnrytmen kan f.eks. varieres individuelt, hvis en ung har en særlig aktivitet på en ugedag som slutter sent, men det er stadig en undtagelse, som skal ligge inden for rammen af et generelt princip om, at man på en hverdagsaften har brug for en hel nats søvn for at være klar til næste dag og derfor skal komme hjem til tiden, spise til tiden og gå i seng til tiden. En afdeling kan på den måde rumme individuelle planer for de unge, som medfører nogle enkelte afvigelser fra husets faste rytme, men det kræver, forklarer en af de interviewede, at husets grundrytme er helt på plads. Dette omtales som et princip om at være struktureret med plads til at gøre individuelle hensyn:

*Vi er nødt til at lave huller i systemet (...) Hvis f.eks. eleverne selv skal cykle i skole, men der er en, der har et eller andet psykisk problem, hvor det ville være ufor-svarligt at lade ham cykle i skole. Så må vi bryde den regel, og så bliver han kørt, også selv om de andre siger: "Årrh". Så siger vi: "Han har et problem, og det ligger der, og kan I andre så se at komme ud af røret". "Jamen I kører jo alligevel". "Nej!" Eller jo, den dag hvor det står ned i stænger, eller der ligger flere meter sne, så ind i bilen med hele bundtet.*

Det faste og uomgængelige fundament består således af nogle overordnede rammer og inter-valler, som en hverdag bygges op omkring. Inden for denne ramme kan der gøres individuelle hensyn.

### **Rytme kan minimere stramme regler**

Arbejdet med *hvordan* man så etablerer en god rytme, beskrives af de interviewede særligt med henvisning til begrebet: Kultur! Strategien omkring, hvordan man bedst skaber den gode rytme, beskrives på den måde, at rytmen i videst mulig omfang skal være en del af kulturen i huset – og

*Regler, de skal ikke stå på køleskabsdøren, de skal være indbygget i murstenene.*

i mindst muligt omfang eksistere som et regel-sæt. Det skal vises og gennemføres af personalet, hvordan man lever sammen og ikke gennemføres som skriftlige vedtagelser.

Rytmen skal - ifølge denne filosofi - indbygges i kulturen på stedet, og dermed er medarbejderne som kulturbærere et vigtigt led i at få skabt rytmen. Denne skal ikke bestemmes af et stykke papir, der skal efterleves men derimod være tydelig for de unge gennem personalets fastholden af de naturlige rutiner, der angiver, at "sådan er det her". En af de interviewede peger på, at man på Solhaven/HRC ikke taler om "regler" men snarere om forventninger:

*Der ligger en almindelig forventning om, at man lever i fred og harmoni med hinanden (...) Regler er sådan noget, der får folk til at lade være med at forholde sig til,*

*hvorfor de er der. Hvis jeg engang skulle blive nødt til at sige til en ung: "Jamen, sådan er reglerne!", så ville jeg føle mig virkelig fattig. Jeg skal kunne sige: "Det er fordi, jeg har bestemt, at det er sådan, eller fordi jeg synes, at det er godt for dig".*

Som det fremgår, er forventningerne til de unge, at et samliv foregår ud fra demokratiske og normale måder at være sammen på i vores kultur og med en positiv forventning til, at den unge lever op til denne kultur. Hvis den unge ikke magter at leve op til den, er det medarbejderens opgave at sætte sig igennem i forhold til den unge med begrundelser om, hvad der forventes af den unge, eller, om nødvendigt, at træde i karakter og tage sit ansvar som voksen på sig og sige: Sådan er det, fordi jeg mener, det er bedst for dig.

## **Kulturen er ikke til diskussion**

En anden vigtig dimension, som de interviewede peger på i relation til arbejdet med at etablere en god rytme, er, at den enkelte medarbejder må påtage sig ansvaret for at være den, der "ved bedst" på de områder, hvor den unge ikke selv kan finde ud af at træffe fornuftige valg.

*De bliver hjulpet meget på vej, selvfølgelig med et venligt ansigt og med en ordentlig tone og alt muligt andet, men vi står rimelig fast på, at det er os, der er ansat til at vide, "hvordan du har det og hvordan du kan få det", og det har vi nogle meninger om.*

Det opfattes som medarbejdernes ansvar, at den unge modtager den nødvendige basale omsorg, som den enkelte medarbejder "har en mening om". Derfor skal de unge ikke kunne flytte rundt på de rammer, som der er sat. Medarbejderne bestemmer, når det er nødvendigt, ud fra et overordnet ansvar for de unges velfærd og trivsel. Det er, ifølge de interviewede, dog ikke ensbetydende med, at de unge ikke inddrages i organiseringen af hverdagen - men inddragelsen begrænser sig fortrinsvis til at handle om, *hvordan* en god hverdagsrytme kan nås, og ikke *om* den skal nås:

*Øvelsen er at sætte nogle grænser for de unge på en måde, så de godt kan lide det og godt kan forstå det. Der er mange, når de kigger udefra, der siger, at vi er voldsomt firkantede og voldsomt bestemmende overfor de her unge. Men hvis du spørger de unge, så syntes de, at det er rart med nogle tydelige grænser, som de kan forstå.*

En grundlæggende anskuelse er altså, at det er medarbejdernes ansvar, at de unge lærer en ny og sundere hverdagsrytme, og derfor er kravene til de unge om at tilpasse sig denne ikke til diskussion. Flere af de interviewede bemærker i denne sammenhæng, at diskussionerne med de unge om disse basale krav i øvrigt er sjældne, fordi hverdagskulturen er med til at signalere, at “sådan er det bare”.

*Det er bare sådan. Vi gør ikke noget specielt. Vi har bare de rammer hele tiden, så de er egentlig aldrig til diskussion (...) Det med at stå op om morgenen, det gør man bare. Når trenden i huset er, at det gør man bare, så får man ikke problemer. De standardspørgsmål, som vi får fra alle andre, der arbejder med unge, om disse problemer, de fylder meget lidt i vores verden, fordi det ikke er til diskussion. Hvis det var til diskussion, så kunne det jo flyttes med hele tiden (...) Hvis man kunne diskutere opvasken, eller om man skal være med til madlavningen, eller om man skal rydde op på sit værelse, eller om man skal alle de der ting: Det er de jo verdensmestre til, de kan underholde pædagoger med sådan nogle konflikter flere år i træk, og det gider vi ikke.*

En af forklaringerne på, hvordan de unge nemmest tilpasser sig den struktur, som kendetegner hverdagen på Solhaven/HRC, er således, at der ikke bliver stillet spørgsmålstejn ved den. Ifølge denne tankegang kan regler være til diskussion, men det kan kultur (forstået som vaner og mønstre) ikke. Der kan udledes det grundsyn, at kultur, forstået på denne måde, anses som en langt bedre og mere virkningsfuld adfærdskorrigerende faktor end f.eks. regler. Desuden peges på den

erfaring, at de unge, når alt kommer til alt, godt kan lide, at strukturen er der, og at der f.eks. er pænt og rent på afdelingen, og at de ved nøjagtigt, hvornår det næste måltid serveres. Forudsætningen er, ifølge de interviewede, at en personalegruppe på dette punkt fremstår "ens" og formår at bære kulturen igennem. Hermed menes, at de vaner og rutiner som præger den daglige struktur, praktiseres og dyrkes af den samlede personalegruppe på samme måde. Medarbejderne skal være kulturbærere, og jo mere ens de formår at fastholde den oparbejdede kultur, jo stærkere bliver den. Og jo stærkere kulturen bliver, jo mindre kæmpes der med de unge om den, og det skaber ro omkring både den enkelte og gruppen af unge.

## Psykisk såvel som fysisk omsorg er til stede

Den omtalte ro og rytme giver mulighed for situationer, hvor der kan føres almindelige samtaler om almindelige ting såsom dagen på arbejdet og i skolen, eller hvor de unge nu har været. Netop gennem sådanne samtaler kan dele af det grundlæggende omsorgsbehov for at mærke og føle samhørighed med andre mennesker dækkes.

Som det fremgår af Nygrens opdeling af basale omsorgsbehov, er fysisk omsorg en del af dette behov. Mange af de unge, der bliver anbragt på Solhaven/HRC, er forsømte også på dette område. Derfor gøres der meget ud af at få fysisk kontakt med de unge. En af de interviewede fortæller således:

*En hvilken som helst chance, der er for at komme til at tumle med dem, klø dem på ryggen, nusse dem bag ørerne. Alt det, som man gør ved tiårige, det gør vi, så snart vi kan komme af sted med det!*

Det kan også handle om at se fjernsyn sammen i sofaen og gemytligt små-slås, små-diskutere ind imellem, lægge armen om og herigennem få fysisk kontakt med de unge. Ligeledes gøres der meget ud af ritualer som at "putte", snakke på sengekanten og al den slags samspil, der eksisterer i et almindeligt familieliv.

## Opsamling

Ro, renlighed og regelmæssighed anses for væsentlige principper i opfyldelsen af de unges helt grundlæggende behov. Rytme i dagen, ugen og året betragtes som den mekanisme, der er med til

at sikre opfyldelsen af disse principper. Rytme forbindes med ord som struktur, kultur, mønstre, traditioner, vaner og rutiner. Tænkningen bag dette er, at rytme er med til at skabe ro, og at der først og fremmest må være ro omkring den unge for, at der kan arbejdes med at skabe relation. De unges basale frustrationer skal udryddes, og dette betragtes som det allerførste skridt og en forudsætning i Solhavens/HRCs pædagogiske tankegang. Den grundlæggende omsorg omfatter også de unges behov for psykisk og fysisk omsorg.

Erfaringen på Solhaven/HRC kan sammenfattes til, *at rytme er en forudsætning for ro, som igen er en forudsætning for at kunne danne relation*, og derfor anses dette grundlag for at være afgørende. De unges oplevelse af at medarbejderne formår at give dem en basal omsorg gennem en struktureret hverdag, vurderes som en betingelse for at kunne arbejde med at opnå en relation med de unge.

## Behovsomsorg

- Ro, renlighed og regelmæssighed er grundlæggende principper, som kendetegner hverdagen på Solhaven/HRC.
- Der skal først og fremmest arbejdes med den enkelte unges døgnrytme, og gennem denne skal sikres, at den unges helt basale behov opfyldes.
- Det gøres gennem at skabe en grundlæggende struktur i hverdagen: At være vågen om dagen og sove om natten, at gå i skole, at spise på bestemte tidspunkter, at bade etc. Hverdagen på Solhaven/HRC er kendetegnet ved "det normale" – og lidt mere til.
- Først når rytmen og strukturen er på plads, kan man komme videre. Rytme skaber ro, og ro omkring den unge er en forudsætning for at kunne arbejde med relationer.
- I arbejdet med at etablere en fast rytme anses en stærk kultur og stærke kulturbærere som afgørende. Personalet anses som betydningsfulde for opretholdelsen af en grundlæggende struktur, idet det er disse, som definerer og bærer kulturen igennem.
- Kulturen anses for at være en langt mere effektiv adfærdskorrigerende faktor end regler.
- Det anses også for væsentligt, at de voksne påtager sig ansvaret for at være dem, der "ved bedst", der hvor den enkelte unge ikke selv er i stand til at træffe fornuftige valg. Kulturen er ikke til diskussion.
- Der lægges vægt på at give både psykisk og fysisk omsorg.

## Opdragelsesomsorg

Opdragelsesomsorg handler om at formidle gældende værdier og normer til barnet/den unge, så det bliver i stand til at begå sig i samfundet (jf. Nygrens forståelse). Dette er ligeledes forståelsen af opdragelse på Solhaven/HRC og, ifølge de interviewede, er opfattelsen også, at opdragelse er tæt forbundet til omsorg. Denne forbindelse vil vi komme meget mere ind på i det følgende.

## Opdragelse og omsorg - to sider af samme sag

Det er under den beskrevne struktur og rytme, at opdragelse kan finde sted. Omsorgsprincipperne: De tre R'er afspejler sig til dels også i opdragelsesomsorgen, særligt hvor det handler om at udstyre de unge med nye kompetencer. En af de interviewede definerer opdragelsesopgaven således:

*Vi skal give de her unge nogle normer og færdigheder, så de kan begå sig i samfundet. Så de kan være en del af det store sociale fællesskab, vi kalder samfundet. Det er formålet med at have de unge på vores institutioner.*

Som det fremgår, lægges der vægt på indlæring af samfundets normer. Samtidig angives opdragelse at være en del af omsorgen for den unge:

*Opdragelse, det kalder vi for omsorg! Opdragelse og omsorg, det hænger meget meget tæt sammen.*

Denne forbundethed synes at være i god overensstemmelse med Nygrens betegnelse "opdragelsesomsorg". Opdragelse betragtes som omsorg, og det at vise omsorg betragtes som uadskilleligt fra opdragelsesopgaven. Denne sammenhæng mellem opdragelse og omsorg fremstilles som et af de helt essentielle træk ved fundamentet for de unges mulighed for udvikling.

## Der skal nye vejskilte til

Forbindelsen mellem omsorg og opdragelse ses også af den måde, hvorpå Solhaven/HRC anvender begrebet "adfærdsregulering". Det at "regulere" de unges adfærd forstås på den måde, at de unge skal lære nye og alternative handlemuligheder som erstatning for de ofte destruktive handlemåder, de har, når de kommer. En af de interviewede formulerer det som at "udstyre den unge med et sæt vejskilte at navigere efter". Opdragelsesformen bygger endvidere på en tro på, at de unge lærer mere af ros end af ris:



*Det er måden, som vi gør tingene på. Når man for eksempel ikke kan sidde ordentligt ved et bord, så tager man den unge lidt til side og siger f.eks.: “Se, nu ligger al maden rundt omkring din tallerken. Du kan ikke sidde sådan: Hvis du nu kom til selskab, så ville alle folk sidde og tænke: Hvad er det for en idiot, der sidder der? Man gør tingene sådan og sådan, prøv du nu det næste gang”. Hver gang der er et problem, som skal løses, så prøver vi, i stedet for at udstille dem eller skælde dem ud, at forklare dem stille og roligt, hvordan de kunne ændre det.*

Adfærdsregulering er således præget af, at den unge “korrigeres” og samtidig “anvises” i socialt acceptable måder at gøre tingene på (jf. Øvrreides teorier om ja-cirkler frem for nej-cirkler). Opdragelse beskrives ud fra dette perspektiv som at “skrælle noget af” samtidig med, at der “gives nye muligheder”. Det handler ikke om at klæde den unge af til skindet – men om at skrælle af og erstatte på én og samme gang. Samtidig med at gamle uvaner og mangelfuld opførsel korrigeres, skal den erstattes af nye mere gangbare vaner og rutiner for opførsel, der er mere i overensstemmelse med det samfund, den unge lever i. I denne forbindelse nævnes også betydningen af medarbejderne som rollemodeller:

*Ligegyldigt hvad vi kunne ønske os, så gør de her unger altså ikke altid det, vi siger til dem, de skal gøre. Men de gør rigtig meget af det, vi gør.*

Det anvisende eller vejledende aspekt i adfærdsreguleringer er, ifølge dette udsagn, ikke kun noget, som medarbejderne alene formidler gennem samtale: Det anses for langt mere effektivt selv at handle på den måde, som man gerne vil have de unge til at handle på. Rollemodeller bidrager, ifølge Solhaven/HRC, til at anviser de unge i alternative handlemuligheder.

## **De skal vide, vi kan styre dem**

Et andet grundsyn, som nævnes i forbindelse med opdragelse, handler om magtforholdet mellem medarbejderne og de unge. Der gives udtryk for den opfattelse, at en afklaring af magtforholdet er en forudsætning for, at det kan lade sig gøre at opdrage de unge:

*Når man arbejder med opdragelse, så er det et uligeværdigt forhold. Der er nogen, der ved bedre. Det er her, de voksne stiller sig op og fortæller, at der er noget, der hedder ønsket og uønsket adfærd, og der er noget, der hedder rigtig og forkert adfærd. Vi definerer som voksne, hvad det er, vi vil acceptere, og hvad vi ikke vil acceptere. Det er utrolig vigtigt at få skrullet visse ting af de unge, så de kan komme til at fungere i samfundet igen. Men der er et magtforhold, som skal være i orden for, at vi kan få de her unge til at falde til ro, så de kan tage imod den indlæring, vi giver dem.*

Grundholdningen er således, at det er medarbejderne, som skal tage et overordnet ansvar for de unges udvikling, og derfor anses det for vigtigt, at man tør opdrage. Denne opgave kræver, at den enkelte medarbejder vedkender sig at være den, der ved, hvad der er rigtig og forkert adfærd:

*De kan først tage imod, når magtforholdet er i orden. Vores unge de bliver først trygge, når de ved, at vi kan styre dem. Sådan er det. De skal genvinde trygheden til voksne, og det gør de ved, at de kan mærke, der er nogen, der kan styre dem.*

Det fremgår dog også, at det ikke altid er nemt at arbejde med denne proces, og at den af og til fører til konfrontation mellem unge og voksne:

*En del af opdragelsen, det er at tage konfrontationen. På Solhaven, når de unge de begynder at slå og sparke og gå frem imod os, jamen så går vi to skridt frem og viser: "Det er uønsket adfærd, jeg vil ikke have det". Så det er meget bombastisk og en lidt markant fremlægning af det, der hedder opdragelse. Men jeg ser det som helt, helt grundlæggende, at man skal turde konfrontere og turde gå ind og tage de kampe og stå fast, når man arbejder med de unge, der kommer her.*

Som det fremgår af citatet, indebærer opdragelse at turde tage konfrontationer med de unge og bruge den magt, man har i kraft af at være voksen. Som tidligere nævnt er omsorgen stærkt forbundet til opdragelse, og det kommer f.eks. til udtryk på den måde, hvorpå der samles op på en konfrontation. Her peges på, at man bagefter en konfrontation altid taler med den unge om situationen og forsøger at afbalancere det, der skete, på en sådan måde, at den unge forstår, hvad der skete. Denne forbindelse mellem omsorg og opdragelse kommer vi mere ind på i det følgende.

### **Vi “kalder til kaffe” og danner en “menneskelig mur”**

Opdragelse handler også om at lære de unge andre former for adfærd end at slå sig ud af problemerne. På Solhaven/HRC findes et særligt lokalt begreb: “Den menneskelige mur”, som (til forskel fra en fysisk mur) refererer til menneskene som en mur, der omgrænser de unge. Begrebet refererer til, at der er mennesker i stedet for låste døre, og at medarbejderne aldrig er længere væk end, at de fysisk kan gribe ind, når det er nødvendigt:

*Når de unge kommer til os, så er over 80 procent af dem stemplet som voldsomt udadreagerende og som nogen, der vil slå på pædagoger, slå på alt og kaste med alt. Vi siger til dem, når de kommer, at det vil vi ikke have her! Vi ved dog også godt, at de gør det alligevel, for det har de gjort i hele deres liv, og det er den måde, som de har løst problemer på. Så må vi jo lære dem at løse problemer på en anden måde. Vi er ikke tilhængere af fysisk magtanvendelse men det kan være en nødbremse, der er nødvendig at bruge. Men vi vil ikke slås med de unge, vi vil vise dem, at de bliver nødt til at løse problemerne på en anden måde end at gå på folk. Så gør vi det, at når en situation kører op, tilkalder man ekstra folk. Sådan at når “Peter” truer en af vores pædagoger og siger, at han lige om lidt slår ham ihjel med et eller andet: Jamen, så står der 5 pædagoger, som han skal slå ihjel. Så kan det godt være, at han bliver nødt til at overveje, om det nu også kan betale sig, og om han vil slippe godt fra det. På*

*den måde bringer vi dem i nogle situationer, hvor overmagten bliver så stor, at, selv om vi ikke bruger den, kan han godt se, at han er nødt til at finde en anden måde at komme ud af det på.*

Den “menneskelige mur” går således ud på at samle så mange medarbejdere omkring den unge, at selve tilstedeværelsen af denne “mur af mennesker” skaber muligheden for, at en potentiel farlig situation kan løses uden brug af fysisk magt. Strategien er, at muren opleves så robust af den unge, at et angreb på den vil forekomme nyttesløst. Måden at tilkalde mange medarbejdere på betegnes: “At kalde til kaffe”, hvilket konkret betyder, at der ringes efter personale fra andre af Solhavens/HRCs afdelinger, hvis der er optakt til en konflikt.

På Solhavens hjemmeside beskrives den menneskelige mur på den måde, at “... medarbejdere er trænet i at imødegå aggressiv adfærd på en involverende og omsorgsfuld måde”. Begrebet knyttes med andre ord til omsorg. En af de interviewede forklarer her hvordan:

*Der skal være så mange voksne, at “Peter” ikke kan tæve dem, og så bliver “Peter” nødt til at stå overfor dem og erkende at: “Ok, det kan jeg ikke, og hvad gør jeg så?”. Og så oplever han, at “der var nogen, der virkelig ville passe på mig, der var nogen, der sørgede for, at det her ikke gik galt” (...) Vi stopper det, der blev farligt uden at bruge magt. Ellers vil sådan en ung måske få lov til at gå amok, og så vil der ske et eller andet med en eller anden pædagog, som måske bliver sygemeldt og aldrig kan være pædagog mere, og den unge vil blive sat i spjældet eller blive smidt ud eller et eller andet. Det synes vi ikke, at man kan byde dem. Vi har jo lovet at passe på dem, og det er den måde, som vi passer på dem på. Det kalder vi omsorg.*

Den “menneskelige mur” forbindes med omsorg i den forstand, at den har til hensigt at forhindre en potentiel farlig situation, som, hvis den kom til fysisk konfrontation, kunne udløse

alvorlige konsekvenser for den unge. Det, at muren opfattes som omsorg, er også grunden til, at en af de interviewede kalder den en “skumgummi-mur”.

Et væsentligt princip omkring anvendelse af den “menneskelige mur” er, at der altid samles op på en konfliktsituation, hvis den unge har mødt “muren”. Det betyder, at situationen snakkes igennem umiddelbart efter, og der arbejdes med at få den unge til at forholde sig aktivt til, hvordan en lignende situation kan undgås i fremtiden. Princippet er, at enhver konfliktsituation – uanset om den har resulteret i en fysisk magtanvendelse, eller om en fysisk konfrontation netop er blevet forhindret - skal følges op med, at den voksne, som konflikten startede med, skal tale situationen igennem med den unge:

*Man går aldrig fra hinanden, før man har siddet lige så stille ved siden af hinanden og drukket en kop kaffe, om det så tager 3 timer eller 10 timer, det er ligegyldigt. Det er det, vi synes, er involverende og omsorgsfuldt.*

### **Magt skal forvaltes med omsorg**

Ordene “magt” og “magtforhold” defineres af de interviewede på baggrund af det ansvar, som medarbejderne har for de unges udvikling. Når der tales om magt på Solhaven/HRC, er det ud fra en forståelse af den position, medarbejderen indtager som opdrager og det ansvar, som er indbefattet af denne rolle. Medarbejderne vedkender sig ansvaret for de unge, og det indebærer at sikre, at de unges basale behov imødekommes. Dette indebærer, som det fremgår, nogle ufravigelige krav, der ikke skal kunne gradbøjes af den unge:

*Magt har ikke noget at gøre med, hvor store muskler man har.*

*Det her med magtforholdet det handler jo egentlig om, at vi skal sætte os igennem med, at vi vil have den her strukturerede hverdag.*

Magten defineres således som et ansvar, der følger med rollen som opdrager og som et element, der er med til at give de unge tryghed. Det fremhæves i samme ombæring som utrolig vigtigt, at denne magt forvaltes på en omsorgsfuld måde, og der gives forskellige eksempler på, hvordan

omsorgen skal gennemsyre den måde, rollen som opdrager praktiseres på, og hvad der anses for at være “forkerte” forvaltninger af magt. Afklaringen af magtforholdet mellem ung og voksen skal forstås på den måde, at den unge skal opleve, at han ikke kan flytte på rammerne ved hjælp af uhensigtsmæssig adfærd. Dette kan komme til at indebære en anvendelse af fysisk magt, men den fysiske magt er ikke et middel i denne afklaringsproces, hvis det på nogen måder kan undgås, lyder konklusionen:

*Den vigtigste magtafklaring er at vise, at vi ikke flytter os for uhensigtsmæssig adfærd. Det er det, der er vigtigt. Det drejer sig ikke om, at vi skal op og stå på hovedet af den unge. Men det skal være fuldstændig klokkeklart, at den unge ikke kan flytte på os eller vores rammer ved hjælp af den uhensigtsmæssige adfærd, der har smidt ham ud måske tre eller fire andre steder. Det er den magt, der skal være afklaret.*

Der beskrives også, hvordan magtafklaringen kan forvaltes på andre måder. F.eks. gives det eksempel at for at få den unge ud af sengen om morgenen, prøver man måske følgende:

*Det kunne f.eks. være, at vi i hele personalegruppen blev enige om at møde op om morgenen og drikke vores morgenkaffe inde på sengekanten, så kan det være lidt svært at blive liggende i sengen.*

Det “forkerte” scenarium ville være:

*Hvis man bare stiller op og spiller på overarmene og vælter sengen. Så er det en magtdemonstration.*

Magten som opdrager indebærer altså, at man i yderste konsekvens må kunne håndtere og “stå i” risikoen for den fysiske magt. Men også denne situation må, ifølge de interviewede, bæres igennem af omsorg. For det første fremhæves det, at når en konfliktsituation opstår, skal den unge altid vises en “flugtvej”, der kan give den unge mulighed for at komme uden om en fysisk konfrontation. For det andet peges der på, at den fysiske konfrontation altid skal efterfølges af omsorg, hvor man taler situationen igennem med den unge. Dette kan endda understøtte, at

konflikten giver anledning til, at der skabes tillid mellem de implicerede personer, forklarer en af de interviewede:

*Hvis det er gjort seriøst og værdigt, så knytter det bånd, fordi de oplever medarbejderen som en, de kan stole på, og som "er parat til at gå ind og gå i brechen for mig og stoppe mig". Hvis eleven går over stregen og er nødt til at blive stoppet, så mærkes det ofte helt tydeligt, når situationen er ovre, fordi så siger eleven f.eks.: "Det kan jeg da godt se" og "det kan jeg da godt forstå". Min opfattelse er, at hvis tingene er gjort rigtigt, så er det et bindeled mellem de to personer. Det er et stort bindeled, fordi det giver tillid.*

Den fysiske magt *kan* og *skal*, ifølge Solhaven/HRC, forvaltes på en omsorgsfuld måde. Det omsorgsfulde element anses som afgørende for, at der skabes tillid mellem børn og voksne, og at konflikter omvendt ikke resulterer i, at de unge tager afstand til de voksne.

### **Skærmning er også omsorg**

En anden dimension af omsorgsopgaven er at skærme de unge fra deres egen uhensigtsmæssige og til tider selvdestruktive adfærd ved at gribe ind som ansvarlig opdrager, når de er til skade for sig selv. Igen gives der udtryk for en tæt forbindelse mellem omsorgen og opdragelsen:

*Lige så vel som de skal have de bløde ting, altså omsorgen og nærværet, og de skal kunne se, vi kan lide dem, så skal vi også skærme dem fra det, som er skadeligt for deres udvikling. Så når de begynder at ryge hash i hjørnerne, når pigen kravler ud af vinduet, og drengen vil ind til hende, jamen - så skal vi være omsorgsfulde og skærme dem fra det. Jeg har siddet i diskussioner med pædagogisk personale, hvor de siger, at "jamen for helvede mand, hvad skal jeg gøre? Hun hopper jo ud af vinduet! Hun går ind til drengene. Skal jeg holde vagt*

*uden for vinduet? Skal jeg sømme vinduerne til? Hun  
VIL jo ind til dem!” Det mener jeg, det er omsorgssvigt!  
Og jeg mener, det er vores fornemste opgave at passe på  
sådan en pige.*

Et grundsyn er således, at en del af omsorgen handler om at skærme de unge fra det, som er skadeligt for deres udvikling. Elementer som afklaret magtforhold og skærmning hører altså med i opdragelsesbegrebet samtidig med det ultimative krav om, at der skal være “blød” omsorg indblandet. Fremstillingen viser, at det “bløde” og det “hårde” skal være kombineret.

### **Meningen er, at den unge kan komme til at styre sig selv**

Det fundament, der er blevet beskrevet gennem kapitlet, indeholder en pædagogik, der i starten har en stram linie, som har til hensigt at lære de unge nye vaner og rutiner i hverdagen. Den langsigtede strategi er, at den stramme styring med tiden “løsnes” skridt for skridt. Målet er en proces fra de voksnes ydre styring mod, at den unge bliver i stand til at styre sig selv indefra, ud fra de normer, der indlæres gennem omsorg og ikke mindst opdragelse. Denne proces er tilrettelagt ud fra den betragtning, at de unge, der kommer på Solhaven/HRC, har mange problemer med sig:

*Det er vigtigt at holde fast i, at et grundlag som det her kan man jo kun tillade sig, hvis man sørger for at sortere de unge fra, der ikke har behov for det. Det her det virker kun på dem, der er allermest belastede. Alt andet ville jo være urimeligt. Det ville være fuldstændig urimeligt at udsætte rigtig mange andre mennesker for det, som vi er nødt til at gøre i forhold til vores unge.*

Det stramme udgangspunkt beskrives som en slags “kuvøse”, hvor en “totalinstitution” så at sige “lukker verden om den unge” og omkranser den unges hverdag, skolegang, fritidsliv, etc. Men en væsentlig pointe er, at denne “kuvøse” er et udgangspunkt, og at målet hele tiden må være at komme væk fra totalinstitutionen:

*Det er fuldstændig rigtigt, at Solhaven fungerer som en totalinstitution i starten (...) men det er vigtigt, at det*



*hele tiden står mejslet ind i hovedet af os, at vi kun skal være en totalinstitution, så lang tid det er nødvendigt for at sikre, at den unge ikke kommer til skade, eller at verden udenom ikke kommer til skade for den unge. Målet er hele tiden at komme udenfor totalinstitutionen. Målet er, at den unge skal i en udeskole, i en praktik, være flaskedreng i Brugsen. Et eller andet. Komme til at gå i en almindelig fodboldklub i stedet for kun at spille fodbold med os. Målet er hele tiden at komme ud af totalinstitutionen. Totalinstitutionen er kuvøsen, som man starter i, og som man bliver sendt tilbage i, hvis verden vælter. Det er det vigtige ved totalinstitutionen. Fordi den giver tryghed. Rigtig meget tryghed, når den fungerer ordentligt.*

Begrebet “totalinstitution” skal forstås som hele omsorgsfundamentet bygget på ro, renlighed og regelmæssighed, og betragtes som den trygge base, hvor man starter behandlingsarbejdet med den unge. I takt med at den unge sendes mere og mere ud i verden, vil totalinstitutionens rammer stadig være at finde i kulissen som en slags bagstopper for den unge, såfremt det går galt igen.

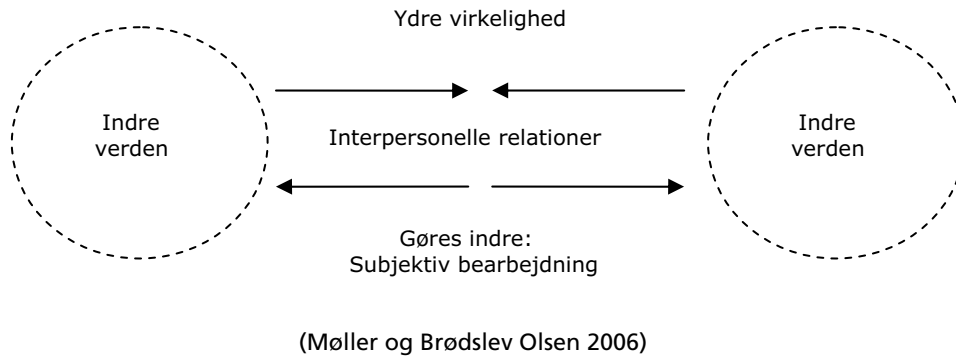
### **Fra de voksnes ydre styring til indre struktur hos den unge**

Målet er, at den ydre struktur med tiden skal blive en indre struktur for de unge. Ud fra en teoretisk betragtning er målet en såkaldt *internalisering* af de vaner og rutiner, som præger den ydre virkelighed i de unges hverdag. At noget internaliseres betyder, at man gør det til “sit eget”, og det vil sige, at man integrerer det i ens indre verden. Afdelingens rytme (ydre virkelighed) skal således påvirke og blive en del af den unges egen rytme (indre verden). Denne strategi er afspejlet i modellen<sup>2</sup> på næste side:

---

<sup>2</sup> Modellen er en bearbejdet udgave en model, som er anvendt i rapporten: “Relationer der kan mærkes, Netværket - et tilbud til unge i Aalborg”, udarbejdet af Lis Møller og Jan Brødsløv Olsen, 2006.

Figur 8: Internalisering af det ydre



Modellen bygger på den grundforståelse, at menneskets udvikling er afhængig af de nære relationer, det indgår i. Når grænserne omkring individet (cirklen) er stiplede, er det for at illustrere, at individet ikke opfattes som en fast og permanent afgrænset enhed. Tværtimod påvirkes individet hele tiden af det, der foregår i samspillet med andre. Den ydre virkelighed gøres indre gennem en subjektiv bearbejdning. Denne forståelse er at finde i de psykologiske og pædagogiske teorier, som vi var inde på i kapitel 1. Mennesket forstås som både et afgrænset individ og som en del af relationen. Gennem den ydre dialog og samspillet med andre kan der ske en påvirkning af det indre. Her beskriver en af de interviewede denne påvirkning i forbindelse med de unges døgnrytme:

*Vores håb er jo, at de kommer til at klare sig uden, at vi styrer det. At de står op om morgenen, fordi det har de været vant til i 6 år nu, at de spiser aftensmad, fordi det har de været vant til i 6 år nu, at de går i seng kl. 22 fordi det har de været vant til i 6 år, og at de en dag gør det, uden vi skal påpege det!*

Tankegangen omkring en internalisering af en sund rytme forklares ved hjælp af nogle basale forestillinger om, hvordan mennesker lærer nye vaner. En af de interviewede peger f.eks. på, at det er gentagelsen af en handling, som på sigt kan bryde en dårlig vane og skabe en ny og mere hensigtsmæssig vane. En ny handling skal gentages rigtig mange gange inden, den kommer ind på ryggraden, forklarer den interviewede. Besværlighederne med at bryde en vane skildres som noget, vi alle sammen kender til:

*Hvis skraldespanden ikke er under vasken, hvor mange gange skal vi så tørre skidt op fra gulvet, før vi har lært, at den står et andet sted?*

Det er som tidligere nævnt erfaringen, at det kan tage rigtig lang tid at bryde de unges dårlige vaner omkring døgnrytmen, fordi det er vaner, den enkelte unge måske har dyrket gennem hele sit liv, og derfor er mønstret blevet dybt integreret i den unges indre. Ligeledes kan det være meget længe, inden den unge erkender den positive indvirkning, som en sund døgnrytme har på hverdagen. Først den dag, strukturen er blevet så fast for de unge, at den kan brydes, uden at det udløser det gamle mønster igen, anses det som tegn på, at den for alvor er blevet internaliseret.

*Vores unge, de kan ikke sendes ud i tre uger i en ferie. Så får vi dem ikke tilbage igen. Der skal være nogle rytmer i ferien også. Jeg kan gøre det, fordi jeg har en struktur indbygget i mig. Den struktur har de ikke. Vi skal have den ind i dem, strukturen skal ind i dem, før de kan give slip på den. Og så komme tilbage igen. Det er nemt nok for alle os, der har haft en tilnærmelsesvis fornuftig opvækst og fået bygget de her ting ind. Det har de her unge ikke. Og de skal have den som grundlag for, at man kan snakke om, at de kan give sig selv lov til at træde uden for den.*

### **Konklusion: En fast og kærlig hånd**

Hverdagen bygges op på princippet omkring "De Tre R'er" (Ro, Renlighed og Regelmæssighed). Dette princip udmønter sig i en rytme for, hvor, hvornår og hvordan den grundlæggende omsorg skal være til stede i forhold til de unge. Hensigten er at skabe mulighed for, at den enkelte unge kan lære nye og sunde vaner, og dette mål kan, ifølge Solhaven/HRC, nås gennem gentagelsen af en fast og struktureret hverdag over længere tid. Målet er, at der med tiden sker en internalisering af den ydre struktur til en indre struktur på den måde, at den unge indlærer nye vaner og gør dem til sine egne. Denne tankegang beskrives også som institutionens kuvøse - og som en proces, der starter med et meget stramt greb om den unge, der løses i takt med, at den unge falder til ro, således at den unge langsomt får et større spillerum. Et rytmisk og struktureret hverdagsliv anses for at være helt grundlæggende nødvendigt for at få en ung i tale. Denne faste base tolkes som omsorg.

Det fremgår endvidere af den måde, omsorgs- og opdragelsesbegrebet beskrives på, at nok skal strukturen og rammerne være temmelig faste og uomgængelige, men rammen skal så at sige være foret med "bløde" pædagogiske indsatser, der først og fremmest handler om at give de unge den omsorg, de har fået for lidt af og samtidig lære dem, hvordan man begår sig i det danske samfund. Et billede på denne kombination af det faste og uomgængelige fundament og den omsorgsfulde inderside fanges meget godt af udtrykket: "En fast men kærlig hånd."

Etableringen af dette fundament anses for at være en forudsætning for at kunne arbejde med en målrettet behandlingsindsats i forhold til den enkelte unge, hvor der anvendes en række socialpædagogiske principper. Disse principper er beskrevet i de kommende kapitler.

*Opdragelse og omsorg, det hænger uløseligt sammen. Det er det her med, at vi skal have en fast hånd, men samtidig en utrolig kærlig hånd.*

Hvis vi vender tilbage til udgangspunktet for kapitlet - en forståelse af omsorgsbegrebet - er det nu muligt at præcisere, hvordan Solhaven/HRC definerer og praktiserer de tre former for omsorg, som her blev skitseret på baggrund af Nygren.

Solhavens/HRCs forståelse af omsorg	Nygrens Omsorgsbegreb
<p><b>Ro, regelmæssighed, renlighed:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En god rytme (døgnrytme, ugerytme, årsrytme)</li> <li>- Basale behov dækkes gennem hverdagens vaner og rutiner: Behovet for mad, tøj, søvn, fysisk og psykisk samvær</li> </ul>	<p><b>Behovsomsorg</b></p>
<p><b>Omsorg og opdragelse:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lære de unge at handle i overensstemmelse med samfundets normer og værdier</li> <li>- Medarbejderne definerer, hvad der er rigtig og forkert adfærd, og udstyrer de unge med nye vejskilte at navigere efter</li> </ul>	<p><b>Opdragelsesomsorg</b></p>
<p><b>De fire socialpædagogiske strategier:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konsekvente reaktioner</li> <li>- Relationsarbejde</li> <li>- Handle sammen med de unge</li> <li>- Aktiv inddragelse i egen udvikling</li> </ul>	<p><b>Udviklingsomsorg</b></p>

Oversigten skitserer de former for omsorg, som Solhaven/HRC særligt lægger vægt på i det, som de kalder “fundamentet” og “forudsætningen” for at kunne komme i gang med et behandlingsarbejde. I sammenligning med Nygrens tre former for omsorg ser det ud til, at Solhavens/HRCs fundament består af behovsomsorg og opdragelsesomsorg, der skal danne grundlag for at gå i gang med den tredje type omsorg: Udviklingsomsorg, der i højere grad handler om, hvordan de unges kompetencer udvikles bedst muligt.

Ifølge Nygren har børn og unge behov for alle tre former for omsorg. Det overordnede mål der, ifølge Nygren, bør regulere voksnes handlinger (både professionelle og forældre), kan formuleres således:

- At bidrage til at barnet fysisk, psykisk og psykosocialt bliver kvalificeret til at leve et meningsfuldt liv som en selvstændig og aktiv person inden for den kultur, som barnet tilhører i det pågældende samfund.

Ser man på Solhavens/HRCs samlede pædagogiske strategi, ser det ud til, at det, som Nygren betegner som udviklingsomsorg, kan sammenholdes med de fire socialpædagogiske strategier, som vi har identificeret i skemaet ovenfor, og som beskrives i de følgende fire kapitler: Her vil fokus særligt rette sig mod den måde, der arbejdes med at udvikle de unges psykosociale tilknytningsevner samt deres sociale samspil med andre. Ifølge Solhaven/HRC er dette at forstå som det næste skridt, når den basale behovs- og opdragelsesomsorg er på plads. Arbejdet med selve omsorgsfundamentet ansues dog som et arbejde, der fortsætter kontinuerligt gennem hele anbringelsen. Der er altså ikke tale om en tilsidesættelse af dette fokus på et omsorgsfundament til fordel for et udviklingsperspektiv. Strategien går snarere ud på at bygge et lag mere ind i den samlede behandlingsindsats for den enkelte unge.

## Omsorg og opdragelse - to sider af samme sag

- Opdragelse og adfærdsregulering handler om at “skrælle af” og på samme tid “erstatte” dårlige vaner med gode vaner, som er overensstemmende med værdier og normer i det samfund, vi lever i.
- De unge bliver først trygge, når de ved, vi kan styre dem. De kan først tage imod indlæring, når magtforholdet er afklaret.
- Magt handler om at vise de unge, at de ikke kan flytte på rammerne ved hjælp af uhenigtsmæssig adfærd. Magten som opdrager, skal altid forvaltes på en omsorgsfuld måde.
- At “**kalde til kaffe**” refererer til, at der ringes efter det øvrige personale, som møder ind så hurtigt som muligt, hvis der opstår potentielt farlige konfliktsituationer.
- Den “**menneskelige mur**” har til hensigt at forhindre en potentiel farlig situation i at udvikle sig til fysisk konflikt. Den opfattes som en omsorgsfuld måde at imødegå aggressiv adfærd på.
- Vi skal skærme dem fra det, som er skadeligt for deres udvikling.
- Opdragelsen er tæt forbundet med omsorg. Forbindelsen mellem opdragelse og omsorg beskrives som en “fast men kærlig hånd.”



## Kapitel 3

# Konsekvent Pædagogik

Dette kapitel handler om Solhavens/HRCs forståelse af og anvendelse af “konsekvens” som pædagogisk virkemiddel. Med “konsekvenser” menes de voksnes reaktioner på uhensigtsmæssig adfærd. Anvendelse af konsekvenser er på mange måder central for den måde, der generelt tænkes pædagogik, udvikling og læring på, idet forståelsen af “konsekvenser” ofte er et udtryk for en institutions pædagogiske holdninger til, hvordan der kan opstilles relevante læringsarenaer for de unge, når de træder ved siden af.

*Det eneste den unge skal være sikker på, det er, at vi reagerer.*

Selve ordet “konsekvens” betyder, ifølge fremmedordbogen, “følgerigtighed”. Denne betydning vil vi vende tilbage til, når vi i det følgende har set nærmere på Solhavens/HRCs forståelse af “konsekvenser”, herunder hvordan begrebet “konsekvens” forstås på Solhaven/HRC, og hvordan denne forståelse kommer til udtryk i handling.

### Konsekvent pædagogik versus konsekvenspædagogik

Forståelsen af konsekvensbegrebet er på Solhaven/HRC først og fremmest den, at selve betegnelsen “konsekvens” anses for at være misvisende for den form for pædagogik, der stræbes efter at udøve. Grundtanken er, at pædagogikken skal være konsekvent gennemført - men den er ikke “konsekvenspædagogisk” i traditionel forstand, pointerer en af de interviewede.

*Når man siger, man arbejder ud fra ideen om konsekvenspædagogik, så tvinges man ofte til at beslutte konsekvensen på forhånd. Det er oftest en naturlig følge af at bruge ordet konsekvens, at der “skal falde en konsekvens”, når en ung laver en overtrædelse og ikke følger de anvisninger, vi har givet. Men sådan arbejder vi ikke!*

Opfattelsen på Solhaven/HRC er, at der i det pædagogiske arbejde aldrig bør være bestemte “konsekvenser” for bestemte handlinger. En af de begrundelser, der gives af de interviewede, er,



*Vi skal hele tiden være opmærksomme på, at der ikke går automatik i det der med, at hvis han har gjort sådan, så er konsekvensen sådan. Det kan du aldrig bestemme på forhånd.*

at netop håndhævelsen af bestemte “konsekvenser” i værste fald kan betyde, at der skabes en negativ spiral, hvor “konsekvensen” med tiden må strammes mere og mere for hver gang, den unge begår en overtrædelse, og dermed bliver “konsekvenserne” værre og værre. Dette kan i sidste instans udfordre den værdimæssige holdning om at “her kan du ikke blive smidt ud”, som er en del af

det grundlag, der arbejdes på, fordi de voksne på et tidspunkt ville løbe tør for sanktionsmuligheder og blive nødt til at sende den unge ud af institutionen.

En af de interviewede eksemplificerer denne problemstilling:

*Hvis vi forestiller os, at vi har en ung, som er her, fordi han ryger hash, og når han er påvirket, så sviner han hele huset til og giver pædagerne fingeren og bliver truende. Ud fra en idé om konsekvenspædagogik opstilles så en konsekvens for overtrædelsen. Det kan f.eks. være, at så får han tre dages husarrest. Men så sker der måske det, at drengen bryder husarresten og ryger hash alligevel! Hvad gør man så? Så lægger man måske tre dage oveni for, at han kan mærke, at konsekvensen bliver større. Vi begynder at lave en spiral, hvor vi hele tiden må stramme konsekvensen for at vise ham at det her, det er altså noget, vi ikke vil have. Når han er ligeglad med den konsekvens, vi har givet, så må vi give en anden, som han kan mærke. Til sidst vil man blive nødt til at sende den unge væk, for på et tidspunkt vil man løbe tør for sanktionsmuligheder. Og den unge, han gør sådan set bare det, han er kommet på den her institution for at lære at lade være med.*

I Solhaven/HRC handler man ikke ud fra fastlagte “konsekvenser”, men der lægges vægt på at beskrive, at der altid reageres og handles, og derfor betegnes denne tankegang som “konsekvent pædagogik”. Frem for at handle ud fra forudsigelige “konsekvenser” er det en pointe i sig selv, at

reaktionen er uforudsigelig. Meningen er, at den unge skal mærke, at medarbejderne ved, hvad han har gjort, men hvordan den enkelte medarbejder vælger at reagere, er en anden sag. Det eneste, den unge skal være sikker på, er, at der er en reaktion, forklarer de interviewede.

*Kan jeg gøre noget andet end at låse ham inde, give ham stuearrest og tage lommepengene fra ham? Det er en af de typiske fremgangsmåder, at man begynder at trække i lommepengene, og til sidst så sidder de der med 8,50 tilbage, så de ikke engang kan købe deres smøger.*

### **Konsekvensen ligger aldrig fast**

Det er med andre ord vigtigt altid at reagere, men “konsekvenser” må aldrig blive “bevidstløse”, lyder konklusionen. Bevidstløsheden kan opstå der, hvor reaktionerne bliver fastlåste, forklarer en af de interviewede: “Det vigtigste er, at den unge kan mærke, at den voksne registrerer og reagerer på uhensigtsmæssig adfærd”, fortæller den interviewede og konkluderer, at det, at der reageres, er den eneste standard, der ligger fast på forhånd.

Om der reageres “meget” eller “lidt” i forhold til “store” eller “små” overtrædelser er, ifølge denne tænkning, heller ikke fastlåst. “Store” overtrædelser medfølges ikke nødvendigvis af “store” konsekvenser: “Nogle gange kan vi reagere ved, at vi bare går en tur ned til vandet, sætter os og snakker lidt om det, der er sket.” En sådan type reaktion vil eksempelvis også overraske de unge, fordi de netop gennem deres liv ofte har mødt rigtig meget traditionel konsekvenspædagogisk tænkning, forklarer den interviewede.

Det er endvidere en grundholdning på Solhaven/HRC, at man aldrig udstikker trusler om, hvad der vil ske, hvis den unge handler på en bestemt måde: “Hvis du gør sådan, så gør vi sådan”. “Sådan må man aldrig sige til en ung”, pointerer en af de interviewede - dels ud fra den betragtning, at det kan man ikke beslutte på forhånd, og dels konkluderer den interviewede, at “det er ikke sikkert, at vi lige nøjagtigt i den situation, hvor han overtræder, er i stand til at gennemføre det, som vi har sagt, vi vil gøre”. At give udtryk for hvilke “konsekvenser” der medfølger bestemte handlinger, kobles her sammen med troværdigheden, og at den voksne aldrig må love noget, der ikke kan gennemføres.

På baggrund af disse indledende refleksioner over begrebet “konsekvens” forekommer det mere misledende end vejledende at fortsætte med at benytte dette ord i beskrivelsen af den måde, Sol-

haven/HRC arbejder på. Vi vil i stedet introducere udtrykket “konsekvente reaktioner” sammen med “en konsekvent pædagogik”, idet disse udtryk i højere grad betoner, at der altid reageres, men reaktionen i sig selv er variabel. I resten af kapitlet vil vi derfor udelukkende benytte os af disse betegnelser for at holde fast i Solhavens/HRCs egne problematiseringer af konsekvensbegrebet.

### **Vi straffer ikke!**

Det fortælles i interviewene, at en vigtig dimension af denne tænkning er, at medarbejdernes konsekvente reaktioner aldrig må få form som straf. Dette sker ud fra en forståelse af, at de unge

*Straf er en hammer i hovedet, og det udvikler de sig jo ikke af.*

ikke kan lære det, de skal lære, gennem straf. “Vi er nødt til at tænke anderledes”, konstaterer en af de interviewede. Der peges på, at hvis de voksnes reaktioner tager karakter af straf, så følger man blot de regler, der er i straffesystemet, og det er de

unge ikke i stand til at lære og udvikle sig af. Medarbejdernes konsekvente reaktioner må derfor aldrig få form som straf. Hvis man skal gøre sig forhåbning om at nå disse unge, må man tænke anderledes, lyder konklusionen. Dette forbindes endvidere til det værdimæssige udgangspunkt, at “her kan du ikke blive smidt ud”, fordi de unges uhensigtsmæssige adfærd dybest set er at forvente. Det angives i interviewene, at netop fordi den unges situation er endt med et ophold på Solhaven/HRC, giver det ikke mening at smide de unge ud for de selv samme problematikker, som de er anbragt for! Det fremstilles på den måde, at når der opstilles akkumulerende straffe som reaktion på de unges adfærd, vil institutionen sætte sig selv i en situation, hvor rummeligheden i sidste instans sættes på prøve.

### **Straf skubber dem væk fra os**

De unge forventer som oftest at blive straffet, når de gør noget forkert, fortæller de interviewede. Det er den reaktion, de som regel har mødt. Den holdning, der gives udtryk for på Solhaven/HRC, er imidlertid, at straf har en nedbrydende og ikke en opbyggende virkning: “Hvis man skulle straffe hver gang, de lavede noget lort, så sad de i håndjern heromme bagved alle sammen, for så meget har de dummet sig hver især.”

Flere af de interviewede beskriver, at der er en forskel mellem de overtrædelser, som er decidede lovovertrædelser, og som samfundet og straffesystemet som sådan tager sig af, og skal tage sig af, og på den måde som Solhavens/HRCs personale skal reagere på ved en overtrædelse.

Solhavens/HRCs pædagogik beskrives også som konsekvent på den måde, at der hersker en klar holdning til eksempelvis kriminalitet og stoffer: “Det har vi politiet til at tage sig af”, og det skal de selvfølgelig, hvis de unge begår noget ulovlig. Noget andet er de “overtrædelser”, der foregår i Solhaven/HRC:

*Vi skal vurdere, hvad fejltrinene er, og vi har selvfølgelig en konsekvent holdning til, at vi skal behandle hinanden ordentligt. Men hvad vi så gør ved det, det er en anden sag, og det er der, vi skal fange dem, så vi kan komme videre.*

Ræsonnementet er, at det eneste, man får ud af at straffe, er, at man skubber de unge væk. Nogle gange er det bedre at give den unge en oplevelse af at slippe godt igennem en uheldig episode, lyder konklusionen, for her skabes grobund for en åbning ind til den unge, og den enkelte medarbejder opnår mulighed for positiv påvirkning. I stedet for at straffe skal medarbejderen vise den unge, at “vi kan løse dette problem i fællesskab”. At straffe har den modsatte effekt; det lukker af for forbindelsen mellem den unge og medarbejderen, og den unge får yderligere grundlag for at hade medarbejderne. Dermed lukkes også af for den udviklingsstøttende kontakt, som, ifølge Solhavens/HRCs filosofi, er adgangen til, at den unge kan udvikle sig i positiv retning.

## **Det er voksenstøtte, der skal til**

Frem for at tænke reaktioner som straffende er en “konsekvent reaktion” ofte at etablere mere støtte fra en medarbejder til det, den unge ikke magter. Denne reaktion på de unges uhensigtsmæssige adfærd beror på fortolkning af adfærden som et udtryk for, at den unge ikke har magtet den pågældende opgave. Når den unge “træder ved siden af”, er det i bund og grund udtryk for, at de voksne ikke har været gode nok til at hjælpe ham med at overholde de aftaler, der er indgået, forklarer en af de interviewede. Den unge reagerer, som han plejer, og som man kan forvente, lyder konklusionen. Derfor er strategien at give mere støtte:

*Når man gør noget, man ikke skulle gøre, så vil man her på stedet opleve at få noget mere positiv opmærksomhed på det, man er dårlig til: “Så sender vi en voksen med dig, der skal lære dig, hvordan man gør!” “Kan du ikke finde ud af at gå til fodbold uden at stjæle fra de andres*

*lommer, jamen så får du en voksen med, som interesserer sig for fodbold og samtidig råder og vejleder dig i, hvordan man går udenom de lommer.” Så hver eneste gang man laver noget negativt, så får man en positiv hjælp til at lave om på det.*

Målet er at give støtte, som sikrer den unge tæt kontakt med en medarbejder og herigennem skabe en situation, som fratager den unge muligheden for at begå samme overtrædelse igen.

En “konsekvent reaktion” kan f.eks. også bestå i, at man tager den unge med ud på en rejse, fortæller en af de interviewede, idet en rejse giver mulighed for at være sammen og for at starte på en frisk. For eksempel kunne det være, at en ung, der ryger hash, skulle en uge til La Santa sport med en medarbejder, fordi der er medarbejderen sikker på, at den unge ikke kan få fat i noget hash, og der opstår endvidere ofte en situation, hvor der kan komme en dialog i gang.

*Når jeg vælger min handling, skal jeg gøre det med respekt for, at det ikke er den unge, der er en skiderik. Han gør kun det, jeg ved, han vil gøre. Men vi prøver at lukke verden om ham, så det ikke sker.*

Det bemærkes af den interviewede, at denne form for reaktion (at rejse med en voksen) udefra set kan forekomme som en belønning, men det er typisk ikke sådan, det opleves af den unge selv. Man skal holde sig for øje, forklarer den interviewede, at reaktionen skal bestå i at “lukke verden om den unge” i en grad, der sikrer den unge optimale muligheder for at overholde sine aftaler med de voksne. Der er i den forstand hverken tale om

belønning eller straf, men det drejer sig simpelthen om, hvordan man genetablerer den tillid, der gik tabt.

### **Når vi gør noget, er det for at være sammen**

Mere støtte fra en medarbejder, som en “konsekvent reaktion” på de unges uhensigtsmæssige handlinger, forklares af de interviewede på den måde, at det er kontakten mellem unge og medarbejdere, som udgør omdrejningspunktet for de reaktioner, der vælges. Typiske eller “traditionelle” sanktioner som f.eks. stuearrest, der indeholder et element af social isolation, bliver i den forstand modsætningen eller modpolen. På Solhaven/HRC prøver man at gøre det modsatte: “Når vi gør noget, så er det for, at vi kan være mere sammen”. En af de interviewede forklarer:

*Det er noget med at sige til den unge: "Det her, det havde jeg misfortolket. Vi er ikke færdige med at opbygge tillid til hinanden. Jeg var dum nok til at tro på det, du sagde. Vi skal i gang med en ny proces.*

At forstå støtte fra en medarbejder som en pædagogisk handling drejer sig om, hvordan tilliden mellem den unge og medarbejderen kan genopbygges eller udvikles på ny gennem en tættere kontakt. Det kræver, at der aktivt udtænkes handlinger, der kan genskabe eller genetablere den udviklingsproces, den enkelte unge var midt i, da "det gik galt", fortæller de interviewede.

De voksnes reaktioner anskues således som tillidsopbyggende processer, der igangsættes. Det betyder desuden, at tidsudmålinger i forhold til varigheden af voksenstøtte er misvisende, pointerer en af de interviewede: "Når man begynder at sætte tidsudmålinger på, så straf-tænker man det". Tidsudmålinger betragtes, ifølge Solhaven/HRC, som en form for straf, idet man etablerer et "irettesættende tidsrum", der skal "afsones" i tæt kontakt med en voksen. Derimod er det processen, der bestemmer, hvornår voksenstøtten skal bortfalde igen, forklarer den interviewede: F.eks. hvornår man igen "tør lade den unge passe på pengene fra juletræssalget".

Formålet med "konsekvente reaktioner" er at reetablere et tillidsforhold, og dette er, ifølge de interviewede, selve omdrejningspunktet for den måde, Solhaven/HRC definerer og arbejder med begrebet på. De "konsekvente reaktioner" skal med andre ord være udviklingsstøttende.

*Voksenstøtte hænger utrolig meget sammen med den handling, der er foregået, og hvordan man går i gang med at ny- eller reetablere det udviklingsforløb, man var i gang med. Man går i gang med en læreproces, som skal ende ud i et tillidsforhold. Og voksenstøtten, den bortfalder successivt i forhold til, at tillidsforholdet opbygges.*

## **Tillid opbygges gennem handlinger**

Solhavens/HRCs idéer om tillidsopbyggende processer er endvidere, at tilliden til de unge fortrinsvis skal opbygges gennem handlinger. Det anses derimod ikke for at være en god idé at satse på opbyggende samtaler med de unge, fordi mange af dem netop har forstyrrelser på det følel-

sesmæssige og intellektuelle plan, som man gennem samtaler appellerer til. I stedet skal tilliden kobles på små handlinger, der skridt for skridt kan åbne op for tilliden fra medarbejder til ung og vice versa. “Vi skal selvfølgelig snakke meget med dem men ikke i de situationer, hvor vi vil have dem til noget specifikt. Der skal vi være mere firkantede”, forklarer en af de interviewede. Pædagogikken beskrives på den måde, at der skal kobles små handlinger på de processer, der sættes i gang ud fra en betragtning om, at det vil give de unge de bedste chancer for at lære:

*Der skal hele tiden være noget visuelt, noget bevægelse, noget handling i forhold til de ord, vi har sagt. Det tror jeg, giver dem en chance for at lære, fordi det aktiverer flere forskellige ting inde i hjernen.*

En tillidsopbyggende proces har i øvrigt meget til fælles med principperne i begrebet købmandsrelationer<sup>1</sup>, bemærker den interviewede: “Det, der kan styre dem, er, at de har lært noget om at det der med tillid, det er noget med, at jeg er nødt til at give noget for at få lov til noget.” En tillidsopbyggende proces beskrives som en række af små “købmandslignende” handler, hvor den unge igen får mulighed for at bevise, at han kan overholde de aftaler, der indgås. Herigennem opbygges tilliden mellem barn og voksen på ny.

Det er ud fra ovenstående muligt at udlede den læringsteoretiske anskuelse, at disse unge, ifølge Solhavens/HRCs erfaring, i højere grad kan nås gennem handlinger end gennem ord. Når Solhaven/HRC definerer “konsekvente reaktioner” som tillidsopbyggende processer, betyder det, at det anses for afgørende, at disse processer altid ledsages af konkrete handlinger.

## **Sammenhæng mellem handling og reaktion**

Endelig gives der i interviewene også udtryk for, at der altid skal være en tydelig og logisk sammenhæng mellem handlingen (eller overtrædelsen) og reaktionen for at give de unge de bedste muligheder for at lære af den reaktion, de møder. Den konsekvente reaktion skal altså være følgerigtig, ifølge ordbogens definition af begrebet konsekvens.

---

<sup>1</sup> Købmandsrelationen er beskrevet i kapitel 4.

En af de interviewede beskriver det på den måde, at der skal være en letbegribelig logik i den måde, man reagerer på overfor de unges handlinger. Denne logik er med til at give de unge de bedste muligheder for at lære af situationen. I interviewene problematiseres den modsatte situation, hvor reaktionen ikke har direkte sammenhæng til den unges handling: “Vi kender det jo alle sammen. Det der med at sige at hvis du ikke spiser op, så må du ikke komme til badminton, eller hvad det nu kan være”. Denne type reaktioner undgås, ifølge Solhavens/HRCs opfattelse, af pædagogikken, og det beskrives som en almindelig fejltagelse, at konsekvenser på denne måde ofte udstikkes per automatik. En anden af de interviewede eksemplificerer problemstillingen ved den situation, at de voksne f.eks. fratager en ung sin computer, fordi han er stukket af. Den interviewede konkluderer, at en sådan situation får karakter af straf, og de voksne vil fremstå som utroværdige, fordi de ikke kan forklare sammenhængen. “De unge skal være trygge ved os”, forklarer den interviewede: “De skal vide, hvad vi har gang i”, og derfor skal man kunne forklare sig, lyder konklusionen.

## **Skræddersyede reaktioner**

Den pointe, der kan udledes af interviewene, er, at “konsekvente reaktioner”, ifølge Solhaven/HRC, skal forstås som handlinger, der skal være skræddersyede, idet konkrete reaktioner altid skal tilpasses bestemte situationer og mennesker. Det anses for vigtigt, at enhver reaktion forbindes til andre elementer af pædagogikken: Som nævnt er det, ifølge Solhavens/HRCs anvendelse af begrebet, vigtigt at se på den logiske sammenhæng mellem reaktionen og den unges handling med henblik på at skabe de bedste vilkår for, at den unge kan lære af situationen. Udover at afmåle sine reaktioner i forhold til den adfærd der reageres på, er det også væsentligt at overveje, hvor i opbygningen af en relation man befinder sig i forhold til den enkelte unge, og ud fra dette stille sig selv spørgsmålet: “Hvordan kan jeg fange hans opmærksomhed”. Endvidere pointerer den interviewede, at det er vigtigt at være i dialog om den aktuelle behandlingsplan, den aktuelle målsætning og de aktuelle arbejdsplaner for den enkelte unge.

## **Konklusion:**

### **Man skal tænke sig godt om**

At reagere hensigtsmæssigt på uhensigtsmæssig adfærd kræver analytiske kompetencer hos medarbejderne. Beskrivelserne peger på, at der er mange forskellige overvejelser, som er vigtige at gøre sig, inden man reagerer. Nedenfor har vi opsummeret disse beskrivelser i en figur for at illustrere den analyse, der, ifølge Solhaven/HRC, skal gøres af den enkelte medarbejder i forbindelse med overvejelser om en hensigtsmæssig reaktion.



Beskrivelserne tyder på, at Solhavens/HRCs måde at arbejde med konsekvent pædagogik på er centreret omkring en idé om at skabe relevante læringsarenaer for den enkelte unge gennem "konsekvente reaktioner". At finde frem til disse læringsarenaer forudsætter, ifølge beskrivelserne, at man stiller sig selv nogle centrale spørgsmål:

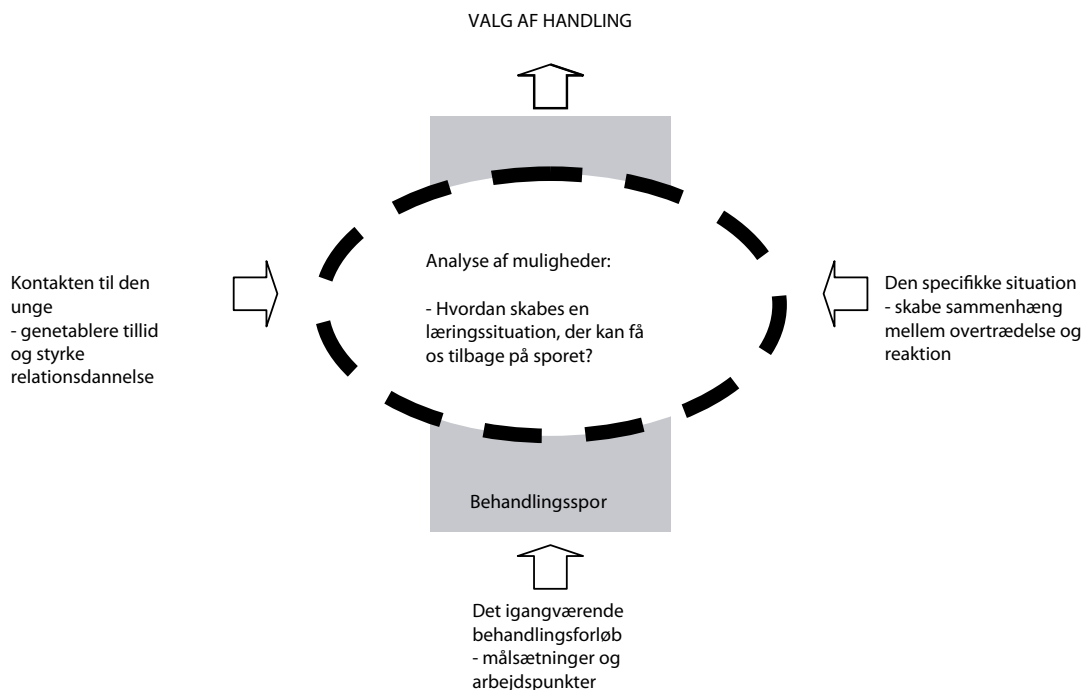
Figur 9: Centrale spørgsmål i analysen af handling

- *Hvor er jeg/vi henne i forhold til den unge, og hvordan kan jeg/vi fange hans opmærksomhed? (relationsdannelsen)*
- *Hvor er jeg/vi i det forløb, vi havde aftalt, vi skulle igennem sammen, og hvordan kan jeg/vi komme tilbage på sporet? (behandlingsplan/målsætningsskema og arbejdsplaner)*
- *Hvordan kan jeg/vi skabe en logisk forbindelse mellem vores reaktion og den unges overtrædelse? (læringsituation)*

(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

Der er tre overordnede områder, som trækkes frem i interviewene som væsentlige at tænke ind i den læringsituation, man vil skabe for den unge: Den specifikke situation: Hvad er der sket? Hvordan sikres en læringsorienteret sammenhæng mellem overtrædelsen og reaktionen? Kontakten til den unge: Hvor god en kontakt/relation har man fået opbygget til den unge, og hvordan kan tilliden genoprettes og relationsdannelsen styrkes gennem den læringsituation, man opstiller? Det igangværende behandlingsforløb: Hvordan hænger adfærden sammen med den behandlingsplan, der foreligger, og hvilken type læringsituation kunne understøtte, at den unge kommer "tilbage på sporet"? Disse elementer kan illustreres i følgende model:

Figur 10: Analyse før reaktion



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

Modellen opsummerer de vigtigste pointer, der er kommet frem i interviewene: At "konsekvente reaktioner" altid skal skræddersyes, så de passer til konkrete mennesker, situationer og udviklingsforløb. For at kunne finde frem til hensigtsmæssige reaktioner skal man "have hele historien med", som en af de interviewede konkluderer. Solhavens/HRCs forståelse af konsekvent pædagogik lægger primært vægten på, at der *reageres* konsekvent - det vil sige, at de voksne altid reagerer - mens reaktionen i sig selv er variabel. "Konsekvente reaktioner" skal sætte udviklingsprocesser i gang, og selve reaktionen skal frem for alt være udviklingsstøttende i den forstand, at den skal hjælpe den unge "tilbage på sporet".

Hvis vi vender tilbage til fremmedordbogens definition på konsekvens som "følgerigtighed", ser det altså ud til, at Solhaven/HRC har en bestemt forståelse af begrebet. "Konsekvens" forstås *ikke*

som følgerigtighed i den forstand, at bestemte handlinger medfølger bestemte “konsekvenser”. Tværtimod har der i beskrivelserne været flere antydninger af overraskelse eller uforudsigelighed som et pædagogisk virkemiddel<sup>2</sup>. Man kunne pege på, at følgerigtigheden findes i den fremanalyserede sammenhæng mellem overtrædelsen og den handling, man beslutter sig for. Som det fremgår, er det mere rammende at tale om “reaktioner” frem for “konsekvenser”, når man skal beskrive den strategi, Solhaven/HRC kalder konsekvent pædagogik.

### **Konsekvent pædagogik - Nogle opsummerende udsagn**

- Pædagogikken er konsekvent men ikke traditionel konsekvenspædagogisk på en sådan måde, at bestemte handlinger altid medfølges af bestemte konsekvenser.
- Konsekvente reaktioner skal i hvert enkelt tilfælde skræddersyes til den enkelte unge i forhold til den specifikke problematik, den unges udviklingsforløb og den aktuelle kontakt mellem den unge og de voksne.
- At reagere konsekvent kræver, at der aktivt udtænkes handlinger, der kan genskabe eller genetablere den udviklingsproces, den enkelte unge var midt i, da “det gik galt”.
- Konsekvente reaktioner skal ikke være forudsigelige. Det eneste den unge skal være sikker på, det er, at de voksne reagerer.
- Der straffes aldrig.
- Når den unge “træder ved siden af”, er det i bund og grund udtryk for, at de voksne ikke har været gode nok til at hjælpe med at overholde de aftaler, der er indgået. Den unge gør kun det, vi kan forvente og ved, at han vil gøre.
- Konsekvente reaktioner skal bestå af voksenstøtte til det, den unge ikke magter.
- Det er vigtigt, at de voksnes konsekvente reaktioner er tillidsopbyggende og relationsopbyggende. De tillidsopbyggende processer skal fortrinsvis bygges op omkring handlinger snarere end samtaler.
- Det er mere rammende at tale om “reaktioner” frem for “konsekvenser”.

---

<sup>2</sup> Uforudsigelig og spontanitet kan give mulighed for “Nu-øjeblikke”, som de er beskrevet i Kapitel 1.

## Kapitel 4:

# En pædagogik der bygger på relationer

På Solhaven/HRC mener man, at et tæt samvær mellem unge og medarbejdere er det vigtigste element i et samspil, der kan bidrage til, at de unge kan udvikle sig. Dette samspil benævnes af de interviewede som en relation. Det centrale i det pædagogiske arbejde udgøres således af det, der forgår i relationen mellem medarbejdere og unge.

*Det er i samvær med andre mennesker, at man udvikler sig. Det er ikke på sit værelse foran computeren.*

Allerede dengang Solhaven<sup>1</sup> blev etableret, blev relationen defineret som helt central for de unges muligheder for at udvikle sig. En af de interviewede fortæller, at fra Solhaven blev grundlagt og op gennem 90'erne, herskede der en opfattelse på mange danske behandlingsinstitutioner af, at man ikke kunne eller skulle arbejde med at danne følelsesmæssige relationer med de børn og unge, der på grund af omsorgssvigt havde svære "skader" på deres følelsesmæssige kompetencer. Bl.a. blev Niels Peter Rygårds bog *Tidlig frustration* (1991) opfattet som et vigtigt bidrag til behandlingsarbejdet på det tidspunkt, og denne bog blev af mange også fortolket som udtryk for den opfattelse.

Udgangspunktet på Solhaven og senere HRC var (og er stadig), at man *skal* arbejde med relationer, for ingen mennesker kan leve uden. Dette grundsyn præsenteres bl.a. med reference til den engelske digter John Donnes berømte formulering: "No man is an island" [Intet menneske er en ø<sup>2</sup>]. Der gives udtryk for den tankegang, at alle mennesker lever i – og har brug for relationer, fordi vi mennesker er forankrede i et samfund og et menneskeligt fællesskab, som vi er afhængige af at deltage i. Derfor må der nødvendigvis arbejdes med de unges kompetencer til at indgå i relationer, og man må nå så langt med dette, man overhovedet kan, lyder konklusionen fra de interviewede.

---

<sup>1</sup> HRC blev etableret nogle år senere i 1991.

<sup>2</sup> Den fulde formulering lyder: "No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the Continent, a part of the main" [Intet menneske er en ø, fuldstændig i sig selv; ethvert menneske er et stykke af kontinentet, en del af et hovedland].

Den pædagogiske tænkning på Solhaven tog således et, for den tid, helt anderledes udgangspunkt. Erfaringen blev og er fortsat, ifølge de interviewede, at det er muligt at arbejde med relationskompetencer - selv med de børn og unge, som har store vanskeligheder med dette, samt at det fører til noget positivt i de unges udvikling.

Gennem årene har man på Solhaven/HRC arbejdet på at opbygge en fælles forståelse af begrebet relation samt de værdier, som ifølge Solhaven/HRC skal kendetegne og afspejle sig i relationsarbejdet. Dette arbejde har resulteret i udviklingen af en analysemodel, der illustrerer et idealtypisk relationsdannelsesforløb. Den vender vi tilbage til senere i kapitlet.

## Relationer og relationsarbejde

Når de unge kommer, har de ofte store vanskeligheder ved at indgå i relationer med andre mennesker og kan derfor sjældent forventes at være initiativtagende til udvikling af nye relationer. Ansvaret for at holde fast i en involvering må derfor ligge hos medarbejderne, fortæller de interviewede. De konkrete handlinger for at opnå en relation beskrives endvidere som et pædagogisk arbejde, der kræver fortløbende refleksion, planlægning og styring fra medarbejderens side. I modsat fald vil de relationer, der potentielt kunne opstå, blive begrænset eller dirigeret af de unges modvilje eller ulyst, lyder konklusionen.

Kapitlet indledes med en afgrænsning af begrebet relation ud fra Solhavens/HRCs egne definitioner. Hernæst redegøres for den metodiske tilgang til relationsarbejde på baggrund af Solhavens/HRCs egen relationsmodel og opfattelse af relationstræning som en udvikling over tid.

## Hvad er en relation?

Som udgangspunkt beskrives begrebet relation af Solhaven/HRC gennem følgende afgrænsninger:

- *Det er mere end spontane forbindelser.* I et menneskes dagligdag er der mange forskellige former for berøringspunkter med andre mennesker, og her igennem opstår "spontane forbindelser" i hverdagen. Der peges på, at relationsbegrebet er et mangetydigt begreb, men at en af de første afgrænsninger handler om at forstå relationer som "noget mere" end spontane forbindelser.
- *Der er forskel på forbindelse, kontakt og relation.* Dernæst uddybes begrebet relation med en skelnen mellem det at have en forbindelse og videre til, hvad man kunne kalde en kon-

takt og det at skabe en relation til en ung. På Solhaven/HRC startes med at forsøge at skabe en forbindelse til den unge som en forløber til at forsøge at opnå kontakt og hernæst danne en relation. Erfaringen er, at det er vigtigt at kunne skelne og ikke forveksle “forbindelser” eller en “god kontakt” med en relation. En forbindelse defineres som de allerførste forsøg på at få den unges opmærksomhed. Den gode kontakt beskrives på den måde, at man f.eks. taler godt sammen, laver nogle aktiviteter sammen, har det sjovt sammen etc. Når en god kontakt er opnået, ses det som udtryk for, at der er skabt et godt udgangspunkt, som der kan bygges videre på, på vej mod at opbygge en relation. En erfaring er, at medarbejderne ofte involverer sig hurtigere i de unge, end de unge gør i medarbejderne, og derfor anses det for vigtigt at kunne skelne mellem medarbejdernes og de unges perspektiv på, hvor man befinder sig i forløbet hen mod en relationsdannelse.

- *Der er primært tale om en-til-en forhold.* På Solhaven/HRC arbejdes der med, at de unge lærer at være i relation gennem det samspil, der er mellem den enkelte unge og den/de medarbejdere, den unge får tillid til. Forståelsen er, at relation primært læres gennem et “en-til-en forhold”. Når man på Solhaven/HRC taler om, at de unge som udgangspunkt ikke magter at indgå i relationer, er det i denne forståelse af relationer, udsagnet skal tolkes. Mange af de unge kan f.eks. trives glimrende i subkulturelle grupper, hvor de kan indgå i noget, der kunne beskrives som “uniformerede grupperelationer”, fortæller de interviewede. Men at indgå i samspil i subkulturelle grupper har ofte ikke lært de unge at befinde sig i nære relationer med andre.
- *Det tager lang tid at opnå en relation.* Endelig fremgår det af interviewene, at der oftest er tale om et længerevarende forløb, og at der går lang tid, før man kan tale om, at der er dannet en relation. I dette forløb er der indlejret flere forskellige elementer, som, ifølge Solhavens/HRCs erfaringer, også er forudsætninger for, at en relation overhovedet kan opstå. Det vil vi komme mere ind på senere i kapitlet, hvor vi gennemgår relationsmodellen.

## **Relation er, når “den anden” bliver personlig for en**

Beskrivelserne af hvornår en forbindelse mellem en voksen og en ung kan betegnes som en relation, peger på, at det er, når der er opstået “noget særligt” mellem en ung og en eller flere medarbejdere. Definitionen på en relation beskrives således af en af de interviewede:

*Når der er et personligt forhold mellem den unge og en medarbejder, som er anderledes end det, der er til de andre medarbejdere, så siger vi, at man har en relation.*

Dette udsagn kan referere til elementære eksistentielle behov for at blive set som den unikke person, man er. Ifølge denne forståelse indebærer en relation, at der er skabt en særlig forbindelse mellem to mennesker, der ser på hinanden som unikke væsner.

At forstå relationen som særegen og anderledes end “forbindelse” eller “kontakt” - ser altså ud til at betyde, at den unge har fået øje på medarbejderens individualitet (og vice versa). Det kan forklares på den måde, at man kan tale om en relation, når den unge ser “hele mennesket”, og ikke bare oplever eller ser “en pædagog”. Den anden er blevet personlig for en<sup>3</sup>.

På Solhaven/HRC arbejdes særligt med to slags relationer, der betegnes som den personlige relation og købmandsrelationen. I det følgende præciseres disse begreber yderligere.

### **Først laver vi byttehandler**

Med baggrund i den forståelse at de fleste af disse unge ikke umiddelbart er i stand til at indgå i en gensidig relation, har man gennem årene udviklet en pædagogisk tilgang, hvor medarbejderne prøver at lære de unge, hvad det vil sige at indgå i en relation gennem et samspil, der bliver betegnet som en *Købmandsrelation*. Denne beskrives på følgende måde:

*De mest simple relationer er der, hvor man laver en type kontrakt for at opnå det, man i fællesskab bliver enige om at ville opnå.*

Købmandsrelationen er kendetegnet ved, at den *ikke* udfordrer de unge på et følelsesmæssigt plan, men udelukkende omhandler et bytteforhold af en eller anden slags: “Hvis du gør noget for mig, gør jeg det og det for dig - så du får noget igen”. Den beskrives som en slags handelsforbindelse, der består af ydelser og modydelser.

---

<sup>3</sup> Blandt andre Mead (1934) har teoretisk beskrevet dette.

Denne købmandsrelation anvendes som den første form for relation, den unge stifter bekendtskab med under sit ophold på Solhaven/HRC. Der startes her, uanset den enkelte unges forudsætninger for at kunne opbygge en personlig relation, fordi denne type relation også bruges som en afsøgningsmodel for hvilke erfaringer, den unge har med relationer<sup>4</sup>, og hvad næste skridt i en relationsopbygning kunne være. Hvis medarbejderen starter med at stille emotionelle forventninger, kan der ske det, at den unge presses derud, hvor han kan blive nødt til at afvise, fordi han ikke kan tackle en følelsesmæssig involvering, lyder forklaringen. For nogle unge bliver købmandsrelationen den eneste form for relation, de magter.

### **Fra byttehandler til gensidig tillid**

Den erfaring, som Solhaven/HRC har gjort sig med at arbejde med købmandsrelationer, er, at det er udviklende for mange unge at være i denne type samspil rigtig mange gange. Hypotesen er, at "hjernen lærer", at denne type relationer er ufarlige, og at man kan få noget ud af det<sup>5</sup>. Hvornår den enkelte unge er klar til at bevæge sig over i den mere personlige relation er noget, som kun kan afgøres ud fra de signaler, den unge sender, pointerer de interviewede.

Et afgørende tegn på at købmandsrelationen har udviklet sig til en personlig relation, kan være det øjeblik, den unge viser tegn på uegennyttighed. Et sådan tegn eksemplificeres med, at den unge opsøger medarbejderen i et ærinde, som er "uselvisk". Det kan f.eks. dreje sig om, at den unge tilbyder medarbejderen at gøre noget uden at få noget tilbage. Eller at medarbejderen kan bede den unge handle på en bestemt måde, uden at den unge forventer et udbytte. Dette tolkes på den måde, at den unges fornemmelse af "udbyttet" er erstattet af tillid til medarbejderen, og at der er en relation under opbygning.

Bevægelsen fra den enkle købmandsrelation til en relation der også indeholder følelser, beskrives således som bevægelsen fra handelsprægede kontrakter til gensidige tillidsbaserede forventninger. Det er en bevægelse fra det forhold, at: "Hvis du vil have en ydelse af mig, skal du give mig en modydelse" - til at man gør noget for hinanden uden at forvente en modydelse. Bytteforholdet er erstattet af tillid til, at man vil hinanden det bedste.

---

<sup>4</sup> Dette udgangspunkt stemmer overens med de nyere udviklingspsykologiske teorier, som netop mener at påvise, at vores erfaringer fra fødsel og gennem opvæksten udstyrer det enkelte menneske med erfaringer i relationsdannelse, som genspilles igen og igen i mødet med andre (se kapitel 1).

<sup>5</sup> Denne opfattelse er i overensstemmelse med nyere neurobiologisk forskning (se kapitel 1).



## Når det lykkes at blive personligt involveret i hinanden

Den personlige relation beskrives som det ultimative mål for den enkelte unge. Denne relation er først og fremmest kendetegnet ved, at den anden er “blevet personlig” for den unge. Der er opstået en særlig forbindelse mellem den unge og en eller flere medarbejdere; en forbindelse, som er anderledes end den, den unge havde før og anderledes end den, den unge har til andre medarbejdere.

Den personlige relation beskrives endvidere som en følelsesmæssig forbindelse, der beror på tillid. En af de interviewede sammenligner den personlige relation med en forældrerelation:

*Når man er i en personlig, følelsesmæssig relation med en ung, så er det nærmest som en forældrerelation!*

Som tidligere nævnt er det ikke alle unge, der bliver i stand til at indgå i en følelsesmæssig forbindelse. Der arbejdes dog i alle typer samspil med at nå frem til, at den unge kommer til at føle sig så tryk ved en medarbejder, at han tør opsøge medarbejderen i forventning om, at medarbejderen vil den unge det bedste.

*Købmandsrelationen* er kendetegnet ved et bytteforhold: “Hvis du gør noget for mig, så gør jeg noget for dig”. Den unge lærer at indgå i en relation med intellektet og gennem nye erfaringer.

*Den personlige relation* er kendetegnet ved, at medarbejder og ung er blevet særligt betydningsfulde personer for hinanden og er kommet til at holde af hinanden. Deres samspil er kendetegnet ved gensidig tillid til, at de vil hinanden det bedste.

## George Herbert Meads teori om “signifikante andre”

Som det fremgår af kapitel 1 menes det, at vi udvikler os i samspil med andre, og at den personlige relation har stor betydning for menneskers udvikling (Stern 1995). Georg Herbert Mead (1934) har udviklet en teori, der beskriver dette forhold gennem begrebet “de signifikante an-

dre”<sup>6</sup>. Ifølge hans opfattelse har mennesker brug for at knytte sig tæt til andre mennesker for at kunne udvikle sig. Han peger på, at der ligger et forandringspotentiale i at knytte sig tæt til “en signifikant anden”. Hvis man ser sig selv gennem “signifikante andres” øjne, bruger man dette til skridt for skridt at udvikle sit eget selvbillede. Signifikante andre er mennesker, som har betydning for os. Ifølge Mead betyder det mere for os, hvad vores “signifikante andre” mener om det, vi gør, end hvad mennesker, som er mere ukendte eller distancerede, mener om os. Læring i et samspil mellem mennesker, der betyder noget for hinanden, er derfor mere grundlæggende end den læring, der sker i samspillet med personer, som ikke betyder noget for hinanden. Denne teori understøtter Solhavens/HRCs udgangspunkt i forhold til, at relationen mellem unge og medarbejdere anses for at være vigtig i behandlingsarbejdet med børn og unge<sup>7</sup>.

*Forskning viser, at de kvaliteter, der findes i sunde omsorgsperson - barn forhold, også skal findes i samspillet mellem pædagog og ung - hvis der skal ske udvikling med barnet.*

Det er desuden dokumenteret gennem forskning i resiliens (modstandsdygtighed) og empiriske undersøgelser, at det, at børn og unge danner relationer til en betydningsfuld voksen, får afgørende betydning for det enkelte barns muligheder for at klare sig på trods af dårlige opvækstvilkår. Et nyere norsk forskningsstudie fra 2007 har således fulgt 85 unge fra de var 15 år og til de blev 30 år. Hensigten var at undersøge, hvordan unge med alvorlige adfærdsvanskeligheder var kommet ind på et positivt spor. Netop etableringen af gode og langvarige relationer viste sig at være et af de afgørende forhold for, om det lykkedes de unge at vende en negativ udvikling til en positiv. Forfatteren karakteriserer disse relationspersoner som “signifikante andre” (Helgeland 2007). Undersøgelser om såkaldte mønsterbrydere har ligeledes vist, at det har gjort en forskel, hvis barnet/den unge har mødt én vigtig voksen person, som har stillet sig til rådighed. Det at møde voksne, der kan lide en, er også en af de ting, som anbragte børn og unge selv peger på som noget af det vigtigste<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Begrebet benyttes særligt indenfor den teoretiske retning, der benævnes Symbolsk Interaktionisme. Georg Herbert Mead knyttes ofte til begrebet, men det var Harry Stuck Sullivan der så vidt vides var den første, der brugte betegnelsen “signifikante andre”. Det interaktionistiske perspektiv har særligt fokus på den betydning, som interaktionen med andre mennesker har for vores grundlæggende erfaringer og læring.

<sup>7</sup> Meads teori er i overensstemmelse med f.eks. Daniel Sterns teorier om menneskets udvikling (se kapitel 1).

<sup>8</sup> jf. bl.a. TABUKA (2005): *Tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge.*

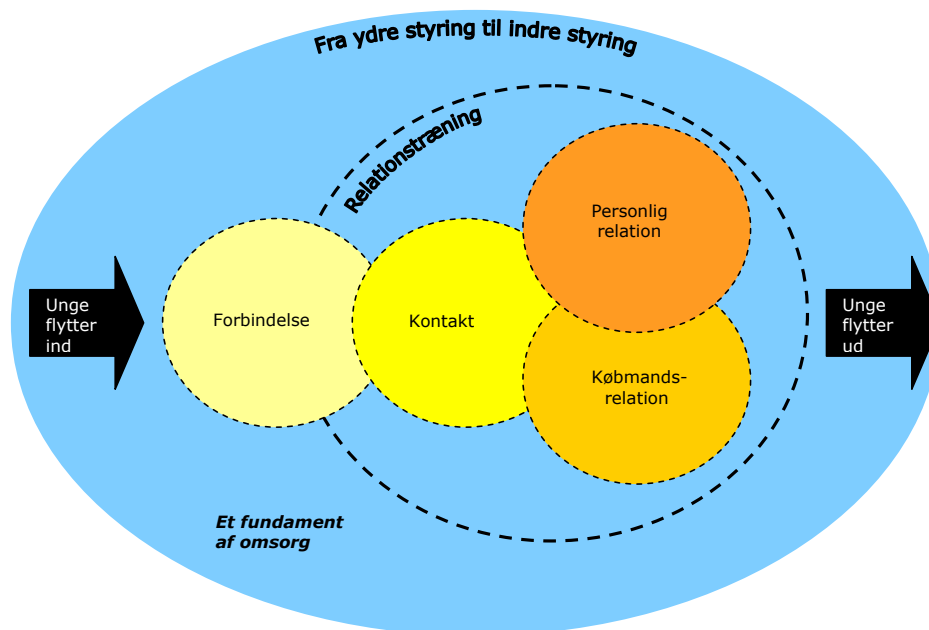
De erfaringer, der fortælles om på Solhaven/HRC, peger i samme retning: Her gives udtryk for, at når det lykkes at vende en negativ udvikling og bevæge en ung i en positiv retning, har det som oftest været på baggrund af, at den unge og medarbejderne har kunnet udvikle en relation.

## En analysemodel på relationsdannelse

Relationer mellem medarbejdere og unge på Solhaven/HRC betegnes som selve “brændstoffet” i den pædagogiske tænkning. Målet er at støtte den unge i at udvikle sig så langt, som det er muligt gennem den relation, den unge får til én eller flere voksne.

Solhaven/HRC har gennem årene gjort sig erfaringer med at arbejde med relationer og har bl.a. identificeret en række elementer, som er forudsætninger for, at disse relationsdannelser kan finde sted. Dette er søgt indfanget i følgende model, der illustrerer de faser i relationsdannelsen, som Solhaven/HRC har identificeret.

Figur 12: Analysemodel på relationsdannelse



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

I beskrivelserne af det pædagogiske relationsarbejde karakteriseres opbygningen af relationer gennem forskellige begreber, der dækker de faser, man har erfaret oftest skal gennemløbes for at nå frem til at opnå de unges tillid. Begreberne refererer til de faser, vi har beskrevet tidligere i kapitlet: 1) forbindelse, 2) kontakt, 3) købmandsrelation og 4) personlig relation. Disse faser indebærer samtidig en bevægelse fra medarbejdernes ydre styring af den unges adfærd gennem et stramt greb i starten til hen ad vejen at slippe grebet mere og mere. Dette sker i takt med, at den unge lærer at styre sin adfærd gennem de normer, der indlæres.

Som det fremgår af modellen, beskrives omsorg som grundlaget for, at en relation overhovedet kan udvikles. Dette er illustreret ved det blå grundlag, der ligger under modellen. En af de interviewede beskriver dette på den måde, at de unge "skal have noget af alt det, de ikke har fået før". I kapitel 2 er beskrevet, at særligt principperne omkring "de tre R'er" (Ro, Renlighed og Regelmæssighed) betragtes som grundlæggende omsorgselementer. Dette fundament af omsorg skal, ifølge Solhavens/HRCs grundsyn, give den unge en oplevelse af, at han nu befinder sig i en verden, hvor denne omsorg udgør en sikker og forudsigelig størrelse. Dette ansues som en betingelse for, at den unge overhovedet kan bevæge sig mod at ville indgå i en relation. De frustrationer, den unge har med sig på grund af manglende tilfredsstillelse af helt grundlæggende behov, beskrives af de interviewede som noget, der forstyrrer, og derfor skal disse frustrationer udryddes. Det omtales som "støj", der fylder den unges indre rum og gør det umuligt for ham at koncentrere sig om at lære noget nyt. Erfaringen er, at der skal arbejdes i en lang periode med at skabe denne grundlæggende base.

De interviewede forklarer, at samspillet med den enkelte unge undervejs kan befinde sig mange forskellige steder i modellen, ligesom det kan bevæge sig frem og tilbage mellem de forskellige faser. Erfaringerne med at arbejde med at opbygge relation på denne måde har vist, at der er store forskelle fra ung til ung. Nogle gange kan det vare flere år, inden det lykkes at komme gennem kontaktfasen og ind i relationscirklen, fortæller en af de interviewede. Dette forhold vurderes dog kun at gælde et fåtal af unge, idet det anslås, at det lykkes at opnå en eller anden form for relation i forhold til cirka 90 % af de unge, ofte i løbet af det første halve år. De sidste 10 % flytter fra Solhaven, uden der er opnået en gensidig relation.

## **Indslusning - og den første forbindelse**

Når en ung ankommer til Solhaven/HRC, startes med et særligt tilrettelagt indslusningsforløb, hvor den unge de første to uger opholder sig i et sommerhus sammen med nogle få medarbejdere. Denne indslusning betragtes som afgørende for at etablere den første forbindelse til den

unge, og forløbet tilrettelægges ud fra de principper, som er beskrevet i det følgende. Målet er dels, at den unge får en idé om, hvad han vil møde, når han flytter ind på den afdeling, han skal bo på og dels, at der etableres en "kontrakt" med den unge om, hvad han gerne vil lære af at bo på Solhaven/HRC.

## Start på nul

### - mød de unge med åbent sind

Indslusningsforløbet er præget af et princip om, at de unge skal mødes med et åbent sind. Når han ankommer til sommerhuset, mødes han af medarbejdere, som stort set kun ved, hvad den unge hedder og herforuden kun har et ganske kortfattet kendskab til anbringelsesgrundlaget. Holdningen er, at den unge selv skal have mulighed at fortælle sin livshistorie og så at sige "sælge" det billede af sig selv, som han ønsker. Den unge får således også mulighed for selv at vælge, hvilke oplevelser han ønsker at dele med hvem, hvornår og hvordan.

*Vi arbejder med at flytte  
ansvaret over på deres skuldre!*

At møde de unge på den måde anses for at være en vigtig forudsætning for at etablere et fundament for samarbejdet. For at give de unge en chance for at starte på en frisk, læser medarbejderne ikke sagsakterne. Dette princip bygger på en erfaring med, at skriftlige indberetninger ofte betoner problemer snarere

end at fremstille ressourcer hos den enkelte unge. De fremsendte sagsakter om den unge læses udelukkende af en socialrådgiver på Solhaven/HRC. De medarbejdere, som tager imod den unge i indslusningen og de medarbejdere, som han efterfølgende møder på afdelingen, har ikke læst disse papirer. Udover de nødvendige oplysninger om anbringelsesgrundlag (og evt. vigtige helbredsmæssige oplysninger, medicinering, m.m.) ses der kun undtagelsesvist bort fra dette princip. Kun såfremt socialrådgiveren vurderer, at der er enkelte informationer, som de pædagogiske medarbejdere bør vide om den unge, bliver der informeret om dette. En socialrådgiver siger således følgende:

*Vi vil tage imod de unge på nul. Vi vil jo give dem en ny mulighed. Vi vil give dem en ny start. Jeg læser visitationsmaterialet, og så udvælger jeg, hvad jeg finder nødvendigt at sige til medarbejderne. Den korte version af det er: Er det en ung, der er i misbrug? Er det en ung,*

*der vil stikke af? Er det en ung, der vil stikke med kniv eller sætte ild på gardinerne? Men derudover får de faktisk ikke noget at vide.*

Udgangspunktet er således, at de unge skal mødes “et nyt sted”, og medarbejderne skal danne sig sine egne indtryk af den enkelte unge. Den unge skal have mulighed for at starte på en frisk.

## **Du kan ikke skræmme mig væk**

Ifølge de interviewede starter en indslusning ofte med, at den unge begynder at fortælle, hvor “slem” han har været, eksempelvis hvor mange politibetjente han har slået ned, hvor mange pædagoger der er sygemeldt på grund af ham, og så videre. Den unge “prøver medarbejderne af” på denne måde for at se, om trusler resulterer i, at der kaldes flere medarbejdere på arbejde, når han fremstiller sig selv som farlig. Et vigtigt signal er imidlertid, ifølge Solhavens/HRCs pædagogiske tænkning, at den unge skal opleve, at de voksne ikke lader sig skræmme, og metoderne til dette beskrives ud fra, at den unge frem for alt skal mødes med tålmodighed og sindsro:

*Hver gang den unge kommer med alle de trusler, som han plejer at kunne skræmme folk væk med, så siger vi: “Jamen, det er fint nok, skal vi tage et spil ludo?” Eller vi foreslår en gåtur på stranden, eller at drikke kaffe, se TV-avisen eller sådan et eller andet fuldstændig kedeligt. Alle de ting, han plejer at kunne få folk til at blive nervøse over, dem tager vi lidt fra oven af.*

Eksemplerne på, hvordan den unges trusler går i møde, handler om at foreslå aktiviteter, som viser, at medarbejderne ikke reagerer som forventet, og som frem for alt signalerer tålmodighed og sindsro.

## **Vi er her kun for jer, og vi har al den tid i verden, der skal til**

Beskrivelserne af den første uge i sommerhuset bærer endvidere præg af, at der lægges vægt på et lavt aktivitetsniveau. Ifølge de interviewede spilles spil, ses fjernsyn, gås ture, snakkes, hygges, laves god mad og den slags dagligdags aktiviteter. Efter den første uge vil aktiviteterne typisk blive

mere udadrettede. Hensigten med denne opstart er, at de unge for alvor skal opleve, at medarbejderne har al den tid i verden, der skal til. Et for højt aktivitetsniveau i udgangspunktet anses også for at være forstyrrende, idet de unge frem for alt skal have en oplevelse af, at medarbejderne er der for dem, og at al deres tid er møntet på at være sammen med dem. Denne oplevelse beskrives som overraskende og til tider provokerende for de unge, fordi det er en uvant situation for dem at opleve mennesker, som i den grad er til stede blot for at være sammen med dem. Og netop denne oplevelse kan, ifølge de interviewede, være givende i forhold til at skabe "hul igennem" den unges forsvarsmekanismer (her beskrevet som forsøget på at skræmme medarbejderne væk) og etablere den første forbindelse:

*Når han er færdig med at skræmme, så begynder han oftest at fortælle. Enten går han amok, hvis han ikke kan få os til at reagere, eller også bryder han sammen og begynder at græde og bliver ked af det eller et eller andet i den stil. Så ved vi, at nu er vi kommet dertil, hvor vi kan komme ind under den hårde skal, hvor man kan finde ud af at komme i en anden form for forbindelse.*

Erfaringen viser således, at det lave aktivitetsniveau kan være medvirkende til, at den unge åbner op for en eller flere af medarbejderne og begynder at fortælle sin historie. Når der på denne måde er skabt en første forbindelse til den unge, er næste skridt at lytte til alt det, den unge vælger at fortælle, og herigennem kan der påbegyndes et arbejde med at etablere en form for kontrakt med den unge om, hvad der skal ske under anbringelsen på Solhaven/HRC.

### **Hvordan udvikler vi det gode, du har i dig?**

De interviewede fortæller, at de unge oftest har en lang historie med problemer, sammenstød med andre og fiaskoer omkring eget liv, og dermed har de en lang række negative oplevelser af

*De er vant til, at man siger: "Hvordan stopper vi det dårlige du gør?" i stedet for, at der er nogen, der siger: "Hvordan udvikler vi det gode, du har?"*

sig selv. Derfor anses det for vigtigt, at der i indslusningsfasen startes med at få en dialog i gang med den unge ud fra spørgsmålene: "Hvad er det, du kan, og hvad er det, du gerne vil?" I stedet for at fokusere på alle problemerne i den unges fortid søger man at vende det hele rundt og se på det positive og på den unges ressourcer. Dette sker

blandt andet ved at få den unge til selv at fortælle om sine ønsker til livet. Så snart den unge begynder at fortælle om fremtidsønsker, så har medarbejderen et sted at etablere et samarbejde ud fra<sup>9</sup>.

### **Man kan kun lære noget, hvis man selv vil**

I sommerhuset arbejdes med at finde vejen ind til den unges lyst til et samarbejde ud fra en tænkning om, at man kun kan lære noget, hvis man selv vil. Derfor anses det for afgørende, at der så tidligt som muligt i anbringelsesforløbet etableres en fælles kontrakt med den unge om, hvad han skal opnå med opholdet på Solhaven/HRC. Konkret foregår det ofte på den måde, at der ligger en blok papir på bordet i sommerhuset. Når den unge fortæller om negative oplevelser i fortiden, som har betydet nederlag eller fiaskoer, så skrives det ned. Men samtidig skrives hver gang, den unge giver udtryk for et ønske eller en drøm om, hvordan en god fremtid kunne se ud. Blokken ligger frit fremme, og den unge kan læse de ting, der bliver skrevet ned, ligesom han selv kan skrive noget ned. På den måde samles alle den unges egne udsagn om det, der har gjort det svært for ham at finde et ståsted i livet. Det kan være fortællinger om, at han har slået skolelærerne, begået kriminalitet, eller er sprunget ud af vinduet på arbejdspladser og skoler, når nogen har stillet krav, han ikke havde lyst til at honorere. Alle sådanne ting skrives ned. Nogle gange reagerer den unge undervejs ved at rykke blokken i stykker og smide den væk, fortæller de interviewede, men så forsøger man blot at rekonstruere den.

Erfaringerne med disse forløb er, at på et eller andet tidspunkt giver den unge udtryk for noget, han godt kunne tænke sig. Dette anvendes til at få aftalt og nedskrevet en kontrakt om, hvad den unge gerne vil lære. Næste skridt er et forsøg på at bevidstgøre den unge om egne fortællinger om barrierer for at nå det ønskede mål:

---

<sup>9</sup> I Marte Meo metoden, der bygger på Daniel Sterns teorier, anser man udviklingsstøttende kontakt som: "Den proces hvor barnet (den unge) gradvist ændrer på dets forventninger til sig selv, andre og sine muligheder i livet" (Birk Sørensen 2008).



*Nå - du vil gerne være tømrer! Men hvad er det, du har fortalt mig, du gør, hvis en tømrermester siger til dig, at du skal gå ud og feje gulvet? Du siger, at: "Du skal fandeme ikke feje gulv, for det skal man ikke på en lærlingeløn" og så er du bare skredet! Det går jo ikke, hvis du vil være tømrer! Så bliver du nødt til at affinde dig med visse ting, selvom du måske ikke bryder dig om dem! På denne måde kan der vise sig en hel række punkter, den unge bliver nødt til at gøre noget ved, for at kunne blive tømrer. Men vi siger til den unge: "Vi skal nok finde ud af det: Vi kan hjælpe dig med det, du gerne vil!"*

Der søges hermed at etablere en kontrakt med den unge, der tager udgangspunkt i et fremtids-scenarie, som den unge selv peger på, og herudfra stiller medarbejderne sig til rådighed som dem, der vil og kan hjælpe den unge med at overvinde de barrierer, der kan identificeres via den unges egne fortællinger. På denne måde prøver man at give den unge en oplevelse af, at på Solhaven/HRC vil han møde medarbejdere, som vil være sammen med ham, som vil lytte og tage hans ønsker alvorligt, og som tror på, at han har et potentiale til at blive til noget.

## Opsamling

Det fremgår af interviewene, at udgangspunktet for et vellykket forløb er, at indslusningen indeholder et forsøg på at etablere en dialog med de unge om, hvad de er gode til, og hvad de ønsker sig af fremtiden. Herigennem kommer de unges problemer oftest helt naturligt frem, men det gøres udelukkende ud fra spørgsmålet om, hvilke problemer, der skal overvindes for at opnå den positive udvikling.

Denne tilgang til de unge går således ud på at etablere et fokus på overvindelse af barrierer for den positive udvikling frem for et dominerende fokus på irettesættelsen af uhensigtsmæssig adfærd. Denne tænkning bygger på et ønske om at møde den unge ud fra en position, hvor medarbejderne ikke på forhånd ved en hel masse om den unge, men satser på den unges egen fremstilling af sine problemer og ressourcer frigjort fra negative beskrivelser, der ofte foreligger i journalmaterialet. Ifølge de interviewede har det vist sig at være en god strategi, idet de unge har fortalt, at det har medvirket til en oplevelse af, at her er de blevet mødt med et åbent sind.

Målet med indslusningen er at finde ud af, hvad den unge har af drømme, og ud fra dette etablere en kontrakt om, hvad det er, han skal arbejde med under opholdet på Solhaven/HRC. Når der er lagt en eller anden plan under sommerhusopholdet, flytter den unge ind på afdelingen.

### **Indslusning og den første forbindelse**

- De unge mødes med et åbent sind. De skal have mulighed for at starte på en frisk. Derfor læser medarbejderne aldrig skriftlige journaler om de unge, men danner sig sine egne indtryk.
- Der fokuseres på den unges muligheder og ressourcer frem for begrænsninger og problemer. Alle har et potentiale, der kan dyrkes.
- Målet med indslusningsforløbet er at etablere en slags "kontrakt" med den unge om, hvordan han ønsker at fremtiden skal forme sig, og hvad han skal arbejde med for at opnå dette.
- Man kan ikke udvikle og forandre sig, hvis man ikke selv vil. Derfor tager kontakten mellem den unge og medarbejderne udgangspunkt i den unges egne ønsker til fremtiden og egne oplevelser af barrierer for at nå disse ønsker.
- Medarbejderne skal vise, at de vil stå til rådighed for den unge og hjælpe ham med at opnå det mål, han selv er med til at definere.
- De unge skal opleve at møde medarbejdere, som er til stede, som er lyttende og som tager den unge alvorligt. Som ikke lader sig skræmme og som har al den tid i verden, der skal til.

### **Fra forbindelse til kontakt:**

#### **Man må møde dem der, hvor de er**

Hvis man skal nå ud over en forbindelse og skabe en kontakt, er det medarbejderne, der skal søge kontakten med de unge, fortæller de interviewede. Nogle gange er der allerede under indslusningen skabt en god forbindelse, der kan arbejdes videre med frem mod mere kontakt. Et generelt træk ved den første fase i opholdet er dog, ifølge de interviewede, at de unge ofte udviser stor vagtsomhed overfor medarbejderne. Beskrivelserne bærer præg af, at de unge oftest er meget påpasselige - måske endda mistroiske - overfor medarbejdernes kontaktforsøg. Baggrunden er, at de unge som oftest kommer med den erfaring, at kontakten til andre mennesker er en uholdbar

størrelse og et forbigående fænomen i deres tilværelse. De har ofte gennem tidligere anbringelser oplevet, at professionelle personer netop har opsøgt dem, for så at forsvinde igen, når de finder andet arbejde, eller når den unge flyttes væk igen.

Medarbejderne må derfor stille sig selv spørgsmålet: “Hvordan kan jeg gøre dem interesserede i mig og i at være her?” forklarer en af de interviewede, og medarbejderen må søge efter lige præcis det sted, hvor det unge menneske vil “lade sig flytte fra”. For at opnå en kontakt må man møde den unge der, hvor den unge er, ellers kan det slet ikke lade sig gøre at få en udvikling i gang, lyder anvisningerne fra de interviewede. Fortællingerne om kontaktforsøg bærer desuden præg af, at vejen ind til den enkelte unge ikke kan standardiseres; her peger de interviewede på vigtigheden af at være vågen og opmærksom på de muligheder, den unge selv signalerer. Kontaktfasen bliver beskrevet som en slags rebus, der skal løses. En kode, der skal knækkes.

## Teorien om kontaktrebus

Denne forståelse af at opnå kontakt som en rebus, der skal løses, har Per Revstedt udviklet en teori om. I sin bog *Motivationsarbejde* (2001) argumenterer han for, at selv mennesker, der ikke umiddelbart giver udtryk for at være motiverede for forandring, er “latent” (hvilende) motiverede. Dette gør han ud fra det grundsyn, at alle mennesker har en grundlæggende motivation for at komme til at leve et meningsfuldt liv, men motivationen kan af forskellige årsager ligge i dvale:

*Begrebet latent motivation indebærer, at motivationen er til stede, men at den ikke bemærkes eller ses i ydre handlinger (Revstedt 2001:45).*

Ifølge Revstedt er menneskets oprindelige tilstand “manifest” motivation. Det vil sige, at mennesket fødes med en positiv kerne og en naturlig lyst til udvikling. Men denne manifesterede motivation kan ødelægges i samspillet mellem et menneske og dets livssituation. Hvis et barn f.eks. udsættes for omsorgssvigt, kan der opstå en ubalance mellem konstruktive og destruktive kræfter. Ifølge Revstedts teori betyder det, at barnet “vælger” (sker ikke bevidst) destruktive alternativer, fordi det ikke kan få øje på andre måder at leve på. Revstedt forstår “latent” motiverede personer som mennesker, hos hvem de destruktive kræfter har taget over. Disse mennesker har en psykisk smerte, som de ikke ved, hvad de skal stille op med, skriver Revstedt, og her kommer hans begreb kontaktrebus ind i billedet.

Den latent motiverede person opbygger, ifølge Revstedt, et destruktivt forsvar, fordi det er en måde hvorpå smerten gøres til noget mere udholdeligt. En central pointe i Revstedts teori er at forstå dette forsvars dobbelte funktion: Det er både en beskyttelse og et råb om hjælp.

Begrebet kontaktrebus anvender Revstedt for at signalere denne dobbelthed af forsvar og kontakt. Rebus betyder, at det pågældende menneskes kontaktforsøg er maskeret, det beskrives af Revstedt som “en fremstrakt hånd indkapslet i pigtråd” (Revstedt 2001:57). Personen kan heller ikke åbent bede om hjælp, idet han ikke magter tanken om endnu et svigt, og derfor indkapsles den kontaktsøgende funktion i en rebus, der kan oversættes på følgende måde:

*Hvis du bliver ved med at vise omsorg for mig, selv om jeg ikke ser ud til at ønske kontakt, og hvis du forstår, at jeg dybest set ønsker hjælp, så tør jeg stole på dig. Jeg åbner mig langsomt for dig, når jeg er færdig med at teste dig (Revstedt 2001:58).*

Revstedt peger her på, at den latent motiverede har behov for at teste, om han kan stole på de personer, der søger kontakt, og denne tillidsafprøvning foretager han gennem sin kontaktrebus. Her fremhæves også vigtigheden af, at motivationsarbejderen har øje for det indirekte kontaktforsøg og ikke mister håbet.

Kontaktrebuser kan antage mange forskellige former. En aggressiv afstestning kan f.eks. tolkes som en søgen efter et menneske, som ikke bliver bange og trækker sig væk. En mere tilbagetrukket adfærd kan tolkes som en søgen efter et menneske, som er opsøgende og ikke giver op. Uanset den konkrete rebus er teorien udtryk for det grundsyn, at børn og unge, der udviser destruktiv adfærd som følge af omsorgsvigt, dybest set ønsker kontakt med voksne. De unge på Solhaven/HRC tolkes som latent motiverede i den forstand, at medarbejderne har det udgangspunkt, at de unge ønsker at lære alt det, de ikke kan. På Solhaven/HRC tolkes en afvisende adfærd netop som et udtryk for afmagt og angst for det at indgå i relationer med andre. Revstedts teori bidrager til at understøtte, at denne tolkning er en relevant måde at forholde sig på. I det følgende vil vi klargøre den kontaktskabende opgave yderligere gennem Solhavens/HRCs beskrivelser af, hvordan der kan arbejdes med at “knække koden”.

## Om at knække koden

I det følgende beskrives fire tilgange, der fremstilles som måder, hvorpå man, ifølge Solhaven/HRC, arbejder med at etablere en kontakt. Det bemærkes dog samtidigt af de interviewede, at mulighederne i princippet er utallige, og de følgende fire er blot eksempler:

### *Det fælles tredje*

Det fælles tredje beskrives som et mødested mellem den unge og medarbejderen, der ligger uden for dem begge to. Det karakteriseres som et fælles projekt, der ikke kan gennemføres uden, at begge parter bidrager. Målet er at kunne lave en aftale om: *Hvis du gør dét, og jeg gør dét, så får vi det, vi ønsker* (et fælles tredje).

Der gives flere forskellige eksempler på, hvad det fælles tredje kan være. Det kan f.eks. bestå i en fælles oplevelse som en rejse eller en sport, man dyrker sammen. Dette betegnes af de interviewede som et klassisk eksempel, fordi medarbejderen gør den unge interesseret i noget, som den pågældende medarbejder også selv har en interesse i. F.eks. en fisketur eller en anden form for hobby, som kan danne fælles tredje. Dette tænkes at danne udgangspunkt for en kontakt.

Det fælles tredje kan også bestå af nogle mere personlige projekter, den unge kan have ønske om: Såsom at besøge sine søskende; at få købt og sendt en fødselsdagsgave til et familiemedlem etc. Her peges på medarbejderens mulighed for at gå ind i den unges ønske og gøre det til et fælles projekt.

Endelig peges også på, at det fælles tredje kan bestå i et materielt eller håndgribeligt ønske, som man indfrier for den unge mod en aftale om, hvad den unge skal yde til gengæld. En af de interviewede forklarer, at det kan være "noget så simpelt som istandsættelse af en cykel". En anden fortæller her, hvordan istandsættelsen af en gammel bil kom til at udgøre netop det fælles tredje, der skulle til for at opnå kontakt til en dreng, som ellers helt afviste at være sammen med medarbejderne:

*...han gad jo ikke pædagoger, han gad ikke at være sammen med den "type mennesker"! "Hvad er der så, at der skal til?" spørger vi ham. Jamen: "Han ville have et kørekort og en bil". "Fint", sagde vi, "så får du et kørekort og en bil, men så er der nogle krav, vi vil have opfyldt". Herefter lavede vi nogle aftaler med ham: "Vi køber en*

*gammel bil til dig, og du får lov til at være sammen med vores mekaniker nede på vores værksted, og du får lov til at lave den bil, så den kan køre og blive synet, og når du har gjort det og taget dit kørekort, så må du også køre i den". Den der gamle rustne Toyota, den var mere værd end 10 pædagoger fordi - nu sad han med en voksen, der kunne skrue i den bil, og nu gjorde han det, som han allerhelst ville. Og mens de makkede med den bil, så snakkede de om alle de problemer, der var med alting, og så fik vi løst dem også. Og bilen, den kom ud og køre, og han fik sit kørekort!*

I dette eksempel kommer istandsættelsen af en gammel bil til at udgøre et vigtigt fælles tredje. I fortællingen indgår også, at der undervejs blev indgået mange "købmandshandler" af forskellig slags med flere forskellige medarbejdere afhængig af, hvem der kunne hjælpe med hvad eller skaffe dette eller hint til bilen. Disse gentagende handler omkring istandsættelsen af bilen og opnåelse af kørekortet blev udslagsgivende for, at den unge med tiden opbyggede en interesse i at indgå i købmandslignende relationer til medarbejderne. Historien melder i øvrigt, at den pågældende unge endte med at uddanne sig til mekaniker.

### Konflikter

Konflikter kan, ifølge de interviewede, også være kontaktskabende. Det forklares på den måde, at konflikter f.eks. kan give anledning til en læringssituation, hvor en medarbejder søger at etablere en aftale med den unge, som drejer sig om at undgå lignende konflikter i fremtiden. En af de interviewede fortæller her, hvordan han fik kontakt til en dreng på baggrund af en konflikt, der var endt med et fysisk overfald på en anden medarbejder:

*Efter vi havde fortalt ham, at det var "uhensigtsmæssig adfærd", så lavede jeg et projekt med ham, hvor jeg sagde: "Hvordan undgår vi det her i fremtiden?" Og det blev vores projekt gennem lang tid. Så jeg fik en kontakt til ham ved, at vi havde et fælles projekt, der hed: "Hvordan undgår man at komme i konflikt med andre mennesker?"*

At skabe kontakt gennem konflikter kan således også bruges til etablering af et fælles tredje: Gennem konflikten at finde et fælles mødested og et fælles projekt.

### Forkælelse

Til tider er begrebet “bolsje-pædagogik” eller “pizza-pædagogik” anvendt om en af de måder, hvorpå man viser de unge, at man kan lide dem og ønsker at være sammen med dem. Ifølge de interviewede handler det om at skabe kontakt, gennem at medarbejderne forkæler de unge med opmærksomhed og f.eks. fortæller dem igen og igen, at de er særlige og unikke, eller den unge forkæles med materielle ting. Når de unge på denne vis overøses med opmærksomhed, er erfaringen, at de som regel ikke kan modstå det i længden, og så får man kontakten.

### Involvering

Involvering som middel til at opnå kontakt hænger sammen med en særligt insisterende indsats fra medarbejderens side. Ifølge de interviewede indebærer dette i praksis, at medarbejderne eksempelvis altid møder ind på arbejde med en plan for, hvordan de kunne tænke sig at være sammen med de unge. Det er medarbejderne, der skal involvere de unge og involvere sig i dem. Ifølge de interviewedes beskrivelse af denne strategi er det væsentlige, at medarbejderne altid signalerer, at de er klar til at være sammen med de unge, og at de tager initiativer til, hvad der skal foregå, når de møder ind på afdelingen.

Beskrivelserne af kontaktfasen - hvor “medarbejderen løber efter den unge” - betoner på mange måder, at det kræver medarbejdere, som er vedholdende og insisterende overfor de unge. Som viser, at de vil i kontakt med dem, og som ikke mister modet, når de bliver afvist. Holdningen er som nævnt, at det er medarbejderne, som helt og holdent har ansvaret for at holde fast i involveringen, og at disse børn og unge ikke kan forventes at bidrage til udviklingen af relationer:

*Når den unge isolerer sig på sit værelse, jamen så går man ned og banker på døren og siger: “Hvad laver du? Skal vi lave noget sammen?”. “SKRID MED DIG DIT STORE FEDE FISKEFJÆS” får man så at vide. Okay. Så går man ned igen efter to minutter: “Hvad så, skal vi lave noget? Kom nu”. “SKRID!”. Når man har gjort det 25 gange, så er det en uimodståelig involvering, og den unge overgiver sig på et tidspunkt. Hvis vi bare bliver ved og ved og ved. Det er også en måde at få skabt en kontakt på.*

Hvis man sammenholder beskrivelserne med Revstedts teori om “kontaktrebus”, kan der sammenfattende peges på den udfordring, at medarbejdernes kontaktforsøg formes på en sådan måde, at de bedst matcher den “kontaktrebus”, den enkelte unge har.

## Øvelse gør mester

Når kontakten er nået, er næste skridt at forsøge at opbygge en relation mellem en eller flere medarbejdere og den unge. Det beskrives af de interviewede på den måde, at så prøver man at “træne” den unge i forskellige former for samspil, som f.eks. hvordan man er sammen med andre mennesker, hvilke normer der gælder i forskellige sammenhænge, og hvordan man kan indgå aftaler med hinanden for at nå et fælles mål. Her arbejdes i første omgang med de principper, der er beskrevet i købmandsrelationen.

Kontaktfasen beskrives også som det tidspunkt, hvor den unge vil teste medarbejderens troværdighed i forhold til, om de nu kan stole på den medarbejder, som de har fået kontakt til. Denne test svarer til det, som Revstedt kalder en “tillidsafprøvning”. Den går ofte ud på at undersøge, om medarbejderne er vedholdende i deres lyst til at involvere sig i den unge, forklarer de interviewede. En af de interviewede fortæller her om et forløb med en ung, som ringede op til 15 gange dagligt i en periode for at teste medarbejderens troværdighed:

*Den unge stiller sig selv spørgsmålet: “Er han vedholdende? Er han der også for mig i morgen? Han har sagt, at han vil være der for mig. Han siger, jeg altid kan ringe til ham. Ergo, så tester jeg ham ved at ringe til ham femten gange om dagen for at se, om han holder ord”. Det er noget med, at de skal have vished, før de tør gå ind og have noget forpligtende med dig som person. Fordi de ikke har den der grundlæggende tillid til deres medmennesker. Og det er ligesom den, vi skal igennem. De skal lige have vished for: “Bærer det nu igennem det her? Han siger sku nok op imorgen! Det har alle de andre gjort”. F.eks. ham drengen, X, han ringede til mig fem gange juleaften. Og så tænker man: “Arh okay, så må han lige klare sig”. Men de her unge de overgiver sig ikke bare, fordi vi har fået en god*



*kontakt. Altså, der er virkelig noget, der skal gennemleves, som skal plejes, som skal vedligeholdes før de tør indgå i noget forpligtende (...) Ham X, han havde været anbragt 21 steder. Han havde været på Solhaven i et halvt år, og strukturen og rammerne var omkring ham, han var rimelig tryk, men man kunne bare ikke komme ind til ham. I løbet af en uge havde jeg fået kontakten, men det svære for ham var det her med at overgive sig og turde tro på det. Som han plejede at sige til mig: "Come on, mand, jeg har været på 21 institutioner, og det startede dengang jeg blev smidt ud af vuggestuen, ik". Det er et langt liv, han har været anbragt: "Vi skal altså lige igennem noget her, inden jeg overgiver mig". Og det tog så fem måneder.*

Der fortælles endvidere om denne fase, at der ofte sker en form for regression forstået på den måde, at den unge måske begynder at træde ved siden af igen i sin almindelige adfærd, som han måske ellers havde fået godt styr på. Det kan være en test for at se, om medarbejderne holder fast, forklarer en af de interviewede. Et groft eksempel på dette fortælles om en ung, der efterlader afføring på en tallerken i køleskabet i en forventning om, at "nu mister medarbejderne helt sikkert kontrollen."

Denne test-periode kan ifølge beskrivelserne tage rigtig lang tid. Den opleves som et langt sejt træk, der skal gennemleves, men som er en altafgørende fase i forhold til at vinde den unges tillid for at komme videre hen mod at kunne indgå i købmandshandler og herefter en personlig relation. Her gælder det om at holde fast: Det er den enkelte medarbejder, der - ved at gennemleve denne test - skal kvalificere sig til at få en relation med den unge og ikke omvendt. Tilsvarende Revstedts "kontaktrebus" er forståelsen af de unge, at de "åbner sig langsomt, når de er færdige med at teste".

## **Vi må give kontakten fra os, når han er klar**

Ifølge Solhavens/HRCs pædagogiske tænkning er hensigten med at arbejde med relationer, at den unge lærer at bruge denne lærdom som en model på, hvordan han kan være sammen med andre. Den relation, der opbygges mellem en ung og en medarbejder, ansues således som et

redskab, der skal hjælpe den unge til at kunne indgå i sociale relationer med andre mennesker. Af samme grund betragtes det som en vigtig del af forløbet, at medarbejderen forstår at give kontakten fra sig, når den unge er klar til det.

*Så er den unge kommet derhen, hvor han har tilliden og trygheden ved, at der er andre mennesker, der kan hjælpe en med sine problemer. Den unge har måske fundet ud af, at han godt kan begå sig med andre mennesker, og han har fået tillid til, at andre mennesker vil en noget godt.*

De relationer, der dannes mellem medarbejdere og unge, ansues som vigtige for den unges læreproces. Der ligger bag denne forståelse, at den unge gennem dette relationsdannelsesforløb danner nye indre modeller for, hvordan han kan indgå i relationer med de mennesker, som han møder i sin hverdag og i fremtiden. I teorien kan man her sige, at den opøvede relation betragtes som et nyt selv/andre billede, som den unge kan tage med sig videre i livet. Denne teori omkring barnets indre selv/andre billeder er beskrevet i kapitel 1.

## Konklusion

I dette kapitel har vi beskrevet den måde, der på Solhaven/HRC arbejdes med at udvikle de unges kompetencer til at indgå i sociale relationer. Særligt begreberne personlig relation og købmandsrelation beskriver Solhavens/HRCs forståelse af, hvordan man kan arbejde med at styrke unges kompetencer til at indgå i relationer med andre mennesker, også selvom de har været udsat for omsorgssvigt af en sådan karakter, at de har fået forstyrrelser på deres kompetencer til at indgå i relationer.

Denne beskrivelse har vist, at ikke alle former for samspil forstås som relationer. At hjælpe de unge med at genoprette en relationskompetence kræver træning og beskrives som den særlige indsats, hvor der gennem interaktion mellem medarbejdere og unge arbejdes med at optræne de potentialer, de unge måtte have til at indgå i en relation med andre mennesker. Denne træning foregår særligt gennem faser, der er beskrevet gennem begreber som forbindelse, kontakt, købmandshandler og personlig involvering. En af metoderne i Solhavens/HRCs måde at forstå læring om at indgå i relationer på er, at der arbejdes med den intellektuelle del af hjernen og dermed med en tro på, at de unge i første omgang kan lære om relationer gennem intellektet frem for med deres følelser - dette gælder særligt købmandsrelationen. Forudsætningen for at kunne arbejde med at opnå relationer, anses for at være et fundament af omsorg, der skal sikre, at den enkelte unge kommer i trivsel.

Det fremhæves, at det er vigtigt at tage næste skridt til den personlige relation, så snart den unge er klar til det. På den anden side peges der på, at det er afgørende ikke at gå for hurtigt frem. Dermed fordrer dette samspil mellem unge og medarbejdere en god situationsfornemmelse og

### **Hvad er en relation?**

- Relation er mere end “forbindelse” og “kontakt”.
- På Solhaven/HRC arbejdes hen imod to typer relationer:  
Først købmandsrelation og dernæst den personlige relation.
- Den personlige relation er, når “den anden” er blevet personlig for en.

### **Hvad er relationstræning?**

- At lære de unge at relationer kan være positive.
- Et fundament af omsorg, opdragelse og struktur er en forudsætning for, at en relation overhovedet kan udvikles.
- Det er i første omgang ikke de dybe følelsesmæssige relationer, der skal i spil.
- Der skal spilles på fornuft (spilles der på følelser, får den unge alle chancer for at mislykkes). Købmandsrelationen skal den unge rigtig mange gange igennem, så hjernen lærer, at disse relationer er ufarlige, og at man kan få noget ud af dem.
- At skabe kontakt skal forstås som en slags rebus, der skal løses.
- Grundlæggende vil de unge gerne i kontakt med medarbejderne. En destruktiv adfærd tolkes som både et forsvar mod svigt og et råb om hjælp.
- Relationstræning indebærer en tillidsafprøvning af medarbejderne, hvor den unge tester, om han kan stole på dem. Denne test foretager han gennem sin kontaktrebus.
- De relationer, det lykkes at opbygge, udgør læreprocesser for den unge.
- Gennem disse læreprocesser opbygger den unge nye modeller for, hvordan han kan indgå i relationer med mennesker, han møder fremover.

indlevelse i den enkelte unge for at vurdere næste skridt. Opgaven med at aflæse de unge kan anses som en slags rebus, der skal løses. Heri ligger en tolkning af de unges adfærd ud fra et dobbeltperspektiv: Som et forsvar og samtidigt et kontaktforsøg.

Endelig pointeres det, at relationsarbejde via denne fremgangsmåde betragtes som en række læ-reprocesser. Når de unge forlader Solhaven/HRC, skulle de gerne have lært nogle modeller for, hvordan man indgår i sociale relationer med andre mennesker. Det handler, ifølge Solhavens/HRCs pædagogiske tænkning, om at se sig selv som et redskab til at lære de unge at indgå rimelig trygt i relationer.



## Kapitel 5

# En handlende og samhandlende pædagogik

I det forudgående kapitel har vi beskrevet Solhavens/HRCs forståelse af begrebet relation sammen med en model og en beskrivelse af de faser, der arbejdes med undervejs for at skabe relationer mellem unge og medarbejdere. I dette kapitel vil vi uddybe en anden dimension af Solhavens/HRCs pædagogik og tilgang til at skabe muligheder for relationer med et begreb, som vi har valgt at kalde en “handlende og samhandlende pædagogik”.

Denne betegnelse har vi udledt på baggrund af beskrivelser i interviewene, som afspejler en særlig måde at understøtte de unges udvikling på, som går ud på i videst muligt omfang at foretage sig forskellige ting sammen med dem. Medarbejderne søger gennem handlinger at få fælles læreprocesser i gang ved at være aktive sammen med de unge. I det følgende vil vi uddybe, hvad der menes med dette, men først et eksempel:

*Det handler om at få ting til at ske, få de drømme, man har, afprøvet i stedet for at holde møder om alt det, der ikke kan lade sig gøre. Se muligheden og udnyt den. Det er det, der skaber de bæredygtige relationer.*

### Med lastbil til Italien

En grundlæggende tanke på Solhaven/HRC er, at de unges egne idéer og drømme skal afprøves. De praktiske erfaringer er vigtige, fortæller de interviewede, og uanset om det går godt eller skidt med at prøve drømme og idéer af, så er erfaringerne i sig selv med til at igangsætte en udvikling for den unge. En af de interviewede fortæller:

*Vi havde en dreng, som gerne ville være langturschauffør. En af de ansatte (N) havde kørt i mange år som langturschauffør, han sagde: “Drengen kan da sagtens få et par ture til Italien!” Så i stedet for at sætte sig ned og holde lange møder om hvad det vil sige at være langturschauffør, så lånte han en lastbil ude ved en vognmand i Hvalpsund. Der var en chauffør, der skulle have ferie, så de ture som han skulle have kørt, dem kørte N, og så tog*

*han drengen med. Lige pludselig kunne drengen se, at N han havde fuldstændig styr på det der med en lastbil, og det var jo det, han gerne ville lære. Han fandt ud af, at han gerne ville være eksportchauffør, og det kunne N jo hjælpe ham med. Nu havde de noget at være sammen om, fordi N havde styr på det der. Og da de kom hjem fra Italien, var de enige om, at det skulle da prøves af. Så han kom på landtransportskole, og han kom i lære i et firma her i Farsø. Han fik faktisk sin uddannelse. Det er et billede på, at lige pludselig er der en voksen, der kan noget, som en ung har brug for, og det skaber respekt hos den unge: "Ham der, han har styr på det med den lastbil. Det er det, jeg har brug for, det er det, jeg vil, og det er det, vi er sammen om, og det gør jeg så."*

Eksemplet illustrerer forskellige pointer. For det første at konkrete og praktiske erfaringer anses for at være vigtige, og at det derfor er vigtigt at prøve tingene af sammen med de unge, fordi det giver dem mulighed for at undersøge de fremtidsperspektiver, de drømmer om og måske komme dem et skridt nærmere. Målet er at skabe læring gennem praktisk afprøvning af idéer.

For det andet anses det for vigtigt at tage de unges drømme alvorligt! Den reelle inddragelse opstår ved at medarbejderne lytter til de unge og tager deres ord for pålydende og rent faktisk handler på de ønsker, de unge giver udtryk for.

For det tredje kan der peges på, at der i fortællingerne gives udtryk for et særligt fællesskab mellem unge og medarbejdere i de projekter, som søsættes. I interviewene bruges konsekvent kollektive henvisninger hvad angår ejerskabet til projekterne som f.eks. "vi", "vores", "sammen", "fælles" og så videre. Når de ansatte inddrager sig selv i de unges læreprocesser, er det ikke blot på et verbalt eller intellektuelt plan men derimod på et praktisk handlende plan. Netop dette fællesskab i en læreproces ser ud til at være et væsentligt kendetegn ved Solhavens/HRCs måde at arbejde med at opbygge relationer mellem medarbejdere og unge.

Hensigten med dette kapitel er at uddybe denne måde at være sammen på og komme nærmere en forståelse af denne handlende og samhandlende tilgang. I kapitlet vil vi også diskutere denne vinkel i forhold til nogle teoretiske perspektiver.

## Kom, nu kæmper vi sammen

Det starter allerede under indslusningsforløbet på Solhaven/HRC. Under opholdet i sommerhuset sættes fokus på hvilke fremtidsdrømme, den enkelte unge har, og hvad han interesserer sig for. "Hele indslusningen går ud på at få en idé om, hvor det er, den unge gerne vil hen, og så prøver vi det af", forklarer en af de interviewede. Ifølge den interviewedes erfaring er det desuden ofte en ny oplevelse for de unge at møde mennesker, som på denne måde lytter og handler på deres ønsker:

*De har oplevet, at hver gang de har haft en idé om, hvad de vil med deres liv, så har der altid været en voksen, der har været klogere, som har sagt: "Det kan ikke betale sig - det kan du ikke!"*

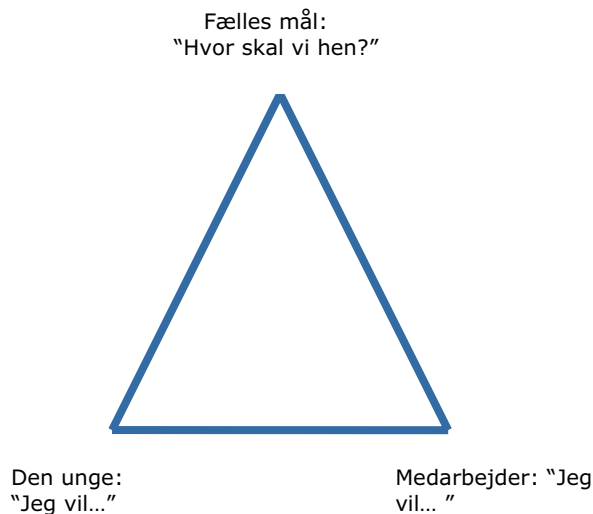
Som det er beskrevet i forrige kapitel, er det første møde mellem ung og medarbejder tit præget af afstand. Derfor startes der ofte med en situation, hvor medarbejderen og den unge indtager hver sin position, og der kan som udgangspunkt være stor afstand mellem det, medarbejderen forestiller sig skal ske og det, den unge vil:

*Det går ud på at finde ud af, hvordan er vi egentlig skruet sammen. Vi mødes afsindig langt fra hinanden, og vi skulle gerne have fundet ud af, hvor er det, vi begynder at få vores fælles flade. Og det vil jo sige, at begge parter skal give og tage, for ellers mødes vi aldrig.*

Som det fremgår, så indledes en slags forhandling for at finde et fælles udgangspunkt. Ifølge de interviewede er det vigtigt at være lydhør overfor den unges position men også at gøre klart for den unge, hvor medarbejderen står. Spørgsmålet er så, hvor og hvordan de to parter kan mødes, forklarer den interviewede og tegner en trekant for at illustrere problemstillingen. Denne trekant kan, ifølge den interviewede, anvendes som et dialogredskab under mødet med den unge:



Figur 13: Trekanten



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

Målet skal defineres i forhold til hele forløbet, hvor den unge opholder sig på Solhaven/HRC: Her vil omdrejningspunktet være den unges fremtid, og øvelsen vil bestå i at nå frem til "et mål med livet", forklarer den interviewede. F.eks: "Hvordan kan man leve i dette samfund uden at gøre skade på sig selv eller andre". Trekanten kan, ifølge den interviewede, også anvendes i enkeltstående situationer, hvor målet defineres som et af de udviklingspunkter, som den enkelte unge har, og hvor forhandlingen med den unge handler om at finde frem til måder, hvormed man kan nå dette mål.

En afgørende pointe i denne måde at stille det op på er, ifølge den interviewede, at målet defineres som et fælles foretagende mellem ung og medarbejder: "Det er et fælles arbejde, og vi vil støtte alt det, vi kan". At opnå en fællesskabsfølelse omkring et defineret mål beskrives som afgørende, fordi det som tidligere nævnt anses for at være den ingrediens, der for alvor kan være med til at skabe bæredygtige relationer. Ifølge forskning er det netop en sådan myndighedsgørende og ressourcerorienteret tilgang, hvor man aktivt leder efter og understøtter den enkeltes ressourcer, der kan ændre problemadfærd (Nordal m.fl. 2008).

Den største forhindring kan ofte være, at ung og medarbejder starter meget langt fra hinanden: "Vi starter helt derude, hvor det er kampen om, hvem der skal bestemme, hvor vi skal hen",

fortæller en af de interviewede. Selv om forhandlingen om “hvor vi skal hen” beskrives som en meget involverende proces, hvor den unge i høj grad opfordres til at komme på banen, så konkluderer de interviewede dog, at det er medarbejderen, som har det overordnede ansvar for, at den unge vælger en fornuftig retning:

*Det er mig, der er den voksne, og de unge har bevist via deres handlinger - bare det, at de er endt hos os - at de ikke er gode til at tage gode beslutninger, og det skal de have hjælp til. Vi starter med, at de bliver hørt, og de lægger deres fremtidstanker frem, og dem lytter vi til og går 100% ind på at hjælpe dem den vej, de vil, hvis det ser rimeligt ud. Men de ting de ellers har dummet sig med, der går vi ind og tager styringen. Det er deres forslag og tanker, vi kører efter, helt klart, men når de “rager ud”, så stopper vi. Så går vi ind og tager styringen.*

Medarbejderens position er således præget af ansvaret for, at den unge udvikler sig i en fornuftig retning, og det er dette ansvar, som tegner trekantens højre hjørne, hvor medarbejderen overfor den unge definerer, hvad “jeg vil...”

Når det fælles mål er etableret, kan medarbejderen for alvor gå ind i en fælles læreproces sammen med den unge. Den fælles flade, der er etableret, kan ifølge de interviewede udvikle sig til et samspil, der kan komme til at indeholde et loyalitetsforhold på en sådan måde at de fejltrin, den unge sandsynligvis vil begå undervejs mod det fælles mål, kan rummes af medarbejderen. En af de interviewede forklarer:

*Du tager dem i hånden. Du er ved deres side. Det bliver en succes ved, at du står på sidelinjen, og I har snakket igennem, hvad det er, I skal ud til.*

*De ved, at de kan komme, og at du ikke bruger alt imod dem. At du godt kan rumme det og sige: “Ved du hvad, jeg ved godt, at der lige var den der episode, men i det store og hele havde du ret, og jeg står på din side. Kom nu! Nu kæmper vi sammen. Jeg skal nok være der. Lad os komme fremad!”*

Det fælles mål bliver, ifølge denne beskrivelse, et betydningsfuldt perspektiv i at skabe en relation mellem unge og medarbejdere. Pointen er, at selve fællesskabet omkring den unges læreproces anses for at være lige så vigtigt som målet i sig selv.

## Du kan bare give min hånd et klem

Et godt billede på, hvad det vil sige at indgå i et udviklende samarbejde med de unge, gives af en af de interviewede, som fortæller om en ung dreng, som havde et problematisk forhold til sin familie. Den interviewede skitserer kort, hvordan drengens familie havde stor - men negativ - indflydelse på drengens udvikling, og hvordan det var utrolig vanskeligt for drengen at frigøre sig fra familiens normer og værdier, skønt det var det, han selv ønskede. Han befandt sig ofte i situationer, hvor han skulle modstå familiens pres, fortæller den interviewede, og her opstod et samarbejde mellem medarbejderen og den unge på den måde, at medarbejderen altid var med, når drengen skulle være sammen med familien. Den interviewede beskriver medarbejderens rolle som en slags "baglem" - det vil sige drengens garanti for, at der var en, som ville hjælpe ham med at komme ud af situationen igen, hvis det skulle blive nødvendigt:

*Vi skal være der 100 % og vise, at her er vi, og "jeg sikrer dig, du kan bare give min hånd et klem eller sige et eller andet til mig, og så går vi." Sådan var præmisserne fuldstændig klare for, hvordan han kom ud af det igen.*

Eksemplet illustrerer hvordan medarbejderen indgår i et samarbejde på en sådan måde, at medarbejderen spiller sammen med den unge i hans individuelle udviklingsprojekt. Turene ind i familien blev et fælles foretagende, hvor medarbejderen og den unge arbejdede sammen om et fælles mål; at det kunne lykkes for den unge at frigøre sig fra familiens negative indflydelse.

*Forudsætningen for en vellykket terapeutisk proces handler i langt højere grad om arbejdsalliancen end om metode og teori. Den terapeutiske rolle er formentlig den mest kraftfulde og helbredende faktor der findes i relation til at støtte en udvikling hos børn og unge, der har relationsforstyrrelser, hvis rollen indebærer en gensidig følelsesmæssig afstemning mellem omsorgsperson og ung. Dette anses for at være det eneste, der kan helbrede en mangelfuld tilknytnings-kompetence (Hart 2006).*

Når man tager de unges ønsker og drømme alvorligt og bestræber sig på at handle på dem i fællesskab med de unge - sådan som det bliver beskrevet af de interviewede - så betyder det også, at man må være forberedt på at komme "mange mærkelige steder hen", som en af de interviewede formulerer det. F.eks. nævner den interviewede eksemplet fra tidligere, hvor en medarbejder og en ung kørte med lastbil til Italien. Et andet eksempel den interviewede fortæller om, var dengang, han fulgte med en ung til begravelse i Utrecht i Holland sammen med 300 sigøjnere.

### **Måske ender vi i en blindgyde, men så har vi gjort den erfaring sammen**

Den erfaring man får gennem at prøve noget af, anskues som værdifuld og som et mål i sig selv. Hvis den unge i eksemplet tidligere f.eks. havde haft en negativ oplevelse på turen til Italien og var gået væk fra idéen om at blive langturschauffør, så havde det, ifølge Solhavens/HRCs pædagogiske tænkning, været en tilsvarende vigtig erfaring at gøre sig og også en forudsætning for, at drengen så ville bevæge sig i en anden retning. Målet er, at der skabes erkendelse og dermed udvikling, og ifølge Solhaven/HRC skabes denne bevægelse bedst gennem en praktisk afprøvning af idéer. At lytte til de unges idéer og følge dem - også selv om de er urealistiske - handler om at skabe læring:

*Vi følger deres idéer. Engang imellem også dem som er urealistiske, hvor vi siger: "Det lyder svært det her, lille Peter, men lad os gå ud og prøve det. Fordi så kan vi få prøvet af, hvad du kan."*

*Det kan godt være, at vi kommer til at følge den unge ud af en vej, som vi ved, ender i en blindgyde, men så har vi gjort den erfaring sammen. Så må vi sammen finde ud af, hvordan vi kommer videre (...) Man kan sætte sig ned sammen med dem og sige: "Nu har vi så prøvet det, og det gik ikke særligt godt. Hvad lærte vi af det?". I stedet for bare at sige: "Det havde vi jo sagt til dig!". Det er der, respekten fra den unge kommer. Det der med at sidde henne i hjørnet og sige: "Det havde vi fortalt dig på forhånd, vi vidste godt, at det ville gå galt", det kan de ikke bruge til noget.*

Solhavens/HRCs tankegang er således, at man skal vise tiltro til de unges egne idéer og tanker. Det betyder endvidere, at den liste af idéer, som den enkelte unge kommer frem med, anskues som et arbejds materiale for medarbejderne. Idéen bag dette er, at når den unge giver udtryk for nogle ønsker, så giver han samtidig også medarbejderne en masse muligheder for at indgå i et samspil. En af de interviewede beskriver det således:

*Hele den ønskeliste han kommer med om, hvordan hans fremtid skal se ud, den giver os mulighed for at tage ham i hånden og gå ud af alle de veje, indtil de måske stopper, så vende om og prøve en anden. Han giver os virkelig muligheden for at gå tæt sammen med ham og afprøve en hel masse ting. Han giver os en drejebog over, hvilke ting vi kan gå ud i livet og prøve afsammen med ham, som han drømmer om i fremtiden.*

De unges egne tanker og ønsker anskues altså som en slags “drejebog” for medarbejderne og betragtes som den indgangsdør, medarbejderne kan benytte i deres bestræbelser på at komme tæt på de unge. Opfattelsen er, at det er gennem de processer, man igangsætter, at man også opnår det bedste kendskab til den enkelte unge. Hermed menes, at den udredning af den unges problematikker, som løbende foregår, oftest finder sted mens man er i gang med et fælles projekt. Det betragtes dermed ikke som en barriere for igangsættelsen af en læreproces, at man ikke har det fulde kendskab til den enkelte unge, men tværtimod anskues det som en måde at få indsigt på.

## **Man må flytte sig efter bolden**

Det samspil mellem medarbejdere og unge, de interviewede fortæller om, beskrives som mange forskellige bevægelser. Der toner et billede frem, som langt fra er en lineær og fortløbende streg men derimod et billede på et udviklingsforløb, som kan være præget af mange forskellige læreprocesser, der igangsættes som reaktioner på hinanden. Udviklingsprocessen fremstår derfor snarere som zig-zakkende.

En af de interviewede skildrer samspillet som en fodboldkamp, idet medarbejderne hele tiden må flytte sig efter de bolde, den unge sender af sted eller returnerer. Eller medarbejderne har udspillet, men næste træk kommer fra de unge, og så må man flytte sig derhen, hvor bolden kommer, forklarer den interviewede. Der kan derfor aldrig gives nogle faste svar på handlemu-

lighederne i en given situation, forklarer den interviewede videre, for svarene skal altid findes i det samspil, som allerede er i bevægelse. Det vil sige, at når der opstår spørgsmål om, hvad man skal gøre i en bestemt situation i forhold til en bestemt ung, må medarbejderen altid lede efter svaret hos sig selv og i den konkrete kontakt/relation, der er med den unge: Svarene kan ikke standardiseres. Dog peges der på nogle generelle spørgsmål, man stiller sig selv i en hvilken som helst situation:

Figur 14: Situationelle handlinger

Hvad skal jeg gøre i denne situation?

- Hvad vil jeg opnå? (målet)
- Hvilke veje kan jeg se ind? (kendskabet til den unge)
- Hvad kan jeg byde ind med? (egne ressourcer)

(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

Samspillet beskrives på den måde, at man flytter sig “rundt på banen” ud fra de indre svar, der hele tiden må analyseres frem i forhold til ovenstående refleksioner og herefter afprøves. Det betyder, at man hele tiden må være opmærksom på, hvordan de unge reagerer på de udspil, man kommer med. Hensigten med at bevæge sig rundt sammen med de unge er, at samspillet på et tidspunkt vil udvikle sig sådan, at medarbejdere og unge kan følges ad, eller at de unge ligefrem vil følge efter medarbejderne:

*Flytter den unge sig derhen, ok, så flytter jeg mig herhen. Og så på et tidspunkt så har du flyttet dig så meget rundt, at det er trygt, så når du flytter dig, så kommer den unge bagefter.*

Metaforen omkring boldspillet er en rammende illustration i forhold til den handlende og sam-handlende tilgang, som vi beskriver i dette kapitel. Et karakteristisk træk er således, at samspillet mellem medarbejdere og unge er i konstant bevægelse, hvor medarbejderen hele tiden flytter sig sideløbende med den unges bevægelser og de erfaringer, både den unge og medarbejderen får med hinanden. Indimellem må medarbejderen dog “trække lidt i snoren i forhold til, hvor det er, vi skal hen”, bemærker en af de interviewede. Dermed bekræftes igen medarbejdernes position,

som er kendetegnet ved det overordnede ansvar for, at den unge udvikler sig i den retning, der nu er blevet sat sammen med den unge. Undertiden kan det også være nødvendigt at “lade sig trække af den unge”, tilføjer den interviewede. Den måde medarbejderen vælger at handle på, er således en faglig, personlig og situationsbestemt reaktion ud fra mål, kendskab til den unge og egne ressourcer.

I det følgende vil vi opsummere de pointer, som de interviewede har peget på.

### **At lære sammen med et menneske man har tillid til**

Den form for læring, der er beskrevet i datamaterialet, kan benævnes *erfaringsbaseret læring*. Læringssynet er med andre ord præget af en tro på, at man lærer bedst gennem en praktisk afprøvning af idéer. Der har vist sig følgende hovedpointer, som ifølge de interviewede er særlige kendetegn for Solhavens/HRCs tilgang til læring gennem handling og samhandling med de unge:

- De unges egne ønsker skal tages alvorligt. Deres fremtidsdrømme skal afprøves, og de processer, man igangsætter, kan samtidig bane vejen for en relationsdannelse.
- De erfaringer, man gør sig, er vigtigere end resultatet. Det handler om at igangsætte læreprocesser.
- Man lærer bedst gennem en praktisk afprøvning af idéer.
- Det indebærer, at man hele tiden må være i bevægelse og “flytte sig” efter de erfaringer, der løbende genereres.
- Selve fællesskabet omkring den unges læreproces er lige så vigtigt som målet i sig selv.

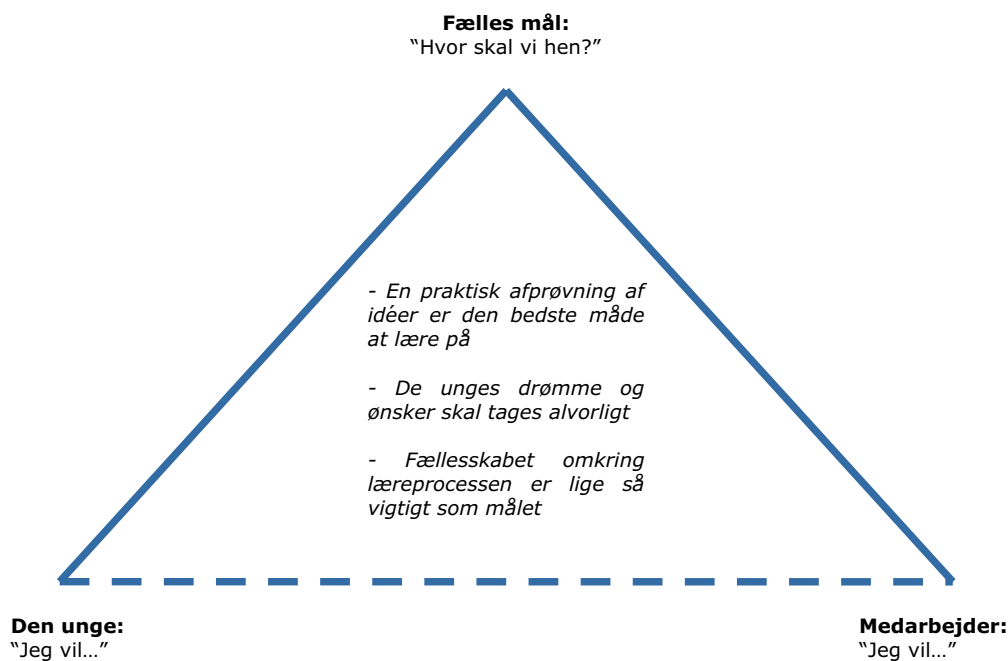
Ud fra ovenstående kan disse fælles handlinger, som unge og medarbejdere har sammen, beskrives både som en fælles erkendelsesrejse og som en fælles dannelsesrejse. Medarbejderen ledsager den unge i læreprocessen mere end blot i ord – nemlig i både handling, refleksion, erkendelse og nye handlinger. Tankegangen er, at medarbejderen skal lære sammen med den unge. Dette fællesskab kan, ifølge de interviewede, som nævnt betegnes som en særlig ingrediens, der kendetegner Solhavens/HRCs tilgang til arbejdet med de unge. En af de interviewede formulerer det meget rammende på denne måde:

*Det bliver en læreproces sammen med det menneske, som man har mest tillid til.*

## Teoretiske refleksioner over “trekanten”

Figur 13 illustrerede samspillet mellem ung og medarbejder som en forhandlingssituation, hvor hensigten er at definere et fælles mål på tværs af de positioner, henholdsvis medarbejderen og den unge repræsenterer. Trekanten er et billede på et samspil, hvor man søger at nå målet gennem mange forskelligartede bevægelser (læreprocesser) - trekanten kan med andre ord se ud på mange forskellige måder alt efter de bolde, den unge sender af sted og de placeringer, medarbejderen indtager. Nedenfor har vi forsøgt at videreudvikle trekanten som teoretisk model på denne handlende og samhandlende tilgang til samspil mellem medarbejdere og unge.

Figur 15: Teoretiske refleksioner over “trekanten”



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

Den stiplede linje for neden skal afspejle de bevægelser mellem medarbejder og ung, som foregår i processerne frem mod det fælles mål. Trekanten kan som nævnt forme sig på mange forskellige måder alt efter de positioner, der løbende indtages og de mål, der defineres. Måske starter



*Nu-øjeblikke opstår ofte på overraskende tidspunkter, og både ung klient og terapeut kan blive overraskede. Nu-øjeblikke udgør et ikke lineært spring, men udgør det øjeblik, som springer ud af det usædvanlige, fordi hverken terapeut eller klient har forberedt sig, og det forekommer at terapeut (og klient) føler angst, fordi de ikke ved præcist, hvad de skal gøre, medmindre de vender tilbage til en planlagt sikker teknik. De er begge på usikker grund med alle de muligheder for fremskridt og fiaskoer, der ligger i, at man ikke ved præcist hvad man skal gøre (Stern 2007).*

være sammen på give mange muligheder for “Nu-øjeblikke” (Stern 1995). Disse “Nu-øjeblikke” refererer som beskrevet til centrale forandringsøjeblikke, som kan ske i tætte relationer. I disse øjeblikke sker der det, Stern kalder en “gensidig mental indtrængen”, som kan føre til forandring for både medarbejderen og den unge. Ifølge Stern er vi sociale væsener, der har så dybt behov for andre sociale væsener, at vi på denne måde åbner os for andre og oplever det “nu-værende øjeblik” så stærkt, at det forandrer os for altid. Stern bruger også betegnelsen *intersubjektiv kontakt* om den forbindelse, der kan opstå mellem to mennesker, der sammen oplever et “Nu-øjeblik”, og han beskriver det også som et øjeblik, der er præget af en fornemmelse af, at: “Jeg ved, at du ved, at jeg ved”, eller: “Jeg føler, at du føler, at jeg føler”. Dette betyder ifølge Stern, at der opstår en særlig *intersubjektiv verden*, hvor det enkelte menneskes sind forandrer sig. Sindet er ikke længere uafhængigt eller isoleret, men bliver mere “gennemtrængeligt”, af disse nu-øjeblikke, forklarer Stern, og det fører med sig, at livet skabes i fællesskabet med andre og i den vedvarende dialog med andres sind.

Der er klare berøringsflader mellem Sterns teori og de tre statements, der er skrevet ind i trekanten:

den unge og medarbejderen meget langt fra hinanden, mens det fælles mål er relativt tæt på og forholdsvis realiserbart. Eller omvendt, det fælles mål er meget langt væk - det kan være et ambitiøst eller meget fjernt mål - mens medarbejder og ung er tættere på hinanden. Man kunne også forestille sig en situation, hvor det fælles mål er tættere på den unge end medarbejderen. Målet kan også pludselig ændres gennem de erfaringer, der gøres. Og så videre. Et udviklingsforløb kan således forme sig som en række forskellige små selvstændige delprocesser, hvor ung og medarbejder bevæger sig rundt på banen i forhold til hinanden og i forhold til det fælles mål.

I midten af trekanten er angivet tre statements, som refererer til de grundlæggende tankegange, som kapitlet afspejler, og som er præmisser for modellens virke. Teoretisk kan denne måde at

- Sterns begreb er et udtryk for den grundantagelse, at forandring bygger på en levet oplevelse, og at verbal forståelse, forklaring eller fortælling ikke er nok til at udløse forandring. Dette stemmer overens med det erfaringsbaserede læringssyn, der kom til udtryk i beskrivelserne af Solhaven/HRC: At man lærer bedst gennem en praktisk afprøvning af idéer. Ikke mindst viser beskrivelserne, at der skal handling på ordene, for ord og samtale alene er ikke tilstrækkelige redskaber til at skabe udvikling og forandring. Dette grundsyn er overensstemmende med Sterns antagelse om, at forandringsøjeblikke sker i faktiske begivenheder.
- Den *intersubjektive kontakt* - eller det at to mennesker ser og føler det samme mentale landskab på én gang - har det til fælles med Solhavens/HRCs pædagogiske tænkning, at her lægges også særlig vægt på det at lytte godt og grundigt til “den anden” og tage den unges drømme og ønsker meget alvorligt. Det at lytte og handle på de unges ønsker har en fremtrædende plads i den beskrevne pædagogik, og i forhold til Sterns beskrivelse af den intersubjektive kontakt kan man her pege på, at dette afspejler et oprigtigt forsøg på at aflæse det andet menneske. Den slags møder, hvor vi “som art” bliver bedre i stand til at aflæse andre mennesker og føle, hvad de føler, kan ifølge Stern ændre vores liv.
- Sterns betegnelse; den *intersubjektive matrix*, er interessant i forhold til trekantens tredje statement om fællesskabet i læreprocessen. Stern taler som nævnt om “det gennemtrængelige sind”, der kan opstå som følge af kontakten mellem mennesker: Man er ikke længere et isoleret væsen men derimod et væsen, der deler en verden med en anden og herigennem udvikler og forandrer sig. Livet skabes i fællesskab med andre og i dialogen med andres sind. Heraf opstår en slags matrix, som Stern benævner denne fælles verden. Netop denne type fællesskab kan opstå gennem det at handle sammen, som der lægges meget vægt på på Solhaven/HRC. Dermed skabes mulighed for at få en fælles verden, der kan give nye fælles erkendelser, som skaber mulighed for, at den unge får “et mere gennemtrængeligt sind”. Udsagnet om “at lære sammen med det menneske, man har mest tillid til”, får således dyberegående betydninger via Sterns teori.
- I den forskning som Stern har bedrevet omkring “Nu-øjeblikkene”, skriver han endvidere, at de er karakteriserede ved spontanitet eller ikke-planlagte øjeblikke. Det er altså ikke noget, man kan planlægge, men noget som kan opstå spontant i den proces, som en medarbejder og en ung oplever på rejsen frem mod det mål, de er blevet enige om. Stern beskriver desuden, at de delprocesser, der foregår mellem de to parter, ser ud til at forløbe på en improviseret måde, hvor de skridt, der skal til for at nå et mål, er uforudsigelige. Her kan trækkes en parallel til den uforudsigelighed, som fortællingerne fra Solhaven/HRC også beretter om i mødet mellem medarbejder og ung. Måske kommer medarbejder og ung ud i en blindgyde, men så gør man den erfaring

sammen! Vejen frem til det fælles mål er ukendt, og derfor må man prøve sig frem, og indimellem må man improvisere, lave om, reparere, tilpasse, eller skifte retning og måske endda mål.

## Konklusion

Med hjælp fra Sterns teori om “Nu-øjeblikke” er det muligt ud fra et teoretisk perspektiv at pege på, hvor og hvordan den beskrevne handlende og samhandlende pædagogik kan understøtte en positiv udvikling for de unge:

- Den praktiske og erfaringsbaserede tilgang til at lære (at sætte handling på ordene) kan siges at være hensigtsmæssig ud fra en teoretisk antagelse om, at centrale forandringsøjeblikke opstår på baggrund af faktiske begivenheder. Det er, ud fra denne synsvinkel, fortolkningen af en faktisk hændelse, som for alvor kan sætte en læringsproces i gang.
- Et møde med et andet menneske, som for alvor tager drømmene og ønskerne alvorligt, kan understøtte en positiv kontakt og skabe en helt særlig mellemmenneskelig forbindelse. Ud fra en teoretisk betragtning er det netop mødet med denne form for indlevelse fra et andet menneske, som for alvor kan være med til at skabe forandring.
- Fællesskabet omkring det at gøre nye erfaringer og erkendelser kan udløse en grundlæggende følelse af forbundethed med et andet menneske. Ifølge teorien er det denne oplevelse af forbundethed, som åbner sindet og gør det modtageligt for det, den anden kan tilbyde.
- Hele læreprocessen beskrives endvidere som præget af spontanitet og uforudsigelighed, og det som teorien er med til at understrege, er vigtigheden af at turde handle spontant for derigennem at skabe muligheden for de centrale, erfaringsbaserede forandringsøjeblikke.

Den handlende og samhandlende pædagogik har således flere træk, der afspejler et meget fremadrettet og skabende sigte. En af de interviewede formulerer det sådan her:

*Man kan ikke viske de dårlige erfaringer ud, men man kan skabe nogle nye.*

## En handlende og samhandlende pædagogik

- Det første møde kan være præget af stor afstand, idet medarbejderen og den unge indtager hver sin position. Mødet anskues som en forhandling, der går ud på at definere et fælles mål.
- At nå målet er et fælles foretagende.
- De unges egne ønsker og drømme skal tages alvorligt og danne udgangspunkt for de læreprocesser, der igangsættes.
- Selve fællesskabet omkring læreprocessen er lige så vigtigt som målet. Det er en væsentlig ingrediens i skabelsen af bæredygtige relationer.
- Man lærer bedst gennem en praktisk afprøvning af idéer.
- Om et konkret projekt lykkes eller ej, er mindre vigtigt. Det vigtigste er, at der skabes en erkendelsesmæssig bevægelse.
- Man må hele tiden være i bevægelse og "flytte sig efter bolden". Samspillet med de unge er dynamisk og uforudsigeligt, og medarbejderen må flytte sig sideløbende med den unges reaktioner og de erfaringer, der løbende genereres.
- De læreprocesser, der igangsættes, kan være præget af mange ubekendte faktorer. Det kræver nogle gange spontanitet og improvisation.



## Kapitel 6

### Inddragende pædagogik

En af de gennemgående pointer i de forudgående kapitler har været, at Solhavens/HRCs pædagogiske tilgang går ud på at tage de unges ønsker og drømme alvorligt. Man skal lytte til de unge, og man skal efterfølge deres idéer, har det lydt fra de interviewede. Denne del af pædagogikken handler

om, hvordan man inddrager unge i deres eget liv. I dette kapitel vil vi ud fra de beskrivelser, vi har fået, redegøre for hvordan de unge, ifølge Solhaven/HRC, inddrages i egen udvikling.

*De har været vant til at kæmpe med pædagoger om alting, og det er de verdensmestre i, og hvis vi starter der, så taber vi. Det er utrolig vigtigt, at de selv tager ansvar.*

#### Nu ved du, at vi ved det

Følgende fortælling er en god illustration på den holdning til inddragelse, der gives udtryk for i interviewene. En af de interviewede fortæller:

*Jeg gennemgik en rapport med en af drengene i går, og det er egentlig et godt eksempel [på inddragelse]... Da han læser det, jeg har skrevet om den facade, vi oplever, han har, så kiggede han op på mig og sagde: "Hvordan ved I det?". Så sagde jeg: "Det ved vi bare, og nu ved du, at vi ved det! Hvad skal vi så gøre ved det?". Det vidste han ikke rigtigt. Han var lidt rystet over det på en eller anden måde, men han ville gerne gøre noget ved det, for han vidste det jo godt selv. Han sagde faktisk til sidst: "Jamen det er jo nemmere nu at lave om på det, for nu ved jeg jo, at I ved det". Så det var faktisk rart for ham. Først blev han meget overrasket, men så kunne man mærke sådan: "Puuh... så behøver jeg ikke rende rundt og spille det spil længere." Jeg synes, det er et godt eksempel på, hvor vigtigt det er [at inddrage den unge].*

Denne fortælling illustrerer, at inddragelsen af den enkelte unge kan medvirke positivt til at sætte læring og personlig udvikling i gang. Drengen giver udtryk for lettelse over at blive “gennemskuet” og giver udtryk for, at han gerne vil ændre på problemet. At inddrage de unge i de tanker og analyser, som medarbejderne laver, kan ifølge fortællingen være med til at udløse refleksion og herigennem understøtte en udvikling. Inddragelsen har et udviklingsperspektiv - det vender vi tilbage til senere i kapitlet.

## Vi stikker ikke noget under stolen

At fortælle de unge, hvad man tænker om deres problemer, defineres som en væsentlig ingrediens i samspillet med dem. Ærligheden defineres som “hudløs” i en grad, som ifølge de interviewede undertiden kan forekomme “barsk” eller “hensynsløs”. Årsagen er, at man anser det for at være vigtigt at dele sine opfattelser med de unge på en sådan måde, at man viser, at man ved, hvad problemerne handler om og viser den unge, hvad medarbejderen tænker om problemet.

*Ikke noget med at stikke noget under stolen, ikke noget med at prøve at gøre livet lidt lettere for dem. Det lyder rigtig, rigtig barskt, det vi sommetider siger til dem. Det kan lyde som om, man holder dem tilbage i noget morads, men man gør det hele tiden klart, at vi ved godt, hvad det her det er. Og vi tror det, vi tror. Og vi vil gerne ændre det i fællesskab med dem.*

Dette forhold opfattes af medarbejderne som “troværdighed” på den måde, at det viser medarbejdere, man kan stole på. Ifølge denne tænkning handler dette om, at medarbejderen skal dele sine tanker med den unge. Antagelsen er, at det er vigtigt at dele sine opfattelser *om* den unges problemer *med* den unge. I stedet for at tro, at dette holder de unge fast i nogle negative mønstre, så er opfattelsen snarere, at det er med til at styrke medarbejdernes og de unges kontakt til hinanden på en sådan måde, at medarbejderne fremstår som troværdige, fordi de altid er ærlige, også når det gælder negative eller barske udmeldinger.

## De skal være med til at sætte egne mål

Inddragelsen, ærligheden og åbenheden omfatter også et generelt princip om, at de unge skal vide, hvad der bliver skrevet om dem, og derfor inddrages de unge altid i det, der skrives om dem.

Princippet begrundes også med, at de unge har krav på indsigt i den skriftlige sagsbehandling. Det betyder f.eks., at de unge inddrages i, hvad der står om dem i de målsætningsskemaer og statusrapporter, som udarbejdes. De unge inddrages også i forbindelse med møder, hvor der jævnligt gøres status i forhold til den unges udvikling (statusmøder): Her revideres de mål, der er skrevet ned i et skema, og det sker i et samarbejde mellem den unge, den unges kontaktperson og en socialrådgiver:

*Så sætter man sig sammen med dem og aftaler: “Er det her, vi er? Er du der med din skole? Tager du din niende klasse til sommer?” Målene bliver korrigeret på disse møder hele tiden.*

Disse statusmøder refereres til som et formelt organiseret “rum” i institutionen, hvor den enkelte unge inddrages i, hvad det er, han skal lære i løbet af sin anbringelse på Solhaven/HRC. Der afholdes også et sådant møde, før der skal sendes en indberetning til den kommune, der betaler for den unges ophold. Den unge bliver således inddraget i alt, hvad der sendes af skriftlig korrespondance fra administrationen såsom breve eller rapporter.

## Indflydelse på eget dagligliv

Der fortælles i interviewene også, hvordan man prøver at arbejde med, at de unge får indflydelse på eget liv gennem den hverdag, der kan have betydning for den enkelte. Det kan f.eks. handle om, hvordan den unge gerne vil vækkes om morgenen, hvad han vil spise, eller hvilke ugedage han vil hjælpe med madlavningen. Der gives således udtryk for, at den unge har indflydelse på hverdagen. Indflydelsen afgrænses dog af nogle faste holdepunkter for, hvordan den unge f.eks. skal lære at forvalte sin døgnrytme (jf. kapitel 2). Beskrivelserne handler om, at man inddrager den unge i, *hvordan* et mål kan nås (og ikke *om* det skal nås). Afgrænsningen af den unges indflydelsesmuligheder begrundes i, at der skal være overensstemmelse mellem inddragelsen og den enkelte unges kompetencer:

*Vi har f.eks. en ung lige nu, som ikke kan administrere at få 10 valgmuligheder. Det startede vi med, men så smadrede han vores sommerhus og en bil, og vi endte med indtil videre, at vi ofte kun giver ham to valgmuligheder.*



Inddragelse kræver således en afvejning af, at den unge har den fornødne kompetence til at træffe det valg, han søges inddraget i. Erfaringen på Solhaven/HRC er, at for mange valgmuligheder stresser mange unge, og det kommer til at stille uhensigtsmæssige krav til dem, som de måske ikke er i stand til at honorere. Derfor peges der på vigtigheden af at afgrænse de krav, man stiller:

*Man er nødt til at vælge nogle arbejdspunkter, så man undgår det der bombardement af de unge samtidig med, at man siger til den unge: "Der er 3 ting, som vi skal arbejde med nu, og vi synes, vi skal gøre det på den her måde. Hvad tænker du? Er det måden? Eller kan vi hjælpe dig på en anden måde?"*

Det beskrives i interviewene, at medarbejderne gennemgående skal optræde som en "form for forældre", der er enige om, hvad den enkelte unge skal arbejde med. Uenigheder eller forskellige opfattelser af den unges arbejdspunkter beskrives som en kilde til kaos.

Den forståelse af inddragelse, der kommer til udtryk, kan sammenfattes til, at *inddragelsen må harmonere med de forudsætninger, den enkelte unge har for at forholde sig til de beslutninger, han søges inddraget i*. Inddragelse forudsætter således hensigtsmæssige rammer, der tager hensyn til den unges forudsætninger for at træffe fornuftige valg. Disse rammer kan vedrøre omfanget af inddragelsen såvel som indholdet af de valg, den unge inddrages i. Dette princip kan desuden betegnes som vejledende med henblik på at undgå en pseudodemokratisk praksis omkring inddragelse - dvs. inddragelse af de unge omkring valg, som de reelt ikke har forudsætninger for at træffe eller valg, som de ingen reel indflydelse har på.

### **At finde frem til det, der virker**

Mange af beskrivelserne af inddragelse handler om at indgå aftaler med den enkelte unge vedrørende, hvordan det kan lade sig gøre at nå de mål, man er blevet enig med den unge om, der skal arbejdes hen imod, og som er skrevet ned i et målsætningsskema. De unge inddrages så igen samtaler, der går ud på at finde strategier til, hvordan målet kan nås. Flere af eksemplerne handler om, hvordan man kan lære at komme op og ud ad døren om morgenen, og så handler det f.eks. om:

*Hvad skal den hjælp gå ud på? Skal vi kalde på dig? Hvor mange gange skal vi kalde på dig? Hvor langt skal der være imellem? Hvor lang tid skal du have til at blive færdig til at komme ud af døren? Hvad gør vi så, når du ikke reagerer?*

Tænkningen bag sådanne spørgsmål er, at et samarbejde med den unge er afgørende for at finde frem til det, der virker for den enkelte. Medarbejderen har et overordnet ansvar for at hjælpe den unge til at vælge forslag (jf. medarbejderens position i trekanten - kapitel 5), men det anses som vigtigt at finde frem til den enkeltes egen viden om, hvad der virker for netop ham. En af de interviewede beskriver her, hvorledes den unges egne ønsker og viden søges inddraget:

*99 procent af dem ønsker sig et ganske almindeligt liv som alle vi andres. Så siger vi til dem: "Jamen, det kan vi godt hjælpe dig med, men du har lige fortalt, at da du gik i skole, så kastede du bøgerne i hovedet på lærerne. Hvis du vil være tømrer, så skal du gå i skole, for dine færdigheder er ikke gode nok til at blive tømrer. Hvordan vil du klare det? Vi har ikke nogle lærere, der vil finde sig i at få bøgerne i hovedet. Du bliver nødt til at få en adfærd, så du kan være i vores skole". Så laver vi en aftale om det. Men det er den unge, der laver aftalen (...) Vi hjælper ham med at finde en måde at gøre det på, og så laver han nogle aftaler med os, og dem præsenterer vi så for skolen. Det er så de aftaler, som vi har. Hvis han f.eks. siger: "Hvis jeg så går amok over et eller andet, hvad gør jeg så?" så svarer vi: "Jamen, så må vi jo hen og lave en aftale om, at det er lovligt at sige til læreren: "Nu har jeg brug for en timeout", og så kan man aftale, at den unge kan gå ud bagved og sparke på væggen eller dunke hovedet ind i væggen eller ryge en cigaret eller gå en tur op og ned af hovedgaden og få dampet af - og så komme tilbage.*

Eksemplet er også et eksempel på, hvordan købmandsrelationen praktiseres (jf. kapitel 4), fordi der forhandles med den unge om et fælles mål. Den købmandsorienterede handel indebærer inddragelse af den unge på den måde, at den unge opfordres til selv at komme med løsningsforslag. Herigennem fremhæves, at den unge får ejerskab til at arbejde med egen udvikling. Inddragelse betragtes på den vis som et middel til at engagere de unge i egne udviklingsprojekter. Forståelsen bag dette er, at når der er indgået en aftale med den unge, bliver det samtidig muligt at ansvarliggøre vedkommende:

*Det var jo det her, vi aftalte. Vi aftalte jo lige nøjagtig sådan. Hvorfor gjorde du så det modsatte af, hvad vi havde aftalt?” På den måde flytter vi ansvaret tilbage på dem.*

At støtte de unge i at tage ejerskab til deres egen læring og udvikling anses for væsentligt. Ifølge denne pædagogiske tænkning kan en kamp vendes til samarbejde, hvis det lykkes at få den enkelte unge til at føle ejerskab til sin egen udviklingsproces. En af de interviewede formulerer det på den måde, at “...det er jo hans eget skib, han skal have til at sejle”.

### **Opsamling: Inddragelse i egen udvikling**

Inddragelse i egen udvikling er gennem kapitlet blevet beskrevet ud fra forskellige perspektiver på, hvorfor inddragelse anses for vigtig, og hvordan rammerne for inddragelse skal se ud. Følgende perspektiver er kommet frem:

- De unge har *krav på indsigt* i den behandling, der iværksættes omkring dem.
- Den enkelte unge har *væsentlig viden* om, hvad der virker for netop ham. Derfor anses det for vigtigt at opfordre den unge til selv at komme med løsningsforslag.
- En høj grad af ærlighed og åbenhed kan være med til at *styrke kontakten* mellem medarbejdere og unge. Det anses for vigtigt, at den unge ved, hvad medarbejderne tænker om problemet, og samtidig er denne ærlighed med til at understøtte den unges tillid til medarbejderne.
- Inddragelse er afgørende for de unges eget *engagement og ejerskab* i forhold til udviklingsopgaven. Frem for at kæmpe, anses det for langt mere gunstigt at samarbejde. Et samarbejde forudsætter, at den unge føler ejerskab til de udviklingsprocesser, der igangsættes.
- Inddragelse forudsætter nogle kompetencer hos den, der søges inddraget. Derfor er det medarbejderen, som har det overordnede ansvar for, at den unge træffer fornuftige valg. Dette

ansvar praktiseres ud fra det princip, at *rammerne for inddragelse må harmonere med de forudsætninger, den enkelte unge har* for at forholde sig til de beslutninger, han søges inddraget i.

*Vi skal aktivt inddrage de unge i den behandling, som vi iværksætter omkring dem. Vi skulle gerne få dem til at tage aktivt del i det ophold, som de er i gang med. Tage dem med på bud i forhold til "hvordan kommer vi videre". Altså hvordan får vi sat de her udviklingsprocesser i gang? "Hvad har du selv at byde ind med?" Således at de tager aktivt del i deres egen behandling.*

I det følgende vil vi forsøge at præcisere disse perspektiver på inddragelse yderligere ud fra nogle teoretiske perspektiver på, hvordan denne tilgang ser ud til at kunne understøtte en positiv udvikling for den enkelte unge.

## **To perspektiver på inddragelse**

Der kan identificeres to perspektiver på inddragelse; på den ene side inddragelse set ud fra et rettighedsperspektiv; på den anden side inddragelse set ud fra et udviklingsperspektiv. Umiddelbart ser det ud til, at inddragelse af de unge på Solhaven/HRC ansues ud fra begge bevæggrunde - dels har de unge krav på det (ifølge loven), og dels er det med til at skabe udvikling. Disse to perspektiver afspejler de krav, som er at finde i et moderne børnesyn både i lovgivningen og i nyere tids forskning i børns udvikling. For at tydeliggøre disse to perspektiver vil vi derfor starte med at give et kort historisk rids over børneperspektivets udvikling:

## **Lidt om børneperspektivets historiske udvikling**

Set i et historisk lys er det mere rettighedsprægede børnesyn forholdsvis nyt i den forstand, at man tidligere mente, at inddragelse af børn som havende forstand på eget liv var problematisk, idet børn blev vurderet som irrationelle kilder. Denne anskuelse hang bl.a. sammen med, at udviklingspsykologien på det tidspunkt mente, at børn udviklede sig gennem bestemte faser, og at denne udvikling i høj grad skyldtes de voksnes opdragelse af barnet. Man skal faktisk helt frem til slutningen af 70'erne, inden der for alvor kom et opgør med dette børnesyn (Kampmann 2000:24).

I løbet af 80'erne opstår et skift i opfattelsen af børn, som indebærer, at børn ikke udelukkende skal forstås som "modtagere" af opdragelse, socialisering etc., men at de i høj grad er aktive deltagere i deres egne livsprocesser. I dag menes, at børn kan være kompetente deltagere og medspillere i deres eget liv. Børn har en mening, og den skal høres. Børn betragtes således ikke længere udelukkende som objekter for voksnes beskyttelse og omsorg, men de betragtes i dag som subjekter og handlende aktører i forhold til deres eget liv:

*De har fået en ny social position i relation til voksne og er dermed også blevet vigtige i den forstand, at vi skal inddrage dem på en ny måde i de beslutninger, der skal træffes om dem (Schultz-Jørgensen 2000:9).*

Børn anskues i dag som "sagkyndige" i eget liv. Det vil sige, det er børnene selv, som betragtes som "eksperter" på områder, som f.eks. handler om deres følelser om, hvordan de har det samt om deres oplevelse af trivsel og sociale relationer. Essensen i børneperspektivet i dag er, at selv om voksne kan vælge at se bort fra barnets mening, kan de ikke hævde at "vide bedre". Børn regnes således for eksperter i eget liv.

Dette udgangspunkt indeholder imidlertid det dilemma, at graden af inddragelse afhænger af de voksnes fortolkning af, hvornår og hvordan et barn skal inddrages, og hvad de voksne forstår ved inddragelse.

### **Inddragelse set ud fra et rettighedsperspektiv**

I Danmark har vi ratificeret FN's Børnekonvention fra 1989, som formulerer børns ret til at få basale behov opfyldt, til beskyttelse, til liv og udvikling, og ikke mindst retten til at deltage i dette liv med egen "stemme" (Schultz-Jørgensen 2000:10). Konventionen tildeler altså børn en ret til at være med i egen udviklingsproces. I nordisk sammenhæng er dette f.eks. afspejlet i etableringen af børneombudsinstansen og i Danmark etableringen af et børneråd (Kampmann 2000:28). Ligeledes er dette et klart krav i Serviceloven, som stadfæster børns ret til at blive inddraget.

I beskrivelsen af Solhavens/HRCs tilgang til inddragelse kom dette rettighedsperspektiv særligt til udtryk gennem princippet om, at de unge har krav på indsigt i det, der skrives om dem og i det hele taget har krav på at vide, hvad der bliver gjort omkring dem. En af de interviewede giver her udtryk for inddragelse som en grundlæggende rettighed, og siger om en af de unge:

*Selvom man måske ikke har en forventning om, at han vil integrere det, så er det nødvendigt, at man siger til ham, at man kan se, hvad der er nødvendigt. Han skal vide, hvad det er, vi kan se, og hvad det er, vi mener, vi godt kan ændre, hvis vi gør sådan her. Det skal han vide. Du kan ikke lave en forandring på én uden at fortælle ham, hvad du synes, han skal gøre. Så kan han integrere det mere eller mindre, men han skal vide det. Vi kan ikke være andet bekendt.*

Man kan sige, at der stilles forskellige udfordringer til samspejlet mellem unge og medarbejdere, hvis det politiske perspektiv på unges ret til at blive inddraget skal efterlevs. Det er ikke nok at have ret til at blive hørt - man skal også turde bruge denne ret. Det betyder f.eks., at de unge må have tillid til, at medarbejderne bruger informationerne på en ansvarsfuld måde. Det betyder også, at medarbejderne må være i stand til at skabe et samtalerum, som harmonerer med de unges forudsætninger for at ytre sig om verden. Denne udfordring imødekommes, som nævnt i Solhavens/HRCs pædagogiske tænkning, gennem et princip om, at rammerne for inddragelse må harmonere med de forudsætninger, den enkelte unge har for at forholde sig til de beslutninger, han søges inddraget i.

## **Inddragelse set ud fra et udviklingsperspektiv**

I dag er børnesynet som nævnt præget af et perspektiv på børn som eksperter i eget liv. Det beskrevne paradigmeskifte bygger på forskning i barndom og børns udvikling, hvor igennem børn er blevet introduceret som aktører i eget liv og deltagere i egne livsprocesser (se kapitel 1). Den viden, som børn og unge har, er ifølge dette børnesyn vigtig at medtænke. Samtidig anses barnets/den unges aktive deltagelse i egen udvikling som vigtig, hvis et barn overhovedet skal kunne udvikle sig.

På Solhaven/HRC inddrages de unges viden om, hvad der virker for dem i tilrettelæggelsen af indsatsen. Her anses et samarbejde med den unge for at være afgørende for at finde frem til viden om netop den metode eller indsats, som virker for den pågældende.

Ligeledes blev der i interviewene peget på, at inddragelsen kan være med til at understøtte den unges engagement og ejerskabsfølelse i forhold til egen udvikling. Hvis vi vender tilbage til den

indledende fortælling om en ung, som under et møde bliver præsenteret for medarbejdernes analyser af hans adfærd, viste fortællingen, hvordan inddragelsen kan have en udviklingsstøttende dimension i og med, at den for den pågældende unge udløste selvrefleksion. Når drengen begynder at reflektere over medarbejdernes analyser af ham, kan man i teoretiske termer sige, at der er sket en påvirkning af hans indre dialog om sig selv gennem den ydre dialog mellem ham og en medarbejder.

## Konklusion

Sammenfattende kan vi pege på følgende grundlæggende principper, som karakteriserer Solhavs/HRCs tilgang til inddragelsen af de unge:

### **Inddragelse praktiseres ud fra to perspektiver:**

#### Ud fra et rettighedsperspektiv:

Børn og unge er af FNs Børnekonvention og Serviceloven tildelt en ret til at være med i egen udviklingsproces. På Solhaven/HRC forvaltes denne ret gennem følgende principper:

- De unge har krav på at vide, hvad der bliver gjort omkring dem, herunder krav på indsigt i den skriftlige sagsbehandling.
- Medarbejderne har et overordnet ansvar for at hjælpe de unge med at træffe relevante valg. Dette ansvar praktiseres ud fra det princip, at inddragelse må harmonere med de forudsætninger, den enkelte unge har for at forholde sig til de beslutninger, han søges inddraget i.

#### Ud fra et udviklingsperspektiv:

- Børn og unge har væsentlig viden om, hvad der virker for netop dem. Derfor søges den unges egne løsningsforslag.
- Inddragelse kan være med til at styrke kontakten mellem unge og medarbejdere.
- Grundlæggende forandring forudsætter, at man selv vil forandre sig. Den unge kommer kun til at føle ejerskab til de udviklingsprocesser, der igangsættes, hvis han inddrages.

Herudover er det muligt at udlede nogle grundlæggende tanker om det underliggende børnesyn, som gør sig gældende for Solhaven/HRC:

### **Børnesyn:**

- Børn og unge er aktive og handlende subjekter i egne livsprocesser.
- Børn og unge må betragtes som eksperterne i eget liv. Særligt på områder der vedrører følelser om, hvordan de har det, deres oplevelse af trivsel og sociale relationer.
- Børn og unge har en særlig viden om de udviklingsprocesser, der iværksættes, fordi de oplever dem på egen krop og sjæl.

Inddragelse i udviklingsprocessen er en naturlig følge af det grundsyn, at børn er aktive og handlende aktører i egne liv. At praktisere inddragelse kan ydermere bidrage til, at børn og unge kan indtage denne rolle og for alvor komme til at føle ejerskab til egen udvikling. Dette ejerskab kan igen være med til at understøtte en egentlig forandring.





## Kapitel 7

# Medarbejderne - om faglige kvalifikationer og hjerterum

Et af kendetegnene ved medarbejderne på Solhaven og HRC er, at ikke alle har en pædagogisk uddannelse. En stor del af personalet har andre uddannelser f.eks. inden for praktiske fag. I interviewene gives udtryk for, at en af årsagerne til denne sammensætning af medarbejdergruppen er, at visse menneskelige egenskaber anses for at være vigtigere end uddannelse. I beskrivelsen af Solhavens/HRCs pædagogik har vi ind imellem berørt nogle af de kvalifikationer, som, ifølge de interviewede, kræves af medarbejderne for at kunne arbejde ud fra den grundlæggende tænkning. Vi vil i det følgende forsøge at beskrive disse egenskaber og komme nærmere en profil på den type medarbejder, der anses for kompetent til at kunne arbejde med de unge. Dette gør vi ud fra Solhavens/HRCs syn på, hvad denne opgave indebærer.

Benny Lihme beskriver i sin bog om Solhaven fra 1999: *Det er så fucking træls*, at opdragelsen af “mere eller mindre officielt diagnosticerede “uden-for-pædagogisk-rækkevidde” og “uundervise-lige” unge er noget, der kræver menneskeligt mod” (Lihme 1999:15). Dette har også været et af de karaktertræk, som blev understreget af de interviewede, idet der bliver peget på medarbejdere, der formår at stå urokkeligt fast og tør vedkende sig at vide, hvad der er “rigtig” og “forkert” social adfærd i det samfund, vi alle er en del af. Ud fra de beskrivelser, vi har fået, kan vi tilføje, at det også kræver et stort hjerte! Særligt kombinationen af en urokkelig fasthed og en meget omsorgsfuld tilgang til de unge fremstår som et af de særlige kendetegn, der karakteriserer Solhavens/HRCs grundlæggende overbevisning. Omsorg er, som det fremgår, et grundbegreb, der gennemsyrrer hele fundamentet for det arbejde, der laves. Magten som opdrager må forvaltes på en omsorgsfuld måde, har det lydt mange gange i interviewene, og dermed beskrives tænkningen ofte som en fast og samtidig kærlig hånd.

I den beskrevne pædagogik er et tæt samspil mellem unge og medarbejdere omdrejningspunktet. Medarbejderne tildeles hermed den meget afgørende og vanskelige opgave at forsøge at nå disse unge, fordi de unge ofte har svært ved at være i tætte relationer. En af de interviewede udtrykker i den forbindelse, at pædagogens bedste redskab er “sig selv” og, at “mennesket bag” rollen som “medarbejder” må træde frem for de unge. Det fremhæves som væsentligt for, hvordan disse “uden-for-pædagogisk-rækkevidde” unge overhovedet kan nås. Gennem interviewene er denne

anskuelse blevet eksemplificeret og præciseret gennem indstillinger, der repræsenterer nogle af de værdier, der ligger til grund for ansættelsen af medarbejdere, der skal arbejde med denne pædagogik. Disse værdier vil blive præsenteret i det følgende, men først vil kapitlet indeholde beskrivelser af begreber som værdier, etik og moral.

## **Værdier - og sammenhæng mellem personlige og faglige værdier**

At man tillægger noget værdi betyder, at man vil værne om det, passe på det og sørge for, at det altid er intakt og beskyttet. Det er værdierne, man som professionel "spørger", når man har brug for svar på, om den handling, man påtænker at gøre, er rigtig eller forkert, eller om en allerede foretaget handling var rigtig eller forkert. Begrebet værdi kan forstås som noget generelt og alment, der fortolkes og vurderes af nogen som "værende godt". Personlige værdier skabes i det enkelte menneske gennem et samspil med de personer og institutioner, mennesket vokser op sammen med og i. De første personlige værdier tilegnes dermed gennem opvæksten. Her integreres værdier langt hen ad vejen ubevidst, ud fra hvordan vores forældres værdier er, og hvad vi tager til os fra dem. Op gennem barndommen fortsætter dannelsen af værdier i vores løbende samspil med forældre, søskende, kammerater, lærere og de miljøer, vi i øvrigt færdes i. Jo ældre vi bliver, jo mere træffer vi personlige valg omkring, hvad vi synes er vigtige og mindre vigtige værdier. De faglige værdier skabes så at sige "oven på" de personlige værdier, den enkelte har med sig ind i et uddannelsesforløb og senere i et ansættelsesforhold (Kildedal 2008).

De personlige værdier kan forstås som et fundament, der er indbygget i det enkelte menneske. Når en uddannelse påbegyndes, eller når man starter i et nyt job, bygges der videre på disse og måske forandres de også. I det enkelte menneske bliver der således tale om eksistensen af både personlige værdier og faglige værdier. Nogle gange viser disse værdier sig at være i konflikt med hinanden, og andre gange er de i overensstemmelse. Derfor er det vigtigt, at man på en institution har et fælles fundament, der skal hindre, at private værdier er i modstrid med, hvad de fælles værdier for arbejdet er. Værdier er også udgangspunktet for at kunne udvikle et samlet etisk grundlag (Kildedal 2008).

## **Hvad er et etisk grundlag?**

Et etisk grundlag bygger på værdier, der anses for at være vigtige for menneskets trivsel og udvikling. Et etisk grundlag er således en vigtig dimension i det faglige arbejde, når det gælder sikring af, at pædagogikken bliver udført etisk rigtigt og ikke uetisk og i modstrid med de værdier, som et opholdssted eller en institution tror på. I det følgende vil vi inddrage nogle teoretiske og filosofiske

overvejelser over, hvordan et etisk grundlag kan defineres som inspiration til det videre arbejde med at holde fast i de værdier, Solhaven/HRC beskriver, at de står for.

Etik er en filosofisk disciplin, der beskæftiger sig med værdier for, hvad det gode liv er, og hermed også hvad der er rigtigt og forkert at gøre i forhold til de børn og unge, man arbejder med. I et etisk grundlag er indbygget et menneskesyn: Hvad er et menneske? Og et udviklingssyn: Hvordan udvikler mennesket sig? Dermed består et etisk grundlag af de værdier, man tror på, er vigtige i omgangen med andre mennesker, og som man tror, kan bidrage til, at der finder en udvikling sted (Hammerlin og Larsen 2002).

### **Etiske regler kræver moralske handlinger**

Ordet etik er oprindeligt græsk og kommer af ordet ethos, der betyder "skik og brug" eller sædvane, og som det fremgår, handler det om "skik og brug" i forhold til, hvordan man opfører sig "rigtigt" i en given situation. Etik bygger på værdier, der fortæller os, hvad der er rigtigt og forkert, hvad der er godt og ondt, og hvad moral handler om, hvordan vi skal handle indenfor det område, der er tale om - i dette tilfælde moral i arbejdet med børn, unge og deres familier (Kildedal 2008).

Det vil sige, at etiske principper er "opskriften" for, hvordan man skal handle, og dermed stiller etikken krav til moralsk rigtige handlinger. Sagt med andre ord: Etikken skal vejlede os i, hvordan vi skal handle i den og den situation. Begreberne kan hermed sættes ind i et hierarkisk system, der kan illustreres således:

Figur 16: Etiske regler og moralske handlinger

#### **Værdier er grundlag for dannelse af**

Etiske regler for arbejdet, der indeholder:

##### **Et menneske..syn:**

1. en opfattelse af mennesket som art (ontologisk)
2. en opfattelse af menneskets udviklingsdrift

##### **Ovennævnte afleder:**

moralske krav om "rigtige" handlinger

(Kildedal 2008)

De spørgsmål, der diskuteres omkring, hvad mennesket er for en størrelse, er spørgsmål som f.eks.: Er barnet født “ondt” eller “godt” - eller måske begge dele? Er mennesket et væsen, der er født tomt eller som et socialt væsen, der har potentialer med sig. Har mennesket, når det kommer til verden, en “kerne” som er bestandig hele livet, eller bliver mennesket først fyldt med noget, når det bliver født. Hvis det har en kerne, er det så en sjæl eller noget helt andet? Det næste spørgsmål handler om, hvordan vi tror, mennesket udvikler sig. Ikke mindst i de pædagogiske fag er dette et vigtigt spørgsmål, fordi det automatisk kommer til at handle om pædagogiske metoder: Spørgsmål der melder sig er f.eks.: Kan børn/unge tvinges til udvikling af de voksne? Eller sker udvikling på baggrund af børns og unges egen kraft og dermed ud fra den forudsætning, at de voksne finder en samarbejdsmodel i samspillet? Kan man udvikle et barn/en ung uden, at der er følelser involveret? (Kildedal 2008).

## **Beskrivelse af værdier i Solhavens/HRCs pædagogik**

I det følgende vil vi beskrive de væsentligste af de værdier, vi har udledt af de interviewedes udsagn om grundlaget for samspil mellem unge og medarbejdere.

### **Man skal kunne lide at involvere sig i andre**

Der peges på, at medarbejdere, der ansættes, skal have en grundlæggende positiv indstilling til at arbejde med andre mennesker. Hermed refereres til medarbejderens grundlæggende sociale kompetencer og præferencer, herunder hvorvidt man er et menneske, som trives godt i selskab med andre, og som kan lide at involvere sig i andre menneskers liv.

*Man skal kunne lide at være sammen i mellem menneskelige relationer.*

Bag denne holdning ligger en opfattelse af, at hvis man grundlæggende kan lide at involvere sig i andre mennesker, og man tilbringer rigtig meget tid sammen, så vil der være mulighed for at udvikle relationer gennem samværet.

### **Man skal kunne lide de unge, som de er**

Det er ikke nok at kunne lide at være sammen med andre, man skal også grundlæggende kunne lide unge, også selvom de ofte ikke umiddelbart er nemme at komme i kontakt med. Denne indstilling ligger til grund for hele tilgangen til at opnå en relation til de unge, og den beskrives som brændstoffet i den insisterende og initiativrige tilgang til at få kontakt.

## De unge skal have lov til at have præferencer blandt medarbejderne

Det er således nogle meget menneskelige karakteregenskaber, der fremhæves som bestemmende for, om medarbejderen har de rette kvalifikationer til at kunne arbejde med denne pædagogik og opnå relation med de unge. Denne vægtning af "det menneskelige" kommer også til udtryk i en generel opfattelse af, at det er kemien mellem mennesker, der er afgørende for, om der skabes forbindelser, kontakter og i bedste fald relationer.

Det er i samme ånd, at kontaktpersonordningen på Solhaven/HRC indeholder et princip om, at den unge frit kan vælge netop den medarbejder, han vil have som kontaktperson. Kemien anses for vigtig, og det sammenlignes med, at sådan ser det "virkelige" liv jo også ud: Man vælger de mennesker - venner og kærester - som man godt kan lide, og som man har en god kemi med. Grundsynet er derfor, at de unges præferencer er et væsentligt udgangspunkt for enhver relationsdannelse. Proceduren på Solhaven/HRC er således, at de unge tildeles en kontaktperson når de ankommer, men at det herefter står dem frit for at vælge en ny. En af de interviewede pointerer, at hvis de unge selv peger på en medarbejder, betragtes det som et meget vigtigt signal, der så vidt muligt skal imødekommes uanset personalets egne organiseringer. Desuden lægges vægt på, at der i denne forbindelse ikke er forskel på det samlede personale:

*Hvis vi virkelig skal nå den der dybe relation, der er gensidig og holder til noget modgang, så skal man kunne lide hinanden.*

*I princippet er det ligegyldigt, om det er rengøringskønnen eller en på kontoret.*

Dette princip begrundes med, at det vigtigste er, at den unge fatter tillid til et voksent menneske, og når det sker, skal det tages alvorligt, og der skal gives spillerum. Ifølge de interviewede betyder det undertiden, at de unge vælger helt andre medarbejdere end dem, de er sammen med i det daglige. Holdningen er, at kernen i dette valg ikke handler om, *hvem* de unge vælger, men det *at* de vælger. Svarene på hvem de unge så vælger er, at det afhænger af den individuelle kemi. Nogle af de interviewede giver dog udtryk for den erfaring, at de unge ofte vælger medarbejdere, som har vist dem, at de står fast - f.eks. på krav eller gennem et vedholdende initiativ. Ud fra en teoretisk betragtning stemmer denne erfaring fint overens med beskrivelser af unge, som søger efter voksne, der insisterer på at bryde en destruktiv rebus.

## Måske kan jeg ikke altid lide dine handlinger - men jeg kan lide dig

At kunne lide den unge er beskrevet som forudsætningen for at kunne involvere sig. Men hvad vil det sige “at kunne lide”? Indtil videre er dette spørgsmål besvaret med ord som kemi og grundlæggende lyst til at involvere sig i hinandens liv.

En vigtig akse i de interviewedes fortællinger om “at kunne lide” er, at der skelnes mellem den unge som en person, man kan lide og de handlinger, som den unge begår – handlinger som medarbejderen *ikke* nødvendigvis kan lide. Det er vigtigt at skille tingene ad, fortæller de interviewede, idet medarbejderen skal spille rollen som advokat eller ambassadør for den unge. Derfor betragtes det som væsentligt, at medarbejderne kan rumme, når de unge begår fejl. Denne position beskrives på den måde, at medarbejderen må indtage rollen som den person i verden, der til enhver tid vil kæmpe for den unge:

*Nok skal vi rette på dem, men den dag de står med håret i postkassen, så skal du ind og tage dem i forsvar.*

Disse beskrivelser handler om at kunne rumme den unge til trods for de handlinger, den unge begår. De situationer, der beskrives, kan være alvorlige: Der kan være tale om vold, overfald, seksuelle krænkelser, forskellige former for kriminalitet, truende adfærd, etc.

“At kunne lide” indebærer altså, at man som medarbejder er i stand til at adskille den unges uhensigtsmæssige handlinger fra det menneske, man står overfor. Understregningen af denne indstilling kan sammenholdes med det kommunikationsteoretiske perspektiv, som vi præsenterede i kapitel 1. Dette perspektiv på de unges adfærd lægger op til at tolke - og herigennem rumme - den unges bevæggrunde ud fra en forståelse af, at de unge har en indre samspilsmodel (selv/andre billede), som kan være mere eller mindre hensigtsmæssig alt efter de kommunikationserfaringer, den enkelte har gjort sig i sit liv. Dette perspektiv understøtter med andre ord adskillelsen af personen (som man kan lide) fra handlingerne (som man ikke kan lide).

*Det skal lyse så meget ud af dig, at du insisterer: “Jeg vil dig, og du slipper ikke for det. Take it or leave it. Vil du have mig på den ene måde eller på den anden måde? Vi skal bare noget med hinanden”.*

## Jeg vil dig, og du slipper ikke for mig

Gennem de interviewedes fortællinger viser sig en tro på, at en særligt insisterende indstilling til at komme i kontakt med andre mennesker også anses for at være vigtig: Budskabet har gentagne gange været, at det skal være medarbejdere, der vil

kunne lide de unge, og som prøver at nå dem gennem vedholdende og insisterende handlinger. Fortællingerne om medarbejdernes kamp for at nå de unge har således båret præg af en ihærdig og initiativrig tilgang til kontaktskabelsen, hvor det også er blevet pointeret, at medarbejderen ikke må lade sig skræmme af f.eks. aggressiv og truende adfærd.

Den pædagogiske mening med denne insisterende indstilling er at lede efter den unges individuelle "kode" for kontakt. Hvor er det muligt at få kontakt? I følgende eksempel berettes om en ung, som i udgangspunktet var meget fjendtlig over for hele personalegruppen. En særligt insisterende indsats fra en medarbejders side fik imidlertid "knækket koden":

*De unge forsøger ofte at skræmme os væk fra starten, og det skal ikke kunne lade sig gøre. Jeg har stået i situationer, hvor jeg ikke vidste, hvad jeg skulle gøre. Engang satte jeg mig bare ned på en sofa inde på et værelse og sagde: "Jamen, det er muligt, at du synes, at jeg er et dumt svin, og det er muligt, at du synes en hel masse ting, men nu er jeg her, og så kan du bruge mig, som du har lyst til". Og så fik jeg at vide, at jeg bare kunne pisse af og var dum og grim og alt muligt. Jeg bliver så siddende og siger til ham: "Nu er jeg her altså, og jeg vil gerne være sammen med dig, og jeg vil gerne gøre nogle ting sammen med dig". Og så fik jeg igen at vide, at jeg var det dummeste svin, han nogensinde havde kendt. Fint, der sker så det, at jeg alligevel bliver siddende. Så gik der en 2-3 dage, hvor jeg bare satte mig derind til ham, fordi jeg insisterede på at ville være sammen med ham. Jeg syntes, at han var en spændende dreng. De fleste andre havde givet op, fordi han virkelig var en ualmindelig stor udfordring. Men jeg havde bestemt, at han ikke skulle få lov at støde mig væk på nogen måde, uanset hvad han gjorde. Og så viste der sig en situation, hvor der var et eller andet med hans mormor, og hvor*



*han så lige pludselig skulle til Randers til den der mor-  
mor, fordi der var noget, han skulle ned og hjælpe hende  
med. Fint, sagde jeg: "Jamen så kører vi da bare til Ran-  
ders og kigger på det". Det blev vendepunktet. Nu var  
der "en voksen, der lige hørte, hvad jeg sagde og kunne  
hjælpe med at løse det problem, jeg havde der". Fra da af  
begyndte vi ligesom at kunne lave små planer om, hvor-  
dan tingene skulle være, og han ender til sidst med at få  
en relation til mig, som gør, at han kan styres.*

Eksemplet illustrerer den udholdenhed, det kan kræve, hvis den særlige insisteren på kontakt skal lykkes. I eksemplet har pågældende medarbejder således besluttet sig for, at den unge ikke skal få lov til at støde ham væk. Den unges gentagne afvisende forsøg tolkes af medarbejderen som en slags tillidsafprøvning, hvor den unge undersøger, om han kan stole på medarbejderen. Solhavens/HRCs grundopfattelse af de unge er, at de dybest set gerne vil i kontakt med medarbejderne, og derfor tolkes afvisninger som et forsvar mod svigt. Eksemplet ovenfor illustrerer med andre ord, hvordan den unges forsvar må tolkes som en tillidsafprøvning, og fortællingen demonstrerer samtidig, hvorfor det af samme grund anses for nødvendigt, at medarbejderen insisterer på kontakten.

### **Selvfølgelig kan det lade sig gøre at nå hinanden**

Der er gennem interviewene også givet udtryk for en grundlæggende meget idealistisk indstilling, der handler om at finde drivkraft i troen på, at selvfølgelig kan det lade sig gøre at nå de unge; man kan danne relationer med alle! Denne indstilling anses for at være vigtig for at opretholde den meget offensive og aktive tilgang, der betragtes som en forudsætning for at skabe kontakt og opbygning af relationer. Omvendt beskrives en mere defensiv holdning som en decideret bremseklods: Hvis medarbejderen grundlæggende ikke tror på, at det kan lade sig gøre, så kommer man ingen vegne.

### **Man skal være villig til at gå gennem ild og vand for dem**

En særlig villighed til at kæmpe for og med de unge fremhæves som en vigtig kvalifikation hos dem, der ansættes på Solhaven eller HRC. De interviewede lægger samtidigt vægt på, at medarbejderne har en meget progressiv indstilling til, hvad der kan lade sig gøre. Dette kom særligt

til udtryk i kapitel 5 om den handlende og samhandlende pædagogik, hvor der blev peget på, at medarbejderne må kunne og turde handle på de ønsker, de unge giver udtryk for, også selv om de kan virke urealistiske.

*Man skal være villig til at gå gennem ild og vand med de her unge, og også til at inkassere nederlagene.*

Denne indstilling - at være villig til at gå gennem ild og vand - kan beskrives med begrebet "ildsjæl" på den måde, at der fremhæves et særligt engagement, en særlig gejst og tro på de unges potentiale. Der gives med andre ord udtryk for, at man skal brænde for sagen, for at kunne arbejde på stedet.

I disse beretninger er ordene "handle" og "sammen" af afgørende betydning. Der beskrives en særlig indsats, hvor man sammen med den unge undersøger og afprøver drømme og ønsker gennem praktiske projekter. Det understreges, at de unge skal opleve at blive taget alvorligt og opleve, at medarbejderne lytter og handler på deres problemer, og at de brænder for sagen. De unge skal mødes med en grundlæggende tro på, at de har et potentiale, som kan styrkes gennem udlevelsen af en seriøs afprøvning af deres drømme og ønsker.

### **At stille sig til rådighed for de unge - uanset tidspunkt**

Endelig fremhæves det af flere i interviewene, at hvis man skal arbejde seriøst med de unge, så kræver det, at medarbejderne betragter deres arbejde som en livsstil. At stille sig til rådighed for en ung defineres på den måde, at man konsekvent stiller op for den unge, når det "brænder på". Der er et krav om at være villig til at stille sig til rådighed for den unge uanset tidspunktet. At stå til rådighed kan også betyde, at medarbejderen i perioder er villig til at arbejde mange timer, hvis den unge har særlig brug for at være meget sammen med medarbejderen. Det fremgår jo også af Solhavens/HRCs syn på, hvordan man giver de unge mulighed for at lære at indgå i relationer, at det netop kræver, at medarbejdere og unge tilbringer rigtig meget tid sammen. Samtidig peges der på, at samværet skal være præget af kontinuitet. At stå til rådighed udmøntes på den måde, at der løbende må træffes aftaler med den enkelte unge om behovet for, at medarbejderen står til rådighed i f.eks. ferier og weekender. Her peges eksempelvis på, at der indgås aftaler med den unge om, hvordan der f.eks. kan holdes kontakt via telefon, sms og/eller e-mail.

Denne villighed til at stille sig til rådighed døgnet rundt betegnes af de interviewede som en afgørende præmis for, at de unge kan mærke, at medarbejderne mener det alvorligt:

*De skal vide, at det ikke bare er et arbejde, men en gensidig plan om at få tingene til at fungere. Man er nødt til at involvere sig i deres liv på den måde, som det nu kan lade sig gøre.*

At stille sig til rådighed ud over den almindelige arbejdstid karakteriseres som et spørgsmål om troværdighed, idet den unge skal opleve overensstemmelse mellem det, medarbejderne siger, og det, de gør. Tænkningen er, at det i modsat fald vil være utroværdigt at sige til de unge, at man vil stå til rådighed for dem, hvis det kun er gældende inden for almindelig arbejdstid. Af samme grund ansættes Solhavens/HRCs medarbejdere på en kontrakt, der definerer ansættelsesforholdet som "familieplejelignende vilkår".

At stå til rådighed betyder desuden, at medarbejderne må prøve at finde frem til de steder, hvor de kan gøre sig selv synlige overfor de unge, forklarer en af de interviewede. Initiativet ligger igen i høj grad hos den enkelte medarbejder. Det kan f.eks. dreje sig om, at medarbejderen insisterer på at tage med den unge til lægen eller til et møde med sagsbehandleren, selv om det foregår på en fridag, fortæller den interviewede. En anden interviewperson fortæller om en konkret situation med en ung, som var kommet ud at bo for sig selv, men havde svært ved at komme op om morgenen. Den pågældende medarbejder valgte derfor at køre forbi den unge hver morgen kl. 6.30 og snakke med ham et kvarters tid, indtil han var kommet ud af sengen. Medarbejderen stillede sig på denne måde til rådighed for den unge hver morgen gennem en periode på to år.

## **Medarbejderne skal tage et personligt ansvar**

Endelig ligger der værdier under pædagogikken, der tilsigter, at medarbejderne skal være meget tydelige aktører i de unges liv. Med dette menes, at medarbejderne må stå ved deres personlige ansvar i de beslutninger, de er med til at træffe om (og sammen med) de unge, og som påvirker de unges liv. Denne indstilling kommer bl.a. til udtryk gennem kommunikationen:

*Det har altid været en grundtanke i metoden på Solhaven at kunne sige "jeg" og ikke kun sige "man", "ledelse" eller "afdeling". Man skal kunne sige "jeg", fordi vores unge har haft så meget diffus vrede på "systemer" og på sagsbehandlere og skolelærere, som har fået skylden for*

*alt muligt, men de unge har meget meget sjældent haft mulighed for at agere direkte i forhold til en, der sætter grænser for dem.*

## Værdierne skal leves helt ud

Til spørgsmålet om, hvad der er særligt kendetegnende for Solhavens/HRCs tilgang til relationsarbejde, bemærker en af de interviewede: *“Vi lever det helt ud”*. Hermed mente den interviewede, at de værdier man tror på, må gøres til virkelighed gennem bestræbelsen på at skabe relationer med de unge, der er autentiske og i overensstemmelse med de præmisser, der i almindelighed gælder for mellemmenneskelige relationer. Det er omsætningen af de værdier, man tror på, som ifølge den interviewede skal “leves helt ud”. Disse værdier kan sammenfattes på følgende måde:

Figur 17: Medarbejdernes værdier

### Det forventes, at medarbejderne har følgende værdier:

Man skal kunne lide at involvere sig i andre  
Man skal kunne lide de unge, som de er  
De unge skal have lov til at have præferencer blandt medarbejderne  
Måske kan jeg ikke altid lide dine handlinger - men jeg kan lide dig  
Jeg vil dig, og du slipper ikke for mig  
Selvfølgelig kan det lade sig gøre at nå hinanden  
Man skal være villig til at gå gennem ild og vand for dem  
At stille sig til rådighed for de unge - uanset tidspunkt  
Medarbejderne skal tage et personligt ansvar  
Værdierne skal leves helt ud

(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

## “Handleren” versus “tænkeren”

De beskrevne værdier og dermed krav til menneskelige egenskaber betragtes af Solhaven/HRC som kvalifikationer, der er afgørende for, om det lykkes at komme i kontakt med de unge. Man anser disse værdier og menneskelige egenskaber for vigtigere end formel uddannelse, og dette

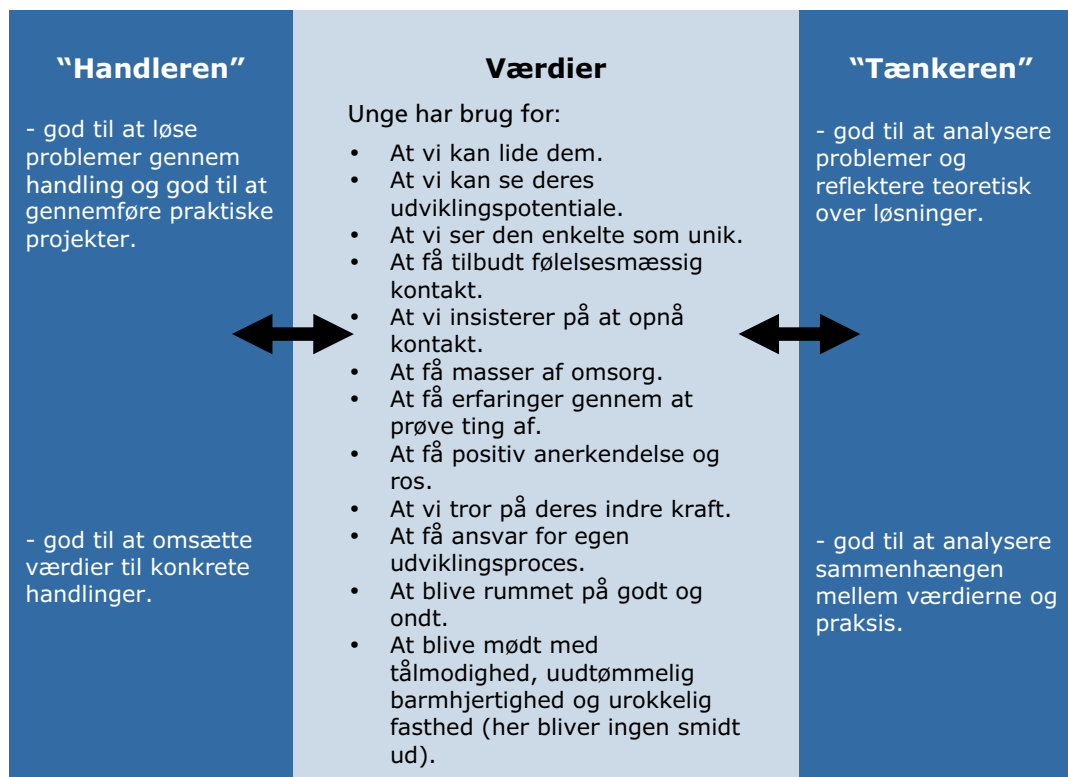
udgangspunkt har været en medvirkende årsag til, at der på Solhaven/HRC er mange medarbejdere, der ikke har en pædagogisk uddannelse. Mange af de ansatte har en praktisk uddannelse (f.eks. som håndværker) eller har erfaringer fra ufaglærte erhverv, og den beskrevne pædagogik kan også siges at harmonere godt med, at der ansættes medarbejdere med en praktisk baggrund. Særligt i “den handlende” og “samhandlende” dimension i pædagogikken understreges, at tænkningen bag er, at disse unge ofte lærer mere gennem handlinger end gennem samtale. Her kan der peges på, at kvalifikationer i “at handle” er vigtige.

På den anden side er der i beskrivelsen af pædagogikken også lagt vægt på evnen til at reflektere over de handlinger, der søsættes og evnen til at lære af de erfaringer, der gøres. Der er peget på vigtigheden af at planlægge og tage ansvar for hvilke aktiviteter, der skal gennemføres sammen med de unge. Altså kvalifikationer som drejer sig om at kunne tænke og reflektere. Ikke mindst kan der peges på evnen til at handle i overensstemmelse med en bestemt pædagogisk overbevisning om, hvordan børn lærer og udvikler sig, og dette kræver tænkning og refleksion.

Diskussionen om uddannelse eller ikke-uddannelse er interessant på den måde, at den vedrører en diskussion af de kvalifikationer, der menes at være behov for i det pædagogiske arbejde med børn og unge, der har sociale problemer. På den ene side er Solhaven/HRC karakteriseret ved en meget handlende pædagogisk tilgang - og denne tilgang kalder på medarbejdere, der er dygtige til at handle! På den anden side er udøvelsen af pædagogikken afhængig af, at der reflekteres over hvorvidt konkrete handlinger er i overensstemmelse med de grundlæggende pædagogiske overbevisninger, og om det er de “rigtige” værdier, der afspejler sig i medarbejdernes samspil med de unge. Denne tilgang kalder på medarbejdere med en pædagogisk og dermed teoretisk baggrund. På Solhaven/HRC tages der primært udgangspunkt i den enkeltes værdigrundlag og dermed syn på mennesket og dets udvikling.

Når vi diskuterer uddannelse - ikke uddannelse, er det altså ikke spørgsmålet om, om man er tømmer eller pædagog, som afgør, om man er kvalificeret til arbejde på Solhaven/HRC. Det er snarere nogle menneskelige egenskaber, som er i centrum, såsom masser af hjerterum, mod og lyst til at involvere sig - foruden at have nogle praktiske færdigheder at byde ind med - ligesom der kan peges på nogle fordele ved at have en boglig uddannelse i bagagen. Den ideelle medarbejder er på sin vis både en “tænker” og en “handler”. Fælles for begge typer medarbejdere er dog, at det er værdier for arbejdet som skal være til stede, uanset om man er den ene eller den anden type medarbejder. I figuren nedenfor har vi forsøgt at indfange dette forhold mellem “tænkeren” og “handleren” for at illustrere, at det er *værdierne*, som er i centrum for udøvelsen af pædagogikken:

Figur 18: "Handleren" og "tænkeren"



(Kildedal og Kildedal Nielsen 2008)

Spørgsmålet om uddannelse kommer herved i baggrunden til fordel for de værdier, som ifølge Solhavens/HRCs pædagogiske strategi skal kendetegne samspillet med de unge. Hvis vi eksemplificerer ovenstående med diskussionen om, hvorvidt en uddannet pædagog er bedre (eller dårligere) kvalificeret til at arbejde med disse unge ud fra den beskrevne filosofi, vil modellen pege på, at der kan være styrker og svagheder ved den uddannede medarbejder, ligesom der kan være styrker og svagheder ved den uuddannede medarbejder: Den uddannede medarbejder må formodes at være god til at analysere og reflektere teoretisk over løsninger. Derfor kan det være, at medarbejderen også er god til at "handle" og måske har nogle kvalifikationer af mere praktisk karakter. Men det vil i så fald ikke være kvalifikationer, som medarbejderen kan

formodes at have erhvervet sig gennem en pædagogisk uddannelse. På den anden side må det formodes, at den uudannede medarbejder med en praktisk erhvervs erfaring bag sig er god til at "handle" og gennemføre praktiske projekter. Herudover kan det være, at medarbejderen også er dygtig til at analysere og reflektere teoretisk over problemer, men det vil i så fald ikke være kvalifikationer, som medarbejderen kan formodes at have erhvervet sig gennem sin erhvervs erfaring.

Værdierne i midten af figuren er det, der i sidste ende afgør, om medarbejderen er kvalificeret til at arbejde med de unge. Her bliver det relevant at skelne mellem det, der kan betegnes som personlige værdier og det, der er faglige værdier.

I forhold til ovenstående figur kan der peges på, at den uudannede såvel som den uddannede kommer med nogle personlige og faglige værdier, og det er væsentligt, at disse værdier er overensstemmende med de værdier, som skal kendetegne deres tilgang til børnene/de unge på Solhaven/HRC. Her kan skitseres to forskellige situationer:

1. Der er umiddelbart overensstemmelse mellem den kommende medarbejders personlige og faglige værdier, hvorfor medarbejderen har de rette kvalifikationer. Herforuden kan medarbejderen være en "handler" eller en "tænker" eller i bedste fald begge dele.
2. Hvis der ikke er overensstemmelse mellem en medarbejders personlige og faglige værdier og de værdier, der er på Solhaven/HRC, vil det kræve forandring af denne medarbejders etiske tilgang til arbejdet med de unge. Det kan f.eks. handle om, at en medarbejder kommer fra en pædagogisk tradition, hvor man har anvendt straffende konsekvenser for at lære unge, hvordan de skal opføre sig. Dette udgangspunkt ville være i modstrid med det udviklingssyn, som Solhaven/HRC tror på, fordi anskuelsen her er, at de unge altid skal mødes med positiv voksenstøtte til det, de ikke kan finde ud af (jf. kapitel 3). Hvis det viser sig at være tilfældet, ville det kræve, at medarbejderen har vilje og kompetence til at reflektere og til at forandre sine holdninger.

## **Konklusion: Det etiske grundlag på Solhaven/HRC**

Et etisk grundlag indeholder altså en række antagelser om, hvad mennesket er for en art, og hvordan man tror, mennesket udvikler sig. Som konklusion på kapitlet vil vi i det nedenstående give vores bud på, hvilket menneskesyn og udviklingssyn der ser ud til at være styrende for Solhavens/HRCs tænkning om grundlaget for pædagogikken. Dette etiske grundlag er med andre ord udtryk for, hvad man på Solhaven/HRC tror på omkring mennesker og deres udvikling, samt hvilke "moraliske krav til handling" dette afleder:

Figur 19: Det etiske grundlag på Solhaven/HRC

Etiske regler: Menneskesyn	Moralske krav til handlinger
Fysisk og psykisk omsorg er grundlæggende for udvikling.	<i>De unge skal have så meget compensation som mulig for den omsorg, de ikke har fået tidligere i deres liv.</i>
Mennesker udvikler sig gennem anerkendende relationer.	<i>Derfor er det afgørende, at man kan lide de unge, og giver udtryk for det gennem barmhjertighed og tålmodighed.</i>
Alle mennesker har potentialer og muligheder.	<i>Alle de unge har et potentiale, der skal dyrkes på alle de måder, det kan lade sig gøre.</i>
Det enkelte menneske er unikt og har brug for at blive set som sådan.	<i>Den unge skal have et individuelt tilrettelagt behandlingsforløb, der er afstemt med det unikke hos den enkelte.</i>
Mennesket udvikler sig gennem gensidig, følelsesmæssig kontakt.	<i>Den unge skal tilbydes følelsesmæssig kontakt, og selvom mange unge har svært ved at indgå i en sådan, skal man blive ved med gennem uimodståelig involvering at forsøge at skabe en gensidig relation.</i>
Mennesket lærer gennem erfaring og af at eksperimentere.	<i>Derfor skal de unges drømme prøves af, så de får mulighed for egne erkendelsesprocesser.</i>
Mennesket udvikler sig gennem positiv anerkendelse.	<i>De unge skal anerkendes og roses for det, de gør rigtigt og mødes med positiv voksenstøtte, når de gør noget forkert.</i>
Mennesket er et aktivt og handlende subjekt i egne livsprocesser.	<i>De unge skal have reel indflydelse på egne udviklingsprocesser og lære at tage ejerskab til disse.</i>
Mennesket har brug for at indgå i længerevarende relationer med andre mennesker.	<i>Den unge skal rummes på godt og ondt: Her bliver ingen smidt ud.</i>



Som vi skrev i indledningen til denne bog, så er analyser og fremstillinger af Solhaven/HRC udtryk for den pædagogiske tænkning, som de bekender sig til. Hvorvidt denne pædagogik er afspejlet i praksis: Gør de, som de siger, de gør? - har ikke været del af vores undersøgelse. Vi kan derfor heller ikke svare på, i hvilken grad etikken er styrende for den måde, der handles på i praksis. Hensigten med dette arbejde og denne bog har netop været, at den kan anvendes til at ledelsen og personalet kan reflektere over, i hvilken grad der leves op til de etiske principper og den pædagogik, der her er beskrevet og på den måde arbejde med hele tiden at blive på sporet.

## Litteraturliste

Andersen, Danni og Nielsen, Henrik Egelund (2005): *TABUKA Tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge*. Forlaget Børn & Unge.

Birk Sørensen, Jytte (2007): *Støt mestring - bryd mønstre*. Dafolo.

Bryderup, Inge M. og Abel, Else (2005): *Socialpædagogisk arbejde med børn og unge: beskrivelser og dokumentation*. Socialpædagogisk landsforbund.

Hammerlin, Yngve og Larsen, Egil (2002): *Menneskesyn i teorier om mennesker*. Klim Forlag.

Hart, Susan (2006): *Betydningen af samhørighed: Om neuroaffektiv udviklingspsykologi*. Hans Reitzels Forlag.

Helgeland, Ingeborg Marie (2007): *Unge med alvorlige adferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Doktorafhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Kampmann, Jan (2000): *Børn som informanter og børneperspektiv*. Fra antologien: Børn som informanter. Udgivet af Børnerådet 2000.

Kildedal, Karin (2001): *Himmelbjerggården: et udviklingsprojekt: om at sætte krydset det rigtige sted!* Aalborg Universitetsforlag.

Kildedal, Karin (2008): HEFU (Helhedsorienteret Faglig udvikling) - en bog om faglig udvikling i socialt og socialpædagogisk arbejde (under udarbejdelse).

Lihme, Benny (1999): *Det er så fucking Træls! Solhaven og de unge*. Forlag: Børn & Unge.

Lynge, Bente (2007): *Anerkendende pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag.

Mead, G.H. & Morris, C.W. (1934/1967): *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviourist*. University of Chicago Press.

- Møller, Lis og Brødslev Olsen, Jan (2006): *Relationer der kan mærkes: en rapport om et udviklings- og undervisningsforløb på Netværket - et tilbud for unge*. NETVÆRKET.
- Nordal, Thomas, et al (2008): *Adfærdsproblemer hos børn og unge*. Dansk psykologisk Forlag.
- Nygren, Pär (1999): *Professionel omsorg for børn og familier*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Revstedt, Per (2001): *Motivationsarbejde*. Hans Reitzels Forlag.  
(Første udgave af denne bog udkom i 1986 med titlen *Ingen er håbløs*.)
- Rygård, Niels Peter (1991): *Tidlig Frustration*. Socialpædagogisk Bibliotek
- Schultz-Jørgensen, Per: *Børn er deltagere - i deres eget liv*. I antologien: Schultz-Jørgensen, Per og Kampmann, Jan (2000): *Børn som informanter*. Børnerådet.
- Stern, Daniel (2007): *Det nuværende øjeblik i psykoterapi og hverdagsliv*. Reitzels Forlag.
- Sygeplejersken nr. 18, 1999.
- Øvreide, Haldor (1998): *At tale med børn: samtalen som redskab i børnesager*. Hans Reitzels Forlag.





Denne bog handler om den pædagogik, der gennem de sidste 20 år er udviklet på Solhaven og Himmerlands Rådgivningscenter. Denne pædagogik bygger på en forståelse af, at de unge, der kommer på Solhaven og til Himmerlands Rådgivningscenter, har brug for en masse omsorg og et samspil med medarbejderne, hvor der lægges særlig vægt på, at de unge får mulighed for at afprøve deres idéer og ønsker til deres fremtid.



Bogens titel henviser til, at en del af Solhavens og Himmerlands Rådgivningscenters muligheder for at hjælpe de unge på sporet også ligger i den kontakt, der gennem årene er opbygget mellem disse to institutioner og Farsø by og omegn.