

Socialpædagogik i nuet!

Rapport fra projektet *Mål i anbringelser*.

En undersøgelse af professionelle
socialpædagogiske målformulerings-processer
på tre døgninstitutioner for børn og unge

Carsten Hegnsvad, Svend Bak, Tina Andersen
VIA Unversitycollege

i samarbejde med
Århus Kommune
og døgntilbudene for børn og unge:
Bøgholt, Dalgården og Turbo.

”At have et mål er at handle meningsfuldt og ikke som en automatisk maskine – det er at mene at gøre noget og at opfatte tings mening i lyset af denne intention (John Dewey, 1916)”.

Maj 2011

**Projetet er finansieret af:
Videncenter for Socialpædagogik og Socialt arbejde, VIA
og BUPLs og SL´s Forskningsfond**

Forord

Vi skal her takke rigtig mange mennesker, der har medvirket i og gjort denne undersøgelse af socialpædagogisk faglighed på døgntilbud for børn og unge mulig.

Først rigtig mange tak til de børn, unge og forældre der gav os lov til at medvirke ved møder, hvor der blev diskuteret mål for anbringelse. En stor tak til personalet ved de tre døgntilbud, der fra starten tog positivt imod vores undersøgelse. Vi håber vi kan leve op til de store forventninger om *for en gang skyld at få en undersøgelse der er relevant for praktisk socialpædagogik*. De mange timer vi tilbragte ude på døgntilbudene gav os indblik i den store seriøsitet og humor der kendetegner socialpædagogerne og andre ansatte på de tre tilbud. Det er ikke nogen hemmelighed, at vi følte os hjemme blandt de mange socialpædagoger.

Også rigtig mange tak til Århus Kommune, der fra starten af så perspektiver i at undersøge de socialpædagogiske målformuleringsprocesser som et relevant projekt samtidig med at der pågik et stort arbejde med at indføre resultatdokumentation. Som det også vil fremgå af rapporten kan man se den socialpædagogiske målformuleringsproces og resultatdokumentation som to forskellige, lige relevante, nødvendige og forbundne måder at forholde sig til mål for anbringelser.

Endelig en stor tak til BUPL's og SL's Forskningsfond, der velvilligt og interesseret har støttet projektet økonomisk.

Rapporten fra projektet er forfattet af undertegnede; Tina Andersen var med i projektets indledende faser, herunder i dataindsamlingen.

Svend Bak & Carsten Hegnsvad
Maj 2011.

Indhold:

Indledning	4
Kapitel 1: Hvad er mål?	9
Sociallovgivningens krav til mål for anbringelser.	
<i>Anbringelsesområdets udvikling</i>	
<i>Mål og effekt af anbringelser</i>	
<i>Retsikkerhed - Konkrete mål vs. generelle og uklare mål</i>	
<i>Realistiske mål og konstruktionsprocesser</i>	
Under anbringelsen er der brug for mere end almene mål.	
<i>Åbne og lukkede mål</i>	
<i>Dynamiske mål</i>	
<i>Adskillelse af mål, analyse og intervention.</i>	
Kapitel 2: Projektets mål og design.	20
Samarbejdskonstruktion og finansiering.	
Udvælgelse af institutioner.	
Metode og design.	
<i>Observation af fora for målformulering</i>	
<i>Skriftlige data</i>	
<i>Fokusgruppeinterview</i>	
Analyse og tolkning af undersøgelsens emperi	
Kapitel 3: De tre anbringelsessteder.	26
Kort om de tre instituioner.	
Fælles faglighed på de tre institutioner.	
Organiseringen af mål-processerne.	
Kapitel 4: Hvilke mål blev formuleret.	30
Identitets- og følelsesmæssig udvikling.	
<i>Følelser som afspejlende identiteten og som handle-kompetencer.</i>	
Motivudvikling.	
Kompetenceudvikling.	
Inddragelsesaspektet.	
Kapitel 5: Analyse og diskussion.	52
Kapitel 6: Udfordringer til den socialpædagogiske faglighed.	59
En opsamling.	
Litteratur	
Bilag:	
1. Information til personalet.	
2. Information til forældre og unge.	

Indledning

Dette projekt omhandler arbejdet med pædagogiske mål på tre anbringelses-steder for børn og unge. Når man anbringer børn og unge er der altid et eller mindre formuleret pædagogisk mål. Oftest har anbragte børn og unge levet under dårlige omstændigheder, hvor anbringelsen er et forsøg på at genoprette en hensigtsmæssig udvikling. De pædagogiske målsætninger er derfor indrettet på at forholde sig til særlige behov som børnene kan have. Men selv hvis børnenes problemer er færre vil der i en anbringelse være tale om pædagogiske målsætninger, nemlig at understøtte barnets udvikling på linie med børns udvikling i almindelighed.

Pædagogisk arbejde kræver i det hele taget, at man opstiller mål for indsatsen, og det gælder uanset om der er tale om undervisning eller om socialpædagogisk arbejde. Men pædagogiske intentioner kan ikke forstås som drejebøger, hvor man alene gennem en intenderet påvirkning kan forme fremtiden. Pædagogiske indsatser sker ind i en kompleks samfundsmæssig kontekst, hvor mange andre interesser gør sig gældende. Og en nok så omhyggelig og rationelt planlagt pædagogisk indsats kan ikke uafhængigt af resten af verden garantere de ønskede resultater.

Det videnskabelige udviklingsarbejde på feltet har i høj grad forsøgt at udbygge forståelsen af anbringelser og andet pædagogisk arbejde set ud fra andre synsvinkler end den pædagogiske intention. Paradigmeskiftet inden for udviklingspsykologien, hvor man i højere grad ser barnet som med-aktør i udviklingen af sit liv har sat fokus på børns synsvinkel, såvel inden for psykologien som inden for pædagogisk antropologi. Moderne udviklingspsykologi forholder sig også til den kontekst som børn vokser op i, i stedet for alene at angive løsrevne udviklingsmål uafhængigt af tid og sted. Alt sammen en fornuftig udvikling der har sat fokus på centrale videnskabelige og professionelle udviklingsfelter, der opnår en større forståelse af børn og pædagogisk arbejde.

Som følge af disse faglige nyudviklinger, har der været mindre fokus på udviklingen af pædagogiske intentioner i det socialpædagogiske arbejde. Det er præcist dette felt som vi i dette projekt ønsker at belyse, og man kan sige at vi ønsker at medvirke til en rehabilitering

af de faglige diskussioner om pædagogiske intentioner og deres betydning.

Også af en anden grund har der ikke været sat fokus på udviklingen af pædagogiske mål. Vi kan konstatere, at terminologien synes at være skiftet – en gang siden 1970'erne er sprogbrugen langsomt ændret sig væk fra at tale om bevidste pædagogiske intentioner, mål. For progressive pædagoger var det hensigtsmæssigt at dreje opmærksomheden hen på, at mennesker er aktører. Det hed derfor ikke mere ”*behandlingsplaner*”, men ”*handleplaner*”, ikke mere ”*undervisning*” men ”*læring*”. Opmærksomheden på at undervisning og pædagogisk arbejde ikke nødvendigvis fulgte sine officielle intentioner, men kunne have ”*skjulte læreplaner*” medførte at man undlod at diskutere pædagogiske intentioner som noget, der kunne planlægges; ”*opdragelse*” blev til ”*socialisering*”. Ligeledes har de senere års ”*skurkologi*” (for at følge Benny Lihmes kritik af overhåndtagende determinisme og manglende tro på at social og pædagogisk indsats kan nytte), godt hjulpet på vej af begreber som ”*habitus og felter*”, noget nær miskrediteret den bevidste opstilling af mål. En nylig analyse af lærere viser, at de slet ikke lærer noget i læreruddannelsen, men bare underviser som de selv blev undervist i deres barndom; for *habitus* er mere vægtig end bevidst undervisning. Hvis verden fungerer sådan, må man overveje om det overhovedet kan betale sig at lave skoler eller anden pædagogisk virksomhed. Og en kort stund kan man overveje, hvorfor verden overhovedet ændrer sig, hvis alt er afgjort på forhånd?

En politisk drejning af den offentlige sektor hen imod markedsorientering under betegnelsen ”*new public management*” og opfattelsen af borgere som en slags kunder under betegnelsen *brugere* medførte ligeledes en drejning af pædagogik hen imod en sprogbrug som anvendes i vareproduktion og private firmaer. Opstilling af og evaluering af mål bliver til ”*kvalitet af arbejdet*”, og opnåelsen af de mål man havde sat sig, bliver til ”*resultater*”. Når mål enten helt eller delvist bliver nået, bliver de ikke mere vurderet, men ”*evalueret*”.

Når vi insisterer på, at pædagogisk arbejde kræver opstilling af mål, og når vi opponerer mod en overhåndtagende manglende tro på at bevidste forestillinger om ændringer kan have betydning, er det blandt andet fordi det at opstille mål leder hen til en demokratisk proces. Mål i pædagogisk arbejde og mål for det samfund vi ønsker at leve i, kan

diskuteres. Mål rummer værdier og henvisninger til bestemte forestillinger, der muliggør at der kan ske en samfundsmæssig og demokratisk, herunder en faglig, debat og beslutningsproces. Hvis man i stedet anvender ”kølige” betegnelser som kvalitet, resultater og socialisering, forekommer det som om verden enten kan styres fuldstændig teknisk eller på den anden side slet ikke kan styres, alt er determineret af kræfter vi alligevel ikke er herre over. To former for skurkologi, en markedsorienteret og en akademisk, men ikke desto mindre to sider af samme sag.

I de senere år har der også været kritik af anbringelses-grundlaget, manglende eller mangelfulde handleplaner fra den anbringende kommune, men der har også været stor problematisering af, om det socialpædagogiske arbejde førte til de resultater man kunne forvente, når der afsættes væsentlige ressourcer til anbringelse. Diskussionen har blandt andet rettet sig mod professionaliteten, gennemskueligheden og dokumentationen af den pædagogiske indsats. Set i sammenhæng med dette projekt, tilstræber vi netop at synliggøre, hvad der ligger professionelt socialpædagogisk i at formulere mål.

Der udvikles i disse år henholdsvis nye evidens-baserede programmer og nye kvalitets-undersøgelser i form af resultat-dokumentationer. Især retter resultat-dokumentationen sig mod de almene udviklingsmål som man ønsker for børn og unge i den brede befolkning, herunder i særlig grad deltagelse i uddannelse. Der er god grund til at rette opmærksomhed på, hvordan og i hvilken grad hjælpen til anbragte børn rent faktisk kompenserer for de problemer, som de har haft før anbringelsen. På den anden side er der store generelle problemer med at skabe uddannelse for hele befolkningen, og næsten en fjerdedel af befolkningen opnår ikke en erhvervsuddannelse. Der er altså god grund til at antage, at problemerne for unge, der har været anbragt ikke alene hænger sammen med anbringelsens kvalitet, men også med indholdet af de uddannelser og det samfund som de kommer ud til efter anbringelsen.

Når vi skriver ovenstående i denne indledning, er det for at placere projektet i en bredere kontekst. Vi deler opfattelsen af, at der skal udvikles en større viden om børn og unges perspektiv på eget liv, også anbragte børn og unge. Vi deler også intentionen om at gøre det bedre, at skabe gennemskuelighed og at generelt at gøre tilbudene til

anbragte børn og unge bedre. Det mener vi blandt andet kan ske igennem i højere grad at blive klog på, hvordan det socialpædagogiske arbejde rent faktisk finder sted. Og i dette projekt interesserer vi os i særlig grad for, hvordan socialpædagoger arbejder med målformulerings-processer på baggrund af kommunale handleplaner.

Vi er også opmærksomme på, at pædagogiske mål bliver til i en samfundsmæssig og kulturel kontekst. Heri er der jo ikke nogen forskel til, hvordan antropologer, psykologer og kommunale administratorer bliver til; også disse grupper bliver til i en bestemt afgrænset social kontekst. Intet fungerer uden for en samfundsmæssig kontekst. Og ligesom man videnskabeligt kan afdække de samfundsmæssige og aktuelle betingelser for disse faggrupper, kan man videnskabeligt forholde sig til, hvordan anbringelse af børn og unge udtrykker et dilemma mellem social kontrol og støtte til udvikling. Det er helt relevante overvejelser, og helt nødvendigt for til stadighed at tydeliggøre, at de mål som vi sætter op for os selv, individer og for det samfund vi ønsker os, ikke er naturgivne eller uforanderlige. Men omvendt vil vi ikke anbringe os i et analytisk hjørne, hvor alt opløses i forståelse af samfundsmæssig karakter. Vi vil tværtimod forholde os til det konkrete socialpædagogiske arbejde, og give et bidrag til den professionelle forståelse af det socialpædagogiske arbejde som det aktuelt finder sted.

Hvis vi selv havde en vis skepsis i forhold til systematikken og professionaliteten i dette målformuleringsarbejde, er det gjort til skamme igennem de undersøgelser vi har foretaget. Undersøgelsen viser, at det langt fra er tommelfinger-regler og løse overvejelser, der styrer det socialpædagogiske arbejde. Der er systematik, der er seriøsitet i disse målformuleringsprocesser, som vi har mødt dem og der er frem for alt tale om stadig videns-afsøgninger for at styrke grundlaget for målformuleringen. Der er tydelige forbindelser mellem de målformuleringsprocesser vi har deltaget i og moderne psykologisk og pædagogisk viden. Det betyder ikke, at der ikke er grundlag for videre udvikling af også disse målformuleringsprocesser.

I særlig grad bliver det i projektet tydeligt, at man ikke kan erstatte professionelle socialpædagogiske mål-formuleringsprocesser med resultatmål eller med standardiserede indsatser. Handleplaner og resultatmål kan angive en retning og nogle berettigede forventninger til resultater af det socialpædagogiske arbejde. Men når den

socialpædagogiske indsats skal udformes, kræver det mere end et langsigtet mål! Der kræves professionelle overvejelser om målet, om barnet og den unge, om den aktuelle situation og om betingelserne for indsatsen – det man bredere set kan kalde viden om konteksten. Socialpædagogisk professionalitet er mere end blot at udføre standardiserede indsatser på nøje afgrænsede målfelter (Nissen, 2007). Socialpædagogisk professionalitet kræver for at kunne udforme den konkrete indsats, at man kan samle grundlæggende viden, langsigtede mål med den konkrete situation for barnet og den unge.

At interessere sig for målformuleringsprocesser er et stærkt afgrænset projekt, og vi har tilladt os i særlig grad at stille skarpt på dette hjørne af det socialpædagogiske arbejde. Vi har ikke i dette projekt grundlag for systematisk at vurdere effektiviteten af den samlede socialpædagogiske indsats. Vi har ikke fulgt hverdagspraksis, med udfoldelsen af den socialpædagogiske faglighed sammen med børnene og de unge. Vi har ikke sammenlignet hverdagen med målforestillingerne, og vi har ikke direkte forholdt os til den udvikling børnene og de unge gennemløber bortset fra deres deltagelse i målformulerings-processerne.

Vi har tilladt os at stille skarpt på selve den proces, hvor socialpædagoger opstiller mål for deres indsats. Hvordan gør de, hvordan ser et mål ud, hvordan ser de processer ud der resulterer i opstilling af mål for de anbragte børn og unge?

Kapitel 1: Hvad er mål?

Sociallovgivningens krav til mål for anbringelser.

Socialpædagogisk arbejde med anbragte børn og unge tager udgangspunkt i handleplaner formuleret ud fra den sociale lovgivning, der herefter skal reflekteres og gøres til konkrete mål i og for det daglige pædagogiske arbejde. I projektet følger vi den proces, hvor de socialpædagogiske mål bliver formuleret.

At arbejde med mål for anbringelsen har et juridisk og socialretsligt grundlag, der indebærer opfølgning og vurdering af målopnåelsen. Anbringelse af børn og unge sker med det formål at børn og unge *kan opnå de samme muligheder for personlig udfoldelse, udvikling og sundhed som deres jævnaldrende* (Serviceloven §46). Den kommunale myndighed formulerer efter undersøgelse en handleplan (§140), der tjener som grundlag for det videre arbejde med at opstille mål for indsatsen under anbringelse. Ændringer eller ny viden om anbragte børn og unges udvikling og situation skal afspejle sig i reviderede handleplaner og målsætninger.

En række sociale principper er gældende for opstillingen af handleplansmålene, herunder at der skal vælges den *mindst indgribende formålstjenlige foranstaltning* (§52), at indsatsen skal stoppe når *formålet er opnået* (§68) samt at der *systematisk skal ske inddragelse af børn, unge, familier og netværk* (§46 og 47); derudover er der fastsat at der forud for anbringelse skal foretages en undersøgelse med udgangspunkt i en *helhedsbetragtning* med nærmere angivne temaer (§50) samt at der skal ske en afdækning af barnet, familiens og netværkets ressourcer såvel som problemer.

Anbringelsesområdets udvikling

Der har igennem de seneste 10 år været øget politisk og fagligt fokus på anbringelsesområdet. En række undersøgelser og debatter om anbringelser kritiserede området for mangelfulde eller fraværende undersøgelser af børn og unges forhold eller handleplaner forud for anbringelse, overdreven optimisme over for anbringelser, et højt antal fejl-anbringelser, mangelfuld udslusning fra anbringelse, dårlige skoleresultater for anbragte børn, mangelfuldt samarbejde mellem special- og normalsystem og døgntilbudenes uigennemskuelighed hvad angår metoder og resultater; det hed i opsamlingen fra en høring i Folketingets Socialudvalg i 2002, at "*kommunerne ikke er i stand til*

at vurdere, om døgnforanstaltningernes pædagogik er i overensstemmelse med barnets eller den unges behov", og "at døgnforanstaltningerne fokuserer for meget på årsagen til anbringelsen og for lidt på barnets eller den unges fremtid" (Anbragte børn og unge, 2002). Undersøgelser påpegede endvidere en meget uens praksis for myndighedsudøvelse, hvor sagsbehandlere såvel inden for den samme kommune som mellem forskellige kommuner i forhold til en række sagseksempler vurderede forskelligt i alle spørgsmål af betydning (Egelund & Thomsen, 2002). Der manglede med andre ord fælles faglige standarder til sikring af en ensartet bedømmelse. I en undersøgelse af handleplaner fandt man, at der kun var udarbejdet handleplaner i ¾ af anbringelserne samt at de kun i halvdelen af anbringelserne var udarbejdet forud (Hestbæk, 1997).

Som et konkret resultat af høringen i Folketingets Socialudvalg gennemførte socialministeriet det treårige projekt *Kvalitet i Anbringelse af Børn og Unge* fra 2002. Intentionerne for projektet var, at kvaliteten i anbringelsesarbejdet skulle hæves blandt andet gennem udvikling af nye metoder, og at dokumentation og effektmål i højere grad skal udvikles. Projektet inddrog en lang række af aktørerne på området, fra forældre, tidligere og nuværende anbragte børn og unge, kommunernes socialforvaltninger, døgntilbud samt forskere mv.. En del forskellige dokumentations- og effektmål blev udviklet og afprøvet som en del af projektet (Hansen 2005). På baggrund af evalueringen af en række udviklings- og udredningsprojekter opstilles det som en anbefaling, at der *udvikles et mere intensivt samarbejde mellem myndigheds- og leverandørniveauet i forhold til handleplaner, herunder udviklingen af mere udførlige handleplaner, intern dokumentation af og opfølgning på handleplanens delmål på leverandørniveauet* (COWI & JCVU, 2005).

I forlængelse af KABU projektet træder den såkaldte anbringelsesreform i kraft januar 2006. På flere punkter sker der en opstramning i forhold til anbringelsesprocessen, herunder en tydeliggørelse af undersøgelsesindholdet forud for anbringelse samt af handleplansprocessen, hvor det nu fastsættes at der skal udarbejdes handleplaner i alle børnesager og at det skal ske inden der træffes en afgørelse (Håndbogen om anbringelsesreformen, 2006) .

Fra 2007 betyder den kommunale strukturreform, at kommunerne overtager en stor del af døgntilbudene for børn- og unge fra de

nedlagte amter, og myndigheds- og leverandørniveauerne er nu forskellige dele af de samme sociale forvaltninger; kommunerne gør dog stadig brug af tilbud uden for egen kommune. I forhold til prioritering af indsatsen og udvikling af alternative tilbud er der nu tilvejebragt styringsmæssigt grundlag for at kommunerne kan udvikle nye modeller for udviklingen af området, herunder samarbejdsprocesser mellem myndigheds- og leverandørniveau, bestiller og udfører eller sagsbehandler og døgntilbud.

Mål og effekt af anbringelser

Anbringelser af børn og unge sker ud fra den sociale lovgivning for at sikre de samme udviklingsmuligheder som jævnaldrende. Og der er meget der tyder på, at dette mål ikke nås i forhold til alle anbragte børn og unge. Voksne der har været anbragt i deres barn- eller ungdom viser sig i nationale og internationale undersøgelser statistisk set at klare sig dårligt som voksne i forhold til arbejdsliv, kriminalitet, familieforhold og sundhed (Egelund og Hestbæk, 2003). Også umiddelbart efter ophør af anbringelsen er det vanskeligt at spore effekten (Andersen, 2004). Selv om sådanne undersøgelser byder på en række metodiske problemer er der nogenlunde enighed om, at selv når man sammenligner gruppen af anbragte med børn og unge med sammenlignelige forhold i udgangssituationen, dvs. forud for anbringelsen, falder forholdene for gruppen af tidligere anbragte dårligere ud. Anbringelsen kompenserer med andre ord ikke tilstrækkeligt for de dårlige forhold som de anbragte børn og unge har levet under.

Det er imidlertid vanskeligt præcist at angive, hvorfor eller hvad der ikke er tilstrækkeligt i forhold til anbringelses-indsatsen. Der er som sagt tale om statistiske mål på større grupper af anbragte, der når undersøgelsesresultaterne fremkommer, er flere år fra selve anbringelsen, i hvert fald når målene søges i forhold til voksenlivet. En del peger dog på, at der er så meget slør omkring fastsættelsen af mål for anbringelserne, at dette i sig selv kunne tænkes at få indflydelse.

Man kan sige, at nogle af disse effektundersøgelser har medvirket til en vis ydmyghed i forhold til anbringelse, til større satsning på forskellige former for forebyggelse og som det aktuelt sker her i Danmark et forsøg på at hæve niveauet for kvaliteten af anbringelserne. Set i forhold til dette projekt rejser det imidlertid også

spørgsmål i forhold til formulering af de mål som ud fra det overordnede socialretslige formål skal opstilles i forbindelse med de konkrete anbringelser. I det følgende vil disse spørgsmål blive nærmere diskuteret.

Retssikkerhed - Konkrete mål vs. generelle og uklare mål

Anbringelse af børn og unge sker når deres situation er truet. Det skal jf. den sociale lovgivning præcist angives, hvad målene for anbringelsen er i form af en handleplan. Der ligger i forbindelse med anbringelserne et tydeligt retssikkerhedsmæssigt forhold i forhold til såvel børn, unge som forældre, når der stilles krav om en klar målsætning; også selv om der er tale om en frivillig anbringelse. Det fremgår af den officielle målsætning, at *målene skal være så konkrete, at det er muligt for både barnet eller den unge, familien, sagsbehandleren og leverandøren at vurdere sagen og tage stilling til, om og hvornår målene er opnået* (Håndbogen om anbringelsesreformen, 2006, s. 74).

I den af Den Sociale Servicestyrelse autoriserede Håndbog om anbringelsesreformen diskuteres det i hvilken grad mål og delmål for handleplanerne skal konkretiseres, det hedder her: *”Det er for eksempel ikke tilstrækkeligt at skrive, at der skal arbejdes på at forbedre barnets eller den unges relationer til jævnaldrende. I stedet skal det fremgå, hvad der konkret skal ske, hvad målet er og hvad man ønsker at opnå med indsatsen i forhold til barnets eller den unges relationer til jævnaldrende* (Håndbogen om anbringelsesreformen, 2006, s. 73)”.

Realistiske mål og konstruktionsprocesser

Som det er fremgået oven for har der været en meget forskellig praksis for beslutninger i børnesager, og man kan sige at tærsklen for anbringelser er forskellig. I forlængelse heraf er det ikke vanskeligt at forestille sig at opstillingen af mål også vil være meget forskellig.

Egelund og Thomsen (2003) refererer en række undersøgelser, der beskriver anbringelses-processen som en konstruktionsproces, der bygger på en række kulturelle forestillinger om børn og forældre, på erfaringer mv., de siger herom: *”Et barns aktuelle situation og udvikling er så sammensat, at det i sig selv gør bedømmelsen vanskelig. Dertil kommer at den nødvendige faglige viden, som skal til for med nogenlunde præcision at kunne diagnosticere et barn og*

forudsige dets udvikling er mangelfuld eller ikke eksisterende (s. 275)”. Egelund og Thomsen påpeger her flere forskellige problematikker.

Ingen vil benægte at truede børn og unges situation er sammensat, men en saglig vurdering bør være mulig på et fagligt grundlag. Der er som nævnt indikationer på, at kommunale sagsbehandlere ikke har haft den fornødne faglige viden om børn og unges udvikling for at foretage en saglig vurdering.

Man kan diskutere om der er tale om en diagnostisk vurdering, når børn og unge er truede. Man lægger her op til, at der er tale om en mere eller mindre afgrænset sygdomstilstand, hvor man måske mere almindeligt ville tale om problematiske omsorgsforhold, altså forhold i barnets situation der vanskeliggør barnets udvikling. Det kan naturligvis ikke udelukkes, at barnet faktisk er sat tilbage i udvikling eller er skadet.

Men især problematisk er den sidste del af Egelund og Thomsens formulering, der lægger op til, at en præcis vurdering af barnet i princippet ville kunne forudsige den videre udvikling, hvis den nødvendige faglige viden eksisterede. Men det er diskutabelt i hvilken grad det er muligt at forudsige menneskelig udvikling på længere sigt overhovedet. I praksis vil der i forbindelse med anbringelser formentlig i højere grad være tale om en aktuel vurdering af, om de nuværende vilkår er tilstrækkelige for videre udvikling.

Man kan som Egelund og Thomsen, fordi der er tale om en række vanskelige vurderinger i forbindelse med vurdering af truede børn og unges situation, tale om at der i stedet bliver taget udgangspunkt i en række kulturelle forestillinger om børn og forældre. Moderne udviklingspsykologi vil bestemt tale om, at opdragelse og menneskelig udvikling er kontekstuelt bestemt. Det er imidlertid ikke det samme som at vurderinger af børn og unges situation er vilkårlige eller nødvendigvis udtryk for mere eller mindre subjektive vurderinger eller konstruktioner. Noget taler for, at der har været tale om en vis vilkårlighed eller i hvert fald uensartethed i vurderingerne. Det kan imidlertid ikke fagligt begrundes.

Som grundlag for en kvalitativ undersøgelse af effekten i 23 børnesager diskuterer Christensen (1998), hvad man skal forstå som

realistiske mål for anbringelser. Med de ret nedslående statistiske effektstudier som baggrund anfører Christensen, at man kan anskue det at vokse op med en problematisk social baggrund som vanskeligere end en almindelig opvækst. Dette peger på, at anbringelserne især skal kompensere i forhold til spørgsmål som de fleste ikke anbragte børn slet ikke møder. Det er altså ikke tilstrækkeligt at give de anbragte børn almindelige vilkår, når de rent faktisk vil komme fra anbringelsen og ud under vanskeligere vilkår. Christensen slutter her fra til, at man så må satse særligt på udviklingen af nogle specielt vigtige evner til at kunne indgå i fremtidige læringsituationer, relationer til andre mennesker og identitetsudvikling. Det er imidlertid ikke helt klart, hvordan dette skulle adskille sig fra almene mål for børn og unges udvikling.

Tilsyneladende medvirker indførelsen af fælles systemer til vurdering af børnenes situation til en større ensartethed; det gælder fx det engelsk udviklede Looking After Children afprøvet på et socialcenter i København og en fagmodel inspireret af Pär Nygren udviklet i Ålborg Kommune (Hansen, 2005; Mehlbye, 2006). Begge forsøg fortæller om, at det tidsmæssigt og ressourcemæssigt udgør en belastning hos sagsbehandlerne at anvende disse systemer, men de faglige vurderinger om anbringelser forekommer mere ensartede. Begge systemer har karakter af en række spørgsmål og kategorier og giver i højere grad systematik frem for nemme svar.

Under anbringelsen er der brug for mere end almene mål.

Selv om det store fokus på undersøgelser forud for anbringelsen og udformning af (bedre -) handleplaner er fornuftigt begrundet, er det imidlertid ikke tilstrækkeligt for at igangsætte socialpædagogisk udviklingsstøtte til anbragte børn og unge. Socialpædagogisk indsats tager udgangspunkt i børn og unges almene udviklingsopgaver. Det er også påkrævet med en vurdering af barnet eller den unges særlige ressourcer og problemfelter. Men der skal imidlertid mere til som grundlag for en socialpædagogisk indsats.

Hundeide (2004) påpeger, at der skal mere til at etablere udviklingsstøtte for truede børn og unge end almene mål og vurderinger af mangler. Hundeide anfører, at ”*en snæver påpejning af individuelle brist i generelle psykologiske egenskaber som intelligens og lignende overser den udviklingsproces, som de enkelte børn har været igennem (s.31)*”. I modsætning til Christensen, refereret oven

for, er det ikke de almene mål for børn og unges udvikling, der skal være anderledes, men for børn der har påbegyndt en negativ udviklingskarriere, kræver det et helt sæt af færdigheder, holdninger og ydre betingelser og muligheder. Det kræver en indgående analyse at bygge bro fra deres nuværende ståsted til nye, mere positive og relevante udviklingsspor med analyse af muligheder, kritiske valgsituationer og såkaldte adgangs-færdigheder, hvor til kommer social støtte til at gennemføre dette. Det er med andre ord ikke tilstrækkeligt at udpege generelle mål for en anbringelse, men derimod skal der ske en konkretisering i forhold til præcist dette barns situation, muligheder og fremtidsudsigter. Hundeide påpeger, hvordan dette kræver en meget konkret undersøgelse af barnets forhold, men også af barnets oplevelser af deres egen situation og valgmuligheder.

Åbne og lukkede mål.

Inspireret af Nordahl (2005) finder vi forståelsen af mål som henholdsvis *åbne og retningsgivende vs. lukkede og stærkt styrende* anvendelig i forhold til arbejdet med mål for anbringelse. Nordahls diskussion af karakteren af mål sker i forbindelse med LP-modellen, en udviklingsmodel der ud fra en inklusions og kontekstuel forståelse arbejder med at udvikle folkeskole-klassers læringsmiljø blandt andet i forhold til at reducere uro og mobning. På ret avanceret måde formår Nordahl i LP-modellen at arbejde med miljø-variable i forhold til konkrete målsætninger for enkelte børn og unge; dvs. uden at det nødvendigvis fører til en endeløs og uoverskuelig afdækning af alle mulige variable.

Nordahl anfører, at der er en tendens til at for åbne og generelle målsætninger ikke er specifikke i forhold til den situation som målet er relateret til og derfor ikke får reel betydning for praksis; konsekvensen kan også være at de kan virke mål-forskydende, idet de i sidste ende ikke fastholder noget perspektiv. Omvendt kan for lukkede målsætninger være for simple i forhold til mange af de relevante mål, der skal udvikles i en pædagogisk kontekst. Lukkede målsætninger er karakteriseret ved, at der til et givet mål er udpeget præcist én bestemt færdighed eller viden. For Nordahl der opfatter udvikling og læring som et kontekstuel fænomen, hvor læring må sættes i sammenhæng med omgivelser og børn og unges egne motiver og forestillinger, vil sådanne lukkede målsætninger være en spændetrøje i det pædagogiske arbejde; det hedder herom: *"Det er gennem kommunikasjon og annen interaksjon med andre at vi*

utvikler holdninger, identitet og selvstendighet. Skal vi lykkes med dette kan ikke målene direkte styre vår atferd som oppdragere. Målene kan ikke være annet enn retningsgivende om vi skal være i dialog med barn og unge (Nordahl, 2005, s. 51)''.

I lighed med Nordahl placerer vi vores forståelse af målformuleringer på grundlag af en forståelse af den menneskelige udvikling som et komplekst fænomen, der udspiller sig i samspillet mellem individuelle forudsætninger, mennesket som aktør, og mennesket i kontekst:

- Mennesket har individuelle forudsætninger, som i et vist omfang er givne, men også er dynamiske i samspillet mellem det aktørorienterede og konteksten.
- Mennesket er intentionelt og meningssøgende.
- Mennesket udvikler sig i kontekst, dvs. en kompleks interaktion med opgaver, mennesker og situationer.

Alle disse tre perspektiver må efter vores vurdering være til stede i en kvalitativt god og brugbar socialpædagogisk målformulering.

Nordahls mere principielle diskussion af måls karakter svarer godt til nogle af de diskussioner om mål, der har været ført inden for anbringelsesområdet (Schwartz, 2001). I den ene ende har det været problematiseret, hvordan mål i det socialpædagogiske arbejde har haft karakter af svævende og ideale mål, der hverken peger tilbage på nogen konkret viden om barnets situation og muligheder eller i øvrigt udpeger konkrete opgaver i arbejdet. Sådanne mål har i øvrigt også haft vanskeligt ved at blive fastholdt, idet forskellige professionelle forstod vidt forskellige ting ved forskellige begreber og formuleringer (Kristensen & Andersen, 2007). For visse døgntilbud vil dette svare til at man har generelle målsætninger for institutionen, men reelt ingen reflekterede mål for de enkelte børn. Andre døgntilbud har været præget af en række af lukkede mål, ofte formuleret i forlængelse af ideale målsætninger på baggrund af mere eller mindre formulerede udviklingspsykologiske teorier, konkret i form af en række eksplicite kompetencer af almen karakter gældende som mål for alle børn og unge.

For Nordahl er der ingen modsætning mellem at operere med tilstrækkeligt åbne målsætninger og på den anden side at beskrive målopnåelsen mere konkret; hvorvidt målopnåelsen skal detaljeres

afhænger af situation og tema, ofte vil det være tilstrækkeligt at registrere bevægelsen i positiv retning fx i form af hyppighed og intensitet.

At Nordahl eksplicit diskuterer problemadfærd hos børn og unge er naturligvis ikke irrelevant for den sammenhæng vi lader os inspirere fra. Nordahl beskriver dette målarbejde i forhold til problemadfærden således: ”*Dette skillet mellom ulike måltyper og graden av målstyring har også klar relevans i arbeidet med læringsmiljøer og problematferd. Elever som viser problematferd i skolen trenger også kunne tilpasse sin atferd til ulike sosiale situasjoner og utfordringer i skolen. Da trenger de å øve på dette, og ikke kun bli lært hvordan de bør og ikke bør oppføre seg. De vil i slike situasjoner trenge kunnskaper om sosial deltagelse, og ikke minst vil deres holdninger ha betydning for hvordan de vil opptre. Utvikling av holdninger vil kreve mer åpne målformuleringer og langt mindre styring av opplæringen (s.50)*”.

Dynamiske mål

Nordahl er tydeligt inspireret af den amerikanske pædagog og filosof John Dewey. I Deweys hovedværk om *Demokrati og uddannelse* (1916) diskuterer han, hvordan man må forstå mål for pædagogisk arbejde. Indledningsvist diskuteres forskellen mellem resultater og mål. Enhver manifestation medfører resultater, men kun bevidst og meningsfuld handling har mål; det hedder:

”At have et mål er at handle meningsfuldt og ikke som en automatisk maskine – det er at mene at gøre noget og at opfatte tings mening i lyset af denne intention (Dewey, 1916/2005, s.117)”.

Hovedpointen i Deweys diskussion af mål for pædagogisk arbejde er imidlertid, at der må være tale om dynamiske og fleksible mål der må have karakter af at være forsøgsvis. Mål kan ikke fuldstændigt dannes forud for bestræbelserne på at virkeliggøre dem. Almindeligvis, og især i komplicerede situationer, vil mål nødvendigvis skulle revideres, fordi der fremkommer ny viden undervejs. Det hedder her:

”Et mål, der er etableret uden for handlingsprocessen, er altid rigidt. Eftersom det er indføjjet eller pålagt udefra, er det ikke meningen, at det skal indgå i et virkende forhold med situationens konkrete betingelser. Det, der sker undervejs i forløbet, hverken bekræfter, afkræfter eller forandrer dette mål. Et sådan mål kan der kun

insisteres på. Hvis det mislykkes at tilpasse målet til situationen, tilskrives dette ganske enkelt urimelige vilkår og ikke den kendsgerning, at målet ikke er fornuftigt under omstændighederne” (Dewey, 1916/2005, s.121).

Dewey overvejer, hvordan pædagogiske mål ikke er forskellige fra andre typer af mål. Han fremhæver for eksempel, hvordan en landmand der ikke tager hensyn til klimatiske forhold, plantevæksternes karakteristika mv. forekommer absurd.

Dewey sammenfatter sine mange overvejelser om pædagogiske mål i følgende tre forhold:

For det første må et mål vokse ud af eksisterende betingelser, ud fra situationens ressourcer og vanskeligheder. For det andet må et mål være eksperimentelt og vokse konstant, mens det afprøves i praksis. For det tredje må et mål altid udløse en aktivitet; enhver adskillelse af mål fra midler formindsker i høj grad aktivitetens betydning og er tilbøjelig til at reducere den til et slavearbejde, som man vil flygte fra, hvis man kunne. Målet er lige så endegyldigt et *middel* til handling som enhver anden del af aktiviteten.

Som vi neden for vil se i gennemgangen af de observationer vi har gjort på de tre anbringelsessteder er opstillingen af mål, i god overensstemmelse med Deweys forståelse, en vedvarende proces, der hele tiden tager hensyn til situationen, herunder barnets motiver og betingelserne for barnet og den pædagogiske virksomhed. Og diskussionerne af mål er samtidig også en overvejelse over mulige aktiviteter og pædagogiske handlinger.

Adskillelse af mål, analyse og intervention.

Som det er fremgået ud fra Hundeide, Nordahl og Dewey kan processen, hvor der genereres mål ikke finde sted alene som en operationalisering af ideale mål. Dette gælder såvel udarbejdelsen af selve handleplanen som den finder sted på det kommunale myndighedsniveau, som på leverandørniveauet, det vil sige på døgntilbud for børn og unge, hvor man på baggrund af handleplanen skal udvikle mål for det pædagogiske arbejde. Det er en grundforudsætning for udvikling af kvalitet i målformuleringsarbejdet, at der arbejdes med en adskillelse af analyse og intervention i det socialpædagogiske arbejde (Nordahl, 2005; Nygren, 1999).

Analysen danner grundlaget for formuleringen af mål, og der må derfor være en særlig opmærksomhed om de kategorier og metoder, der danner baggrund for analysen. I en konkret socialpædagogisk

praksis flyder analyse og intervention ofte sammen. Den socialpædagogiske faglighed er derfor særligt udfordret i forhold til at gøre sig sine analysekategorier klart. Dette felt udgør en central del af den opmærksomhed projektet vil have; der stilles spørgsmål som:

- Hvilken grundforståelse af barnets udvikling, konkrete situation og fremtidsmuligheder arbejdes der ud fra.
- Hvilken yderligere nødvendig viden indhentes med henblik på at udvikle handleplanens mål og delmål til en udviklingsplan for det socialpædagogiske arbejde. Dette omhandler barnet eller den unges motiver og behov, de konkrete omgivelser og muligheder under og efter anbringelsen.

Kapitel 2: Projektets formål, opbygning, metode og design.

Projektet *Mål i anbringelse* bygger på en grundlæggende idé om, at forskningsarbejdet skal skabe meningsfulde koblinger mellem teori og praksis. Det er således ønsket at kvalificere det pædagogiske arbejde gennem videnopsamling med henblik på at skabe grundlag for igangsættelse af faglige udviklingsprocesser. Formålet med dette undersøgelses- og analysearbejde er i samarbejde med praksis at skabe synlighed omkring aktuelle udviklingsområder med henblik på en fælles faglig formulering af indsatsområder, der er forankret i den aktuelle praksis. Projekt *Mål i anbringelse* er tænkt som første del af undersøgelses- og beskrivelsesarbejdet der kan indgå i en analyse af forholdet mellem den aktuelle praksis og ønsket praksis, hvad Nygren også betegner GAP-analyse (Nygren, 1999).

Mål i anbringelse er således tænkt som grundlag for et aktionsforskningsprojekt. Frem for almen viden om, hvad der er vigtigt i målformulering for anbragte børn, ønsker projektet at finde frem til, hvordan mål bliver formuleret i praksis, altså opsøgning af viden i kontekst (Kristensen, 2007 p. 4). Et andet element fra aktionsforsknings-traditionen er, at validitet og reliabilitet i projektet søges opnået ved at fremlægge delresultater fra projektet for deltagerne, med henblik på at uddybe forståelsen og tolkningen af resultaterne.

Samarbejdskonstruktion og finansiering.

Projektet er blevet muligt gennem finansiering fra BUPL og SLs Forskningsfond og Videncenter for Socialpædagogisk og Socialt arbejde under VIA Universitycollege.

Projektet har haft nedsat en fælles styregruppe med repræsentanter for driftsområdet for institutionerne i Århus Kommune, en repræsentant fra Center for Socialfaglig Udvikling samt projektmedarbejderne. Derudover har der været nedsat en faglig følgegruppe, med forstandere samt afdelingsledere fra de afdelinger der indgår i projektet samt en repræsentant udpeget af SL. Styregruppe og følgegruppe mødtes i projektets startfase i foråret 2009 to gange med henblik på at opstarte projektet, og mødes derefter ved afslutningen af projektet i drøftelse af afrapportering samt overvejelser over formidling af projektet.

Udvælgelse af institutioner.

Projektet indledte i efteråret 2008 et samarbejde med driftsområdet for institutionsområdet i Århus Kommune. På baggrund af fremlæggelse af projektets intentioner og efter indgåelsen af en samarbejdsaftale blev der i samarbejde med forvaltningen udvalgt tre institutioner, for børn og unge, Bøgholt, Dalgården og Eghøj, der efter fremlæggelse af projektets intentioner ved møder og gennem det skriftlige projektoplæg alle ønskede at deltage i projektet. Et væsentligt kriterium for udvælgelse af institutionerne var, at det skulle være muligt over tid at følge målformuleringsprocesserne, der skulle have en karakter, så det var muligt at forholde sig til mål for børnene og de unges samlede liv. Der indgik dermed ikke akut-institutioner/afdelinger i projektet, idet det blev vurderet at vi kunne løbe ind i planlægningsmæssige problemer og kunne få vanskeligt ved at indsamle tilstrækkeligt med data.

På de tre institutioner Bøgholdt, Dalgården og Eghøj/Turbo blev i samarbejde med ledelsen udvalgt afdelinger, der meningsfuldt kunne deltage i projektet. I udvælgelsen blev der lagt vægt på, at afdelingerne var relativt stabile personalemæssigt og at det inden for tidsrammen, første halvår 2009 kunne lade sig gøre at indsamle de ønskede data.

Herefter blev der i starten af 2009 afholdt møder med afdelingslederne på de udvalgte afdelinger, og endelig møder med personalegrupperne, hvor projektets intentioner og metoder blev fremlagt og debatteret.

I praksis strakte data-indsamlingsarbejdet sig fra midten af foråret 2009 frem til foråret 2010, hvor fokusgruppeinterviewene med personalegrupperne blev gennemført. Hoveddelen af dataene blev dog indsamlet frem til efteråret 2009. Denne forsinkelse af projektet skyldtes at finansieringen først blev afklaret i starten af marts måned 2009, og at projektets medarbejdere i sommeren 2009 henholdsvis afgik til barsel og blev ramt af alvorlig sygdom.

Metode og design.

På hver af de tre institutioner blev der udvalgt 5-6 cases, der systematisk indgik som projektets data-indsamling. Casene blev udvalgt i samarbejde med afdelingslederne, hvor udvælgelseskriterierne var, at det var muligt at deltage i et statusmøde i projektperioden. Kriteriet var dermed tilfældigt i forhold til særlige

problematikker, som arbejdet med de enkelte børn og unge kan rumme, men det blev vurderet at der var bredde i de udvalgte cases. I forbindelse med projektet, blev der indhentet skriftligt informeret tilsagn hos unge og forældre om vores deltagelse i statusmøderne. Alt materiale i projektet vedrørende børn og unge er anonymiseret, og det har ikke været intentionen at behandle særlige problematikker for enkelte børn eller unge; projektets intentioner er at afdække den socialpædagogiske mål-formuleringsproces hos de professionelle, og direkte inddragelse af børn, unge og forældre er kun forekommet, når de direkte indgik i de møder, hvor målformuleringen fandt sted.

Beskrivelsen af målformuleringsprocesserne gennemføres ved en kombineret brug af flere traditionelle forskningsmetoder med henblik på at etablere valide resultater. Først og fremmest observeres møder, hvor der diskuteres målformulerings-processer, dernæst foretages der uddybende interview af personalet. Endelig indgik det skriftligt udarbejdede mål-materiale, henholdsvis handleplaner og de af institutionen udarbejdede planer som data. Kombinationen af disse metoder, såkaldt metodetriangulering, gennemføres med henblik på at etablere validitet i forskningsprocessen (se f.eks. Wadel, 1991; Kvale, 1996).

Observation af fora for målformulering

Projektets centrale data er observationer af forskellige mødefora, hvor der diskuteres mål-formulering. Det drejer sig om:

- Personalemøder og personale-overlap i afdelingen
- Supervision og forberedelse til statusmøder
- Statusmøder.

I alt indgår der fra de tre institutioner 30 observationer af møder, hvor der bliver diskuteret målformuleringer. Under mødet er der taget fyldige referater med direkte nedskrift af udsagn. Et sådant referat fylder mellem 5 og 10 sider, nedskrevet på pc i særlige observationsark, der herefter er redigerede umiddelbart efter møderne, hvor umiddelbare kommentarer og indtryk skrives til. Valget af denne metode til fastholdelse af dataene havde baggrund i overvejelser over mængden af data, og der har således været selektion af referatet, således at kun egentlige data der vedrører mål-formuleringsprocesser er fastholdt. Forud for observationerne blev følgende spørgsmål formuleret som støtte for nedskrivningen:

- Hvori består et mål i pædagogisk sammenhæng?
- Hvordan tales, der om mål? (beskrivelser af adfærd?)
- Hvem definerer målet? (f.eks. i tværfaglige sammenhænge)
- Hvordan indgår tidsperspektivet i målformulerende fora?
- Hvordan begrundes mål?
- Hvordan følges målene? (pædagogiske metoder)
- Hvordan søges målet nået?
- Hvilke tegn relateres til mål opnåelsen?
- Hvilke mål nås frem til?
- Hvilken karakter har målene?

Skriftlige data

Forud for observationerne af møder hvor der blev behandlet mål, var der på baggrund journalmateriale, handleplaner og tidligere udarbejdede udviklingsplaner fra institutionen, udarbejdet resumeer på de enkelte børn og unge, og forud for statusmøderne var der på institutionen udarbejdet skriftlige oplæg fra kontaktpædagogerne, ligesom der blev nedskrevet referat fra statusmøderne.

Derudover indgik institutionernes virksomhedsplaner med fokus på at afdække fora for målsætningsarbejde, og endelig dagbøger for en måned forud for igangsættelsen af projektet med henblik på at kunne iagttage en eventuel sammenhæng mellem beskrevne mål og dagbogen.

Fokusgruppeinterview

Der blev mellem december og februar 2009 gennemført 4 fokusgruppeinterview med personale fra de fire afdelinger, der var indgået i undersøgelsen. Interviewene tog udgangspunkt i opsummeringer af foreløbige resultater, og der blev stillet konkrete uddybende spørgsmål til nogle af de observationer der var foretaget, herunder i forhold til de enkelte cases (børn og unge). Hvert interview havde en varighed på 1-1½ time, og blev nedskrevet umiddelbart under interviewet.

Hensigten med fokusgruppe-interviewene var dels at få uddybninger af enkelte udsagn og måder at udtrykke mål på, men ligeledes at give muligheder for mere samlede fremstillinger af målformuleringen fra pædagogerne.

Måske især denne sammenhæng mellem konkrete case-studier og fokusgruppeinterviewene kan være årsagen til, at vi i projektet i langt

højere grad end det ellers er fremgået i andre studier finder en samlet mening i materialet.

Eller med andre ord: hvis der alene spørges ind til noget generelt eller omvendt til noget meget konkret, vil det afspejle sig i enten meget vage generelle formuleringer eller i superkonkrete udsagn der ikke umiddelbart afdækker nogen dybere forståelse. Ved at sammenkoble konkrete udsagn (i de observerede målformulerings-fora) med muligheden for at sætte disse i sammenhæng (i fokusgruppe-interviewene), bliver det tydeligt at de enkelte udsagn ikke er udtryk for tilfældigheder og omvendt er de generelle udsagn om målformuleringsprocesserne ikke bare vage formuleringer men henviser til viden, enten i form af teoretiske grundantagelser eller i form af empirisk viden om det berørte.

En anden metodisk overvejelse er, at undersøgelsen primært har forholdt sig til kollektiver af professionelle, dels i undersøgelsen af fora, hvor der sker målformulering, og dels i fokusgruppeinterviewene. Det er karakteristisk for begge sammenhænge, at de bygger på dialoger. I målformuleringssammenhængen lægges der typisk ud fra de særlige kontaktpersoner, men herefter og ofte afbrudt af fremlæggelser etableres der dialoger, hvor flere facetter og situationer berøres, hvorefter der typisk udvikles enighed om forståelsen af og udformningen af konkrete mål og indsatser. I fokusgruppeinterviewene afløser kæder af udtalelser fra enkeltpersoner hinanden og danner ofte samlede argumentationskæder på tværs af de personlige indlæg, også når der tilføjes noget der umiddelbart strider mod tidligere indlæg. Hvis man udtager enkeltudsagn fra enkeltdeltagere i målformulerings-sammenhænge vil de ofte forekomme begrænsede såvel i form som indhold. Men når man oplever sammenhængen i processerne, fremstår der nuancerede og helhedsagtige beskrivelser og overvejelser. At denne måde at arbejde på ikke er noget der særligt dukker op i dette projekt, understreges af at det tidligere har været beskrevet, fx af Schwartz (1997), hvor det blev gjort til genstand for overvejelser over, hvordan faglige udviklingsmetoder for pædagoger nødvendigvis må adskille sig fra supervisions-metoder, der tager udgangspunkt i professionelt enkeltpersonsarbejde, som fx terapi. Pædagoger er afhængige af hinanden i arbejdet og anvender kollektive former for refleksion og diskussion som grundlag for udvikling af arbejdet. Et interview med

en enkelt pædagog kan derfor fremstå som mere ubehjælpsomt end det er, fordi det er uvant at formulere sig i den genre. Heraf opstår formentlig fornemmelsen af tommelfingerregler og manglende systematik, selv om man naturligvis ikke kan afvise, at det i konkrete tilfælde kan udtrykke lav grad af faglighed.

Analyse og tolkning af undersøgelsens empiri

Som det er fremgået, er der indgået 15 cases om børn og unge, der er fulgt ved 30 forskellige fora for målformuleringsprocesser på de tre institutioner. Derudover indgår der 4 fokusgruppeinterview med personalegrupperne i undersøgelsens materiale.

Udgangspunktet for analyserne har været en afdækning af indholdsområder såvel som former for målbeskrivelse, herunder hvilken karakter målene har haft, som det er fremgået af det teoretiske analysegrundlag for projektet i kapitel 2.

Allerede i data-indsamlingsprocessen havde vi tre undersøgere møder, hvor vi gennemgik konkrete eksempler på observationer, diskuterede formen for referat og det konkrete indhold af observationerne. Disse møder havde til hensigt at opnå en vis tværgående pålidelighed i forhold til indsamlingen af data, ligesom der allerede på dette tidspunkt indtrådte en første tolkningsproces.

Det praktiske analysearbejde har derefter bestået i talrige gennemlæsninger, sammenligninger, kondenseringer og opgørelser af materialet. Ret hurtigt stod det klart, at materialet havde en særlig karakter i forhold til den plads som beskrivelser af følelser havde udstrakt over hele materialet. Denne hypotese blev bekræftet af de fire fokusgruppeinterview vi foretog næsten mellem 4 og 5 måneder efter den oprindelige indsamling af observations-data. Efterhånden dannede sig et mønster, der blev efterprøvet ved fornyede gennemlæsninger af materialet, og som det vil fremgå af diskussionsafsnittet, hvor projektets umiddelbare resultater bliver sammenknyttet med de forudgående teoretiske overvejelser om mål.

Kapitel 3: De tre anbringelses-steder

De tre døgninstitutioner for børn og unge har hver for sig en historie, og nyder en bred anerkendelse for at have en meget høj grad af faglighed. Alle tre tilbud hører under Århus Kommune. Efter som den generelle viden om de tre institutioner kan have betydning for vurderingen af dette projekts resultater, vil vi kort omtale de tre institutioner.

Der er tale om institutioner, der som noget fælles har været højprofilerede i deres faglighed, og de er alle tre i forskellige undersøgelser og publikationer blevet beskrevet nærmere. Projekt *Mål i anbringelser* er ikke som sådan en evaluering eller beskrivelse af de enkelte institutioner, der indgår i projektet. Projektets mål er at afdække det særlige der sker i opstillingen af mål. Vi vil derfor ikke foretage en nærmere beskrivelse af de tre indgående institutioner, men tage udgangspunkt i de eksisterende beskrivelser. De tre institutioner har forskellige, men overlappende målgrupper, hvor Dalgården modtager de mindre skolebørn, Bøgholt de større og Turbo de unge.

Kort om de tre institutioner.

Dalgårdens faglighed kan beskrives som at ville ”give børnene nye kompetencer samt ændre menings-systemerne i og omkring barnet – bla. barnets opfattelse af sig selv, de gensidige negative forventninger og de fastlåsende myter (Egelund et al, 1997, s. 21)”. Egelund beskriver, hvordan Dalgården igennem mange år har gennemgået pædagogisk udvikling, der svarer til udvikling af forståelser i en systemisk teoriramme. Dalgården placerer sig således ind i en systemisk-narrativ forståelsesramme, og man henviser til at ”udvikling kan tage udgangspunkt i nye oplevelser, nye erkendelser eller nye handlinger” (samme sted, s. 23). Dalgården har en historie som familiebehandlingsinstitution, og i målformuleringsprocesserne på Dalgården indgår i alle casene, hvordan der arbejdes med forældrene, og hvilke sammenhænge der er mellem familiemønsteret og barnets problemfelter.

Bøgholt har en lang tradition for at tage udgangspunkt i en kulturhistorisk teori og praksisforståelse, hvor udvikling relateres til udvikling af deltagelse i hverdagsliv og i de aktiviteter der kulturelt set er sædvanlige for børn og unge (Andersen, 2004). Børns deltagelse i børnegruppen ses som et centralt udviklingsrum, hvorfor man opstiller mål ikke bare for de enkelte børn, men for grupper af børn og

for personalegrupperne, ligesom man lægger megen vægt på selve institutionens traditioner og rutiner som grundlag for etablering af aktiviteter, der kan gives udviklingsrum for børnene og de unge. Vi har i dette projekt ikke særligt forsøgt at undersøge denne sammenhæng mellem opstilling af mål for børnegrupperne og for det enkelte barn, men der er klare henvisninger til forbindelsen i materialet, fx bliver det enkelte barns udvikling og mål ofte sammenkædet med institutionens forskellige årlige aktiviteter. Det er interessant, at Bøgholts fokus på børnegruppen også går igen i nyere faglig udvikling af socialpædagogisk indsats i forhold til unge (Langager, 2004), og i et projekt om døgninstitutioner på antropologisk grundlag (Stokholm, 2009), hvor børnegruppen dog primært synes at forstås som en modsætning til den intenderede pædagogik.

Turbo adskiller sig ud over at være en unge-institution ved, at de unge bor på eget værelse og altså ikke på en bestemt matrikel; formelt er de unge anbragt og selv om kontakten kan ligne støttekontakten ved efterværn, hvor pædagogerne kommer hos den unge, er der tale om et langt mere intensivt tilbud, hvor pædagogerne har særdeles tæt kontakt til de unge, ofte dagligt. Det betyder, at socialpædagogerne på linie med mere traditionelle døgntilbud som Bøgholt og Dalgården, også relaterer sig til hvert eneste lille aspekt af dagliglivet som de unge møder i hverdagen. Turbo er vokset ud af en faglighed omkring socialpædagogiske projekter rettet mod unge, der lægger vægt på kompetenceudvikling, eller at-lære-at-være-ung, og som noget helt centralt ser nødvendigheden i at knytte sig tæt til den unge med henblik på at udvikle motiver til udvikling (Pedersen, 2001). Navnet Turbo henviser til, at der ud over den individuelle kontakt også indgår fællesaktiviteter, især ture i ind- og udland, men også andre fælles aktiviteter, fx fælles deltagelse i fitness-center og aktiviteter i Turbos fælles lokaler, fx fællesspisning og fritidsaktiviteter.

Fælles faglighed på de tre institutioner.

Historisk set har især Dalgården og Bøgholt været set som forskellige i forhold til det pædagogiske grundlag. Oplevelsen af forskellighed har uden tvivl også sammenhæng med de forskellige målgrupper, hvor mellemgruppen (i denne sammenhæng) som Bøgholt er et tilbud til – de halvstore børn og begyndende ungdom, på grund af det senere anbringelses-tidspunkt også har andre problematikker (Bøgholt har historisk ry for at være mere restriktive og rammesættende). Turbos

eksistensberettigelse er fundamentalt set at etablere en relation til de unge, og kan ikke i samme grad som matrikel-institutionerne bero på at selve den institutionelle setting opbygger en relation i hverdagen, der kan anvendes til at igangsætte videre udvikling. Turbo er helt afhængig af at knytte kontakten her og nu personligt for at komme videre i arbejdet. På den anden side kan man sige, at de unge der er på Turbo ikke altid har så mange muligheder, hverken formelt eller reelt, så der foreligger et vist pres på de unge om at relatere sig til Turbo. Rothuizen (2001) diskuterer imidlertid, hvordan det kun er tilsyneladende, at bostøtte-arbejdet er grundlæggende forskelligt fra al pædagogisk virksomhed. Al pædagogisk virksomhed kræver nemlig, at man grundlæggende etablerer en relation til den anden, og lægger den konkrete viden om den anden til grund for den pædagogiske indsats.

Det er ud fra denne undersøgelses resultater slående, hvordan de tre institutioner er påfaldende ensartede i deres måde at opstille mål. Man kan sige, at de har de kommunale handleplaner til fælles, og i et videre perspektiv har den med anbringelsesreformens mere udførlige påpegning af udviklingsfelter også medvirket til et ensartet grundlag for målsætning. På den anden side kunne man i princippet fortolke det at opstille mål forskelligt, også selv om man har fælles opdragsgivere og man relaterer sig til de samme samfundsmæssige betingelser, de samme udviklingsområder for børn og unge som kulturelt set er gældende.

Det er vores opfattelse, at der trods forskellige målgrupper og trods forskellige traditioner og faglige udgangspunkter, er mere tilfælles mellem de tre institutioner end der ville være ved et helt tilfældigt nedslag i døgninstitutioner for børn og unge. Alle tre institutioner forholder sig til en kontekstuel ramme i forståelsen af børn og unge og af socialpædagogisk arbejde.

Det er karakteristisk, hvordan beskrivelserne af børn og unge hele tiden sættes i relation til de betingelser og de udviklingsmuligheder der tilbydes. Man er derfor omhyggelig med i beskrivelsen af børnene og de unge at fremstille deres udtryk og handlinger i sammenhæng med, hvad der faktisk finder sted, hvilke karakteristika der er i situationerne. Og tilsvarende er man hele tiden opmærksom på, at mål i det socialpædagogiske arbejde i en vis forstand først og fremmest er mål for socialpædagogerne, idet det er de professionelle der skal sikre

de udviklingsbetingelser, rammer og konkrete dagligdags aktiviteter, der skal give muligheder for udvikling af de enkelte børns og unges deltagelse i verden. Målformuleringsprocesserne er derfor hele tiden vekslende mellem beskrivelse og overvejelser over, hvordan socialpædagogerne bedst mulig kan støtte med henblik på at opnå mere overordnede mål. Det forstås tydeligvis som socialpædagogens opgave at etablere en forbindelse mellem de enkelte børn og unge – og de mere generaliserede samfundsmæssige intentioner med anbringelsen. I målformuleringsprocessen stilles der sjældent spørgsmålstejn ved, hvad der er overordnede mål for børnene og de unge. At kunne være sammen med andre på en konstruktiv måde, at kunne deltage i uddannelse og fritid og opnå videre muligheder for samfundsmæssig deltagelse, og at kunne forholde sig til sig selv og hvad man gerne vil ind i en realistisk ramme som samfund og kultur giver mulighed for. Der kan naturligvis opstå situationer, hvor man må tolke de konkrete muligheder, og især i forhold til de unge, vil man ofte opleve at socialpædagogerne stiller spørgsmålstejn ved, om samfundet nu også giver rimelige muligheder, fx rimelige muligheder for uddannelse og arbejde, som svarer til hvad de unge er i stand til at indgå i.

Organiseringen af mål-processerne.

Alle tre institutioner har hvad angår udviklingen af mål for de enkelte børn og unge et udfoldet samarbejde mellem stabs-funktioner (socialrådgivere og psykologer), ledelse og på Dalgården og Bøgholt de interne skoleafdelinger. Institutionernes socialrådgivere har en væsentlig rolle i at sikre udarbejdelse af status- og udviklingsplaner. Det er helt særligt, at netop i projekt-perioden er Turbo noget anderledes, fordi en socialrådgiverstilling ikke er besat. Afdelingslederen får derfor en udvidet ansvarlighed; i forvejen er afdelingslederne på samtlige afdelinger der indgår i undersøgelsen ansvarlige koordinatore for målformuleringsprocesserne, selv om det er de udpegede kontaktpersoner for de enkelte børn og unge, der som det dominerende fremkommer med oplæggene og beskrivelser af børnene og de unge.

Alle de tre institutioner har også nedskrevne normer for, hvornår og hvem der har ansvaret for de tilbagevendende statusamtaler, udarbejdelse af oplæg og forberedelse af møderne.

Kapitel 4: Hvilke mål blev formuleret

Store dele af de fora vi har undersøgt i forhold til målformuleringsprocesser tager udgangspunkt i en drøftelse af barnets eller den unges aktuelle situation og ikke i en formaliseret gennemgang af handleplanens mål. Ved statussamtalerne er der dog oftere tale om at målene gennemgås systematisk, dvs. direkte i forhold til handleplanens angivelser og i forhold til de i lovgivningen angivne seks mål om udvikling og adfærd, familieforhold, skoleforhold, sundhedsforhold, fritidsforhold og venskaber. Målformuleringsprocesserne er kendetegnede ved, at socialpædagerne fremlægger vurderinger, der underbygges gennem fremdragelse af konkrete situationer fra barnets eller den unges hverdag og derefter lægges til grund for planlægning af den pædagogiske indsats.

Med henblik på at afdække mønstre i materialet har vi fundet det hensigtsmæssigt i analysen af målformuleringsprocesserne, at opdele materialet på baggrund af tre kategorier af mål samt en særlig kategori for beskrivelser og analyser af inddragelsen af børn, unge og forældre i målformuleringsprocesserne:

- *Identitets- og følelsesmæssig udvikling.*
- *Motivudvikling.*
- *Kompetenceudvikling, og*
- *Inddragelsesaspektet.*

Vi vil i det følgende kort beskrive denne opdeling af mål.

At opdele målformuleringsprocesserne i tre kategorier følger en almindelig psykologisk opdeling af menneskelige udviklingsprocesser. I denne ordning af materialet går vi på tværs af de konkrete struktureringer af møderne, hvor de tre målkategorier ofte optræder sammenblandet. Næsten påfaldende sker der omtale af alle tre kategorier hele vejen igennem samtalerne. Der er altså ikke tale om, at man først taler identitet, dernæst motiver og endelig kompetenceudvikling. Det strukturerende er derimod barnets eller den unges hverdag. Når man for eksempel taler om deltagelse i fritidsaktiviteter, er det samtidigt en samtale om barnets eller den unges identitet og motiver. Eller når man taler om sociale kompetencer, er det samtidig en samtale om det at udtrykke følelser og motiver i forhold til at gøre noget i og med omverdenen. Når vi således anvender tre kategorier, er det ikke for at søge en opdeling,

men snarere at sikre at alle tre kategorier af mål bliver beskrevet, sådan som vi har oplevet det i de tre institutioners målformulerings-sammenhænge.

I særlig grad vil en kontekstuel psykologisk forståelses-ramme se identitets-, kompetence- og motivudviklings-processer som dele af de samme udviklingsprocesser. Som det er fremgået er alle de tre anbringelsessteder med variationer præget af en socialpædagogisk og kontekstuel psykologisk forståelsesramme. Når vores opdeling af materialet ligger ligefor, kan det derfor skyldes, at den faglige forståelsesramme træder igennem i materialet. Men man kan også gøre sig overvejelser over, hvordan det socialpædagogiske arbejde med børnene og de unge til stadighed sætter disse tre forhold på dagsordenen.

Børnene og de unge er typisk anbragt, fordi deres identitets og kompetence-udvikling er i fare, og fordi hjemmet og normal-institutioner (skoler mv.) ikke har kunnet sikre denne udvikling. Den pædagogiske opgave formuleres derfor i forhold til, hvordan denne udvikling igangsættes og tilrettelægges i forhold til børnenes og de unges aktuelle situation med udgangspunkt i deres aktuelle motiver og interesser.

Børn og unge der har levet under udviklingstruende forhold vil ofte have vanskeligheder med at fastholde langsigtede motiver, ligesom de kan være helt ude af stand til at formulere aktuelle motiver. Oftest bliver netop motiv-spørgsmålet ganske afgørende i forhold til tilrettelæggelsen af den pædagogiske opgave. Hvordan udvikles barnets eller den unges egne motiver til at blive aktive deltagere i sin udvikling; og i forlængelse heraf: hvordan tilrettelægges den pædagogiske opgave, så den kan forbinde sig med børnenes og de unges aktuelle situation.

Kompetence-feltet rummer store områder. Som noget helt centralt det skole og uddannelsesmæssige, derudover udvikling af fritidsinteresser, praktiske og sundhedsmæssige kompetencer, sociale kompetencer og barnets forhold til familien.

Barnets og den unges følelsesmæssige udvikling i sammenhæng med den identitetsmæssige og sociale udvikling udgør ofte i sig selv et kompetence-udviklings-område, fx at udvikle sprog til at udtrykke

sine følelser frem for at reagere impulsivt aggressivt eller destruktivt. Men følelsesmæssige beskrivelser optræder meget oftere end man kan henhøre til behandling af en følelsesmæssig kompetence-udvikling. Fordi beskrivelser af følelsesmæssige tilstande optager en stor del af materialet vil det i særlig grad blive behandlet i det følgende.

På baggrund af dette hovedafsnit, hvor vi samlet gengiver en sammenskrivning af de centrale data fra undersøgelserne på de tre anbringelsessteder, vil vi efterfølgende gennemføre en analyse og diskussion i kapitel 5.

Identitets- og følelsesmæssig udvikling.

Allerede ved de første systematiseringer af materialet blev det klart, at følelsesudtryk dominerede målformuleringsprocesserne. Barnets og den unges følelsesmæssige udvikling i sammenhæng med den identitetsmæssige og sociale udvikling udgør ofte i sig selv et kompetence-udviklings-område, for eksempel at udvikle sprog til at udtrykke sine følelser frem for at reagere impulsivt aggressivt eller destruktivt, eller at arbejde med barnets eller den unges lave selvværd.

Men følelsesmæssige beskrivelser optræder meget oftere end man kan henhøre til behandling af en følelsesmæssig kompetence-udvikling eller med relation til identitetsudviklingen. Fordi følelsesmæssige beskrivelser optager en stor del af materialet vil det i særlig grad blive behandlet i det følgende.

Som det er fremgået har designet været at følge målformuleringsprocesser, dernæst at foretage fokus-interview med de tre personalegrupper. Ved interviewene fremlagde vi foreløbige overvejelser omkring tyngden af følelsesmæssige beskrivelser i materialet.

På en af afdelingerne på Bøgholt kunne man umiddelbart genkende, at følelsesmæssige beskrivelser optræder ofte i personalegruppens drøftelser. Her blev det tydeligt, at de følelsesmæssige beskrivelser fungerer som en beskrivelse af barnet i en kontekst, mere end det er en isoleret beskrivelse af barnet eller af følelsesmæssige kompetencer i sig selv.

”Vi bruger undertiden beskrivelser af følelser selv om det er handlinger. Vi har ofte en fælles opfattelse og viden, så det kan bedre forstås, når man har viden om barnet og om situationerne. Følelserne kan komme til at virke løsrevet, men vi

forstår dem altid som knyttet sammen med noget der sker, en kontekst. Vi taler måske om at et barn har en kort lunde, men så er det underforstået at det er i en bestemt situation” (Bøgholt, Fokusinterview).

Man er med andre ord optaget af, hvordan barnet agerer i en bestemt sammenhæng, og lægger beskrivelserne til grund for, hvordan man kan udvikle situationen gennem pædagogisk indsats. Hvis barnets oplevelser, handlinger og motiver skal udvikles, kræver det at pædagogen er vidende om barnets oplevelse og situation.

”Det er jo sådan at en del af de børn her, mangler sociale færdigheder; det er også derfor vi anvender gruppepædagogik, vi siger fx ”Hvad tror du det gør ved gruppen, når du kommer ned med det humør?”. Men vi er blevet bedre til at spørge børnene, i stedet for bare at konkludere og tolke!” (Bøgholt, Fokusgruppeinterview).

Også i interviewet på Dalgården kobles overvægten af følelsesmæssige beskrivelser direkte sammen med motivation og nye handlemuligheder. Som en samlet beskrivelse af børnegruppen siges det, at børnene har svært ved at ville, og mangler tillid til voksne; derfor er der ofte følelsesmæssige udbrud. Børnene er også selv klar over, at de ofte reagerer voldsomt eller slet ikke.

”Det er jo netop der vi skal ind og tale med Hanne (navnet er opdigtet), hvordan hun på en rimelig måde kan give udtryk for de følelser hun har, det er et af hendes store mål. Hun har selv sagt da hun kom herud, ”jeg ved godt jeg har et hidsigt temperament og har svært ved at styre mine følelser”, og så har vi talt om hvad man kan gøre for at opnå det. Det er hendes mål, og jeg bakker hende op” (Dalgården, Fokusgruppeinterview).

På Turbo fremhæves det, at de følelsesmæssige beskrivelser relaterer sig til mange forskellige forhold. Som på Bøgholt og på Dalgården kobles direkte til, at følelser fortæller noget om hvor den unge konkret står i forhold til omverdenen og til hvad man ønsker sig.

”Uafhængigt af hvilke mål, der er stillet op, for eksempel i forhold til skolegang, så vil der på grund af tidligere negative erfaringer være knyttet stærke følelser til det hos den unge. Derfor spiller følelserne en central rolle i arbejdet, men måske fylder de meget som reaktioner og ikke som mål. Det relationelle og det følelsesmæssige betyder vældig meget og er i virkeligheden kernen i det vi laver. Det er afgørende for om de unge kommer i gang med at ville udvikle” (Turbo, Fokusgruppeinterview).

Følelserne fortæller altså noget om den konkrete motivation og om selvopfattelsen. På en eller anden måde må socialpædagogerne forbinde sig med børnenes og de unges udtryk.

Det er bemærkelsesværdigt, at alle tre anbringelses-steder i deres måde at forholde sig til overvægten af følelsesmæssige udtryk, er enige om følelsesmæssige beskrivelser optræder hyppigt, fordi de på den ene side beskriver noget om, hvor barnet eller den unge står henne i verden, om deres handlekompetencer, herunder sociale kompetencer, og om deres identitet og motiver, på den anden side fordi børnene og de unge ofte udviser ekstreme følelsesudtryk og generelt set har brug for flere kompetencer til at udtrykke følelser og ønsker.

Følelser som afspejlende identiteten og som handle-kompetencer

”Hvis børnene ikke er bekendt med deres følelser, kan de ikke kommunikere med andre. Vi skal sætte ord på deres følelser, vi er bindeleddet mellem dem, deres følelser og deres omgivelser”. ”Vi taler meget med dem om deres følelser, og om hvad de hænger sammen med”. ”Pigen skal styrke sin selvtillid – hun er præget af store vanskeligheder følelsesmæssigt, kan blive voldsomt hidsig og frustreret, er meget usikker på sig selv”. ”Hun skal ikke svinge så meget følelsesmæssigt, og det går faktisk fremad”. ”At drengen bliver mindre opmærksom på at tilpasse sig, og bedre til at mærke sine følelser og behov”. ”Et af målene kan være at de unge skal lære at styre deres følelser bedre, fordi det ellers ville ende i vold eller andre uhensigtsmæssige udtryk”. (Udtryk om følelsesmæssige kompetencer, taget på tværs af de undersøgte sammenhænge).

En del af ovenstående udtryk handler om at få flere følelsesmæssige kompetencer; der tales henholdsvis om problemer med indadvendthed eller udadvendthed, altså om at få nye muligheder til overhovedet at udtrykke noget man ønsker, eller at få andre muligheder end at rase ud og at være aggressiv. Der er i mange tilfælde tale om, at man diskuterer situationer, hvor man opfordrer barnet eller den unge til at finde nye udtryk, at genoverveje situationen eller direkte giver forslag til, hvordan de kan udtrykke det de mener.

I det socialpædagogiske arbejde er det åbenlyst, at det vægtes højt at give bidrag eller støtte til børnenes eller de unges selv-refleksion. I målformuleringsprocesserne diskuteres det derfor, hvordan man kan spørge ind til eller fremme, at børnene overvejer deres handlinger, følelser og motiver, oftest i forbindelse med meget konkrete situationer.

Ved en konference på Dalgården diskuteres et barns perfektionistiske tilgang til verden, herunder en tilbageholdt umiddelbarhed og en manglende åben følelsesmæssig kommunikation med omgivelserne. Refleksionen tilpasses barnet og den konkrete situation, og det overvejes hvordan solidarisk humor medvirker til at kalde nye handlinger frem: ”Det med at udtrykke følelser er stadig vanskeligt, men det har hjulpet siden sidst. Det hjælper, når jeg anvender humor. Jeg siger bare, at hun ser godt ud og har en flot kjole på, og så siger jeg, at nu er det svært ved at holde mundvigene nede, og så siger hun – ja det er svært” (Dalgården, Konference).

Det overvejes systematisk, hvordan man knytter an til ressourcerne, når følelsesmæssige kompetencer skal videreudvikles.

”Hun er usikker men også utrænet, og det lykkes hende at gemme sig, men vi er i startfasen. Hun prøver at gøre sig usynlig med mange virkemidler. Hun skal have meget hjælp til at udtrykke sig. På skituren var hun god til at rose, men skal hun være kritisk og ikke bare følge andre bliver hun usikker. Hun giver aldrig udtryk for hendes egen holdning. Hvis hun skal føle sig tryk til at udtrykke sig, skal hun forberedes og det skal aftales med hende forud, når der skal siges noget i de sociale sammenhænge. Hun har brug for konkrete forslag” (Bøgholt, Personalemøde med drøftelse af oplæg til konference).

At kunne udtrykke sig følelsesmæssigt hænger sammen med at være en person, at have en identitet og at vælge hvad man vil, ikke bare at følge ukritisk efter andres meninger.

”Det ser ud som om vi får en ny gruppe af børn, der har vanskeligere ved at knytte an til samtale om og refleksion over deres følelsesmæssige udtryk, og målsætningen bliver i højere grad at lære dem bestemte udtryk (Dalgården Fokusgruppeinterview)”.

Lignende overvejelser bliver fremdraget på Bøgholt, hvor det indgår i overvejelserne om børnene kan overføre det de er i stand til på institutionen til verden uden for, og i et konkret eksempel drøftes det, om barnet kun overfladisk tilpasser sig institutionen. På den anden side tænker man såvel på Bøgholt som på Dalgården, at det er gennem handlingen og aktiviteten at barnet starter med at blive i stand til at udtrykke andre følelser, motiver og identitet.

Også på Turbo drøftes det, hvordan det at de unge får konkrete færdigheder af praktisk karakter er nøglen til at kunne arbejde med deres selvfølelse og med deres følelsesmæssige og sociale kompetencer. Det er i aktiviteten læringen sker, så derfor er den

dobbeltvigtig, i sig selv med henblik på læring, og i forhold til at udvikle identitet og motiver.

”Ved et statusmøde med en af de unge drøftes det at klare boligen, at rydde op, vaske tøj, hygiejne, købe ind, lave og spise sund mad og holde hus med pengene så der er til de sidste dage af måneden. Den unge er i en positiv udvikling – og der bliver talt om, i hvilken grad den unge selv styrer denne udvikling, eller om det er kontaktpersonerne der først og fremmest bidrager; gennem en fælles drøftelse bliver man enige om, at det er den unge der i stadig højere grad selv er ansvarlig. Og den unge er tydeligt glad og stolt, har overskud til at lave sjov undervejs, selvom han hele mødet igennem er dybt seriøs og forholder sig til de temaer andre bringer op om fremtiden, ligesom han selv offensivt deltager i drøftelserne om hvad han har overstået af tunge problemer (Turbo, Statusmøde)”.

”Det er vigtigt at arbejde med konkrete færdigheder, fordi det styrker deres selvfølelse. De har stor glæde af at kunne noget konkret, for eksempel at kunne lappe en cykel, at lave mad, at lægge tøj sammen og holde orden – eller helt andre færdigheder som at spille guitar, badminton og selvfølgelig at kunne arbejde. At kunne noget konkret virker ind på det hele” (Turbo, Fokusgruppeinterview).

At have følelsesmæssige kompetencer griber ind i identitet, motivation og i det sociale liv. Manglen på følelsesmæssige kompetencer kan ofte føre til voldsomme udbrud, der påvirker mulighederne for det sociale liv. Men tilsvarende kan det at man slet ikke giver følelsesmæssige udtryk også resultere i at man bliver alene.

” Vi skal have Hans (opdigtet navn) til at være med. Han er ikke kritisk i forhold til, hvad der er god kontakt, så vi skal hjælpe ham. Det er vigtigt, at han begynder at tænke sig ind i at han selv skal være opsøgende over for andre børn, og med hvad. På kioskturen vil Hans gå med en voksen, men får at vide, at han skal være sammen med de andre børn, ikke sammen med voksne, og han ser mut ud. Han forsøger med en anden voksen, men da han får samme besked, griner han og går. Om aftenen snakkes på sengekanten om det. ”At du skal være sammen med andre end voksne, det er vigtigt at du får kammerater. Og det vil vi gerne hjælpe dig med”. De andre sidder bare og nikker. De andre forstår at Hans skal være sammen med andre børn. Og han er heller ikke selv negativ omkring det. ”Det er ikke fordi vi ikke vil være sammen med dig, men det er fordi du skal lære at være sammen med andre” (Bøgholt, Personalemøde) ”.

Relationer og konflikter mellem børnene og de unge indbyrdes og i forhold til socialpædagogerne er også et centralt felt for udvikling af følelsesmæssige kompetencer. I næsten alle beskrivelser (i målformuleringsprocesserne) af børnene og de unge, indgår beskrivelser af, hvordan de fungerer i samvær med de øvrige børn eller unge. Kan man holde fast i sig selv, kan man relatere sig til de

andre på en måde der giver positivt medspil, kan man løse konflikter og kan man forholde sig til andre som personer.

På en tur i svømmehallen opstår en konflikt mellem to drenge, den ene dreng begynder at græde, og det tages op ved næste dags morgenmøde mellem pædagogerne; pædagogen der var med i svømmehallen fortæller: ”Jeg var henne ved drengen der var voldsom, og han er ikke ok og får lige to minutter for sig selv, for vi har jo erfaring med, at han kan reagere lidt voldsomt, og lidt efter er han med igen – kommer selv og siger undskyld til den anden, men melder sig lidt ud af gruppen til sidst, hvor de 4 drenge har været sammen hele tiden. Og så springer jeg lidt med ham. Det er vigtigt, at børnene får strategien til at rydde op i konflikten, at de får hjælp til at rydde op i konflikten, men det er fint de selv ordner det” (Bøgholt, morgenmøde).

For de unge på Turbo inddrages også forhold til andre voksne som de unge møder i deres daglige aktiviteter, også her bliver der fokus på følelser set i forhold til det højt prioriterede mål om deltagelse i arbejde og uddannelse:

”Ved et statusmøde taler man med den unge om, hvordan han tidligere har haft store problemer med voldsomme raseriudbrud og nu i en arbejds-sammenhæng håndterer konflikter med arbejdsgiveren på en afbalanceret måde, kan tåle kritik og alligevel fastholde at arbejdsgiveren også er anerkendende og fair. Den unge fortæller konkret om, hvordan han fik en berettiget skideballe, og bliver anerkendt for sin måde at forholde sig på” (Turbo, Statusmøde).

I særlig grad er forholdet til de voksne socialpædagoger vigtigt. Børnene og de unge har ofte tidligere haft komplicerede eller direkte negative forhold til voksne. Troværdighed, kontinuitet og autoritativ forholden bliver diskuteret i mål-formuleringsprocesserne; også i forhold til helt almindelige hverdags-rutiner, der skal leve op til at den voksne er ansvarlig:

”Da de kommer fra skolen står jeg i døren, når de kommer ind, tager imod dem, giver klap på skulderen. Det giver en god stemning og det er hyggeligt at komme ind. Så sætter vi os ved bordet, så får de lige et halvt minut før jeg beder dem om at være stille, og så jeg byder velkommen og vi starter runden. Bagefter starter vi med at spise, og snakken går på tværs i en god tone. Den anden pædagog markerer lige med en hånd på skulderen af et af børnene, da det er ved at gå lidt vildt, men mere er ikke nødvendigt. Det var smadderhyggeligt” (Bøgholt, morgenmøde).

Alle tre institutioner lægger vægt på relationen mellem socialpædagogen og barnet eller den unge, som en motor i at sætte udvikling i gang. Det udtrykkes ikke eksplicit, men mange af de

situationer, der beskrives i målformuleringsprocesserne, udtrykker omsorg i betydningen glæde ved samværet med børn og unge. Beskrivelser og målovervejelser er præget af solidaritet med børnene og de unge, selv når det er vanskeligt.

”Som da en pædagog fra Turbo ved et målsætningsmøde refererer, hvordan han reagerede, da en af de unge tre mandage i træk fortalte, at han havde set den samme film om søndagen. Med humor konstaterer pædagogen, at den unge ikke vil fortælle, hvad han har lavet” (Turbo, Målsætningsmøde).

Det er også karakteristisk for de tre anbringelsessteder, at pædagogerne ikke reagerer personligt i forhold til for eksempel børnenes og de unges undertiden voldsomme følelsesmæssige udbrud. Der er en udbredt opfattelse af, at børnene og de unge ikke reagerer på pædagogen, men har en historie; og opgaven er at forstå, hvad det er der sker for barnet, og komme videre der fra. Derfor kan følelsesmæssige udbrud hos børnene og de unge komme til at fylde i målformulerings-sammenhænge, fordi man netop arbejder bevidst med at forstå og udforme nye pædagogiske handlinger.

Motivudvikling

Det andet felt vi observerede i mål-samtalerne i de forskellige sammenhænge er temaet motivudvikling hos børnene og de unge. I den socialpædagogiske verden omtales det ofte som ”at få børnene til at ville noget”. Sammen med målsamtaler om følelser, udtryk og identitetsudvikling, er motivudvikling det andet store felt i målformuleringsprocesserne. I alle målformulerings-processer er man optaget af, hvordan og i forhold til hvad børnene og de unge udvikler motiver. Der er klart en sammenhæng til det tidligere beskrevne tema om følelser, fordi det at kunne udtrykke sig følelsesmæssigt hænger sammen med at være en person og at vælge hvad man vil, ikke bare at følge ukritisk efter andres mening.

I samtalerne om opstilling af mål er det gennemgående i beskrivelserne, at de anbragte børn og unge har vanskeligt ved at give udtryk for ønsker og motiver. Som det er fremgået oven for, kan det handle om at de er uvante med at udtrykke sig, men ofte er de også forvirrede om, hvad de ønsker eller foretrækker. Børnenes reaktioner hænger sammen med de oplevelser de har med sig, der ofte begrænser dem til det de selv allerede kan eller her og nu.

På Dalgården diskuterer man fremskridtene for en dreng, der har haft vanskeligt med at turde stole på andre og derfor bliver begrænset i at ville noget nyt. ”Da han kom her som otteårig skulle han alting selv. Han ville ikke vise svaghed, han kendte os ikke, og hvordan skulle han vide, at hvis han gav slip, eller viste at livet var svært, hvordan skulle han så tro, at han kunne stole på de voksne, han kendte os jo ikke, for eksempel når der skulle lægges sengetøj på. Han har bevæget sig langsomt. Han vil nu godt have hjælp, og vi kan lave sjov med det han sagde dengang; så fortæller vi ham historien om dengang han ville alting selv, at han ikke ville gå i hånd ...” (Dalgården, Konference).

Ud fra en kontekstuel psykologisk forståelse vil børn og andre mennesker almindeligvis udvikle motiver, ønsker og mål, som en del af det at være i gang med forskellige aktiviteter. Mennesker udvikler og reviderer derfor løbende sine motiver, når man aktivt lever sit liv og indgår i forskellige sammenhænge. Men mange af de anbragte børn og unge har som følge af mange forskellige omstændigheder været optaget af voldsomme problemer og ikke fået den voksen-støtte som de havde brug for. Man kan også sige, at børnene og de unges liv har været præget af overlevelse, af her-og-nu, hvor det er vanskeligt at tænke mere langsigtet og have motiver der rækker længere. En del af børnene og de unge har også været ekskluderet af almindelige børne og unge-sammenhænge, skole, fritidsaktiviteter, familieliv eller liv med vennerne – og har derfor heller ikke af den grund udviklet motiver som en del af det at være i gang.

Nogle børn, unge og voksne, der har levet i en sådan ”undtagelses-tilstand”, kan måske give udtryk for nogle generelle ønsker; de er bare ikke knyttet til de konkrete betingelser og omstændigheder og kan derfor heller ikke ”drive” eller ”motivere” barnets eller den unges handlinger. Eller barnets ønsker hænger slet ikke sammen med, hvad de ellers foretrækker eller gå op i.

”Jeg tænker meget på det med at stå ved sine følelser – og sine ønsker, hun går slet ikke op i fodbold, men hun ønsker sig sengetøj med Barcelona alligevel, fordi det gør de andre – og det er noget med selvværd eller selvtillid, fordi hun ikke helt selv ved, hvad hun vil” (Dalgården, Konference).

En anden version af ikke brugbare motiver kommer frem, når barnet konsekvent ikke er i stand til at vurdere sig selv, men lægger ud med at kunne alt.

”Han var god til alt. Så tog vi ham til badminton og flere andre ting. Der får vi afdækket et mere realistisk billede. I dag er han meget mere realistisk uden at hans

selvfølelse er pillet ud af ham. Eller også kan man sige, at han har fået selvfølelse” (Dalgården, Fokusgruppeinterview).

Nogle af børnene er så forvirrede om, hvad de ønsker sig, eller om de overhovedet ønsker sig noget, at det går ud over helt elementære hverdagsfunktioner, alt går i stå.

”Tidligere havde han slet ikke selv noget ønske om at klare sig selv. Nu går han selv i bad” (Dalgården, Konference).

Socialpædagogerne arbejder på den ene side med at skabe rammer for succesoplevelser, og på den anden side at støtte udviklingen af realistiske motiver og ønsker hos børnene og de unge.

”Det afgørende er at få etableret nogle positive rammer, hvor det bliver muligt at deltage positivt. Hvis vi kan skabe de positive rammer, så kan de komme til at føle og ville noget andet. Ofte er det netop i børnegruppen at dette kan lade sig gøre. De vil hade at være alene. Hvis de ødelægger en aktivitet, vil de andre jo ikke være sammen med dem. Så de vil gå langt for at være med i en aktivitet” (Bøgholt, Fokusgruppeinterview).

Mangel på realistiske motiver er ofte forbundet med lavt selvværd. På de tre anbringelsessteder arbejder man med at fange ressourcer, eller skabe succesoplevelser.

På Dalgården diskuterer man konsekvent, hvordan man får fat i det positive; allerede på de første henvisningsmøder med barnet og forældrene er rammen lagt an i forhold til positive ressourcer. Under fokusgruppeinterviewet uddybes det: ”Hvis vi bare farer frem i forhold til barnet vil det bare afvise det. Når et barn har lavt selvværd, går vi ind der, hvor de har nogle ressourcer, for at udvide det felt. Når de så har noget mere, så kan vi tage fat på noget af det, der er svært for dem. For eksempel er der et af børnene, der bare ikke ville noget som helst. Men det lykkedes os at få ham med i svømmehallen, og skridt for skridt får vi ham i gang med at komme ud i vandet, og næste gang kan han lægge sig lidt ned – og nu kan vi grine lidt af det sammen. Det handler om at blive dygtigere til noget på et afgrænset felt, og derefter også blive mere realistisk om sig selv. I denne proces handler det om at bruge den i personalet som barnet er mest tryk ved, så barnet kan læne sig op af ham” (Dalgården, fokusgruppeinterview).

Også på Turbo fremtræder denne ressource-strategi. Og en sådan proces kræver mange, ihærdige og dynamiske handlinger fra socialpædagogerne, og det er ikke altid ligetil:

Under en supervision på Turbo diskuterer man, hvordan man hæver selvværdet hos en ung: ”... han skal have nogle succes-oplevelser for at komme videre. Jeg

taler meget med ham om, at vi skal bygge en trappe sammen; det sværeste er at blive enige om, hvad der er næste skridt. Han siger bare, at han sagtens kan, men det er nogen gange helt urealistisk ” (Turbo, sagssupervision).

Og på Bøgholt hedder det nogenlunde enslydende, at succesoplevelser er helt centrale:

”Viljen er også hvad de umiddelbart har lyst til, men mange af vores børn er utrygge ved det ukendte. Viljen kommer gennem succes-oplevelser, det er derfor vi går ind og siger, for eksempel ved et Bøgholtløb, hvor de så løber hurtigere fra år til år, så gør vi det tydeligt, at der sker forandringer. Vi går ind og spørger til dem, vi skubber og gør det bevidst. Når de føler vi er sammen med dem, så er det lettere at presse dem i gang med noget. Relationen betyder meget” (Bøgholt, Fokusgruppeinterview).

På alle tre anbringelses-steder vurderes det som afgørende, at det pædagogiske arbejde for at støtte børnenes udvikling må knytte an til børnenes og de unges egne motiver. Børnene og de unge skal selv ville noget, hvis de skal få adgang til at lære og udvikle det som vores samfund og her pædagerne kan formidle af viden og færdigheder, der kan gøre et godt børneliv og et selvstændigt voksenliv muligt. Børn og unge har almindeligvis ikke de samme mål som voksne, og det er derfor pædagogernes opgave at etablere en forbindelse mellem børnenes og de unges motiver og de udviklingsopgaver der er nødvendige.

Udviklingen af motiver kan også beskrives som en forhandling mellem socialpædagerne og børnene og de unge. Et eksempel på dette kommer frem i forhold til de unge på Turbo: ” Vi forhandler hele tiden med den unge. Vi spørger dem for eksempel om de kan identificere sig med handleplanens mål, det kan være *”at komme ud af misbrug”*. Vi forhandler også hele tiden om deltagelse i skoleforløb eller lignende. Vi prøver at tænde en interesse hos den unge, nogen gange omkring enkelte delmål i noget der kan blive større” (Turbo, Fokusgruppeinterview).

En anden måde at have dialog om motiver og fremtiden er, når socialpædagerne udviser omsorg igennem de daglige dialoger. Under et møde på Turbo diskuterer man, hvordan man forsøger at påvirke en af de unges misbrug: ”Der er sket en udvikling i hans misbrug; tidligere var det hver dag, nu er det ofte i weekenderne; det er ikke mere hash men stadig alkohol. Vi taler med ham om, at vi er bekymrede for ham. Det er også gået op for ham, at hans misbrug har en historie der hænger sammen med de dårlige oplevelser han har haft (Turbo, Målsætningsmøde).

Men betingelsen for at etablere denne forbindelse mellem børnenes og de unges motiver og det de kan lære i og af verden er, at børnene og de unge overhovedet har ønsker og motiver der rækker ud over her nu. At de faktisk gerne vil være gode til noget, at de gerne vil være sammen med andre uden store konflikter, at de gerne vil kunne gøre noget på egen hånd osv.. Så startpunktet kan være overhovedet at få denne vilje til noget som helst frem.

”Hun har utroligt lavt selvværd. Hun tror ikke, at hun har noget at byde ind med. Selv her på stedet har hun det svært i forhold til at præstere. Hun reagerer ikke, når hun bliver forulempet af de andre børn. Når hun laver noget, ringeagter hun det selv. Hun er god til at trykke sig selv. Vi er nødt til at få hende i gang med noget, som kan rykke hende. Vi må finde nogle fritidsaktiviteter, måske uden for institutionen. Vores arbejdsområde må være at styrke hendes selvværd, at få hende til at fylde i det sociale rum, at støtte hende i at afgrænse sig i forhold til de andre og støtte hende i at turde at modtage hjælp” (Dalgården, Konference).

Men det nytter noget at støtte børnene i at få succesoplevelser:

”Pigen kan nu selv konstatere, at hun ikke længere har dage, hvor hun ikke har lyst til livet” (Dalgården, konference).

Rod og forstyrrelser i børnene og de unges motiv-udvikling er ikke noget man hurtigt kommer over; det socialpædagogiske arbejde med børn og unge bliver et vedvarende rehabiliterings-arbejde med at støtte udviklingen af motiver hos børnene og de unge; måske ligger hovedopgaven i arbejdet med de anbragte børn og unge netop i forhold til støtte til udvikling af motiver.

Ofte vil det at støtte børn og unges motiver i første række handle om at stabilisere deres hverdag, for at de overhovedet har energi til at ønske noget og holde fast i det. Mange af børnene og de unge har slet ikke haft en kontinuert hverdag før anbringelsen. En hverdag hvor de har sikkerhed, har et sted at bo, er sikre på at få mad, får sovet og rent tøj - almindelig omsorg.

På et forberedelsesmøde til et statusmøde diskuterer man en ungs ønsker til fremtiden: ”Da han kom her boede han ingen steder, og var optaget af misbrug. Selv om han nu får pension, er det nu hans inderste ønske at få et arbejde. Vi har talt om, at han måske kan blive instruktør – men det var helt ude i hampen, det ville han ikke, men måske skal det bare siges mange gange – sådan har det været tidligere, før han tager det til sig. Han vil egentlig gerne bruge livet, da vi fik ham var han ikke livsglad og var ikke parat – og nu har han fået troen på at det kan lykkes” (Turbo, Målsætningsmøde).

Af den grund bliver motiv-udvikling noget der igen og igen kommer op i målformulerings-processerne, uanset hvilke mål der i øvrigt tales om, uanset om det handler om af konkret kompetenceudvikling, om skole, om fritidsinteresser eller om sociale eller følelsesmæssige kompetencer.

I beskrivelserne af målsætnings-samtalernes vægt på udvikling af følelsesmæssige kompetencer, ligger dels en vægt på udvikling af nødvendigheden i forhold til deltagelse i sociale relationer (for eksempel ikke at være så eksplosiv at ingen vil være sammen med dig), men der ligger også udviklingen af et sprog om følelser, der gør det muligt for dig selv at afklare, hvad du egentlig kan lide og ønsker.

På Bøgholt har man en lang tradition for at forholde sig til børnegruppen som en væsentlig scene for børnenes udvikling. I forhold til udvikling af motiver taler man om, hvordan anerkendelse af børnene virker udviklingsfremmende; ”Nogle af børnene har aldrig fået nogen særlig anerkendelse for det de gjorde. Det virker stærkt på dem, når børnegruppen anerkender dem for noget de er gode til. Det giver mere realistisk selvtillid”(Bøgholt, Fokusgruppeinterview).

I mange af mål-beskrivelserne indgår, hvordan pædagogerne hele tiden vægter at tale med børnene og de unge om deres oplevelser og deltagelse i forskellige hverdagslivs-sammenhænge. Det er ikke noget specielt pædagoger gør; det er den måde vi alle lærer selv at tænke over vores følelser og motiver: først deltager vi i dialoger med andre, hvorefter vi kan gennemføre disse dialoger for os selv. Men når børnenes og de unges udvikling af motiver er forstyrret, bliver det særligt vigtigt i mål-formulerings-sammenhænge at have blik for, hvordan sådanne dialoger arrangeres i forbindelse med aktiviteterne i dagligdagen. Det handler ikke alene om at få børnene og de unge til at gøre noget, men at få dem selv til at tænke over hvad de gør og ønsker.

Kompetenceudvikling.

Selv om det oven for kan fremstå som om udviklingen af motiver og selvfølelse prioriteres i sig selv som adskilte fænomener, er det slet ikke tilfældet. I denne rapport har vi af analytiske grunde opdelt vores beskrivelse i disse tre områder, men det afspejler ikke den måde målformuleringsprocesserne foregår på. I stort set alle de sammenhænge vi observerede, indgik der beskrivelser og målsætning i forhold til udvikling af børnenes og de unges helt konkrete færdigheder og kompetencer.

Alle tre anbringelsessteder tager udgangspunkt i at støtte aktiviteter, som ikke-anbragte børn og unge almindeligvis deltager i og har kompetencer til. Størstedelen af de anbragte børn og unge mangler eller er tydeligt bagefter i forhold til konkrete almene kompetencer.

Der formuleres konkrete kompetenceudviklingsmål indenfor et bredt spektrum af områder. For alle målformuleringerne gælder, at de løbende forsøges tilpasset børnenes og de unges udvikling og motivation, men samtidig forsøges fastholdt over tid. Selv om et barn eller en ung er bagefter på et konkret område, fastholdes det langsigtede mål.

Man ser hverdagen som bestående af konkrete aktiviteter, som man lærer og udvikler færdigheder i forhold til.

”Alt herude er aktiviteter, dagen er bygget op omkring 15 aktiviteter, lige fra at stå op, spise, skolen og fodboldkampen. Alle de konkrete aktiviteter som børnene deltager i giver mulighed for at lære og udvikle sig” (Bøgholt, Fokusgruppeinterview).

”Vi arbejder ud fra handleplanens målangivelser, og som regel er der lige vægt på udvikling af konkrete kompetencer og udvikling af sociale kompetencer. Der er krav til de unge om, at de skal deltage i en eller anden form for aktivitet på hverdagene, skole, arbejde – og ofte for at stabilisere de unge, en eller anden form for organiseret fritidsaktivitet, hvis de i en periode ikke har andet” (Turbo, Fokusgruppeinterview).

”Det er vigtigt at kunne noget, at være med i de forskellige aktiviteter, for eksempel sportsaktiviteter. Man lærer nogle gode praktiske færdigheder som man kan have glæde af, men man lærer også at indgå sammen med andre mennesker efter nogle fælles regler. Man kan for eksempel ikke svine sin træner til, hvis man ikke er kommet på det rigtige hold. Eller man kan ikke gå på restaurant, hvis man eksploderer totalt” (Dalgården, Fokusgruppeinterview).

Såvel ved de mindre børn som ved de unge lægges der megen vægt på skolegang eller arbejde. Det anes, at uddannelsesmæssig kompetence er blevet opprioriteret.

”Vi har mange snakker om skolegangen og om hvad de gerne vil være. Vi taler om, hvor vigtigt skolearbejdet er, og indimellem taler vi om, hvordan de kan tage nogle kompetencer de har for eksempel til fodbold med over i skolen. For os er det vigtigt, at vi er positive over for skolegangen. Samarbejdet mellem pædagogerne på afdelingen og skolen er blevet højere prioriteret. Det rent faglige er ikke vores fokus her i huset, men vi har en lektielæsningsstund om ugen. Vi har børn der er meget glade for at komme i skole.” (Bøgholt, Fokusgruppeinterview).

”Jeg tror det med gode skolefærdigheder har stor betydning for børnenes fremtid. Tidligere har der nok været mere vægt på følelser og autonomi, og det har haft lavere prioritet at være god til sport eller skolefærdigheder. Men i dag er der større vægt på skole og fritidsinteresser. Skolen er også blevet anderledes. Tidligere undrede jeg mig over, at de bagte pandekager i skolen (hvad skulle jeg så lave), men i dag lægger skolen vægt på skolefærdigheder, hvilket nok også er udtryk for nogle samfundsmæssige forandringer, hvor skolen er blevet vigtigere” (Dalgården, Fokusgruppeinterview).

Skoledeltagelsen inddrages også detaljeret i de konkrete målsamtaler.

Læreren fortæller: ”Pigen knokler med det faglige. Når hun har det allerbedst fungerer det rigtig godt. Hun er meget aktiv og kan lide at arbejde. De første 3 dage i denne her uge fungerede det rigtig godt. Når pigen træder ind ad døren om morgenen, kan man se om hun får en god dag. Med læsning er det gået rigtig meget frem. Hun er glad for og stolt af det. I matematik går det også godt. Pigen vil skrive stil om sit liv, og hun skriver om de svære ting, om sin mor, der drikker. Moren: Jeg ved, hvor meget det betyder at jeg drikker. Læreren: Hun er meget åben om sit liv, og når hun har det godt med dig mor, så kan hun arbejde – og omvendt. Det samme gælder i forhold til livet i klassen, hvor det også går godt. Vi arbejder med sproget og belønning, når det går godt. Hun er ikke nogen god staver. Men når der er god energi, så arbejder hun også med det svære. Matematik er hendes favoritfag. Og hun er god til det. Hun tør. Hun arbejder i lang tid. Kontaktpædagogen: Det er lidt af en mønsterelev, du har der. Læreren: Pigen siger, at hun gerne vil have lektier for, og det gør vi, når der er overskud (Dalgården, Statussamtale).

Og i forhold til arbejdsforhold for nogle af de unge på Turbo, handler det om, hvordan den unge klarer arbejdet; også i disse tilfælde er man detaljeret inde i, hvordan det forløber:

”Nu fungerer det godt derude, hvor han er nu. Men alle hans tidligere praktikker er endt med at det er arbejdet, der gør at han ikke kan passe det. Uanset hvor forskellige steder det har været, så har det aldrig med ham selv at gøre. Så vi skal

fastholde ham i det her med, at det ikke altid er alle andres skyld, hvis der er noget som ikke fungerer” (Turbo, Målsætningsmøde).

Det er karakteristisk for alle tre anbringelsessteder, at det at udvikle konkrete kompetencer handler om at være deltagende i en bestemt sammenhæng. Det enkelte barn eller den enkelte unge kan godt have bestemte aftalte øvepunkter, men de sker typisk ind i en social sammenhæng.

Alle tre anbringelsessteder har derfor også vægt på fælles aktiviteter, fælles sport, kulturdag, fester, traditioner og fælles deltagelse på ture og rejser. I Turbo, hvor de unge bor på eget værelse, er der stor vægt på netop de fælles ture (deraf navnet) og fælles hygge- og spiseaftener i stedets base med fælleslokaler og køkken (og Turbo lægger her an til en meget almindelig kontakt mellem unge og voksne, hvor forældre typisk ikke hele tiden indgår i unges aktiviteter, men netop har fælles deltagelse i udvalgte aktiviteter på tværs af de individuelle aktiviteter i familien).

Når aktivitetsdeltagelsen beskrives er det undertiden med eksplicite diskussioner om de kommende mål; andre gange vokser de aktuelle mål og pædagogiske indsatser ud af beskrivelserne. Som i det næste eksempel, hvor der på baggrund af erfaringer opstilles et mål om vedholdende at trække den unge ind i fælles aktiviteter med andre unge:

” Det vi siger til ham er, at han godt kan bidrage med noget her sammen med de andre unge. Han kan faktisk noget. Og når vi siger det, betyder det faktisk noget for ham. Helt banalt har han lavet aftensmad til os en gang, og det syntes de andre var godt, og han har også været med ude at stå på skøjter, og de andre vil faktisk gerne tale med ham. Han er vildt usikker på at være sammen med de andre, men juleaften og på hans fødselsdag kommer han også” (Turbo, Målsætningsmøde).

For Turbos vedkommende er de unge i høj grad deltagere i forskellige skole og arbejdsmæssige sammenhænge, der naturligt ligger uden for selve anbringelsesstedet. Men også på Dalgården og Bøgholt, indgår der især for de største børn deltagelse i fritidsaktiviteter uden for institutionen, besøg i biografen og lignende aktiviteter fælles eller på egen hånd.

En stor del af målsætnings-samtalerne i de forskellige fora vi har observeret, tager udgangspunkt i at vurdere de konkrete deltagelser i

ovennævnte aktiviteter. Der sker en vurdering af motivation, udvikling og resultater i form af kompetenceudvikling, og herudfra diskuteres justering af og opstilling af nye mål.

På Dalgården har en pige med motoriske vanskeligheder og samtidig meget skrappe perfektionistiske krav til sig selv fået nye erfaringer: ”Vi var helt vildt overrasket over, hvor dygtig hun var til ski. På rejsen var hun ikke bange for noget på ski, brydning, hoppepude. Hun kan flere ting end vi tror. Når hun har lært noget, vokser hun også. Alligevel er det som om det ikke er noget særligt for hende, at hun faktisk er dygtig. Vi er nødt til at spejle hende fortsat” (Dalgården, Konference).

Også når det gælder for eksempel sportsaktiviteter, er man detaljeret inde i at forholde sig til, hvordan deltagelsen forløber, og hvad man skal være særlig opmærksom på i den kommende periode.

”Hendes grundform er ikke blevet bedre, hun er dog blevet mere robust og jeg ser store forbedringer i forhold til mange fysiske aktiviteter, undtagen løb. Hun er altid glad og forberedt, møder omklædt til aktiviteterne, men er ikke glad for løb. Det er underligt, at man aldrig hører hende klage ved en hockeykamp, men ved løb så skal hun have støttebind. Jeg tænker, at hun har det lettere, når det handler om lystbetonede aktiviteter, og at hun skal særligt støttes i forhold til aktiviteter, der ikke giver gevinst her og nu” (Bøgholt, Konference).

Som det allerede er fremgået omfatter måloppstilling også helt almindelige hverdagsagtige gøremål, at kunne holde orden på sit værelse, hygiejne, mad og spisning, kropslig og mototrisk udvikling samt andre sundhedsmæssige forhold. Hos en stor del af børnene og de unge mangler der færdigheder, eller motiver for at udføre disse helt almindelige hverdagsagtige gøremål. Det kan handle om, at man ikke kan overskue udførelsen, at man mangler vedholdenhed eller at særlige forhold i opvæksten har gjort bestemte forhold problematiske, som for eksempel ved spiseforstyrrelser.

Selvom en del af disse hverdagsagtige kompetencer på de to døgninstitutioner er indbygget i hverdagen, bliver de også særligt målsatte i forhold til specifikke børn.

”I forhold til en pige der har haft ligestyldighed i forhold til hygiejne og spisning har vi opstillet et mål om, at hun skal have større indsigt i sig selv. På baggrund af erfaringer om, hvordan hun lærer, er det ikke samtaler der er brug for, men vi giver hende direkte anvisninger om, hvordan hun skal gøre” (Dalgården, Konference).

På Turbo har flere af de unge levet kaotisk uden at kunne klare almindelige daglige gøremål. Hvis de har haft en bolig, har de haft vanskeligheder med at klare det, spisning er uregelmæssig eller usund og endelig har en del haft voldsomme misbrugsproblemer. Det er ofte disse forhold, der er den direkte anledning til, at de er anbragt i Turbo, og det at arbejde med disse målområder fylder en ganske stor del af det socialpædagogiske arbejde.

For alle tre anbringelsessteder er arbejdet med udviklingen af sociale kompetencer et helt centralt målområde, der stort set aldrig er fraværende fra målformuleringssamtalerne. For den kontekstuelle faglige forståelse som præger alle anbringelsesstederne, er udvikling af sociale relationer til andre børn og voksne et helt centralt udviklingsmål. Det er det, fordi al udvikling og liv optræder i forhold til andre mennesker. Det er karakteristisk at sociale kompetencer ikke trænes adskilt fra alle mulige andre aktiviteter i hverdagen, men netop helt centralt beskrives som målområde i forbindelse med alle aktiviteter for børnene og de unge, uanset om det handler om hygiejne, skole- og arbejdsdeltagelse eller deltagelse i fritidsaktiviteter.

Allerede i afsnittet om *følelser som handlekompetencer* fremgik det, hvordan børnene og de unges følelser og identitet meget konkret hænger sammen med relationerne til andre mennesker, og hvordan udviklingsmål derfor også tilsvarende knyttes til social deltagelse med andre mennesker. I afsnittet om *motivudvikling* fremgik det, hvordan motivudvikling hænger sammen med erfaringer med deltagelse i sociale sammenhænge, med succesoplevelser og med at modtage anerkendelse fra andre børn og voksne.

Men udvikling af sociale kompetencer optræder også ofte som selvstændigt målområde:

”I forhold til en pige, der aldrig giver udtryk for sin egen holdning og gør sig usynlig i sociale sammenhænge, hvis hun ikke er 100% tryk, besluttet det at forberede hende på, når der skal siges noget i sociale sammenhænge ved at give hende konkrete forslag” (Dalgården, Konference).

Endelig udgør relationerne til familien et væsentligt målområde for stort set alle børnene og de unge. Generelt vurderes barnets følelsesmæssige tilknytning til familien som et væsentligt målområde. Målenes indhold i forhold til dette tema går i retning af, at det er

ønskværdigt at barnet på den ene side fastholder sin tilknytning til forældrene og søskende, og på den anden side kommer fri af de følelsesmæssige bindinger, der åbenlyst forhindrer barnet i at udvikle sig på en hensigtsmæssig måde.

For mange af børnene er der i målsætningerne fokus på at slippe fri af at bære et alt for stort ansvar i forhold til forældrenes livsførelse. For andre er der tale om et markant behov for at slippe ud af hæmmende kommunikationsmønstre og familiedynamikker i forhold til betydende voksne eller at slippe fri af manglende elementær omsorg. Samtidig er det tydeligt, at børnene har et legitimt og stærkt behov for at fastholde tilhørsforhold. Det at fastholde begge temaer i målsætningerne skaber undertiden problemer i forhold til målfastsættelsen. Men det anses for at være problemer, der skal håndteres af den socialpædagogiske faglighed. Et eksempel på, hvordan denne dobbelte målsætning fastsættes og udøves gives ovenfor, hvor det på et statusmøde, hvor moren og datteren er tilstede af læreren beskrives, hvordan datteren vil skrive stil om morens druk. I eksemplet vises, hvordan der på den ene side holdes fast i, at det udgør et problemfelt for datteren, og på den anden side viser det, at man kan tale om det med en respekt for moren, der ikke af den grund lades ude af scenen.

Inddragelsesaspektet.

Kravet om øget inddragelse i alle aspekter omkring anbringelse er blevet markant øget igennem ny lovgivning de senere år. Det gælder både før og under anbringelsen. Samtidig med den øgede lovgivningsmæssige opmærksomhed på inddragelse af børn, forældre og øvrig familie, er den faglige opmærksomhed på vigtigheden af aktiv inddragelse som en integreret del af indsatsen øget. Det stiller de professionelle over for store udfordringer, der går i retning af at udvikle former, hvorunder denne inddragelse kan finde sted.

Inddragelse ansues på de tre anbringelsessteder som mål og middel. Det er et mål forstået på den måde, at det forstås som positivt og som opfyldelsen af fornuftige rettigheder, når forældrene, børnene eller de unge aktivt medvirker til fastsættelse af mål under anbringelsen. Det er et middel forstået på den måde, at inddragelse af barnet eller den unge er en nødvendighed for at skabe videre udvikling. Dette sidste forhold er nøjere beskrevet ovenfor i forhold til målfastsættelsen og *motivudvikling*.

Der er imidlertid mange metodiske og principielle vanskeligheder forbundet med at øge inddragelsesniveauet. Inddragelse i form af indflydelse må således ikke skabe falske forestillinger hos den, der får muligheden, om at man kan træffe beslutninger om mere, end man faktisk kan træffe beslutninger om. Hvis det sker, vil det have meget uheldige indvirkninger på tillidsforholdet. Der må således arbejdes meget bevidst med, hvilke forhold inddragelsen omfatter, og hvad rummet for indflydelse faktisk rummer af muligheder. En central vanskelighed ligger i det forhold, om det er muligt at etablere fora og dialoger, der muliggør indflydelse.

”Undertiden er kriteriet for forældrenes indflydelse alene at de er til stede under statusmøderne. Forældrene kan have vanskeligt ved at medvirke eller de kan forekomme som om de slet ikke er til stede” (Dalgården, Statussamtale).

På den anden side udgør en konsekvent ressourceorientering en rigtig produktiv ramme for inddragelse af forældrene.

Især henvisningsmøderne på Dalgården udgør med deres konsekvente positive ressourceorientering i forhold til barnet en ret stærk ramme for inddragelse af forældrene. Møderne har som hovedbestanddel at afdække alle de positive ressourcer som barnet kommer med. I en ellers meget vanskelig indledende fase af anbringelsen synes denne form at give maksimal mulighed for forældrenes

deltagelse. Selv om børnene der er til stede ikke nødvendigvis deltager aktivt, forekommer det også som om det for dem er positivt, måske fordi det er muligt at gennemføre møderne på en positiv måde som dialoger mellem forældre og professionelle (Dalgården, På baggrund af observationer af flere henvisningsmøder).

”Når vi holder henvisningsmøder er forældre og barn til stede og har mulighed for at være aktive. Vi lægger vægt på, at der bliver talt om positive aspekter af pigens liv, og det fremmer morens deltagelse, og pigens motivation for at lytte. Det åbner deres forståelse for, at vi ønsker at inddrage dem. Jeg oplever, at flere af forældrene bliver positivt overraskede over, hvordan møderne foregår. Det kan være, at en del af dem har vanskeligt ved at forhandle mål, men mange af dem er alligevel positivt indstillet, fordi det igennem de måder vi holder møderne, faktisk inddrager dem” (Dalgården, Fokusgruppeinterview).

Mødefora udgør ikke den optimale scene for mindre børns indflydelse og aktive medvirken. Derimod er der på alle tre anbringelsessteder en udbredt dialog med børnene og de unge i alle hverdagens dialoger om konkrete områder af deres liv. På alle tre anbringelsessteder udgør det en helt bevidst strategi at drøfte målene med børnene og de unge, ikke bare op til gennemførelse af statusmøder, men løbende igennem anbringelsen. Der gennemføres også ofte dialoger direkte med henvisning til at opstille nye mål, skabe ideer hos børnene og de unge med henblik på senere beslutninger. Disse dialoger og inddragelser er på ingen måde tilfældige, men oftest forud formuleret som delmål af socialpædagogerne.

Delvist på grund af aldersgruppen, er det vel nok Turbo, der umiddelbart bedst er i stand til at etablere mødefora, der giver fyldige dialoger. Samarbejdet med de unge er i dagligdagen bundet op af dialoger om målsætninger, og det opleves som naturligt for de unge, der deltager i statusmøder at medvirke til mødets afholdelse. Det er også ofte mere oplagt, at det er den unge, der er i centrum for dialogen og ikke forældrene.

Alligevel er det også på Turbo ofte en kunst at holde fast i et mødeforum, der skal nå frem til at fastsætte konkrete mål. For eksempel blev et statusmøde afholdt, hvor den unge fra starten af var særdeles utilfreds med samarbejdet, var utilbøjelig til at diskutere fælles målsætninger og især egen andel af samarbejdet, og på den anden side stærkt utilfreds med ikke at få fornøden støtte og hjælp. Trods dampende raseri lykkedes det beundringsværdigt afdelingslederen at fastholde mødets fremadskriden, en vis struktur og samtidig at tage fornødent hensyn til at den unge kunne få tid og rum til at nå frem til at medvirke til en fælles konklusion (Turbo, Observation af statussamtale).

Kap 5: Analyse og diskussion.

Den følgende analyse og diskussion af undersøgelsens resultater er opdelt i tre hovedafsnit: Den socialpædagogiske analyse og indholdet af målene; Forståelsen af og begrundelser for mål og målprocessen; Sammenhæng mellem handleplaner og den socialpædagogiske målproces.

Den socialpædagogiske analyse og indholdet af målene.

De mål der opstilles lægger vægt på at de relaterer sig til almindelige og almene mål for børn og unge. Udgangspunktet for opstillingen af målene er børnenes og de unges deltagelse i hverdagens aktiviteter, som de består af almindelige hverdags-gøremål (omfattende også spørgsmål som sundhed og hygiejne), skole, arbejde og fritidsaktiviteter. De aktiviteter som børnene og de unge deltager i, svarer således også til de målområder, der opstilles i handleplanerne.

Det er karakteristisk at målostillingen tager udgangspunkt i beskrivelser og efterfølgende analyse, der også omfatter barnet og den unges holdning eller motiv til de forskellige aktiviteter sådan som de løbende udvikler sig. Som det fremgår i gennemgangen, er beskrivelserne af holdninger og motiver hos børnene og de unge karakteriserede ved at de omfatter eller afspejler forholdet til andre børn og til voksne. Børnene og de unges relation til omverdenen og til sig selv bliver behandlet ud fra detaljerede beskrivelser af følelsesmæssige reaktioner eller følelsesmæssige handlinger. Selv om vi i vores beskrivelse har opdelt målprocesserne imellem *følelser og identitet, motivudvikling og kompetenceudvikling* vil disse forhold oftest blive behandlet i sammenhæng med hinanden.

Når der opstilles konkrete mål for det enkelte barn eller den enkelte unge, sker det derfor i forhold til konkrete aktiviteter i dagligdagen. Der er i opstillingen af målet en tydelig hensyntagen eller direkte henvisning til barnets eller den unges aktuelle ressourcer og situation, herunder i særlig grad til barnet eller den unges aktuelle motivation. Men målfastsættelsen sker ikke bare som en afspejling af den aktuelle situation, men også ud fra vurderinger af, at denne motivation kan udvikles gennem øget deltagelse i aktiviteter der relaterer sig til målområdet. Målfastsættelsen indeholder derfor også overvejelser over, hvordan socialpædagogen kan understøtte øget deltagelse på det præcise målområde. Undertiden har det allerede vist sig, hvor barnet eller den unge kan bevæge sig, andre gange vil målfastsættelsen have

karakter af at være et forsøg. Et forsøg med henblik på nærmere at afprøve eller afklare, hvordan man kommer videre.

Det må fremhæves, at selve motivudviklingen synes at være helt central i opstillingen af målene for det enkelte barn eller den enkelte unge. Med tydelige henvisninger til en kontekstuel forståelse af menneskelig udvikling, ses det som centralt, at socialpædagerne kan forbinde barnets motiver med centrale almene udviklingsmål.

Set i forhold til de teoretiske overvejelser, fremlagt i kapitel 1 om karakteren af pædagogiske mål, fremgår det således, at der opereres med *dynamiske mål* (Dewey) i den forstand at de revideres i forhold til den aktuelle situation og dens betingelser. Der er tale om tilpas *åbne mål* (Nordahl) i den forstand, at der efterlades rum til, at mål og de pædagogiske indsatser kan udformes af den enkelte socialpædagog i forhold til den udvikling der efterfølgende vil ske for barnet i de konkrete aktiviteter der finder sted. Endelig er der tale om, at der sker en adskillelse af beskrivelser og målfastsættelse. Samlet må det siges, at der i formuleringen af målene, i analyser og efterfølgende målfastsættelse, sker det som omtales som en *analyse af muligheder, kritiske valgsituationer og såkaldte adgangsfærdigheder* (Hundeide).

Analysen forud for og selve opstillingen af mål handler derfor om meget mere end en mekanisk operationalisering eller opdeling af overordnede, almene mål. I opstillingen af mål ledes der netop efter de *muligheder* der aktuelt viser sig i forhold til barnets situation, der lægges vægt på hvordan der kan knyttes an til videre kompetenceudvikling i *bestemte situationer* (kritiske valgsituationer) og det diskuteres hvordan man kan påvirke eller støtte lige præcist det, der kan *åbne nye muligheder* for barnet (adgangsfærdigheder). Vurderingen af adgangsfærdigheder kan føre til en formuleret pædagogisk indsats om præcist at forberede et barn på noget bestemt, etablere forudgående dialoger eller som pædagog være til stede eller opmærksom lige præcist der, hvor det bliver afgørende at barnet eller den unge kan relatere sig til målet; i den forstand fokuseres på at støtte netop de færdigheder der kan åbne aktiviteten op for barnet på præcist det rigtige tidspunkt. I en mere populær beskrivelse af disse målopstillinger kan man sige, at de socialpædagogiske mål tager udgangspunkt i en meget præcis analyse af barnets eller den unges nærmeste udviklingszone, og af hvilken støtte barnet meget præcist har brug for i forhold til deltagelse i udviklingszonen.

I forhold til opstillingen af mål havde vi forud et spørgsmål om det tidsperspektiv der indgår i opstillingen af mål. En del af kritikken af socialpædagogiske institutioner har som oven for refereret været, at man var mere optaget af årsagen til børnenes problemer end af børnenes fremtid. På baggrund af vores observationer kan man nærmere beskrive måloppstillingen, som den foregår på de tre anbringelsessteder i undersøgelsen, som en forholden sig til fortid og fremtid med vægt på her og nu. De socialpædagogiske mål opstilles og revideres til stadighed i forhold til de aktuelle betingelser.

Forståelsen af og begrundelser for mål og målprocessen.

Mange gange i undersøgelses-dataene fremgår det, at man lægger megen vægt på barnet og den unges relationer til andre, og i særdeleshed relationer i forhold til socialpædagogen. Relationen mellem socialpædagogen og barnet og den unge er helt afgørende for, om det er muligt at udføre de konkrete pædagogiske interventioner, der skal gøre det muligt for barnet at udvikle sine motiver og give sig i kast med aktiviteter, der kan udvikle kompetencer og give et godt liv. Men socialpædagogerne på de tre anbringelsessteder, der indgår i denne undersøgelse, baserer samtidig deres arbejde på nøje beskrivelser, analyser og opstilling af præcise mål der afspejler aktuelle ressourcer og betingelser.

I Hansen (2009) opstilles som led i en organisatorisk analyse af styringsrationaler i socialpædagogisk arbejde en modsætning mellem *socialpædagogik som en intentionel og planlagt indsats* og på den anden side *at lade dannelsens muligheder komme til syne i mødet* (Hansen, 2009, s. 201). Med en henvisning til Karin Kildedals kendte artikel om ”den uaftalte mesterlære”, fremlægges socialpædagogik som blot og bart en institutionalisering af brugbare løsninger uden noget teoretisk fundament. Kildedals artikel er dog ikke nogen karakteristik af socialpædagogik i det hele taget, men en meget præcist formuleret kritik af forholdene på en institution. Kildedals kritiske analyse blev herefter anvendt som grundlag for omstilling af institutionen til en tidssvarende og fagligt funderet socialpædagogik.

På grundlag af interviews med socialpædagoger om fire cases fremlægger Hansen, hvordan socialpædagogerne beskriver *arbejdet som ikke planlagt, men som et flow, der skabes i øjeblikket*. Hansen spørger retorisk, *hvordan det kan lade sig gøre at være en målrational*

fagperson, som definerer mål og indsats på forhånd, samtidig med at man skal praktisere en socialpædagogik i nuet, og han svarer selv, at det ikke kan lade sig gøre at praktisere en fagligt funderet refleksivitet, hvis ens faglighed er bundet til ens personlighed (s. 200).

Ikke desto mindre er det præcist, hvad der sker på de tre undersøgte anbringelsessteder. Socialpædagogik er her en målrationel proces, der baserer sig på nøje beskrivelser, analyser og opstilling af mål, og på den anden side lægger an til at udføre den socialpædagogiske indsats med anvendelse af socialpædagogens personlige egenskaber i forhold til de muligheder der viser sig i de bevidst organiserede rammer omkring børnene og de unges dagligdag. Ligesom Hansen, har vi ikke foretaget en undersøgelse af det praktiske socialpædagogiske arbejde sammen med børnene og de unge. Vi kan derfor ikke udelukke, at alle de målformuleringsprocesser vi har undersøgt slet ikke har noget med den praktiske socialpædagogiske udførelse at gøre. På den anden side er de undersøgte målformuleringsprocesser karakteriserede ved, at de meget detaljeret tager udgangspunkt i beskrivelser fra hverdagen i en grad, der kan overraske "ikke-indfødte". Det er derfor sandsynligt, at de opstillede mål rent faktisk bliver lagt som grund for den socialpædagogiske indsats i dagligdagen. Alt andet ville blive et meget besværligt dobbeltboghederi.

På baggrund af den kontekstuelle forståelse af menneskelig udvikling, som de tre anbringelsessteder, anvender som grundlag for det socialpædagogiske arbejde, er det ikke nogen overraskelse at menneskelig udvikling finder sted i menneskelige relationer, og derfor ikke underligt når man fremhæver relationen mellem socialpædagogen og barnet eller den unge som helt central. Og med Dewey kunne man sige, at socialpædagogen ligesom landmanden for at være målrationel må forholde sig til de aktuelle betingelser og situationer. Målrationelitet i forhold til socialpædagogisk arbejde kan netop aldrig være en mekanisk eller automatisk følgen forud udstukne mål og delmål for arbejdet.

Vi er ikke i tvivl om, at de tre anbringelsessteder der indgår i denne undersøgelse repræsenterer noget af det bedste inden for feltet. Vi kan ikke afvise, at der findes hovedløs eller subjektivistisk socialpædagogik. I denne sammenhæng er det væsentlige, dels hvordan man kan forstå det der sker på de tre anbringelsessteder, når

der opstilles mål, og dels om det i relation til en teoretisk psykologisk og pædagogisk videnskabelig forståelsesramme giver mening. Og det gør det.

Men er det så også den selvforståelse, som socialpædagogerne på de tre undersøgte anbringelsessteder giver udtryk for? Som det fremgår af kapitel 2, hvor vi diskuterer dette undersøgelsesprojekts metoder, er der meget der taler for, at kombinationen af at følge de kollektive målformuleringsprocesser og derefter nærmere at udspørge socialpædagogerne er optimal for at undersøge de socialpædagogiske faglige processer. For det første følges bestemte og konkrete sager i flere sammenhænge over tid, hvilket giver bedre muligheder for at samle dataene fra målformuleringsprocesserne, der netop foregår over tid med stadig revisioner af målene. For det andet spørger vi efterfølgende ind til principperne for opstillingen af mål med henvisning til de konkret formulerede mål for konkrete børn og unge. At blive præsenteret for konstruerede cases væk fra sædvanlige socialpædagogiske arbejds- og erfaringsprocesser, udgør en fejlkilde i forhold til vurderinger af den socialpædagogiske faglighed. Der er stor sandsynlighed for, at også vi ville kunne møde enkelt-dele og fragmenteringer af den her fremstillede målformuleringsproces, hvis vi havde undersøgt feltet på samme måde som Hansen. På den anden side er der på de undersøgte institutioner tale om meget stærke faglige traditioner, der til stadighed udbygges med fagligt orienteret supervision og uddannelse, hvilket kunne tale for at socialpædagoger her ville kunne henvise til principperne for målfastsættelsen også uden for kontekst.

Det er også relevant at spørge ind til, om socialpædagogerne nu også forstår de opstillede mål på samme måde? Har de et fagsprog, der er entydigt, eller diskuterer de sig frem til abstrakte målbeskrivelser, der herefter tolkes vidt forskelligt i hverdagen? Undersøgelsen af målformuleringsprocesserne viser, at der netop ikke er tale om, at man diskuterer abstrakt og adskilt fra børnenes, de unges og socialpædagogernes hverdag. Tværtimod tages der udgangspunkt i detaljerede beskrivelser af hverdagen, der herefter analyseres og der udpeges konkrete mål, og herudfra socialpædagogiske indsatser der har en konkret karakter. I analysen indgår der teoretiske forståelsesrammer og begreber, men de relateres til konkrete beskrivelser, ligesom analysen og målostillingen videre relateres til meget konkrete pædagogiske indsatser.

Sammenhæng mellem handleplaner og den socialpædagogiske målproces.

Som det er fremgået ovenfor, bliver der i målformulerings-sammenhænge taget udgangspunkt eller relateret direkte til de målområder, der optræder i handleplanerne formuleret af den anbringende myndighed. Ved at følge processerne er det imidlertid også blevet klart, at der sker et udstrakt samarbejde mellem anbringelsesstederne og den anbringende myndighed. Revisioner af handleplaner efter statusmøderne vil ofte tage udgangspunkt i oplæg og drøftelser på de fælles møder. Vi har ikke på noget tidspunkt oplevet modsætninger mellem handleplanernes mål og de diskuterede mål på anbringelsesstederne.

Ofte vil i hvert fald de indledende handleplaner have udgangspunkt i de vanskeligheder som barnet har haft i de hjemlige rammer, eller den sammenhæng som barnet eller den unge tidligere har været i. De vurderinger der foretages forud for en anbringelse vil ofte som noget centralt have vurderinger af barnets betingelser i hjemmet, og de problemer der følger af manglende omsorg eller vanskeligheder for forældrene. På denne baggrund formuleres naturligt mål, der kan rette op på eller sikre barnets videre udvikling på linje med andre børn og unge.

Den socialpædagogiske målformuleringsproces forholder sig naturligvis til disse udgangspunkter og til almene mål for børns og unges udvikling. Men den bevæger sig langt videre end det er relevant i handleplanerne. Den socialpædagogiske beskrivelse, analyse og efterfølgende måloppstilling, som vi har mødt i undersøgelsen, er langt mere detaljeret og rettet mod at afdække udviklingsmuligheder i den aktuelle situation. Den er derfor også som noget helt centralt optaget af barnets og den unges motivation og aktuelle deltagelse i hverdagens sammenhænge. Samtidig forholder man sig også til fortiden og til barnets eller den unges fremtidsmuligheder.

Der er således ikke nogen modsætning mellem administrative myndigheders opstilling af resultatkrav i forhold til forskellige målområder og de socialpædagogiske målformuleringsprocesser. Der er blandt socialpædagogerne på anbringelsessteder en udbredt tilslutning til de nationale og lokale målsætninger for børnene og de unge. Det bliver tydeligt i forhold til, at der på anbringelsesstederne, præcist som hos de anbringende myndigheder, i dag lægges mere vægt

på uddannelse og forberedelse til arbejdsliv end man gjorde tidligere. Der lægges på anbringelsesstederne stor vægt på målsætninger om at barnet og den unge skal kunne klare sig uden for institutionen, stor vægt på almindelig kompetenceudvikling, uddannelse og arbejde.

En modsætning kan opstå, hvis lav indfrielse af resultater kædes sammen med manglende anerkendelse af institutionernes arbejde. Vanskeligheder i opnåelse af resultater i form af opnåelse af de i handleplanen opstillede mål eller i forhold til resultatkravenes kategorier, er ikke nødvendigvis udtryk for manglende socialpædagogisk dygtighed eller effektivitet, men kan også være udtryk for problemernes sværhedsgrad hos de anbragte børn og unge. Særligt problematisk kan det naturligvis være, hvis resultatdokumentationen viser tilbagegang for de anbragte børn og unge. Men en tilbagegang er ikke nødvendigvis udtryk for en mangelfuld socialpædagogisk indsats. Den kan være udtryk for at barnet eller den unge som følge af tidligere svigt, ikke umiddelbart har været i stand til at udvikle sig relevant. Og at det socialpædagogiske arbejde må forsøge sig frem adskillige gange, før man finder mulighederne for videre udvikling. Endelig kan der også være tale om, at samfundet ikke tilbyder relevante muligheder for uddannelse og arbejde. En stor del af befolkningen opnår ikke nogen erhvervsuddannelse, og det kan derfor ikke undre, at nogle af de børn og unge, der har været udsat for store problemer ikke med lethed opnår en sådan. Det henviser til, at de socialpædagogiske indsatser også må være dem, der råber op om manglende tilbud og muligheder.

Selv om vurderinger af anbringelsens resultater i forhold til almene mål for børn og unges udvikling er helt legitime og rationelle i forhold til at stille krav til den socialpædagogiske indsats, må en vurdering af den socialpædagogiske indsats altså også omfatte en vurdering af udførelsen af det professionelle arbejde.

Kapitel 6: Udfordringer til den socialpædagogiske faglighed - En opsamling.

Selvom det kan virke uforskammet og nedladende tillader vi os alligevel at konkludere, at vores undersøgelse af målformuleringsprocesserne på de tre anbringelsessteder viser en overraskende stor seriøsitet og et meget stort engagement i socialpædagogernes arbejde med at opstille mål for arbejdet. En ting er, at man selv ved det. Her benytter vi lejligheden til at lade en større offentlighed få del i denne viden. Vi gør det på baggrund af en solid og systematisk undersøgelse af, hvordan og med hvilket indhold tre anbringelsessteder arbejder med at opstille mål. Den socialpædagogiske målformuleringsproces sker tydeligvis ikke på skrømt eller af formelle og påtrykte grunde, men fordi en nøje vurdering af barnet og den unges situation er helt central for professionelt socialpædagogisk arbejde. Vores undersøgelse viser tydeligt, at der ikke er tale om at socialpædagoger alene benytter sig af tommelfingerregler og ikke forholder sig fagligt professionelt til det socialpædagogiske arbejde.

Omvendt er socialpædagogiske målformuleringsprocesser ikke reducerbare til automatiske eller mekaniske opdelinger af overordnede og udefra opsatte mål. Målprocesserne er kendetegnede ved at bygge på detaljerede aktuelle beskrivelser af børnene og de unges situation og motivation, og ved en grundig analyse af, hvordan man bygger bro mellem deres nuværende ståsted og mere positive og relevante udviklingsspor. Mål forstås som dynamiske og undertiden forsøgsvisse, og det socialpædagogiske arbejde er på en og samme tid kendetegnet ved rationelt planlagte handlinger og personlige relationer der forholder sig til nuét sammen med barnet eller den unge.

I hvert fald i forhold til omgivelserne, og af hensyn til samarbejdspartnere, bør socialpædagogerne efter vores vurdering i højere grad stå fast ved det særegne og fagligt professionelle i den måde socialpædagoger udvikler og opstiller mål. Vi har i undersøgelsen benyttet os af en række faglige begreber, *dynamiske mål, åbne og lukkede mål og analyser af kritiske valg-situationer og adgangsfærdigheder*. Begreber der med fordel kan anvendes i de socialpædagogiske målformuleringsprocesser med henblik på at tydeliggøre de faglige strukturer. I en vis udstrækning er man mere

eller mindre eksplicit allerede fokuseret på at opdele målformuleringsprocesserne i *beskrivelse, analyse, måloppstilling og pædagogisk handling*; en opdeling der med fordel kan fastholdes i struktureringerne af de faglige målformuleringsprocesser.

Tydeliggørelse af de forskellige dele af og begreber for målformuleringsprocesserne kan muligvis også skabe grundlag for, at der i højere grad opsamles erfaringer med disse sammenhænge til inspiration for nye medarbejdere og med henblik på videre udvikling af det fagligt socialpædagogiske begrebsapparat og fagsprog. Selv om vi oven for afviser Hansens forståelse af socialpædagogik som præget af tommelfingerregler, kan en offensiv anvendelse af og formulering af de socialpædagogiske rationaler og begreber måske forhindre alvorlige misforståelser uden for snævert socialpædagogiske kredse, ligesom det kan danne baggrund for udvikling af ny socialpædagogisk viden.

Det er vigtigt, at socialpædagoger offensivt kan forklare forskellen og sammenhængen mellem det at opstille almene udviklings- og resultatmål for (anbragte) børn og unge, og på den anden side at opstille konkrete mål for de pædagogiske processer i arbejdet med anbragte børn og unge.

Det er også vigtigt at påpege forskellen på at opstille samfundsmæssige krav til det socialpædagogiske arbejde, og på den anden side at opstille konkrete socialpædagogiske målsætninger. En diskussion der er desto vigtigere, hvis man ikke vil reducere socialpædagogik til udførelse af manualiseret arbejde, men tværtimod vil fastholde, at socialpædagogikkens faglige styrke ligger i at den tager udgangspunkt i de konkrete og aktuelle betingelser for udvikling af konkrete børn og unges liv.

Som vi har oplevet det, eksisterer der en frugtbar spænding mellem de samfundsmæssigt satte krav til det socialpædagogiske arbejde og på den anden side socialpædagogernes professionelle arbejde for at støtte børn og unges udvikling. Alment tilslutter socialpædagogerne sig til de almindelige fordringer om øget kompetence-udvikling hos anbragte børn og unge. Men undertiden bør socialpædagoger i højere grad råbe op, når de oplever, at der også må ske ændringer af de samfundsmæssige vilkår for de befolkningsgrupper, der ikke har let ved at deltage i vidensamfundet og akademiske uddannelser.

Litteratur:

- Andersen, T. (2004): **Bøgholtprojektet**, Psykologisk Institut.
- Anbragte børn og unge** (2002) Resumé og redigeret udskrift af høring i Folketinget 3. april 2002, Teknologirådets Rapporter 2002/4.
- COWI & JCVU (2005): **Evaluering af KABU-delprojekter**, Servicestyrelsen.
- Christensen, E. (1998): **Anbringelser af børn – en kvalitativ undersøgelse af processen**, SFI 98:2.
- Dewey, J. (1916/2005): **Demokrati og uddannelse**. Gyldendal.
- Egelund, et al. (1997): **Ideerne bag vores arbejde**, i: Egelund et al. **En forskel der gør en forskel**.
- Egelund, T. & Hestbæk, A-D. (2003): **Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet – en forskningsoversigt**. SFI 03:04.
- Egelund, T & Thomsen, S.A. (2002): **Tærskler for anbringelser**. En vignetundersøgelse om socialforvaltningens vurderinger i børnesager, SFI 02:13.
- Hansen, J (2005): **Pædagogisk Arbejde – betydningen for anbragte børns udvikling**. UFC/KABU.
- Hansen, S. J. (2009): **Bureaukrati, faglige metoder eller tommelfingerregler**. Phd afhandling. Politica. Århus Universitet.
- Hestbæk, A-D. (1997): **Når børn og unge anbringes – en undersøgelse af kommunernes praksis i anbringelsessager**. SFI 97:6.
- Hundeide, K. (2004): **Børns livsverden og sociokulturelle rammer**. Akademisk forlag.
- Håndbogen om anbringelsesreformen** (2006), Styrelsen for Social Service.
- Kristensen, O.S. & Andersen (2006): **Det er mere sprog end metode – hvordan der tales om børn på døgninstitution**. I: O.S. Kristensen (red.) **Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv**. Viborg: Forlaget PUC, s.63-94
- Kristensen, O. S. (2007): **Videnspredning**. ikke publiceret notat
- Langager, S. (2004): **At være sammen og at stå sammen – og hvad det kræver at arbejde med ungdomsgrupper**. I: Andersen, F. og Henriksen, K.G. **Den lærende pædagog**. Alinea i samarbejde med UF Børn og Unge.
- Mehlbye, J. (2006): **En vurdering af børns behov og udvikling**: Integrated Children System (ICS); Socialministeriet.
- Nissen, M. (2007): **Alternativer til viden ...**, . I: Nyboe, J. et al red.: **Under huden på problemet – Socialt arbejde og unge med misbrug**. Udgivet af Servicestyrelsen og LOS (landsforeningen af opholdssteder).
- Nordahl, T. (2005): **Læringsmiljø og pedagogisk analyse - En beskrivelse og evaluering av LP modellen**; Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring; NOVA Rapport
- Nygren, P. (1999): **Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde**, Dansk Psykologisk Forlag
- Pedersen, K. E. (2001): **Turbo 3 effekten**. Århus Amt, UFC-Unge.
- Rothuizen, J. J. (2001): **Pædagogik på fremmed grund**. Gyldendal.
- Schwartz, I. (1997): **Refleksion over pædagogisk praksis**. En rapport finansieret af Socialpædagogernes Landsforbund.
- Schwartz, I. (2001): **Socialpædagogik og anbragte børn**, Hans Reitzels Forlag.
- Stokholm, A. (2009): **Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger**, VIA System.

Bilag 1: Information til personalet.

Præsentation af projektet: *Mål for anbringelser – et kvalitetsudviklingsprojekt*

Projektet skal bidrage til at kvalitetsudvikle målformuleringsprocessen på døgntilbud for børn og unge. Målformuleringsprocessen har sammenhæng med selve kvaliteten af det pædagogiske arbejde, og tematikken rummer spørgsmål om mulighederne for at etablere evidens for det socialpædagogiske arbejde og i den forbindelse dokumentation af det socialpædagogiske arbejde. Projektet har karakter af et aktionsforskningsprojekt.

Projektet er et kombineret undersøgelses- og udviklingsprojekt der fokuserer på, hvordan der i forbindelse med anbringelse af børn og unge genereres mål for anbringelsen og det pædagogiske arbejde på døgntilbud for børn og unge. Projektet tager udgangspunkt i hvilken proces der finder sted i forbindelse med opsætningen af mål, hvilke spørgsmål der stilles og hvilke undersøgelsesoptiker der ligger som grund for opstillingen af mål, herunder hvordan sammenhængen er mellem mål og det socialpædagogiske arbejde under anbringelsen.

Målsætning

Målet er at kvalificere målformuleringsprocessen i anbringelsessager.

Beskrivelsesdelen – foråret 2009

Beskrivelsen af målformuleringsprocessernes udformning på institutionerne bygger dels på beskrivelser af institutionerne dels på casebeskrivelser. Casene opbygges af relevant journalmateriale (f.eks. visitationspapirer, § 50-undersøgelser, handleplan, interne behandlingsplaner, statusrapporter og dagsbogsnotater), observationer af målformulerende sammenhænge på institutionerne (statusmøder, personalemøder eller lign.) samt fokusgruppeinterviews med afdelingens personale.

Hvad indebærer det for institutionerne?

- Skriftligt materiale omkring institutionens opbygning, mødestruktur, behandlingspl. og lign.
- Casemateriale: Journalmateriale: visitationspapirer, handleplanen, interne behandlingsplaner, statusrapporter & Dagbogsmateriale for én sammenhængende måned (f.eks. januar eller februar 2009).
- at forskerne får mulighed for at deltage i interne personalemøder og lignende samt samarbejds møder med forvaltningen (statusmøder) relateret til de udvalgte cases.
- Ét fokusgruppeinterview med deltagelse af hele personalegruppen
- Evt. deltagelse i projektets styregruppe.

Et projekt som dette er naturligvis forankret i gældende regler om fortrolighed. Da projektet udelukkende fokuserer på det pædagogiske arbejde, skal der ikke indhentes samtykke fra forældre eller unge over 18 år. Derimod er samarbejdet mellem forskere og institution klargjort i en samarbejdsaftale.

Tina Andersen, Svend Bak, Carsten Hegnsvad ~ VIA University College, Videncenter for Socialpædagogik og Socialt arbejde

Bilag 2: Information til forældre og unge.

Århus, den 1. Maj 2009

Om forsknings-projektet:

Mål for anbringelser – en undersøgelse af mål på socialpædagogiske tilbud for børn og unge

Vi vil undersøge kvaliteten af det pædagogiske arbejde ved at se nærmere på de mål der er for arbejdet på Turbo. Vi undersøger, hvordan de mål, som socialforvaltningens rådgivere opstiller, bliver ført ud i livet i hverdagen. Nogle af spørgsmålene vil være:

- Hvordan bliver mål for arbejdet diskuteret og besluttet og hvordan evalueres målene.
- Hvordan organiseres og gennemføres de møder, hvor man diskuterer målene.
- Hvilke retningslinjer er der på det enkelte tilbud omkring arbejdet med mål.

Vi henvender os til dig/Jer for at bede om tilladelse til at deltage i det kommende statusmøde.

Selvom vi følger statusmøder, hvor børn, unge eller forældre er tilstede er vi først og fremmest interesseret i pædagogernes arbejde. Vi har tavshedspligt i forhold til alle oplysninger der fremkommer under projektet på linje med medarbejderne. Projektet er underlagt gældende regler om fortrolighed i videnskabeligt arbejde, og alt hver der efterfølgende gengives eller refereres forbliver anonymt. Vores iagttagelser og interviews vil blive beskrevet og danne grundlaget for en bog og/ eller nogle artikler om pædagogers arbejde med handleplaner og mål for anbringelser.

Projektgruppen består af Svend, Tina og Carsten der alle er ansat på VIA-University College, alle har arbejdet med børne-unge området i mange år. Projektet sker i samarbejde med Århus Kommune og medarbejderne på tilbudene, og en del af projektet er støttet økonomisk af pædagogernes fagforeninger på landplan. Projektet finder sted på Eghøj (Turbo), Bøgholt og Dalgården.

Såfremt det er i orden for dig, at én af vore projektmedarbejder følger det pædagogiske arbejde ved at deltage i det kommende statusmøde, bedes du venligst underskrive den vedlagte samtykkeerklæring.

Skulle I have spørgsmål vedrørende projektet, er I velkomne til at kontakte projektmedarbejderne pr telefonnumrene neden for.

Med venlig hilsen

Tina Andersen, konsulent og forsker, tlf. 87551864

Svend Bak, konsulent og forsker, tlf. 87551834

Carsten Hegnsvad, underviser og forsker, tlf. 87551804