

Fremtidens boform

Projekt Fremtidens Boform er et kombineret forsknings- og udviklingsprojekt, der for forskningsdelen har et dobbelt formål. Det at undersøge hvilke områder, der kan arbejdes med for at udvikle den socialpædagogiske praksis. Og det at undersøge hvilke forhold, der kan stille sig i vejen for at udvikle disse områder. Projektets metodiske omdrejningspunkt er socialpædagogernes kommunikation i deres praksis. Og deres kommunikation om deres praksis.

Af Keld Trækjær

Indledning

Udgangspunktet for dette projekt var fire boformer, der skulle fusioneres og udvide fra 24 til 30 borgere. Dermed ville personalegruppen komme op på ca. 45 socialpædagoger og 4 ledere. I første omgang var der tale om at etablere et udviklingsprojekt, der skulle danne grundlag for en fælles udvikling af det pædagogiske arbejde. Et projekt, der kunne medvirke til at videreføre og udvikle det gode pædagogiske arbejde, som socialpædagogerne i de enkelte boformer satte pris på. Endelig skulle projektet, ifølge pædagogerne, ”give en bredere forståelse af praksis”, hvilket lægger op til, at pædagogerne får indsigt i, hvordan de forstår og kommunikerer om praksis.

Denne sidste dimension i udviklingsarbejdet blev central i den forstand, at pædagogernes kommunikation kom i fokus som det, der skulle undersøges, for at danne grundlag for udviklingen af det pædagogiske arbejde. Larsen og Vejleskov (Larsen og Vejleskov 2002) peger på, at der er en glide overgang mellem daglige eksperimenter og alternative løsninger, og videre mellem det mere planlagte forbedringsarbejde og forskningsmæssigt udviklingsarbejde. Det afgørende for, om der er tale om et forskningsmæssigt udviklingsarbejde er blandt andet, kvaliteten af det metodiske i udforskningen og det teoretiske grundlag for udforskningen (Larsen og Vejleskov 2002: 12 – 18 og Kvale 1997: kap. 13). I dette udviklingsprojekt indgår der to dele; en udforskende del og på baggrund af denne, en udviklende del. Det er den udforskende første del, der er genstand for denne artikel.

Indledningsvis er det vigtigt at pointere, at samarbejdet med både ledelse og socialpædagoger har været præget af åbenhed og villighed til at deltage i projektet. Det, at socialpædagoger og ledere deltager i et sådan projekt, hvor den daglige praksis i den grad kommer under lup, og hvor både fire kolleger og fire studerende har deltaget direkte i arbejdet med projektet, vidner om et stort fagligt engagement og personligt mod.

Om tilblivelsen af projekt *Fremtidens Boform*

Aalborg kommune ”overtog” efter nedlæggelsen af amterne, *Nordjylland Amt Masterplan*, hvori det fremgik, at de små boformer, skulle samles til større enheder, som samtidig skulle leve op til de lovgivningsmæssige krav til boligstandard. Denne proces betød blandt andet, at fire gamle boformer (note 1) skulle fusioneres til én.

I den forbindelse blev der nedsat et udvalg med personale fra alle fire boformer. Udvalget skulle komme med et oplæg til den fremtidige personaleudvikling og begyndte med at kortlægge hvilke

kurser og pædagogiske retninger, der havde været anvendt på de respektive boformer. Der viste sig et bredt spektrum af kurser og pædagogiske retninger, så det var en vanskelig opgave at ”vælge noget frem for noget andet”. Udvalget og ledelsen besluttede sig for en ”Bottom up tilgang, der skulle sikre, at alle blev hørt, og de enkelte boformer fik mulighed for at synliggøre deres praksis og derigennem være med til at sætte deres præg på et nyt fælles pædagogisk ståsted”.

Udvalget indså, at det var for stor en opgave, så de henvendte sig til University College Nordjylland UCN for hjælp. Jeg blev derfor tilknyttet som ekstern konsulent og fik som opgave dels at støtte en proces med at ”bringe de enkelte gamle boformers værdier med til én fælles ramme” i det fusionerede botilbud, således at de kunne indgå i det fremtidige grundlag for en fælles udvikling. Og dels at projektet blev fremadrettet, og kunne give en bredere forståelse af praksis og dermed kvalificere det pædagogiske arbejde.

Da ønskerne fra personalet og ledelsen var at ”få en bredere forståelse af praksis” og at kunne arbejde med at kvalificere det socialpædagogiske arbejde, var det min opfattelse, at jeg som ekstern konsulent kunne trække på mine erfaringer fra et tidligere Videntcenterprojekt. Dette kunne medvirke til at etablere en bredere forståelse af praksis som grundlag for at kvalificere praksis. Det andet ønske om at ”bringe de enkelte gamle boformers værdier med sig til en fælles ramme” var straks en vanskeligere opgave at indfri, da strukturen i den nye boform betød, at både borgere og personale skulle sammensættes på tværs af de gamle boformer i nye rammer, bestående af fem grupper i fem huse, der er fysisk forbundet med hinanden. Endvidere skulle der etableres en ny ledelsesstruktur. Resultatet blev, at dette ønske blev nedprioriteret, da det ville være vanskeligt at overføre de gamle værdier fra de gamle personalegrupper i en ny personalegruppe med nye og gamle borgere. I stedet skulle der sættes på at opbygge et fælles grundlag for at kvalificere det pædagogiske arbejde.

For at gennemføre de ønsker, der var til projektet ”Fremtidens Boform”, dels med at opnå en bredere forståelse af praksis, og dels at kunne anvende denne viden til at etablere et kvalificeret grundlag at udvikle den socialpædagogiske praksis ud fra, ville en mulighed være at etablere et forskningsbaseret udviklingsprojekt (Larsen og Vejleskov 2002). Men for at muliggøre dette måtte vi ansøge om flere økonomiske midler. Resultatet blev, at projektet blev støttet med midler fra SL’s og BUPL’s Udviklings- og Forskningsfond samt som Videntcenterprojekt via UCN.

Med finansieringen af projektet på plads blev fokus rettet mod organiseringen af projektet, herunder hvordan pædagogerne kunne få en høj grad af ejerskab til projektet og dets resultater. Dette skulle blandt andet sikres ved, at fire pædagoger, primært dem der havde deltaget i det ovenfor omtalte udvalg, skulle indgå i udforskende proces. De fire socialpædagoger fik titel af *spydspidser*. Herudover var der fra min side et ønske om, at studerende fra pædagoguddannelsen skulle deltage. Det blev muliggjort, dels ved at forstanderen for de fire boformer bakkede begge ideer op, dels ved at de fire studerende, fra det daværende Socialpædagogiske Seminarium fik en dispensation, der muliggjorde et anderledes studieforløb. De studerende startede i projektforløbet i begyndelsen af deres 4. Semester (efterår 2008), og det blev planlagt således, at de studerende kunne komme i praktik på den nye boform. Endelig var det planen, at deres erfaringer med at medvirke i forløbet skulle indgå i deres bachelorprojekt. Formålet med de studerendes deltagelse var for min del at undersøge, hvilken betydning deltagelsen i udviklingsarbejde kunne have for kvaliteten af deres uddannelse. Projektgruppen kom således til at bestå af fire socialpædagoger og fire studerende samt en ekstern konsulent.

Projektets teoretiske grundlag

Det ønske socialpædagerne havde om, at ”få en bredere forståelse af praksis” er i projektgruppens teoretiske forståelse forbundet med at undersøge kommunikationen blandt både pædager og borgere for at forstå, hvilken betydning denne kommunikation har for det pædagogiske arbejde og dermed også for borgerne. Forståelsen af kommunikation skal i denne sammenhæng forbindes med vores måde at forholde os til vores virkelighed: ”... *den virkelighed, vi oplever og erkender i større eller mindre grad er formet eller skabt gennem selve den måde, vi tænker og taler om den på, gennem vores måder at beskrive, afbilde og forklare den på, altså gennem vore sprog og andre tegnsystemer og gennem vores begreber og sociale konventioner*” (Hansen 2009a: 97).

Altså er vores tilgang til at forstå betydningen af kommunikationen, at vi gennem kommunikationen konstruerer vores opfattelse af virkeligheden. På den måde bliver virkeligheden således til, som en social konstruktion. Det betyder, i vores forståelse af *socialkonstruktivismen* ikke, at virkeligheden ikke eksisterer, men at vores måde at forstå og forholde os til virkeligheden er forbundet med den måde, vi kommunikerer om den i den sociale kontekst, den optræder i (Rasborg, 2004). Heraf følger, at vores virkelighed ikke bare er en subjektiv oplevelse, men at virkeligheden bliver virkelig for os gennem vores måde at i-tale-sætte den, i de sociale fællesskaber, den i-tale-sættes i. Derfor kan vores forståelse af virkeligheder ikke ses som en konstant størrelse, men som noget, der kan forandre sig, afhængig af dels den kontekst den i-tales-ættes i og de samfundsmæssige forandringer. Når vi eksempelvis taler om ”mennesker med betydelig og varigt nedsat fysisk og/ eller psykisk funktionsevne”, er de tidligere blevet beskrevet som ”udviklingshæmmede” og endnu før som ”åndssvage”. Det vil sige, at de begreber vi anvender for principielt den samme gruppe mennesker, har forandret sig, men det har vores forståelse af disse mennesker også i forskelligt omfang. Det vil sige, at virkeligheden er en social konstruktion, og at konstruktionen er knyttet til den kontekst, den indgår i.

Når vi ønsker at undersøge *vores konstruktion af virkeligheden*, skal vi således undersøge vores interaktion med hinanden. Interaktionsanalyse har ifølge Fredrick Erickson (Rønholt m.fl.: 2003) rødder i fem forskellige forskningsmæssige traditioner, hvoraf diskursanalyse er en af dem. Formålet med både interaktions- og diskursanalyse i pædagogisk forskning er at: ”synliggøre og forstå de sociale interaktioners betydning” (Rønholt m.fl.: 2003: 90). Og i denne forbindelse, at synliggøre og forstå, hvordan pædagerne (og borgere) konstruerer deres forståelse af deres virkelighed. At pædagerne gennem deres i-tale-sættelse af deres praksis etablerer bestemte forståelser af deres praksis og derfor også kommer til at udelukke andre forståelser af deres praksis. En måde at undersøge de sociale interaktioners betydning for forståelsen af virkeligheden er blandt andet gennem diskursanalysen.

Diskursbegrebet kan defineres som ”en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på”, og samtidig er en diskurs ”en reduktion af muligheder” (Jørgensen 1999: 9 og 37).

Diskursanalysen kan på den måde forstås som en måde at analysere, hvordan eksempelvis en bestemt pædagogisk praksis forstås. Samtidig vil en bestemt diskurs blandt andet reducere, hvad der opfattes som hørende til indenfor denne diskurs – denne bestemte måde at forstå bestemte situationer på. Eksempelvis hvad der opfattes som kompetent praksis, og hvad der giver mening, eller hvad der ikke er kompetent praksis og ikke giver mening.

I forhold til dette projekts genstandsfelt, der er den pædagogiske praksis og den kommunikation, der konstituerer forståelse og betydning af og i praksis, er Faircloughs diskursanalytiske tilgang særlig brugbar. Fairclough betragter 'sprogbrug' som en form for social praksis, der ikke udelukker individuel aktivitet eller reaktion på en situationsvariabel. Konsekvensen af dette er blandt andet, at diskurs er en handleform, hvori folk kan handle i forhold til hinanden. Og endvidere, at der er et dialektisk forhold mellem diskurs og social struktur, og mere generelt er en "relation mellem social praksis og social struktur, idet den sidste både er en betingelse for og en effekt af den første" (Rørholdt 2003: 99). Dette forhold betyder, at de sociale strukturer skabes af og er forudsætninger for den sociale praksis. Det vil igen sige, at når vi kommunikerer, hvilket er en central del af en social praksis, opstår der strukturer, som er med til at bestemme, hvordan *mening* kommunikeres. Eller formuleret på en anden måde, når vi kommunikerer, kunne det se ud, som om kommunikationen 'har frit spil', men det har den ikke. Den kommer til at følge bestemte diskurser – bestemte måder at forstå og kommunikere på – og disse diskurser kommer derved til at udelukke andre konkurrerende diskurser.

I Faircloughs model ses en kommunikativ begivenhed ud fra tre dimensioner (Rørholdt 2003: 80 – 81/Fairclough 1992: 72 ff.):

- Som tekst: i vores tilfælde både som transskription og som video.
- Som en diskursiv praksis: hvordan socialpædagerne kommunikerer med hinanden, og derved trækker på eksisterende diskurser; eksempelvis faglige diskurser og egne diskurser.
- Som social praksis: i form af de sociale processer, der indgår i kommunikationen og påvirker kommunikationen og dermed har en central betydning for hvilke diskurser, der bliver styrende for konstruktionen af virkeligheden.

Den tilgang til diskursanalyse som er beskrevet ovenfor er netop interessant i dette projekt, idet det, vi ønsker at undersøge, er kommunikationens betydning for det socialpædagogiske arbejde. Og denne kommunikation er forbundet med de sociale begivenheder eller sociale processer, der er indeholdt i at være et praksisfællesskab. Ifølge Fairclough er dimensionerne "tekst" og "diskursiv praksis" forbundne med hinanden men skal i analysen adskilles. Når det gælder analysen af den sociale praksis, er der både tale om diskursive og ikke-diskursive elementer. Det medfører et behov for at supplere diskursanalysen med andre analytiske tilgange.

De ikke-diskursive elementer, der blandt andet kan være "institutionaliseringer af bestemte former for social handlen" (Jørgensen 1999: 28), har dog indflydelse på den diskursive praksis og omvendt. Den sociale handlen eller den sociale praksis i en institutionel ramme er genstand for Wengers teori om *praksisfællesskaber* (note 2) og det var derfor relevant at anvende Wengers teori for at undersøge den sociale praksis, som den finder sted i et botilbud. I Wengers teori om praksisfællesskaber omtaler han, at der er magt på spil i meningsforhandlingerne, og Wenger refererer i den forbindelse til Bourdieu. For at etablere et grundlag for at forstå, hvordan magt er på spil i praksisfællesskaber, har vi valgt at inddrage Bourdieus begreber om *felt*, *symbolsk magt*, *symbolsk kapital* og *habitus*. En central del i en social læringsteori er ifølge Wenger også *identitet*. Da denne dimension også er relevant i vores analyse af de sociale processer (herunder tekst og diskursiv praksis), vil vi endvidere supplere Wengers tilgang til identitet med en interaktionistisk tilgang til forståelsen af identitet; en tilgang, der falder godt i tråd med Wengers tilgang til identitet.

Wengers teori om praksisfællesskaber er en social læringsteori, hvori der indgår teorier om praksis, situeret erfaring, social struktur og identitet. Ifølge denne teori, skabes mening og i den forbindelse holdninger til, hvad der er kompetent praksis gennem meningsforhandlinger. Disse forhandlinger er en fortløbende proces, hvori der indgår både lokale og mere professionsfaglige diskurser. Det perspektiv, som Wenger ser meningsforhandlingen i, adskiller ikke fortolkning og handling. De indgår begge i en fortløbende meningsforhandlingsproces. Mening bliver til i en konstruktionsproces, der både trækker på historiske, kontekstuelle og konkrete aktuelle elementer. Som det også fremgik i beskrivelsen af, hvordan virkeligheden konstrueres, sker det ikke på bar bund, men trækker på en række forhold eller diskurser, konstrueret både lokalt i praksisfællesskabet og mere overordnede faglige diskurser. Et andet væsentligt forhold ved meningsforhandlingen er, at aktørerne, her socialpædagogerne og borgerne, indgår forskelligt i disse forhandlinger.

At blive medlem er at få adgang til et identitetsskabende praksisfællesskab. Identitet indgår som en væsentlig del af det at være medlem, at være del af en fælles virksomhed. Vores måde at være ansvarlig overfor denne virksomhed bidrager til vores opfattelse af os selv. Gennem vores identitet (og identifikation med), i vores tilfælde et professionelt fællesskab, vil vi tendentielt dele bestemte tolkninger af eksempelvis interaktioner og adfærdsformer og dele bestemte værdier og anerkende bestemte interaktioner, adfærdsformer og beslutninger som kompetente. Wenger beskriver vores engagement og deltagelse i fællesskabet som *baner*. Vi kan eksempelvis være i en periferi-bane, der måske aldrig fører til fuldt medlemskab. Eller i indadgående eller udadgående baner; enten for at søge at opnå fuldt medlemskab eller for at prøve nye veje og nye udfordringer. Andre vil befinde sig i insider banen, hvorved de nok vil have en central position, men dette fulde medlemskab vil løbende blive udfordret af andre kolleger eller nye krav til udførelsen af professionen.

Denne tilgang til identitet, som Wenger beskriver relateret til praksisfællesskaber, har klare paralleller til den interaktionistiske forståelse af, hvordan vi danner vores identitet. Det er gennem sociale interaktionsprocesser gennem hele livet, at vi medvirker til at definere og redefinere os selv og andre. Der er tale om en proces, hvor udviklingen af erkendelse og identitet, bliver to sider af samme sag. Identiteten kan beskrives som en 'selvrepræsentation' i form af en særlig fortælling om, hvem individet opfatter sig selv som. At udvikle identitet, en fortælling om sig selv er resultatet af forskellige typer af processer, dels hvor individet forholder sig til sig selv, og dels forholder sig til andres måde at forholde sig til en selv på. Samfundsmæssige institutioner spiller også en betydende rolle. Jenkins søger at kombinere interaktionistiske og institutionelle identitetsmodeller (Jenkins 2006) ved at anvende Bourdieus begreb om habitus for at forklare, hvordan den samfundsmæssige placering og i den forbindelse forskellige former for magt, har indflydelse på identitetens dannelse. Den institutionelle dimension kan minimalt beskrives som "den måde, tingene gøres på", som selvfølgeligheder og rutiner, der er oparbejdet over tid og giver subjektiv mening og betydning (Mead, Goffman, Giddens 1996, Jenkins, Bourdieu 1996, 2002 og Jørgensen).

For de fleste (social)pædagoger spiller arbejde en betydningsfuld rolle. Og derfor spiller de forskellige baner, hvad enten de er perifere, indadgående eller insider-baner, og hermed forskellige former for medlemskaber i praksisfællesskabet en ikke uvæsentlig rolle for, hvordan vi opfatter os selv og dermed vores identitet. Dertil kommer, at medlemskabet aldrig kan ses som noget givet eller stationært. Der vil altid være "kampe" om at være værdifuld for fællesskabet. Vi kan med reference til

Bourdieu sige, at deltagelsen i fællesskabet altid vil være et positioneret fællesskab, hvor deltagerne investerer deres kompetencer i form af kapitaler (kulturel, social og symbolsk).

Undersøgelsesmetoder

I teoriafsnittet har vi beskrevet, hvordan kommunikationen mellem de institutionelle aktører i form af meningsforhandlinger konstruerer mening, vurderer om praksis er kompetent eller ikke samt, hvordan deltagelsen i et praksisfællesskab medvirker som en væsentlig faktor i medlemmernes identitetskonstruktion. I dette afsnit vil vi beskrive de metoder, vi har anvendt og de metodologiske overvejelser vi har gjort os undervejs. Vi vil indlede med at beskrive, hvilke områder der skal undersøges.

1. *Hvilke diskurser konstrueres gennem kommunikation om den socialpædagogiske praksis.*
2. *Hvordan konstrueres disse diskurser.*
3. *Hvilken betydning får den sociale praksis for forståelsen af den socialpædagogiske praksis.*

Bourdieu peger i denne forbindelse på, at ”menneskelig praktik ikke følger en logik, der er logisk” (Bourdieu 2003: 159), men at praktikken kan beskrives ud fra hans begreber praktisk sans og habitus. Det betyder, at den socialpædagogiske praksis, de konkrete handlinger, er lært og udviklet gennem praksis, og dermed ikke umiddelbart bygger på viden og holdninger omsat til praksis. Ligeledes opererer Holy og Stuchlik (Holy og Stuchlik 1983: 29) med en analytisk skelnen mellem en begrebsmæssig realitet, der er situationsuafhængig og en adfærdsmæssig realitet, ”som en situationsspecifik viden i handling” (Højlund 2002: 47). De professionelle etablerer en for dem meningsfuld forståelse af praksis i dette tilfælde, når de kommenterer videoklippene. Men det er ud fra ovenstående vigtigt at have sig for øje, at disse forståelser er etableret på afstand af praksis, og de beskriver derfor ikke den konkrete interaktion mellem socialpædagogerne og borgerne i forbindelse med de daglige omsorgs- og plejeopgaver. Det at anvende videooptagelser af socialpædagogernes daglige praksis betyder, at de ikke er henvist til at forholde sig til praksis formidlet gennem de enkelte socialpædagogers tolkning af deres praksis. Det betyder i forhold til vores teoretiske og metodiske tilgang, at vi får adgang til, hvordan pædagogerne forstår og dermed tolker deres egen praksis så nær praksis som muligt og med det samme tolkningsgrundlag, nemlig videooptagelserne. Disse tolkninger repræsenterer socialpædagogernes konstruktioner af, hvordan deres praksis skal forstås, og hvad der er kompetent praksis.

Disse konstruktioner etableres gennem de løbende meningsforhandlinger i praksisfællesskaberne. Og det, vi i denne sammenhæng er interesseret i at undersøge, er også, hvad der indvirker på disse meningsforhandlinger. For at kvalificere denne undersøgelse valgte vi i anden runde at udvide den måde vi viste videoklippene på. Formålet var at se på, hvad pædagogerne retter deres opmærksomhed mod, når de vurderer videoklippene. Klippene blev først vist med billede og lyd. Derefter med billede I overvejelserne over hvilke metoder vi ville anvende, var det vigtigt, at alle socialpædagogerne og ledelserne (projektets datagrundlag blev etableret mens de fire botilbud stadig eksisterede som selvstændige enheder) fik en høj grad af ejerskab til projektet. Dels skulle de fire spydspidser medvirke hertil. Dels modtog socialpædagogerne på de fire boformer information om projektets

grundide og deltog i et gruppeinterview med det formål at komme med ideer til, hvilke områder af den socialpædagogiske praksis, de mente ville være relevante at videooptage. Disse forslag blev styrende for, hvad der blev videooptaget.

Ledelse og pædagoger drøftede først det etiske i at filme beboerne og derefter analysere optagelserne. Ledelsen fik tilladelse fra alle værger til at beboerne måtte deltage i projektet. Dernæst snakkede pædagoger med beboerne, om de ville deltage i optagelserne. Pædagogerne skønnede, at det var bedst at spørge umiddelbart før optagelserne for at gøre det så konkret som muligt. Der blev vurderet, at beboerne ikke kunne tage stilling til, om de ville filmes, før de var i den konkrete situation. Hvis pædagogerne oplevede, at beboerne på nogen måde forsøgte at sige fra, skulle optagelserne standses. De implicerede i optagelserne vurderede efter hver optagelse, om der var noget i optagelserne som kunne virke uetisk for beboerne, så skulle det slettes. Projektgruppen er ikke bekendt med, at der er blevet afbrudt optagelser, eller at der er blevet slettet optagelser. Videooptagelserne er lavet af det ansatte personale. Alle pædagogerne indvilgede i at blive optaget i forbindelse med drøftelserne af projektets metode. Materialet fra optagelserne har været forsvarligt opbevaret og er kun set af projektgruppen, udvalgte sekvenser er set af kolleger i boformerne. Beskrivelsen af etiske overvejelser er i denne artikel er af pladsmæssige årsager begrænset til ovenstående – men etiske overvejelser har været centrale i projektførelsen.

For at undersøge de tre ovennævnte områder har vi anvendt forskellige både metoder og analysetilgange. For at kunne undersøge kommunikationen om *den socialpædagogiske praksis*, valgte vi at lave videooptagelser af det socialpædagogiske arbejde med blandt andet forskellige omsorgs- og plejeopgaver i samarbejde med borgerne. Der er tale om borgere med middel til svær nedsat funktionsevne af både psykisk og fysisk karakter. I forbindelse med de socialpædagogiske omsorgs- og plejeopgaver indgår kommunikation med borgerne, hvoraf kun få har et ekspressivt verbalt sprog, og dermed kan gøre sig verbalt forståelige. Al kommunikation rummer tolkning af andres udsagn. Det særlige er her, at megen af kommunikationen bygger på socialpædagogerne tolkninger af lyde og kropsudtryk afgivet af borgerne. Som *metodisk teknik* valgte vi at anvende videooptagelser, for at indfange den kommunikation, der foregår i forbindelse med løsningen af omsorgs- og plejeopgaverne med borgerne. Når vi valgte denne metode, er der en række grunde. Ved at lave videooptagelser og vise dem for socialpædagogerne giver det mulighed for, at alle pædagogerne kan se de samme interaktioner, når de forevises som videoklip. Endvidere kan klippene vises igen og på forskellige måder, herom senere.

Video som *metodisk strategi* kan opdeles i to, hvor den første del handler om forhold ved selve optagelsen og anden del handler om bearbejdningen af optagelserne. Sarah Pink (Pink 2001) opstiller tre kritiske forhold ved brugen af video. Det første er, at mennesker, der videooptages, ikke er ”upåvirkede” af situationen. Det andet er, at optagelserne ikke kan ses som den observerbare virkelighed, eller at ”videooptagelsen (...) ikke (er) identisk med den autentiske situation. Den er altid en reduktion af virkeligheden.” (Alrø og Kristiansen 2001:78). Der vil være tale om et udsnit, en reduktion af virkeligheden, som danner baggrund for konstruktionen af virkeligheden (Wolters 2005). Det tredje er, at optagelserne er, kan man sige, taget ud af deres sammenhæng, deres kontekst, og dette skal indgå i, hvordan optagelserne anvendes (Pink 2007: 98). At deltagerne i videooptagelser påvirkes, forholder Perle Møhl sig også til. Blandt andet tager hun problemstillingen op, med om deltagerne skal vide om de optages (Møhl 2003:167). I forhold til den aktuelle brug af video som en

del af metoden vil deltagerne både være informeret om formålet samt kunne se, når kameraet optager. Møhl har i denne forbindelse en pointe, nemlig at deltagerne (også) ”iscenesætte(r) deres eget liv (..) på en lidt anden måde (..) en slags betydningsfortætning” (Møhl 2003: 170); det at blive videooptaget, kan eksempelvis give anledning til et skift i adfærd – en slags det er også mig, se mig eller måske lad være med at ”se” mig.

Denne problemstilling om at deltage i projektet rejser nogle etiske problemstillinger. Pædagogerne, der bliver optaget, deltager principielt frivilligt, selv om et vist kollegialt gruppepres ikke kan udelukkes. Anderledes er det med de borgere, der indgår i optagelserne (se afsnittet om *undersøgelsesmetoder*).

Anvendelsen af video som datagrundlag er som beskrevet ovenfor en reduktion af virkeligheden, et grundlag at forholde sig til og derudfra at konstruere en forståelse af virkeligheden. Formålet med at anvende videooptagelser var netop, at socialpædagogerne forholder sig, så nært som muligt, til det samme, altså videooptagelserne fremvist i stort format på et lærred.

I alt blev der lavet 32 optagelser. Optagelserne falder i to dele. Den ene består af samme type situationer på alle fire boformer, hvor borgere bliver vækket og hjælpes med morgentoilette, bad samt påklædning. Den anden type af situationer rummer eksempelvis aftenhygge, planlægning af aftensmad, madlavning, miniferie på feriecenter, julefrokost m.m. Samlet er der lavet ca. 50 timers video. Den store diversitet i videomateriale var som nævnt helt i tråd med pædagogernes ønsker fra gruppeinterviewene. Vi valgte dog, at socialpædagogerne skulle forholde sig til den samme type af optagelser for bedre at kunne sammenligne deres kommentarer til videoklippene. Og da alle fire botilbud som aftalt havde lavet mange optagelser af pleje- og omsorgssituationer, hvor borgere bliver vækket og får hjælp til morgentoilette, bad og påklædning, valgte vi at anvende denne type af optagelser.

Efter at socialpædagogerne havde set videoklippene blev de bedt om at fortælle, hvad de tænkte om det, de lige så. Socialpædagogerne kom med udsagn både om det, de så, og de udsagn, som kolleger fremsatte. Alle udsagnene blev lydoptaget og derefter transskriberet (se note 2). Efter første runde og analyser af transskriptionerne, som tekst og som diskursiv praksis, dannede der sig nogle diskurser – altså måder som socialpædagogerne kommunikerede om deres praksis på og om borgerne. Processen med at vise videoklip blev gentaget med de samme klip. Inden klippene blev vist, blev hovedpunkterne i projektet (teoriramme og metode) samt de diskurser - kaldet temaer - vi havde analyseret os frem til, formidlet til socialpædagogerne i de fire botilbud.

Når socialpædagogerne kommenterer videoklip, vil de forholde sig til deres praksis på afstand af deres praksis sammen med borgerne. men uden lyd. Ved at ændre på visningen af klippene ville vi undersøge om, det påvirkede pædagogernes kommunikation om det, de observerede. Eksempelvis om de ville fokusere på andre forhold ved interaktionen mellem borger og pædagog. Igen blev pædagogernes kommunikation optaget, og transskriberet (se note 3).

Den analytiske tilgang til de transskriberede data falder i tre dele. Den ene omhandler diskursanalysen af *tekst*, den anden *diskursiv praksis* og den tredje omhandler den *sociale praksis*.

Diskursanalysen af *tekst* og *diskursiv praksis* blev gennemført gennem forskellige former for systematisering og kategoriseringer af datamaterialet med det formål at sikre, at diskurserne er i overensstemmelse med og har en logisk sammenhæng med ”teksten” og endelig kan have en praktisk betydning i forhold til det efterfølgende udviklingsarbejde (Kvale 1999 og Selmer 1998).

For at undersøge den sociale praksis påpegede Fairclough (Fairclough 1992 og 1995), at de ikke-diskursive elementer ville kræve andre analytiske tilgange. Og som det fremgår i projektets teoretiske grundlag ville vi undersøge de sociale processers betydning for konstruktionen af mening via meningsforhandlingerne. Den tekst, som vi konstruerede gennem transskriptionerne, danner grundlaget for denne analyse. For at undersøge den diskursive praksis valgte vi at undersøge to forskellige processer, som samtidig er forbundet med hinanden.

I den ene proces – kaldet den *vertikale analyse* – undersøgte vi den enkeltes bidrag til meningsforhandlingerne. Ved at se på om den enkelte fastholder, udbygger eller ændrer sine synspunkter om en bestemt interaktion eller kommunikation i forbindelse med, at kolleger udtrykker deres synspunkter om samme fænomen.

I den anden proces – kaldet den *vertikale analyse* – undersøgte vi, hvordan meningsforhandlingerne foregik. Eksempelvis om der var overvejende tilslutning til bestemte diskurser, eller om forhandlingerne var et åbent felt for meningsudveksling. Og endelig undersøgte vi, hvordan de enkelte synspunkter udviklede sig gennem meningsforhandlingerne.

For at få et visuelt overblik over de to processer i kommunikationen - den vertikale og den horisontale – printede vi dele af transskriptionerne ud, hængte dem op, og forbandt de konkrete udsagn om bestemte temaer med garn i forskellige farver. Dette muliggjorde, at vi kunne følge den enkeltes kommunikation samt kommunikationen forstået som de forskellige synspunkters vandring fra socialpædagog til socialpædagog og endelig se på resultatet af vandringen. Altså at følge stadfæstelsen eller dannelsen af de konstruktioner af mening, de diskurser der, blev de dominerende.

Gennem den vertikale og horisontale tilgang til analysen kunne vi ligeledes undersøge, på hvilken måde de sociale processer havde indflydelse på meningskonstruktionen og de diskurser, der blev resultatet. I analysearbejdet indgår videooptagelserne, hvor vi fandt det relevant.

Diskursanalyse og analyse af sociale processer (note 4).

Samlet set er formålet med analyserne dels at undersøge, hvilke diskurser og kommunikationsformer, der konstrueres og fastholdes gennem meningsforhandlingerne. Dels at undersøge ”på hvilken måde viden bliver socialt konstrueret i en social praksis” Rønholdt (2003: 99 – 100).

Som det fremgår af ovenstående falder analyserne falder således i tre dele. Den første del er diskursanalysen af tekst – transskriptionen af socialpædagogernes udsagn. Her vil vi undersøge *hvilke diskurser konstrueres gennem kommunikation om socialpædagogiske praksis*. Anden del er analysen af den diskursive praksis, altså hvordan socialpædagogerne kommunikerer. Og i forlængelse heraf den sidste del, hvor vi vil undersøge, hvilken indflydelse de sociale processer har på meningsforhandlingerne.

Vores analyser og formidlinger af analyserne i form af diskurser og kommunikationsformer vil primært være beregnet på at skulle indgå i det efterfølgende udviklingsarbejde (note 5). Derfor vil der efterfølgende blive arbejdet videre med analyseresultaterne.

Del 1: Diskurser og kommunikationsformer: De diskurser, vi er kommet frem til, vil både have en selvstændig betydning og samtidig have effekt i forhold til hinanden. Derforuden kom vi frem til nogle kommunikationsformer, som repræsenterer typiske situationsbilleder af den socialpæagogi-

ske praksis. Disse kommunikationsformer kan også på forskellige måder genfindes i diskurserne, og omvendt kan kommunikationsformerne genfindes i diskurserne.

Guidning – instruere: En væsentlig tilgang til, hvordan pleje- og omsorgsopgaverne løses, er, at socialpædagogerne guider eller instruerer borgeren. Der ses endvidere en tendens til, at de borgere der er mere selvhjulpne primært guides, og borgere, der er mindre selvhjulpne bliver instrueret. Spørgsmålet er her, hvor meget borgeren skal guides/instrueres, og om guidningen/instruktionerne er støttende for borgeren, eller den betyder, at socialpædagogen guider/instruerer mere end borgeren har brug for. Dette kan modvirke, at borgeren selv ville kunne tage ”styringen” og derved udvikle eller vedligeholde evnen til at være selvhjulpne. I samme forbindelse omtales borgeren som enten samarbejdende eller modarbejdende i forhold til socialpædagogernes tilgang til at udføre pleje- og omsorgsopgaverne.

Ud fra socialpædagogernes kommunikation om deres praksis med de pleje- og omsorgsmæssige opgaver ser det ud til, at de også er styret af en praktisk rationalitet, der handler om at organisere opgaverne hensigtsmæssigt og effektivt. Denne rationalitet må antages at være forbundet med de rammebetingelser (organisering, økonomi og normeringer) som socialpædagogerne arbejder inden for.

Guidning eller instruktion kan i forhold til ovenstående kommer i denne forstand til at stå i modsætning til samarbejde, forstået som samarbejde, hvor borgerens behov og ønsker er i fokus, som lovgivningen på området peger på. Denne tilgang til de pleje- og omsorgsmæssige opgaver ser vi som en *strukturerings-diskurs*.

Borgeren som situationsbestemmende: spørgsmålet er her, om borgeren har en god eller en dårlig dag. Borgerens sindstilstand er bestemmende for, hvordan dagen kan blive; samspillet med socialpædagogerne sættes ikke i forbindelse med, hvordan borgerens sindstilstand er eller udvikler sig eksempelvis i løbet af dagen. Borgerens sindstilstand syntes at fylde meget og omtales som et vilkår socialpædagogerne må leve med. Især var det vanskeligt når borgeren var i dårlig humør eller havde en vanskelig sindstilstand. Vi ser denne kommunikationsform som en *Typificerings-diskurs*.

Ens – forskellig: Der var blandt pædagogerne en tilslutning til det synspunkt, at pleje- og omsorgsopgaverne principielt løses ens. Der hvor der var forskelle, blev de begrundet med personlige forskelligheder. Så de forskellige tilgange til at løse opgaverne forklares med forskellige personligheder. Og det at ”vi kender hinanden” betyder, at man accepterer disse forskelle og ikke ser dem som grundlæggende faglige forskelligheder. Socialpædagogernes kommunikation om deres praksis rettede sig derfor ikke mod forskelle med det formål at undersøge forskellene, men mere mod at nedtone eventuelle forskelle ved at gøre dem til forskelle i personlighed. Denne kommunikationsform ser vi som en *konsensus-diskurs*.

I pædagogernes vurdering af egne og kollegers interaktioner fandt vi nogle, som vi ser det, mindre afgrænsede diskurser. Der er tale om kommunikationsformer med forskellige hensigter, som på forskellige måder er repræsenteret i de tre ovenstående diskurser.

Kommunikationsformer:

- Verbal kommunikation som stemningsskabende. Det at bruge verbal kommunikation med det formål at skabe en rar stemning ses ofte også som en appellerende kommunikation for at

få borgeren til at indgå i pædagogens struktur. praksis. Der var stort set enighed om, hvilke kommunikationsformer, der blev betragtet som ønskværdige, og hvilke ikke. Disse vurderinger havde fokus på pædagogernes kommunikation og ikke så ofte borgernes reaktioner på kommunikationen.

- Tendens til at verbal kommunikation fylder relativt mere med de borgere, der svage i deres verbale kommunikation. Denne kommunikation kan være for at skabe en god stemning, et slags fællesskab. Dette at ”pakke” borgeren ind i verbal kommunikation kan stå i vejen for visuel og taktil kontakt. Det fremgår eksempelvis af videoklip, at nogle borgere profiterer mere af kropslig kommunikation og kontakt end af verbal kommunikation. Socialpædagogernes kommentarer til de videoklip, der blev vist uden lyd var, at de oplevede samspillet som mere koldt stemningsløst. Der manglede fysisk respons i samspillet, og det kunne virke som overgreb på borgeren.
- Kommunikation som ”at lægge afstand til”, som pinlighedsreducerende. En del af omsorgs- og plejeopgaverne er blandt andet at vaske kønsdelene på borgere af begge køn. Her kan verbal kommunikation ses som en måde at mindske opmærksomheden på den plejemæssige opgave.

Del 2: Diskursiv praksis.

Undersøgelse af: *hvordan konstrueres disse diskurser gennem kommunikationen om videoklippene.* Som tidligere nævnt indgår magt og identitet som en del af meningsforhandlingerne. Fairclough peger på, at diskurser bidrager væsentligt til vores sociale identitet og subjektive positioner. Wenger peger ligeledes på, at vi, afhængig af vores positioner i praksisfællesskabet og meningsforhandlingerne, identificerer os med bestemte diskurser og bestemte opfattelser af, hvad der er kompetent praksis. På denne måde bidrager deltagelsen til vores identitetsdannelse. Gennem identifikationen bestemmes også ”hvilke meninger, der betyder noget for os, men bestemmer ikke som sådan vores evne til at forhandle disse meninger” (Wenger 2006: 227).

Med begrebet *negotabilitet* beskriver Wenger vores evne til at indgå i meningsforhandlingerne og dermed have indflydelse på resultaterne af disse forhandlinger. I den forstand vil der indgå magt som en del af forhandlingerne.

For at etablere et grundlag for at forstå, hvordan magt er på spil i praksisfællesskaber, har vi, som nævnt valgt også at inddrage Bourdieu. Han peger på, at der i et givet felt, så som et praksisfællesskab, vil være positioneringskampe mellem medlemmerne. Kampene har til formål at fastholde eller opnå indflydelse på meningsforhandlingen og herigennem opnå en værdifuld position og en subjektiv oplevelse af værdi. Kampene i feltet vil afhænge af, hvilke kapitaler, der anerkendes - mere specifikt, de faglige og subjektive synspunkter, der anerkendes som kompetent praksis, forstået som situationsuafhængig begrebslig realitet, på afstand af praksis. Kampene om positionerne i et givet felt vil ofte ikke være umiddelbart synlige, men erfares på forskellig vis af medlemmerne, uden at de nødvendigvis er bevidste om disse processer.

I metodeafsnittet beskrev vi, hvordan vi arbejder med en vertikal og en horisontal tilgang til analyserne. Ved den vertikale tilgang, ville vi undersøge, hvordan pædagogerne forholdt sig til egne ud-

sagn, når de hørte, de andre kollegers udsagn om de samme interaktioner via videoklippene eller udsagn, der refererede til deres egne udsagn. Vores analyse viste, at pædagogerne stort set fastholdt deres oprindelige udsagn. Samtidig kunne vores analyse i den horisontale tilgang vise to signifikante forhold. Det ene, at kommunikationen ofte havde en tendens til at udvande, og dermed ikke føre noget bestemt sted hen. Det andet, at det at bringe nye forståelser, og divergerende synspunkter ind i drøftelsen, ofte blev afvist. Samlet kunne analyserne af den vertikale og horisontale tilgang vise, at meningsforhandlingerne primært førte til fastholdelse af bestemte opfattelser af, hvad der er kompetent praksis. Det forhold, at der ikke var meget rum for at opstille divergerende diskurser, og dermed give plads til at undersøge andre forståelser af kompetent praksis kan ses som en begrænsende faktor i forhold til faglige udvikling. Denne begrænsende side af kommunikation kunne opfattes som i modstrid til den tidligere beskrivelse af socialpædagogernes holdning til projektet, som præget af åbenhed, fagligt engagement og personligt mod. Men spørgsmålet er her, om forskellen mellem, når socialpædagogerne forholder sig generelt og derfor på afstand af deres praksis, situationsuafhængigt, og når der er tale om, at socialpædagogerne bliver konfronteret med deres praksis via videooptagelser, som vil være mere situationsafhængig, er en modsætning. Netop den meget direkte måde at blive konfronteret med sin egen eller kollegers praksis, vil iscenesætte virkeligheden anderledes, end når man forholder sig mere generelt til sin praksis. Derfor ser vi ikke de forskellige typer af udsagn som modstridende. Derimod kan forskellen ses som et vigtigt forhold at undersøge i mme i modstrid med ønsket om at yde nærvær og omsorg. Involveringen i kravene om dokumentation og forskellige udviklingsprojekter kan komme til at virke forstyrrende for nogle og som et dynamisk klima for andre.

De interne forhold vedrører overvejende de sociale processer og diskurser, der konstitueres og dominerer valoriseringsforbindelse med analyserne af de sociale processer.

Gennem vores analyser ser det som nævnt ud til, at resultatet af deres meningsforhandlinger, ofte stadfæster allerede etablerede forståelser af henholdsvis kompetent praksis og ikke kompetent praksis. Denne situation rejser en ny problemstilling – nemlig, hvordan er det muligt at etablere grundlaget for løbende kvalificering af det pædagogiske og socialpædagogiske arbejde. Endnu et resultat af vores analysearbejde hænger sammen med det, som Bourdieu beskriver som positioneringskampe i feltet eller som Wenger beskriver det, at pædagogerne kan være i forskellige baner, i centret, på vej ud eller ind mod centret eller blot at være ude i periferien. Socialpædagogerne har forskellige positioner i praksisfællesskaber, og disse positioner giver større eller mindre mulighed for at have indflydelse på meningsforhandlingerne (negotiability). Det betyder, at positioneringskampene også kommer til at have indflydelse på vurderingerne af praksis og også på interessen i at fastholde eller ændre disse vurderinger.

Del 3: Sociale praksis

I vores analyse af social praksis ville vi undersøge, på hvilken måde sociale processer havde indflydelse på meningsforhandlingerne. Meningsforhandlingen er som beskrevet indlejret i sociale processer, hvor både magt og identitet har en central rolle. De forskellige positioner konstitueres gennem ”kampe” om magt og indflydelse, uden at medlemmerne nødvendigvis er opmærksomme herpå. Og resultatet af de sociale processer er ikke statiske men under konstant påvirkning af både in-

terne og eksterne forhold. De eksterne forhold kommer dels fra politiske og administrative niveau i form af krav fra lovgivning og ønsket om udvikling af arbejdet med eksempelvis borgere i botilbud. Disse krav skal honoreres ved løbende evaluering og synliggørelse gennem dokumentation og af-rapportering. Jesper Holst (Holst, 2009) peger i den forbindelse på, at de eksterne krav kan komme i modstrid med ønsket om at yde nærvær og omsorg. Involveringen i kravene om dokumentation og forskellige udviklingsprojekter kan komme til at virke forstyrrende for nogle og som et dynamisk klima for andre. De interne forhold vedrører overvejende de sociale processer og diskurser, der konstitueres og dominerer valoriseringen i kommunikationen, og dermed hvad der anses for kompetent og ikke kompetent praksis. Som beskrevet indgår sociale processer som et væsentligt forhold i praksisfællesskabets meningsforhandlinger. Wenger ser en ”dyb sammenhæng mellem identitet og praksis” (Wenger 2006: 174) og gennem forhandlingerne konstitueres ligeledes de måder, hvorpå et medlem kan være deltager i det konkrete fællesskab. Forhandlingen af identitet bliver derfor forbundet med deltagelsen i og udviklingen af praksisfællesskabet. Ifølge Wenger er identitet ”et lag af deltagelses- og tingsliggørelshændelser, hvorigennem vores erfaring og dens sociale fortolkning gennemtrænger hinanden. Efterhånden som vi møder vores virkning på verden og udvikler vores relationer til andre, skaber disse lag vores identitet som en meget kompleks sammenvævning af deltagelseserfaring og tingsliggørende projektioner. Vi konstruerer, hvem vi er, ved at samle disse to i meningsforhandlingen” (Wenger 2006: 176 -177). Det er gennem vores identifikation med fællesskabet og dets opfattelse af, hvad der er kompetent praksis og vores mulighed for indflydelse på forhandlingerne og deres resultat, at vi skaber den del af vores identitet, der er knyttet til deltagelsen i et praksisfællesskab.

Ovenfor beskrev vi, at det kunne se ud som en modsætning mellem den umiddelbare åbenhed overfor at deltage i projektet og resultatet af vores vertikale og horisontale analyse af pædagogernes kommunikation. Som resultatet viste, var der en klar tendens til at fastholde bestemte meninger om kompetent praksis og dermed ikke store muligheder for at ændre på meningsforhandlingernes resultat. Ud fra vores analyser ser vi ikke dette som en modsætning, der handler om pædagogernes manglende engagement og ønske om faglig udvikling. Vi er af den antagelse, at en af de centrale årsager til, at meningsforhandlingerne ikke resulterer i brudflader, og dermed mulige ændringer i, hvad der skal opfattes som kompetent praksis, skal findes i deltagernes identifikations og identitetsprocesser.

For at undersøge dette forhold yderligere, har vi gennemgået vores empiri med det for øje, at undersøge, hvad det er der sker, når en af pædagogerne oplever sig kritiseret, eller der lægges op til brud med de herskende ideer om, hvad der er kompetent praksis. Vi fandt at dette kan opdeles i tre forskellige måder at kommunikere på:

Den ene: når en af pædagogerne opfatter udsagn fra en kollega som kritik, bliver det imødegået med eksempelvis udsagn som ”*det syntes jeg også, jeg gjorde*”, eller at en anden kollega udtaler ”*det syntes jeg også, du gjorde*”. I begge tilfælde lukkes der af for en faglig drøftelse – spørgsmålet bliver, om man er enig eller uenig.

Den anden: når en kollega enten opfatter udsagn som kritik, eller man selv kritiserer sin egen pædagogiske indsats, bliver kritikken mødt med udsagn som: ”*Jeg syntes, jeg gør et godt stykke arbejde*” eller ”*Jeg syntes, du gør det rigtig godt*” eller ”*du klarede situationen rigtig flot*”.

Den tredje, som er nævnt under kommunikationsformer: situationer, hvor der kommunikeres om forskelle i eksempelvis måden at strukturere pleje- og omsorgsopgaverne på, eller kolleger forholder sig til måden en kollega indgår i samspillet og kommunikerer med borger. I begge tilfælde sker det ved, at kolleger forholder sig til andre kollegers personlighed – at forskellene skyldes, at vi er forskellige personer eller at det er personligheden, der er årsagen til bestemte forskelligheder i den socialpædagogiske praksis.

Gennem de meningsforhandlinger, vi har haft adgang til, er vi nået frem til, at der er forhold på spil, der ikke umiddelbart har at gøre med socialpædagogernes faglige forståelser af deres pleje- og omsorgsmæssige opgaver. Snarer ser det ud til, at det er forhold, der vedrører position og identitet, der har afgørende indflydelse på, de sociale processer, der indgår i meningsforhandlingerne. Analyserne peger således på, at de sociale processer har stor betydning for, hvordan den socialpædagogiske praksis skal forstås.

Det forhold, at position og identitet spiller en så stor rolle i forbindelse med meningsforhandlingerne, rejser et nyt spørgsmål, som er relateret til projektets anden del, det udviklingsarbejde, som skal iværksættes med afsæt i den udforskende del af projektet. Hvordan kan den viden om hvilke diskurser og kommunikationsformer, vi har analyseret os frem til, samt de sociale processers betydning for meningsforhandlingerne anvendes i forbindelse med udviklingen af det socialpædagogiske arbejde.

Ud fra Bourdieus tilgang til forholdet mellem de logikker, der etableres på afstand af praksis, og de logikker, der optræder i interaktionerne mellem socialpædagog og borgere, vil interaktioner primært være præget af habituelle dispositioner. Og praksis vil kun ændre sig, hvis de habituelle dispositioner ændrer sig. Det er dog vores klare opfattelse, at det vil være muligt, hvis deltagerne i de socialpædagogiske praksisfællesskaber får mere indsigt i, hvilke både eksterne og interne forhold der har indflydelse på, konstruktionen af mening og betydning i praksisfællesskabet. Meningsforhandling er mere end bare forhandling om, hvad der er kompetent praksis, det er også ifølge Fairclough og Wenger forhandling af subjektive positioner og identitet.

Keld Trækjær, projektleder, er lektor og koordinator ved University College Nordjylland, Pædagoguddannelsen i Aalborg, Socialpædagogisk Profil.

Projektdeltagere

Spydspidser/socialpædagoger: Bente Holm Dissing, Bettina Brix Kronborg Jakobsen, Gitte Stentoft og Helle Louise Pedersen

Studerende: Janni Nielsen, Cecilie Kirstine Heindorf Olsen, Linda Helsinghof Andersen og Mia Lønsmann Rasmussen

Noter:

1) Der var etableret som Boformer jf. lov om social service § 108 blev nu etableret som Botilbud jf. lov om social service § 85. *Kommunalbestyrelsen skal tilbyde hjælp, omsorg eller støtte samt op-*

træning og hjælp til udvikling af færdigheder til personer, der har behov herfor på grund af betydelig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller særlige sociale problemer.

2) Selv om Fairclough pointerer, at analysen af social praksis trækker på både diskursive og ikke-diskursive elementer, og at analysen af de ikke-diskursive elementer må trække på kulturteori og sociologisk teori er spørgsmålet, om hvilke teorier, der vil være relevante og kan kombineres med diskursanalysen. Dette spørgsmål må ifølge Fairclough (Fairclough 1992 og 1995, Jørgensen 1999) rettes til empirien – altså afhængig af den sociale praksis, der skal analyseres.

3) Metodisk inspiration til transskriptionsgrundlaget er dels hentet hos Kvale, der påpeger, at transskriptionen er ”en kunstig konstruktion fra en mundtlig til en skriftlig kommunikation. Dels Holmen og Jørgensen i forhold til gruppesamtaler, og Steensig i forhold til praktiske overvejelser med hensyn til at ”oversætte” fra det verbale til tekst. I alt ca. 250 sider; alle transskriptionerne blev foretaget af de fire studerende.

4) Kvale (Kvale 1999 kap. 13) taler om tre kriterier for validering; udsagns korrekthed eller gyldighed. Det første er *korrespondenskriteriet*, altså at der skal være en sammenhæng mellem vores konstruktioner og den objektive verden i form af vores tekst (transskriptioner). For det andet *kohærenskriteriet*. At der er en indre logik og konsistens i vores konstruktioner; ikke at der ikke kan være afvigende synspunkter blandt pædagogerne, men vores konstruktioner er meningsgivende og af betydning. Vi har i analyseprocessen anvendt mange forskellige udsagn fra pædagogerne, for at sikre, at vores temaer og diskurser kunne holde. Og endelig det *pragmatiske kriterium*. At vores konstruktioner kan have praktiske konsekvenser, have betydning for det efterfølgende udviklingsprojekt (Kvale 1999: 234).

5) Om disse diskurser og kommunikationsformers praktiske konsekvenser har mere almen anvendelighed vil vi undersøge gennem projektets anden del.

Litteratur:

Alrø, Helle og Marianne Kristiansen (2001): Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation, in Alrø, Helle og Lone Dirckinck-Holmfeld: Videoobservation, Aalborg Universitetsforlag.

Boolsen, Merete Watt (2006): *Kvalitative analyser: At finde årsager og sammenhænge*. Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (1996): Symbolsk makt, Pax Forlag.

Bourdieu, Pierre (2005): *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press. På dansk: *Udkast til en praksisteori*, Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre (2003): *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.

- Fairclough, Norman** (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Policy Press.
- Fairclough, Norman** (1995): *Critical Discourse Analysis*. London: Longham.
- Giddens, Anthony** (2006): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, Erving** (1959/1974): *The presentation of self in everyday life/Vårt rollespill til daglig. Et studie i hverdagslivets dramatik*, Dreyers Forlag.
- Hansen, Janne Hedegaard** (2009): *Socialpædagogen. Identitet og faglighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holy, Ladislav og Milan Stuchlik** (1983): *Actions, norms and representation, Foundation of anthropological inquiry*, Cambridge University Press.
- Højlund, Susanne** (2002): *Barndomskonstruktioner*, København: Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S.
- Jenkins, Richard** (2006): *Social identitet*. Århus: Akademica.
- Jørgensen, Winther Marianne og Louise Philipsen** (1999): *Diskursanalyse, som teori og metode*; Roskilde Universitetsforlag.
- Kirkeby, Ole Fog** (1998): *Om betydning. Tetragrammatonske refleksioner*. Handelshøjskolens Forlag.
- Kvale, Steiner** (1999): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, A-L Salling og Hans Vejleskov** (2002): *Videnskab og forskning. En lærebog for professionsuddannelser*. Gads Forlag.
- Mead, George Herbert** (2005): *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.
- Pink, Sarah** (2001): *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. SAGA Publications.
- Priour, Annick og Carsten Sestoft** (2006): *Pierre Bourdieu - En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- Rønholt, Helle m.fl.** (2003): *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*; Forlaget Hovedlandet.
- Selmer, Bodil** (1998): *Overvejelser om gyldighed og etnografisk metode*; Arbejdsrapport, Århus Universitet.
- Steensig, Jacob** (1996): *Transskription – nogle praktiske overvejelser*, in *Datadag, om indsamling og bearbejdning af samtale- og interviewdata*, Institut for Lingvistik Aarhus Universitet.

Wenger, Etienne (2006): Praksisfællesskaber. Hans Reitzels Forlag.

Wolters, Petra (2005): Vom Video zum text. Spectrum 17, heft 1.