

Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion

NVIE er et nationalt videncenter, dannet i et partnerskab mellem CVU Vest og CVU Storkøbenhavn med støtte fra undervisningsministeriets midler til udvikling af CVU'ernes videncenterfunktioner. De to CVU'er repræsenterer tilsammen et uddannelsesmiljø med 600 akademiske medarbejdere og 9000 studerende.

NVIE er etableret i 2005 med det formål at udvikle nationale spidskompetencer inden for det pædagogiske, sociale og sundhedsfaglige område med særligt fokus på udsatte og sårbare grupper i samfundet.

(Læs evt. mere om NVIE bagerst i denne rapport)



Socialpædagogisk evaluering og dokumentation – med udgangspunkt i praksis fra Josephine Schneiders Hus

En rapport af
Projektkonsulenterne Arne Fribo og Carsten Frank Olesen, juli 2007

Indholdsfortegnelse

Forord	2
Undersøgelsens indfaldsvinkel og tilblivelsesproces.	3
Undersøgelsesmetode	5
Undersøgelsesprocessen.....	6
Begreber og teorier	7
Præsentation af Josephine Schneiders Hus	7
Målgruppen for Josephine Schneiders Hus.....	9
Synet på børnene og de unge	11
Børnehjemmets eksterne samarbejdspartnere.	12
Forældrene som samarbejdspartner.....	12
Frederiksberg Kommune og barnets sagsbehandler.	13
Skolen som samarbejdspartner.	15
Josephine Schneiders Hus som socialpædagogisk fænomen.....	16
Nærvær i hverdagen og i festlige traditioner	17
Tidsperspektivet	19
Pædagogernes faglighed	20
Tre kompetenceniveauer hos pædagoger	21
Specialiseret socialpædagogisk viden	22
Generel socialpædagogisk viden.....	23
Socialpædagogiske metoder	25
Analyse ved hjælp af sociologiske begreber.....	26
Dobbeltblik i socialpædagogisk arbejde.	26
Inklusion, eksklusion og integration.....	28
Social inklusion og social eksklusion	30
Inklusions- og eksklusionsprocesser i Josephine Schneiders Hus.	31
Anerkendelse og magt	33
Anerkendelse i Josephine Schneiders Hus	36
Privat anerkendelse	37
Social/solidarisk anerkendelse	39
Retslig anerkendelse	40
Evaluering og dokumentation i Josephine Schneiders Hus	42
Dokumentationsformer i Josephine Schneiders Hus.....	42
Intern- og ekstern	45
Hvad har børnene godt af at høre	46
Justits og selvjustits.....	46
Undersøgelsesfeltet.....	46
Afrunding og perspektivering	49
Litteratur.....	51

Ophavsretten til rapporten tilhører NVIE (CVU Vest og CVU STORK). Rapporten eller dele af den må imidlertid frit gengives med behørig kildeangivelse. Dog må teksterne ikke gøres til genstand for selvstændig kommerciel udnyttelse.

Forord

Denne rapport omhandler det socialpædagogiske arbejde, der finder sted i børnehjemmet Josephine Schneiders Hus på Frederiksberg. Den handler om pædagogernes arbejde med de anbragte børn og unge, og hvordan evaluerings- og dokumentations metoder og redskaber indgår som en integreret del af institutionens praksis.

Vores primære målgruppe er den pædagogiske profession. Det vil sige pædagoger, der arbejder med børn/unge med psykosociale vanskeligheder samt til pædagogstuderende på grund- og videreuddannelse. Men vi mener, at alle, som har interesse for socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner, kan have glæde af at læse rapporten. Rapportens hovedvægt ligger på det socialpædagogiske arbejde på ovennævnte børnehjem, da der her praktiseres et hverdagsliv for de anbragte børn og unge, der indeholder såvel omsorg som udvikling. Vi diskuterer også socialpædagogisk arbejde mere generelt, idet vi finder en sådan diskussion vigtig set i lyset af den samfundsmæssige udvikling, og de accelererende dilemmaer denne udvikling skaber for den socialpædagogiske praksis i arbejdet med anbragte børn og unge.

Rapporten indgår som et selvstændigt delprojekt i NVIE's (National Videnscenter for Inklusion Eksklusion) dokumentations- og udviklingsarbejde. NVIE er et landsdækkende videnscenter etableret i fællesskab mellem CVU Vest og CVU Storkøbenhavn, og med økonomisk støtte fra Undervisningsministeriet. NVIE har følgende formål:

- Indsamle, udvikle og formidle viden om inklusion og eksklusion som processer i samfund, institutioner og menneskers hverdagsliv.
- Udvikle faglig viden og metoder, der kvalificerer velfærdsprofessionerne til at imødegå ekskluderende processer og skabe betingelser for dannelse af inkluderende fællesskaber.
- Forbedre betingelserne for social deltagelse for børn, unge og voksne med særlige behov, så flest mulige bliver i stand til at modtage støtte til deres udvikling og læring inden for normalsystemernes rammer.
- Udvikle velfærdsprofessionernes forudsætninger for at bidrage til forebyggelse, rummelighed og sammenhæng som væsentlige perspektiver i alle former for faglige indsatser.

Der er i alt 28 igangværende projekter i NVIE regi med forskellig ressourcetildeling og formål. Alle projekterne har til opgave at bidrage til at præsentere, analysere, diskutere og udvikle eksklusions og inklusions processer i pædagogisk arbejde med børn, unge og voksne. Dette projekt har endvidere det specifikke mål at belyse anvendte metoder til dokumentation og evaluering af pædagogisk arbejde.

Vi takker såvel børnene, de unge som pædagogerne i Josephine Schneiders Hus for et særdeles åbent og godt samarbejde. Vi har under vores observationsbesøg og vores møder følt os meget velkomne, og det har været forbavsende let at få en god og informativ kontakt til de anbragte børn og unge og især til deres pædagoger. En speciel tak til børnehjemmets forstander Thore Hirshals samt pædagogerne Benedikte Ortvald og Susanne Bülow, der alle 3 har bidraget med mange timers engageret og konstruktivt samarbejde og diskussioner.

Arne Fribo og Carsten Frank Olesen, Højvangseminariet, CVU Storkøbenhavn juni 2007.

Undersøgelsens indfaldsvinkel og tilblivelsesproces.

Denne undersøgelse er blevet til i et grænseland mellem pædagogisk udviklingsarbejde og forskning, hvor vi har en dobbelt formidlings- og erkendelsesinteresse:

- At undersøge den pædagogiske praksis på et børnehjem med henblik på at beskrive pædagogens faglighed. Det gør vi ved at analysere, begrebsliggøre og diskutere den tavse professionelle viden, der gør sig gældende i Josephine Schneiders Hus. Formålet er at producere materiale, som kan bruges i forbindelse med grund- og videreuddannelse af pædagoger.
- At undersøge forholdet mellem udviklingen af den socialpædagogiske praksis på et børnehjem og dokumentation og evaluering.

Behovet for beskrivelser af pædagogens faglighed er fremført af både SFI (Egelund og Hestbæk, 2003) og Inge Bryderup (2005) i deres forskning. I vores daglige arbejde som seminarielektorer oplever vi dette behov som meget massivt. Især giver de studerende udtryk for at mangle positive forbilleder og beskrivelser af socialpædagogisk arbejde, som "gør en positiv forskel." Det særlige fokus på evaluering og dokumentationsformer efterlyses såvel af professionen selv som af samfundet.

Vi har valgt at tage udgangspunkt i Josephine Schneider Hus, fordi vi havde grund til at tro, at det socialpædagogiske arbejde, som udføres her, har en positiv effekt, og høj kvalitet. Vi søgte efter en døgninstitution for normalt begavede omsorgssvigtede børn og unge, hvor hverdagen var kendetegnet ved omsorg og udvikling. Vi efterspurgte en god døgninstitution, da vi fandt det vigtigt, at der blev fortalt en god historie om dette meget lidt undersøgte praksisfelt. Et praksisfelt hvor det - via medierne er de dårlige historier, der dominerer. Desværre genkender vi også de dårlige eksempler fra vores tidligere undersøgelsesarbejde, praktisk pædagogisk arbejde samt tilbagemeldinger fra nuværende og tidligere studerende, der arbejder i dette praksisfelt.

Vi valgte Josephine Schneiders Hus ud fra personligt kendskab via samarbejdsrelationer og en undersøgelse af, hvordan det er gået 17 børn, som har været anbragt på institutionen, for de fleste af dem over en længere årrække (Schmidt m.fl. 2004), Der er tale om en undersøgelse, som er udarbejdet i samarbejde mellem en ekstern konsulent og en pædagog fra institutionen. Denne undersøgelse sandsynliggjorde, at der foregik et socialpædagogisk arbejde, som mange af de anbragte børn og unge profiterede af. Kvaliteten af rapporten viste også, at der var pædagoger på børnehjemmet, der arbejdede seriøst med dokumentation, blandt andet af resultater i relation til efterværnsarbejde med udskrevne unge. Vi fik kendskab til en døgninstitution for børn og unge med psykosociale vanskeligheder, der havde gjort sig nogle erfaringer med dokumentation og, hvad der var nok så vigtigt, der udmeldte erfaringer, der sagde: At børn og unge, som børn bor på børnehjem, kan få et rimeligt velfungerende liv såvel under som efter anbringelsen. Det så vi som et tegn på, at der på børnehjemmet måtte være en socialpædagogisk praksis, som havde kvalitet, og udviklede de anbragte børn og unge. Kort sagt: Der var sandsynligvis en god historie at fortælle.

Fokus i vores undersøgelse er lagt på de anbragte børn/unges hverdagsliv på børnehjemmet, hvilket på ingen måde indikerer en lukket institution. Pædagogerne i Josephine Schneiders Hus ved, at deres socialpædagogiske arbejde indgår og udfolder sig i en samfundsmæssig sammenhæng. Det samme gør børnenes liv. Det gør, at Josephine Schnei-

ders Hus som et af sine kendetegn også sætter fokus på barnets liv udenfor institutionen, fx i skolen, fritidsaktiviteter, med forældrene, osv. Det er vigtigt for os at fremføre denne vinkling på børnehjemmets socialpædagogiske arbejde, fordi det har stor betydning for institutionens og dermed børnenes hverdagsliv, - men samtidig er det en del af arbejdet, der ligger udenfor denne undersøgelses område. Det betyder, at lokalmiljøets vigtighed ikke indtager den plads i vores undersøgelse, som den er berettiget til.

For os har det været vigtigt at vægte forståelsen for og analysen af, hvordan pædagoger arbejder med at få barnets og institutionens hverdag til at fungere. Det er der to grunde til. For det første er børnehjemmets hverdagsliv særdeles betydningsfuldt for de anbragte børn/unge. For det andet er det socialpædagogiske arbejde med at kvalificere og udvikle anbragte børn og unges hverdagsliv stort set ikke analyseret i de få undersøgelser, der er foretaget indenfor dette praksisfelt. Betydningen heraf er for os vokset med årene i og med, at vi ofte bliver mødt af studerende, der i praktikker oplever hverdagslivet på en døgninstitution for anbragte børn og unge som enten meget kaotisk eller meget regelorienteret.

Vi har haft vanskeligt ved at finde "en god døgninstitution" for anbragte børn og unge med pædagoger, der kunne hjælpe os med at tydeliggøre, hvad der er kendetegnende for godt socialpædagogisk arbejde med anbragte børn og unge. Hertil kom, at vi var afhængige af, at pædagogerne på den valgte institution ville bruge tid og havde et overskud og en interesse i at deltage i et NVIE-baseret socialpædagogisk analyse- og udviklingsarbejde sammen med os. Vores opgave var på baggrund af det socialpædagogiske arbejde i huset at producere et materiale, som vi kunne bruge til at analysere, diskutere og perspektivere den specifikke erfaring og praksis.

I forhold til undersøgelsen er vi ikke uvildige observatører, vi er skeptiske over for flere tendenser i det socialpædagogiske felt. En tendens, der nedtoner fagligheden på bekostning af "ildsjælen", og en anden tendens, der fremhæver terapi frem for socialpædagogik samt den tiltagende individualisering i socialpædagogisk arbejde. I vores tilgang og diskussioner søger vi at fastholde vigtigheden af:

- at se barnet som et individ, men også som en del af fællesskabet
- at se på barnets ressourcer, men også arbejde med de problemer, der har resulteret i anbringelsen
- at have viden om barnets fortid, men koncentrere arbejdet om barnets nutid og fremtid
- at pædagoger ikke er terapeuter, men at de er pædagoger, der skal praktisere socialpædagogik i relation til de anbragte børn

Da vi havde fundet frem til Josephine Schneiders Hus, skrev vi et kort ideoplæg til dem, hvor vi redegjorde for vores idegrundlag og vores ønske om deres deltagelse som samarbejdspartnere. Det resulterede i, at vi blev indkaldt til et møde med institutionens forstander og to pædagoger. Under mødet blev vi bekræftet i, at der var tale om en institution, hvor pædagogerne mente, de lavede godt pædagogisk arbejde, og at de havde det fornødne overskud til at indgå i projektet.

I dette NVIE-projekt er det vigtigt at forstå børnehjemmets medarbejdere som undersøgelsens interne samarbejdspartnere og medaktører. De er grundforudsætningen for projektet.

Det er også en grundforudsætning, at vi betragter pædagogerne som kompetente praktiskere, som vi er ude for at "aflure kunsten". I vores undersøgelse har vi ikke ledt efter fejl, men efter erfaringer, viden og handlekompetencer. Hvis vi gik ind i undersøgelsesfeltet med kritiserende briller på, så ville vi ikke kunne iagttage, hvad der skete, for det ville blive skjult for os. Resultatet af dette er paradoksalt nok, at pædagogerne blev selvkritiske i forhold til vores positive tilbagemeldinger. Når vi er "faldet i" og blevet kritiserende, har de forsvaret sig. Vi har fortrinsvis fulgt pædagogernes arbejde og argumenter, og ladet dem udfolde børnehjemmets praksis for os. Men vi har også haft en mere analytisk vinkling, idet vi, som den socialpædagogiske praksis åbenbarde sig for os, søgte at sætte begreber på det, vi observerede. Begreber der kan anvendes til at analysere den socialpædagogiske praksis, og som med sin kobling af empiri, teori og begreber ikke kun forbliver institutionsinterne, men dermed også kan indgå i en pædagogstuderendes forståelse for en vanskelig praksis, samt i en mere generel diskussion af socialpædagogisk arbejde. Vi opererer således med et dobbeltblik: Vi lader pædagogerne udfolde den socialpædagogiske praksis for os, idet praksis hermed bliver relevant; samtidig med at vi begrebsliggør, analyserer og diskuterer den konkrete socialpædagogiske praksis og dokumentation i Josephine Schneiders Hus.

Der blev løbende under projektperioden gjort overvejelser omhandlende inddragelse af børnegruppen og deres nærmeste familie. Her har etiske overvejelser om at undgå, at enkelte børn bliver genkendt, været højt prioriteret. Det er pædagogerne, og dermed det socialpædagogiske arbejde, der er det centrale at få præsenteret i denne rapport. Men det arbejde handler om børnenes trivsel og udvikling, så vores iagttagelser af samspillet mellem børnene indbyrdes og i forhold til pædagogerne samt vores samtaler med børnene udgør en vigtig informationskilde for vores undersøgelse.

Undersøgelsesmetode

Som allerede nævnt er undersøgelsen et led i et større NVIE projekt som handler om at evidensbasere pædagogisk arbejde, og hvordan det kan gøres muligt, at vurdere kvaliteten af arbejdet. Dette overordnede projekt er i sig selv under konstruktion og vi har løbende tilpasset vores projekt til dette overordnede projekt.

I vores undersøgelse af det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus har vi været inspireret af begrebet praksisforskning. (Højholt 2005 og Jarvis 2002). Begrebet referer både til særlige forhold ved det, der skal undersøges, i dette tilfælde praksis på en døgninstitution, og de metoder som anvendes i undersøgelsen. Det er for ambitiøst at kalde vores projekt forskning, på grund af de tidsmæssige resurser som er til rådighed i projektet, i alt 2 x 300 arbejdstimer fordelt over en toårig periode.

Praksisforskning handler om spørgsmål som:

- Hvad er viden om socialpædagogisk praksis?
- Hvordan kan man skabe viden om socialpædagogisk praksis?
- Hvilken viden har socialpædagogiske praktikere?
- Hvordan benytter socialpædagogiske praktikere denne viden?

Vi er erfarne lektorer på Højvangseminariet i CVU- STORK med indblik i det socialpædagogiske arbejde på døgninstitutioner. Det udgør vores udgangspunkt, som vi må forsøge at gøre klart: Vi er seminarielærere, og vores praksis er at uddanne pædagoger til arbejdet

med børn og unge. Det kan have de negative konsekvenser, at vi kan være både hjemmefremmede og normative i forhold til undersøgelsesfeltet. På den positive side kan det betyde, at vi har indsigt i og viden om de centrale problemstillinger og diskussioner i feltet samt en fornemmelse af, hvad pædagogisk kvalitet kan være.

Undersøgelsen er gennemført som et teamarbejde, hvor vi har forsøgt at udnytte vores forskellige viden og erfaring. Den ene af os har mere end 15 års erfaring som pædagog på en døgninstitution, før han blev socialpædagogisk konsulent og videreuddannede sig. Den anden er uddannet sociolog og har deltaget i undersøgelser af døgninstitutioner. Det har givet os mulighed for at gribe undersøgelsen an fra to forskellige perspektiver:

- Hvad byder feltet på.
- Hvordan kan man analysere den socialpædagogiske praksis ved hjælp af udvalgte sociologiske begreber og forstå dens samfundsmæssige sammenhæng.

Gennem undersøgelsen har vi forsøgt at udnytte de forskellige perspektiver i vores iagttagelse af det pædagogiske arbejde som en mulighed for at kompensere for den blindhed, som er uundgåelig ved al iagttagelse.

I forbindelse med vores undersøgelse har vi valgt at betragte medarbejderne i Josephine Schneiders Hus som medundersøgere. Det er deres viden, vi har været interesseret i at få frem og formidle videre. Det handler om den viden, som udvikles i handling og gennem en praksis. Det er en viden, som i høj grad er kropslig, det vil sige både intuitiv og rutineret. Men det er også en viden som bygger på refleksion og samtaler og som kan være innovativ i betydningen kreativ og nyskabende.

Vi har forsøgt at være ydmyge over for praktikernes viden. Det er for eksempel ikke os, der skal opfinde metoder til dokumentation af socialpædagogisk arbejde. Vi skal indsamle og bearbejde de metoder, som vi finder i feltet.

Undersøgelserprocessen

Vi anvender flere forskellige undersøgelsesmetoder i projektet som supplerer hinanden og underbygger troværdigheden af vores resultater:

- En særlig form for interview, hvor temaer diskuteres i diskussionsgruppe bestående af forstanderen og to erfarne medarbejdere. Det giver mulighed for beskrivelse og eksemplificering af dilemmaer. Disse interview er optaget på bånd.
- Iagttagelser fra dagligdagen og samtaler med børn, unge og pædagoger.
- Iagttagelser af teammøder.
- Brug af skriftlige kilder.
- Afholdt et møde med diskussionsgruppen plus en pædagog mere på baggrund af 3 pædagogers svar på et spørgeskema, der omhandlede pædagogens egen forståelse og brug af undersøgelsens udmeldte sociologiske begreber.
- Interview af leder og medarbejdere om struktur og arbejdsgange og udvalgte sociologiske begreber.
- Tilbage melding til pædagogerne på temadag.
- Udarbejdelse af rapportskitser og arbejds papirer som diskussionsgruppen har givet mundtlig og skriftlig feedback til.
- Møde med børne- og ungekonsulenten fra Frederiksberg Kommune sammen med diskussionsgruppen suppleret af stedfortræderen fra Josephine Schneiders Hus

Begreber og teorier

Et væsentligt aspekt ved vores undersøgelse handler om at bruge begreber, som kan indfange, tydeliggøre og dokumentere det særlige ved socialpædagogers arbejde med børn og unge med psykosociale vanskeligheder på en døgninstitution. I den forbindelse skelner vi mellem tre typer af begreber:

- Begreber som pædagogerne bruger som led i deres arbejde.
- Begreber som vi har fået brug for under vores beskrivelser og refleksioner. Det er det, vi har kaldt kategorier.
- Udvalgte sociologiske begreber som vi har valgt som analyseredskaber.

Under vejs i teksten vil vi indholdsbestemme begreberne, når vi får brug for dem eller de dukker op.

I forhold til formidlingen af undersøgelsen har vi foretaget nogle valg. Vi er inspireret af grounded theory, systemteori, sociologisk anerkendelsesteori og teori om inklusion/eksklusion. Da vi skriver til den socialpædagogiske profession og ønsker at medvirke til, at der her blive tale om en selvstændig teoridannelse på professionsniveau, har vi valgt at lade begrebsafklaringerne forholde sig til dette niveau. Det har vi gjort ved fortrinsvis at henvise til litteratur, som er relevant læsning for studerende på professionsbachelor- og diplomniveau.

Udgangspunktet for undersøgelsen har været en skitsering af undersøgelsesfeltet. Denne skitse har vi anvendt til at identificere nogle grundlæggende kategorier og fastlægge vores fokus. Som led i undersøgelsen er relevansen af disse kategorier blevet kvalificeret og konkretiseret samtidig med, at fokus løbende er strammet. Udarbejdelsen af skitsen er foregået i vekselvirkning med udvælgelsen af de sociologiske begreber, som er anvendt til analyse af det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus.

Præsentation af Josephine Schneiders Hus

Børnehjemmet Josephine Schneiders Hus fylder 100 år i år (2007). Det startede på Vodroffsvej på Frederiksberg, og flyttede i 1907 ind i sin nuværende villa-bygning på Frederiksberg. Der var fra start tale om et usædvanligt børnehjem for forældreløse eller meget fattige københavnere, idet stifteren Josephine Schneider kun fandt en regel nødvendig: "Der skal ingen regler være i mit børnehjem". Denne regel har børnehjemmet siden søgt at fastholde, i det mindste som en ideologisk tese, om end der med tiden op til i dag har sneget sig nogle medmenneskelige regler ind, som: sengetider, hjemkomst tider, tiltaleformer, etik, mm. Kendetegnende for børnehjemmet er det dog, at der skal være så få regler som mulig. Såvel ved institutionens start som i dag anses regler for at være kontrollerende, byggende på manglende tillid til de anbragte børn og unge samt mere konfliktskabende end problemløsende.

Josephine Schneiders Hus på Frederiksberg er en ud af Fonden Josephine Schneiders Børnehjem's 4 døgninstitutioner. Der ligger et tilsvarende børnehjem i København NV samt ungdomsboliger og beskyttede boliger for psykisk udviklingshæmmede i Gentofte. I hverdagen har de 4 institutioner ikke meget med hinanden at gøre. De har hver deres bestyrelse, hvor Fondens bestyrelse udgør en slags paraplyorganisation for dem alle. Fonden har et værdigrundlag samt en økonomi, der har relevans for de 4 institutioner. I hverdagen lægger børnehjemmet ikke mærke til hverken bestyrelsen eller Fonden, da begge

har tillid til, at de ansatte pædagoger lever op til deres profession, og er medskabere af et godt hverdagsliv for de anbragte børn og unge. Det er primært børnehjemmets forstander, der har kontakten til såvel bestyrelsen som Fonden.

Der er tale om et børnehjem, hvor der udelukkende bor børn og unge, der har Frederiksberg som hjemkommune. Institutionen er i dag normeret til 12 børn i den skolepligtige alder. Der er endvidere tale om børn, der ofte bor på børnehjemmet i mange år, men hvor gennemsnitsanbringelsen er 1 år og 10 måneder. I perioden 1992-2004 blev 48 % af børnene udskrevet til hjemmet, 16% udskrevet til en anden institution, 15% udskrevet til plejefamilier, 15% udskrevet til egen bolig, 6% udskrevet til opholdssteder. Prisen for et barn/ung er 50.000 kr. pr. måned, hvilket må siges at være en forholdsvis lav pris for denne institutionstype. Det anbragte barn skal gå i skole ved anbringelse på børnehjemmet. I dag er aldersspredningen 8 til 20 år, hvor de ældste er færdige med folkeskolen og enten går i gymnasiet/HF eller på alternative uddannelser efter 10 klasse. Ingen af børnene har et erhvervsarbejde. Alle er under uddannelse – primært skoleuddannelse. - I den 1-års periode vi har haft vores gang i institutionen, har der været indskrevet gennemsnitlig 11 børn – primært piger, det meste af perioden 8 piger og 3 drenge. Der har været en overvægt af piger i 16-19 års alderen, hvorfor det kan forventes, at nogle af dem er på vej til at få tilbudt en efterværnssordning, idet de står ved afslutningen af anbringelsen. I samarbejde med Frederiksberg kommune tilbyder Josephine Schneiders Hus de unge, der skal "ud og klare sig selv i egen bolig" en efterværnssordning, når de fraflytter børnehjemmet.

Børnene og de unge er forskellige lige som alle andre børn. Forstanderen på børnehjemmet har mere end en gang udtalt: "*Her i huset praktiserer vi 12 pædagogikker – en for hvert barn*". Denne udtalelse indikerer, at de anbragte barn ses som enkeltindivider – som subjekter - med egne drømme, problemer og sociale relationer. Denne udtalelse finder vi meget central for Josephine Schneiders Hus, og vi vender tilbage til den senere. I første omgang bruges udtalelsen til at understrege, at der her er tale om noget centralt ved synet på børn i denne institution. Hvis vi skal sætte en generel betegnelse på disse individuelle børn, der bor i Josephine Schneiders Hus, så er der tale om børn og unge med psykosociale vanskeligheder.

Den pædagogiske personalegruppe deler sig nogenlunde ligeligt kønsmæssigt set. Der er – inklusiv forstanderen – ansat 9 pædagoger, og de vurderer det pædagogiske arbejde til at være så krævende, at der ikke er ansat pædagogmedhjælpere. Her ud over er der oftest 2 pædagogstuderende i praktik på børnehjemmet. Der er kun 1 pædagog på nattevagt, hvor denne vagt roterer mellem de ansatte pædagoger. Forstanderen, støttepædagogen og de 2 studerende samt nyansatte indgår ikke i den kontakt-pædagog-ordning, der præger børnehjemmets pædagogiske arbejde. Det betyder, at de "faste" pædagoger er kontaktpædagog for 1-2 barn/ung. Der er ikke tale om, at barnet eller den unge kan vælge sin kontaktpædagog. Hvem der skal være kontaktpædagog for det enkelte barn er noget, som pædagogerne og forstanderen taler sig frem til. Hvordan denne kontaktpædagogordning præger det socialpædagogiske arbejde på Josephine Schneiders Hus, vender vi tilbage til senere.

Pædagogerne arbejder i hele huset og med alle børn/unge, men i det daglige pædagogiske arbejde skelnes der mellem to grupper: Børne-gruppen og unge-gruppen. Det gør, at nogle pædagoger primært tager sig af børnene, mens andre primært tager sig af de unge. Dog spiller praksis og situationen en afgørende rolle i forbindelse hermed. Det forventes,

at pædagogerne kan situationsforfølge, og kontinuerligt "skifter gruppe" ud fra den praksis, der gør sig gældende i nuet. I hverdagen ses delingen mellem børne- og ungegruppen tydeligst ved aftensmaden, hvor ungegruppen sidder ved et bord for sig selv sammen med en eller to pædagoger. Hver tirsdag laver de unge og en eller to pædagoger mad sammen, som efterfølgende spises i de unges fællesstue. Men dagligdagen er præget af, at børnene og de unge er sammen i de samme lokaler. Et forhold der kan forventes yderligere udviklet med institutionens nye fælles-/lektielokale.

Selve børnehjemmet er en meget stor villa med en tilsvarende stor have i et villakvarter nær 5. Juni Plads – et kvarter domineret af store villaer. Alle 12 børn/unge har deres eget værelse. De skal have mulighed for privatliv, mener pædagogerne. Fælleslokalerne er begrænsede, hvor det nye store fælleslokale udgør en klar forbedring. De anbragte børn, unge samt personalet deler bade- og toilet-faciliteterne – dvs. at der ikke som i nyt institutionsnybyggeri er tale om: Et værelse med separat bad og toilet. Der er ingen, der har givet udtryk for, at disse begrænsede faciliteter udgør et problem.

Målgruppen for Josephine Schneiders Hus.

I forhold til vores undersøgelsesfelt udgør de 12 anbragte børn/unge målgruppen for den socialpædagogiske indsats, som finder sted i Josephine Schneiders Hus. Når en sådan målgruppe skal beskrives, løber man ind i nogle helt overordnede problemstillinger, som skal håndteres af de involverede parter. For beskrivelsen afhænger af, hvem der udarbejder beskrivelsen, og hvad beskrivelsen skal bruges til. Men når beskrivelsen er lavet, så farver den de involveredes syn på børnene og de unge, og dette syn farver igen børnenes syn på dem selv. Hvis det er et negativt syn, er det grundlaget for den negative proces, som kaldes stigmatisering. (Ejrnæs i Schou og Pedersen (Red) 2006, s. 225)

Børnenes og de unges problemer

Forstanderen har i forbindelse med denne undersøgelse beskrevet børnenes problemstillinger således: *Der er tale om børn med meget forskelligartede problemstillinger, men det generelle billede er relations- og/eller omsorgssvigtede børn, som er vokset op i hjem præget af psykiske problemer/sygdom og/eller misbrug samt ufred/vold/overgreb i en ikke forudsigelig og tryk hverdag, og hvor de primære omsorgspersoner ikke har formået at opfylde eller se børnenes behov. Opvækstvilkårene og andre påvirkninger samt børnenes egne ressourcer kan give sig udslag i meget forskellige symptomer, lige som det kan være kombineret med medfødte vanskeligheder og syndromer (FAS, Asperger, osv).*

Huset rummer således både børn som er symptombærere af opvækstvilkår, og børn med egentlige psykiatriske diagnoser. Symptomerne er mange og de fleste er normalt begavede eller med mulighed for at kunne udvikle sig:

- *relationsforstyrrede*
- *reaktions-/konfliktsøgende*
- *mistillid til voksne samtidig med de søger voksenforståelse og –beskyttelse*
- *manglende eller negativ/urealistisk selvopfattelse*
- *stigmatiseret og med mange eksklusionserfaringer*
- *manglende social kompetence*
- *selvdestruktivitet*
- *føler sig ikke anerkendt af børn/voksne*
- *manglende erfaring med at passe eller tilpasse sig skoletilbud, fritidstilbud, mm*
- *og naturligvis mange andre*

Der er ikke børn med misbrug, vold og kriminalitet som symptomer.

Børnene og de unge er beskrevet af andre professionelle, inden de kommer i Josephine Schneiders Hus. For der er en årsag til, at barnet eller den unge bor på børnehjem. Disse anbringelsesårsager er, som det fremgår af forstanderens beskrivelse, meget forskellige, men alt andet lige vil de altid indeholde beskrivelser af problemer enten hos børnene eller hos deres familie. Som udgangspunkt er børnene og de unge ikke anbragt på grund af deres ressourcer, men på grund af deres problemer. De befinder sig således i en klientrolle ved anbringelse. De er ikke defineret som klienter, men de betragtes af det sociale system, samfundet og til dels af dem selv som klienter. *"Disse unge blev gjort til klienter i en livsfase, hvor de ikke havde mulighed for selv at bestemme, om det var det rette for dem. Når de bliver voksne, må de i alt fald få mulighed for at fravælge sig at være klient"* (Storø 2001). Som udgangspunkt igangsætter en anbringelse en klientproces for det anbragte barn/unge. Det bliver således en socialpædagogisk opgave at støtte og udvikle det enkelte barn/ung ud af denne klientrolle, så barnet og den unge efter endt anbringelse har udviklet kompetencer og kvalifikationer, der giver reelle valgmuligheder med hensyn til at fravælge et kommende voksenliv som klient.

Hermed er der påpeget to samfundsskabte dilemmaer i relation til anbragte børn og unge. Et er, at de eller deres forældre ved anbringelsen kan kategoriseres som klienter. Hvad værre er så kan det, at samle klientgjorte børn og unge i en døgninstitution være klientskabende i sig selv. Barnet/den unge møder her andre børn/unge med ressourcer, men også med problemer og indser, at de er der, fordi de har problemer tilfælles. Problemer som samfundet forventer, at pædagogerne gør noget ved. Der er således tale om en social konstruktion, hvor det anbragte barn må opfatte sig selv som klient, - selv om ordet "klient" er et ord, som samfundet eller pædagoger aldrig ville bruge i relation til et anbragt barn. Klientrollen er et indbygget dilemma ved en anbringelse, som gør det socialpædagogiske arbejde ekstra vanskeligt.

Vi har bibeholdt udtrykket klientgørelse af børnene – også efter diskussioner med pædagoger i Josephine Schneiders Hus. Vi er klar over, at det kan virke meget ubehageligt for pædagoger at tale om, at børnene bliver klientgjorte af at bo på en døgninstitution, - for det er selvfølgelig aldrig pædagogers hensigt. Men derfor kan det godt være resultatet.

Det sidstnævnte dilemma som handler om, at barnet møder andre børn med vanskeligheder, kan blive særlig problematisk, hvis den socialpædagogiske indsats er stærkt specialiseret. I Josephine Schneiders Hus er der en høj bevidsthed om denne problemstilling. I forbindelse med sammensætningen af børnegruppen er der stor opmærksomhed på, at det anses for positivt, at børne- og ungegruppen mærker, at de ikke har de samme problemer. Det er vores vurdering, at denne afspecialisering er betydningsfuld i forhold til børnehjemmets gode resultater. Men det er vel og mærke fordi, at pædagogerne er i stand til at løfte den faglige udfordring, som ligger i at kunne indhente og udnytte en mangfoldighed af specialiseret faglig viden. Dette forhold vender vi tilbage til i forbindelse med pædagogernes faglighed. I forbindelse med "mangfoldigheden" må det nævnes, at pædagogerne giver udtryk for, at der er en grænse for, hvor forskellige børnene og de unge kan være, hvis børnehjemmets og dermed børnenes hverdag skal kunne hænge sammen. Der er tale om et børnehjem i lokalsamfundet og ikke om en specialinstitution.

Når et barn bliver anbragt på børnehjemmet, så følger der en journalmappe med. Det vil sige, at der allerede findes en del dokumentation skrevet af andre fagfolk, som pædagogerne må forholde sig til. Her har pædagoger i Josephine Schneiders Hus oplevet, at der kan være en uoverensstemmelse mellem "journal-mappen" og egne oplevelser af barnet. Det er en problematik, pædagogerne er opmærksomme på. De håndterer dem på forskellige måder afhængig af, hvilke interne funktioner de varetager i forbindelse med anbringelsen og deres faglige erfaringer med at læse sådanne beskrivelser. Nogen læser beskrivelserne af børnene med det samme. De læser med kritiske øjne ud fra en viden om, at beskrivelserne har et formål: At få dokumenteret et lovmæssigt grundlag for anbringelsen. Men der er også tale om en læsning, hvor fagfolk henvender sig til hinanden og får viden om, hvilke professionelle erfaringer der tidligere er gjort i relation til barnet. Andre læser først beskrivelserne, når de har lært barnet at kende. Ellers føler de, at de bliver for farvet af beskrivelserne og har svært ved at møde barnet eller den unge med åbent sind.

Problematikker, som kommer ude fra ved beskrivelserne af børnene og de unge i forbindelse med anbringelsen, flytter i mange institutioner med ind i beskrivelsen af målgruppen for den socialpædagogiske indsats. Det udgør en af de aktuelle metodiske problemstillinger i socialpædagogikken: *"Samtidigt er det blevet tydeligt, at beskrivelser af målgrupper og deres baggrunde ofte er meget problembeskrivende og uden tydeliggørelse af ressourcer og potentialer.* (Bryderup, 2005 s. 283) Det udgør en af de store udfordringer for pædagogerne at fastholde og udvikle et ressourceorienteret syn på børnene og de unge med mulighed for at blive aktører i deres eget liv.

Børnenes og de unges ressourcer

Som led i beskrivelsen af en socialpædagogisk indsats bliver det afgørende at have øje for børnene og de unges ressourcer og potentialer. Det er vores opfattelse, at pædagogerne i Josephine Schneiders Hus har en intuitiv forståelse af dette. De er ikke meget for at tale om børnene og de unges diagnoser og problemer. De vil hellere tale om, hvad de har svært ved, hvad de er ved at lære, hvordan man kan hjælpe dem eller om deres store selvindsigt og viden om, hvad der er godt for dem. De ser dem først og fremmest som personer, der er på vej i livet.

Synet på børnene og de unge

Meget tyder på, at disse to sider, problemerne og ressourcerne, ved beskrivelsen af målgruppen er vanskeligt at forene. Det bliver lige som to sider af mønten og har det med at danne forhold til hinanden som figur og baggrund. Hvis man har øje for det ene, så mister man opmærksomheden på det andet. Det er med til at gøre det vanskeligt at beskrive målgruppen generelt. Også i denne sammenhæng, giver det mening, når forstanderen på børnehjemmet taler om 12 forskellige pædagogikker – en for hvert barn/ung. Det handler ikke kun om at se børnene og de unge som individer, det handler også om at forene de to sider af beskrivelsen af målgruppen.

Set i lyset af ovenstående mener vi, at de professionelles syn på børnene og de unge kan bruges som en grundlæggende kategori i forbindelse med forståelsen af vores undersøgelsesfelt. Børnene møder mange forskellige professionelles blik i forbindelse med en anbringelsesproces både før, under og efter anbringelsen, daginstitutionspædagoger, socialrådgivere, psykologer, lærere og døgninstitutionspædagoger. Deres syn på børnene og de unge har sandsynligvis stor betydning for, hvordan børnene og de unge oplever anbringelsen, og hvordan de kommer til at se på dem selv.

Det har frem til for nylig været den fremherskende opfattelse, at de professionelle uddannelse og praksis gjorde, at der i de enkelte faggrupper udvikledes et fælles professionelt syn på børnene, men meget tyder på, at dette langt fra er sikkert. I en undersøgelse af faglighed og tværfaglighed hos pædagoger, sagsbehandlere, lærere og sundhedsplejersker fremgår det: *"At professionernes faglighed hverken er en garanti for ensartede analyser af årsagerne eller ensartede afgørelser af, hvad der bør gøres ved problemet."* (Ejrnæs, 2004 s. 201). Resultatet af denne undersøgelse er i overensstemmelse med vores erfaringer fra vores daglige arbejde som seminarielærere og konsulenter. Det betyder, at børn, som anbringes under anbringelsesprocessen, kan møde professionelle, som har meget forskellige syn på dem.

Børnehjemmets eksterne samarbejdspartnere.

Rapporten koncentrerer sig primært om det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus. Verden udenfor har vi interesseret os mindre for. Den er imidlertid ikke mindre betydningsfuld for børnene og de unge skal leve i denne verden og pædagogerne arbejder på mange måder med børnenes forhold til institutionens omverden. Man kan også sige, at verden banker på døren og påvirker hverdagslivet på børnehjemmet. I det følgende præsenteres tre væsentlige samarbejdspartnere.

Forældrene som samarbejdspartner.

Forældrekontakten vægtes meget højt, og selv om mange af børnene har været anbragt på børnehjemmet i 4-8 år, så anser og fastholder børnehjemmet forældrekontakten som noget meget vitalt. I praksis er det barnets kontaktpædagog, der har ansvaret for denne kontakt. Vi har ikke været inde i forældrenes hjem og set, hvordan samarbejdet udspiller sig her, men vi har flere gange konstateret, hvor koncentreret primærpædagogen er om forældre eller bedsteforældre og barnet, når disse er på besøg. Børnehjemmet lægger vægt på samarbejdet med forældrene, og at de enkeltes samkvem i huset vurderes individuelt. Det tilstræbes, at der er faste aftaler om, hvornår der er besøg, så barnet og pædagogerne er forberedt. Josephine Schneiders Hus inviterer derudover ca. en gang om måneden forældrene samlet til at komme og spise med i huset samt være sammen med deres børn og hinanden. En stor del af børnene ser endvidere deres forældre via egne hjemmebesøg, samt ved at mange af børnene ofte holder weekend sammen med forældrene. Der findes undtagelser, men det generelle billede er, at barnets forældre står stærkt i de anbragte børns bevidsthed, og de "fylder" en del i det daglige pædagogiske arbejde, da pædagogerne ofte omtaler børnenes forældre positivt.

Denne inddragelse af forældrene tager ikke udgangspunkt i, at børnene senere skal hjem og bo hos forældrene igen. Faktisk forholder det sig sådan, at ca. halvdelen af anbragte børn og unge, der bor i Josephine Schneiders Hus ikke flytter hjem til forældrene igen. Flere af de unge har erfaret, at forældrekontakten fungerer bedst, når de ikke bor hjemme hos far og/eller mor, mens andre børn eller unges forældre vurderes til at være så problembelastet af såvel sagsbehandleren som pædagogerne, at de ikke kan honorere forældreopgaven acceptabelt. Josephine Schneiders Hus accepterer og værdsætter, at børnene først og fremmest er forældrenes børn, og at såvel forældre som børn har bedst af at vedligeholde og udvikle kontakten med hinanden – til trods for, at nogle af de anbragte børn kan være massivt omsorgssvigtet af deres forældre. Det er pædagogernes vurdering, at flertallet af børnene og de unge under anbringelsen udvikler en mere positiv forældrerelation. Blandt medarbejderne er der en meget høj bevidsthed om at undgå at komme i kamp med forældrene om deres opmærksomhed eller kærlighed til barnet.

Frederiksberg Kommune og barnets sagsbehandler.

En anden væsentlig samarbejdspartner er kommunens familieafdeling samt barnets og familiens sagsbehandler. I forbindelse med undersøgelsen har vi fået indtryk af, at dette samarbejde er afgørende for institutionens mulighed for at udføre godt socialpædagogisk arbejde. I den sidste fase af undersøgelsen sendte vi en rapportskitse til familieafdelingens ledelse for at orientere om vores arbejde. På baggrund af dette blev der afholdt et møde med socialfaglig leder Merete Bonne, os og diskussionsgruppen suppleret med stedfortræder David Rahm. På dette møde fik vi mulighed for at spørge ind til samarbejdet mellem Frederiksberg Kommune og Josephine Schneiders Hus. Både den socialfaglige leder og medarbejderne fra Josephine Schneiders Hus gav udtryk for, at der var tale om høj grad af gensidig tillid og respekt. Den gensidige tillid mellem forvaltningen og institutioner er opbygget over mange år.

Frederiksberg Kommune har driftsoverenskomst med fem døgninstitutioner og et tæt samarbejde med disse institutioner. Der afholdes møder med de fem forstandere ca. to gange om måneden. Den socialfaglige leder deltager i alle møderne, og afdelingschefen deltager i et møde om måneden. På disse møder kan man vende problemstillinger som har med døgninstitutionerne at gøre. Møderne bliver brugt til at formidle, diskutere og forpligtige hinanden gensidigt. Noget helt centralt er visiteringen af de børn, som har behov for anbringelse. Et visitationsudvalg træffer beslutning om, hvor barnet eller den unge skal anbringes, på baggrund af sagsbehandlerens undersøgelser. I forbindelse med afklaringen af, hvilken institution barnet eller den unge skal anbringes i, er der mulighed for at lave løsninger, der passer til barnets aktuelle behov, da Afdelingschefen og den socialfaglige leder har kompetence til at lade ekstra resurser følge med ved anbringelsen af barnet. Den gensidige forpligtigelse handler om, at Frederiksberg Kommune løbende har børn, som har behov for en anbringelse, og de fem døgninstitutioner tilsammen stiller 77 pladser til rådighed for de i alt ca. 200 børn og unge, som kommunen har anbragt udenfor hjemmet. Døgninstitutionernes mulighed for at skabe en god kvalitet i anbringelsen afhænger af den aktuelle børne- og ungegruppes sammensætning og døgninstitutionens faglige og økonomiske resurser. Ved disse møder foregår der således afvejninger, som er afgørende for den enkelte institutions mulighed for at lave en god socialpædagogisk indsats. Her er samarbejdet mellem institutionerne meget betydningsfuldt, for selv om de enkelte institutioners målgrupper er forskellige, så er der ikke klare grænser. Dermed er der en mulighed for, at familieafdelingens ledelse kan afpasse visiteringen i forhold til aktuelle behov i institutionerne med henblik på at sammensætte børnegrupper, der kan rummes af de enkelte institutioner. Der er også tale om et samarbejde mellem de fem institutioner på medarbejderniveau gennem konkret samarbejde om børn eller unge og deres familier, hvor børnene eller de unge har været anbragt på en af de andre institutioner, før de kommer til Josephine Schneiders Hus, eller i tilfælde hvor de flytter videre til en af de andre institutioner.

På det overordnede plan har der de sidste seks år været et stadigt stigende krav om dokumentation og evaluering. Nogen af disse krav retter sig via lovgivningen mod forvaltningen. Fx drejer det sig, som vi har beskrevet, om sagsbehandlerens arbejde med det enkelte barn eller unge og dets familie. Men der er også tale om krav fra forvaltningen i forhold til institutionerne om at arbejde med mål, som en del af dokumentationen af deres virksomhed. Den socialfaglige leder lagde ikke skjul på, at der i forhold til dette på den ene side var tale om dokumentation med henblik på udvikling og på den anden side var tale om en kontrolfunktion.

I Frederiksberg Kommune er kontraktstyring implementeret som et hierarkisk styringsinstrument med udmelding af mål på forskellige niveauer:

På det overordnet politisk niveau udmeldes fællesmål. For 2006 handlede det om brugerundersøgelser. Her er det en del af kontrakten med Josephine Schneiders Hus, at institutionen kan lave en plan for, hvordan de vil undersøge tilfredsheden hos brugerne. I institutionens arbejde med at lave denne plan er de stødt ind i et etisk problem, hvis det er børnene og de unge eller deres forældre, der skal betragtes som brugerne af institutionen. Det er et kompliceret spørgsmål, som handler om, at anbringelsen er en foranstaltning, og der i forbindelse med en anbringelse altid er et aspekt, der handler om, at socialforvaltningen er myndighedsudøver. I lyset af dette foreslår institutionen, at det er sagsbehandleren, som i forhold til døgninstitutioner betragtes som brugeren. Det næste niveau kaldes områdemål. For familieafdelingen handlede det i 2006 om, at der i institutionerne skulle udarbejdes særskilte behandlingsplaner for hvert barn og laves statusrapport hvert halve år. Det indgik ligeledes i kontrakten med Josephine Schneiders Hus. Dette mål for institutionens arbejde, var det lettere for institutionen at leve op til, for man var allerede i gang med at arbejde med de målplaner, som vi har beskrevet i denne undersøgelse. For forvaltningen var det væsentlige ikke udtrykket behandlingsplaner, men at dokumentationsredskabet levede op til de opstillede krav om, at der blev udarbejdet mål for barnets udvikling og beskrevet midler til at opnå disse mål, som man evaluerede og justerede hver anden måned, samt at der blev udarbejdet en statusrapport hvert halve år. Det sidste kalder de indberetninger i Josephine Schneiders Hus, og denne dokumentationform har vi også beskrevet i denne undersøgelse.

Den øgede opmærksomhed på dokumentation og evaluering på sagsniveau, både i forhold til sagsbehandlerne og i forhold til institutionernes arbejde med at kvalificere deres interne evaluering i forhold til planer, mål og midler, har, set med den socialfaglig leders øjne, først og fremmest haft positiv betydning for kvaliteten af samarbejdet mellem sagsbehandler og institution. Det betyder, at sagsbehandlerne og pædagogerne møder hinanden bedre forberedte. I hendes samarbejde med sagsbehandlerne oplever hun, at de kan levere konkrete eksempler, som kan underbygge sagsargumentationen. Eksemplerne stammer fra dialogen, som opstår på møderne med pædagogerne i Josephine Schneiders Hus på baggrund af indberetningerne.

Fra institutionens side fremførtes det, at de forøgede krav om dokumentation har betydet, at begge parter var blevet bedre til at overholde tidsfristen om møder hvert halve år. Før kunne der godt gå syv otte måneder imellem. Kravet om, at der skal være individuelle planer, har givet anledning til et tættere samarbejde også gennem tæt telefonisk kontakt.

Det gode samarbejde med sagsbehandleren er afgørende for mulighederne for at udføre et godt stykke pædagogisk arbejde. Det handler om gensidig respekt for hinandens arbejde og udnyttelse af og forståelse for hinandens ressourcer. Det kan for eksempel handle om at lave klare aftaler om, at sagsbehandleren, i familier hvor samkvems spørgsmål er særligt vanskelige, tager den restriktive rolle i forhold til familien, når der skal fastsættes samkvemsordninger, som ikke lever op til familiens ønsker. Ved at sagsbehandleren indtræder i denne opgave, gives der mulighed for at "fritage" institutionen for daglig konflikter mellem pædagoger, barn og familie. Dermed skabes et bedre grundlag for et mere positivt samarbejde med familien.

Skolen som samarbejdspartner.

Desværre har vi ikke haft tid til at kontakte folkeskolerne og nogle af børnenes lærere. Når vi alligevel vælger at tage skolen med, så er det fordi, at pædagogerne på børnehjemmet betragter skolen som en vigtig del af barnets liv og som en vigtig samarbejdspartner. Disse skolebetragtninger bygger på pædagogernes udtalelser om samarbejdet med skolerne. Konkret er der primært tale om La Cour Vejens Skole, der er distriktsskole for de fleste af børnehjemmets børn. Her til kan komme HF kurser, produktionsskoler og gymnasier. Samarbejdet med de anbragte børn og unges skole vægter pædagogerne højt, på en måde som kan sammenlignes med gode forældres generelle interesse for deres børns skolegang. Det er barnets kontaktpædagog, der primært har kontakten til skolen, hvor der i praksis er tale om børnenes lærere og ikke mindst klasselærere. Skole og børnehjem samarbejder om det enkelte barns skolegang. En kontaktbog er ofte et vigtigt element i kommunikationen mellem lærere og pædagoger. Denne bog er barnet medlæser af, og barnet har en daglig praksis, hvor barnet viser bogen såvel til pædagoger på børnehjemmet som til lærere i folkeskolen. Der er tale om alle former for beskeder, hvor barnets lektier fylder mest. Det gør, at et barn, der fx er lidt ked af at gå i skole, hurtigt erfarer, at det ikke nytter noget at sige "jeg har ingen lektier for". For kontaktbogen bruger pædagogen som en slags dialogbog, hvor det især er dialogen med barnet om skolen og lektierne, der er det centrale. Selvfølgelig er denne bogs brug i praksis også behæftet med kontrol, men det er dialogen, der søges gjort central. Kontrollen skal ses som barnets mulighed for at orientere sig om, hvilke lektier han/hun har for.

En god skolegang ser Josephine Schneiders Hus som en vigtig inklusionsvej i forbindelse med at integrere barnet i samfundet. Den giver en nøgle til at komme videre i uddannelsessystemet og dermed også barnet en mulighed for at opbygge et privat socialt netværk med børn/unge, der ikke er anbragt uden for hjemmet. Skoleerfaringerne for mange børn i Josephine Schneiders Hus ligger tæt op af børn, der bor hjemme hos forældre. En undersøgelse af specialskoler og anbragte børns skolegang (Bryderup og Madsen, 2002) viste, at børn, der blev udskrevet fra døgninstitutioner, ofte forlader disse med et kvalifikationsproblem pga. dårlige fagligt og socialt udbytte af skolegangen. Det vil sige, at der i skole-regi kan opstå en dequalificering af anbragte børn, hvilket Josephine Schneiders Hus er meget bevidst om, og derfor bruger mange ressourcer på at undgå.

Pædagogerne i Josephine Schneiders Hus oplever, at samarbejdet med skolerne generelt er krævende, og der kan opstå misforståelser. Disse kan fx bestå i: "Skolen (læreren) har ikke gjort, det vi aftalte på mødet!" Det betyder to ting: a. Problematikken tages op på det førstkommande børnemøde i personalegruppen for at beslutte, hvad der skal gøres. b. Skolen/læreren bliver sandsynligvis kontaktet inden for få dage, og et møde mellem døgninstitutionen og skolen arrangeres, så misforståelsen/uenigheden kan tages op. Den praksis opleves som godt fungerende af pædagogerne. Barnet og barnets forældre bliver orienteret om nævnte institution/skole samarbejde. Her vurderes det individuelt, og der skal aftales med forældrene om, hvorvidt de skal deltage og/eller, om barnet deltager i fx møder på skolen. Det kan være forskelligt fra sag til sag, og fra barn til barn. Ofte deltager forældrene sammen med en pædagog til forældrekonsultationerne, hvis forældrene ønsker det. Forældremøder på skolen bliver forældrene også inviteret med til, men mange forældre benytter sig ikke af denne mulighed. Pædagogerne er altid opmærksomme på det vigtige i, at forældrene også inddrages i, hvordan deres barn klarer sig i skolen. For mange af børnene og de unge er skolegangen en meget stor udfordring. Og der er hos mange af dem en tiltro til, at hvis der er problemer i skolen, så hjælper kontaktpædagogen

aktivt med til at få udredt og løst problematikken. – Der tales meget skole på børnehjemmet: *”Skolen fylder rigtig meget og det er en kamp, både i forhold til lektier og i forhold til, at der bliver givet et relevant skoletilbud. Skolen udgør jo et fællesskab.”* *”Hvis der ikke bliver fundet et relevant skoletilbud, opleves det af barnet som manglende anerkendelse.”* Disse udtalelser signalerer, at der bruges meget tid på, at få børnenes skolegang til at fungere.

I rapporten om efterværnet for Josephine Schneiders Hus understreges især de gode faglige resultater, de unge opnår i skole- og uddannelsessystemet. Men der er en aktuell bekymring. *”Vores børn klarer sig ikke så godt i skolen i dag, som de gjorde tidligere”*. Det skyldes ikke, at skolen har mistet sin betydning i børnehjemmets socialpædagogiske arbejde. Det skyldes sandsynligvis en kombination af to forhold: De anbragte børn i Josephine Schneiders Hus har i dag større vanskeligheder fagligt og socialt i skolen end for få år siden. Hertil kommer, at samfundets stigende kvalifikationskrav er begyndt at sætte sig igennem, og dermed udfordrer mange af børnene voldsomt. De mærker og reagerer på de stigende faglige krav. Krav der sætter deres koncentrationsevne på en stadig mere alvorlig prøve. Krav der er svære at håndtere, hvis der er for mange problemer at tænke på.

Et andet aspekt ved børnene og de unges skolegang har baggrund i en kommunalpolitisk beslutning *”Der er andre vilkår i dag end for fx for 10 år siden. Dengang var det muligt langt hurtigere at få lov til at vælge en skole uden for distriktet eller en privatskole, som kostede lidt ekstra. Den rummelige folkeskole bevirker, at børnene skal kunne rummes i folkeskolen, også hvis det har den konsekvens, at et barn ikke kommer i skole i 7 mdr., fordi alle instanser ”tørre den af ” på hinanden.”* Her er der tale om, at børnehjemmets skoletilgang bliver sat på en voldsom prøve. Og et samfundsmæssigt krav om god skolegang og uddannelse til alle bliver sværere at opnå. Det vækker bekymring i Josephine Schneiders Hus, hvor der som beskrevet ovenfor bliver brugt mange ressourcer på, at skolegangen fungerer for børnene.

Josephine Schneiders Hus som socialpædagogisk fænomen

Efter denne traditionelle præsentation af Josephine Schneiders Hus med beskrivelse af målgruppe og vigtige samarbejdspartnere, ønsker vi at komme ”et spadestik dybere” i beskrivelsen af stedets pædagogik og pædagogerens faglighed. Vi har valgt at se på huset som et socialpædagogisk fænomen med det formål at finde socialpædagogiske begreber, som kan indfange det særlige ved Josephine Schneiders Hus. Hvad er Josephine Schneiders Hus som socialpædagogisk indsats for en størrelse, og hvilken faglighed har pædagogerne udviklet?

Det er et sted - En adresse, et hus med en historie og et udseende, her foregår samværet og kommunikationen mellem pædagogerne, børnene og deres forældre. Nogen gange kalder personalet det Josephine Schneiders Hus og nogen gange kalder de det Rostrupsvej, det har selvfølgelig noget med personerne at gøre, men den samme person kan godt bruge begge betegnelser. Vi har lagt mærke til at Rostrupsvej bruges når vi nærmer os den private sfære. Hvis børn skal have andre børn med ”hjem” at lege eller der tales om pædagogerens positive tilhørsforhold til Rostrupsvej.

Det er børnenes hjem i en vigtig periode af deres liv og det er en ramme om børnenes hverdagsliv. Fra pædagogerens side lægges der vægt på, at det skal være hjemligt for

børnene og de unge i betydningen rart, hyggelig og afslappet, med retten til også at gøre det, de har lyst til. Lave aktiviteter som ikke behøves at have noget formål uden for aktiviteten. Denne hjemlige stemning har vi mærket ved alle vores besøg i huset. Det er en iagttagelse, som det er meget vanskeligt at formidle i en rapport som denne, men den er måske essensen i Josephine Schneiders Hus som socialpædagogisk fænomen.

Det er pædagogernes arbejdsplads. Det vil sige en ramme om socialpædagogernes arbejdsliv eller med et mere moderne udtryk deres professionelle liv. Pædagogerne tjener deres penge ved at arbejde her, og de skal løse en samfundsmæssig opgave som har et formål og de må have en faglighed, som gør dem i stand til at løse denne opgave.

Inspireret af Max Webers traditionelle skelnen mellem hverdagslivets værdirationalitet, hvor rationaliteten er indeholdt i aktiviteten og produktionens formålsrationalitet, hvor rationaliteten ligger uden for aktiviteten og med en skelnen mellem mål og midler (Pedersen i Schou og Pedersen (red.), 2006 side 85). Der kan peges på en overordnet problemstilling i projektet som handler om, at det liv, der leves i Josephine Schneiders Hus er børnenes hverdagsliv og socialpædagogernes arbejdsliv. Det udgør efter vores mening et grundlæggende dilemma, som må håndteres af institutionen og dens medarbejdere i hverdagens konkrete situationer. I forbindelse med evaluering og dokumentation bliver dilemmaet særlig tydeligt.

Det er også en institution, hvilket både børn, forældre og personale er opmærksomme på. Josephine Schneiders Hus skal løse en udgiftstung samfundsmæssig opgave på baggrund af en lovgivning samt en faglig og administrativ sagsbehandling. I forbindelse med lovgivning om og sagsbehandling i samfundets institutioner benyttes begreber, som i sig selv har kommunikativt indhold, som signalerer distance og magt. Vi tænker på ord som fx foranstaltning og anbringelse. Det lægger op til en formålsrationalitet og et behov for at måle effekten af foranstaltningen.

Det er en organisation

Ud fra et systemteoretisk perspektiv betyder det et system bestående af kommunikation og med en omverden, som består af andre organisationer. Det kan være konstruktivt at skelne mellem den interne kommunikation i husets hverdag med mulighed for selvrefleksion og den eksterne kommunikation med organisationerne i omverdenen, hvor muligheden for selvrefleksion er mindre. I forbindelse med kommunikationen med omgivelserne bliver medarbejderne repræsentanter for organisationen og kommunikerer med repræsentanter for andre organisationer. Et andet aspekt handler om, at både børnene, de unge og pædagogerne deltager i kommunikationen i en lang række af andre organisationer. For børnene og de unges vedkommende drejer det sig om deres familie, deres skole, deres kammeratskabsgrupper m.m.

Nærvær i hverdagen og i festlige traditioner

En god hverdag er kendetegnet ved nærvær og handler om her og nu. Den gode hverdag har værdi i sig selv og for børnene og de unge, som bor på et børnehjem, er det det, der tæller mest. I vores iagttagelser fra de dage, vi har levet med i Josephine Schneiders Hus, har det gjort stort indtryk, hvor rart det er at være der. De voksne var nærværende og stod til rådighed med en meget lille dagsorden. Fx sad den ene i stuen, og der blev lavet en nederdel til en bamse, mens den anden voksne var rundt i huset og indgik i hyggelige si-

tuationer med forskellige børn. Der var meget få konflikter og børnene blev mere støttet i at klare deres forpligtelser end der blev stillet krav.

Mange af børnene var "hjemme" og var omkring de voksne, og mange søgt fysisk kontakt og fik den. Men også psykisk kontakt og opmærksomhed. Denne iagttagelse af, at børnene følte sig hjemme, var meget fremherskende, også når de sad alene og så fjernsyn eller ved en computer. Det er iagttagelser, som både bygger på læsningen af en afslappet kropsholdning og måden vi blev mødt med venlighed, når vi spurgte, hvad de så eller lavede.

De voksne talte meget lidt sammen om, hvad de havde gang i. Vi oplevede en høj grad af bakken op om hinanden. En særlig sans for at skabe god stemning og simpelt velvære.

I ovenstående beskrivelse falder det os helt naturligt at bruge udtrykket de voksne om pædagogerne og det er da også det udtryk, som bruges i denne sammenhæng i Josephine Schneiders Hus. Susanne Højlund lagde mærke til det samme, da hun var på feltarbejde i en skole, en SFO og på et sygehus, I SFO'er og på fritidshjem er der en skelnen mellem børn og voksne. I skolen er der en skelnen mellem lærer og elev og på sygehuset er der tale om forskellige professionelle kategorier fx. læger og sygeplejersker og her er børnene blevet til patienter (Højlund 2002).

Når vi talte med pædagogerne under vores besøg, blev det ofte til en lille professionel livshistorie om, hvordan de var kommet ind i huset, ofte som praktikant, og så var blevet hængende i et arbejde som var meningsfuldt og meget engagerende. Under disse samtaler lagde de alle vægt på, hvor betydningsfuldt det var at kunne være sig selv. Måden det blev fremhævet på og gentaget, har givet os fornemmelsen af, at det er meget betydningsfuldt. Vi mener, det er forudsætningen for at fremstå autentisk og være nærværende over for børnene og de unge i de mange beslutninger, som skal tages af pædagogen i løbet af en hverdag. Det, der blev fremhævet, var muligheden for at være sig selv, det der gled i baggrunden var det kollegiale fællesskab, som gør det muligt at være sig selv. De mange diskussioner og samtaler om, hvad arbejdet går ud på. Den refleksions og evalueringspraksis på K2 niveau som er en integreret del af arbejdet i institutionen.

I løbet af året har man nogle festlige traditioner, som alle både de voksne, børnene og de unge ser frem til og nyder. Det drejer sig om et karneval, en skovtur, en hyttetur og jul. Ved disse store begivenheder deltager så mange fra personalet som overhovedet muligt. Helt praktisk lægges de i forbindelse med den ugentlige mødedag, og det betyder, at næsten alle pædagoger deltager. Vi har oplevet forberedelserne til karnevalet, som der bliver gjort et stort nummer ud af. Det indbefatter dejligt hemmelighedskræmmeri og gensidig hjælp, om hvad man skal være, og hvordan man kan få lavet sit kostume. Festen afvikles under et tema, som et år var "Kasino", og der blev skaffet og opstillet en enarmet tyveknægt og roulette, og så spillede man selvfølgelig også poker. De børn, som havde prøvet det før, glædede sig og kunne fortælle os og nyankomne børn om, hvor festligt det havde været sidste år. Efter festen blev der ophængt billeder fra festen af alle festens deltagere, som viste den store kreativitet, der var lagt for dagen med at klæde sig ud. Og i ungegruppen blev der i en periode spillet poker en gang om ugen. En af os har også deltaget i en skovtur, fordi han, sammen med en anden kollega, blev engageret som spillemand. Det foregik i Frederiksberg have og som en overraskelse skulle spillemændene dukke op og lave danse med børnene, de unge og de voksne. Da vi kom, var der en familiestemning, som når en sådan er hyggelig, og alle viste deres overraskelse og deltog i dansen. Der var oven i købet nogle forbipasserende, som også dansede med. I disse traditioner er det ty-

deligt, at der er tale om det, som Michael Husen (1985) kalder "det fælles tredje". Aktiviteter hvor børn, unge og pædagoger er sammen om noget, som har værdi i sig selv, men indeholder mulighed for læring og relationsdannelse.

Tidsperspektivet

Når kvaliteten af et barns ophold på en døgninstitution skal vurderes, finder vi det afgørende, at det ses i forhold til et livsperspektiv. Det er rimeligt at spørge om, hvilken betydning opholdet på døgninstitutionen havde for det liv, der blev levet efter dette ophold. Det er vanskeligt at svare på, men det er et relevant spørgsmål for, om opholdet har et formål.

De pædagoger, som arbejder sammen med det konkrete barn, skal både kunne være nærværende i hverdagen, og have øje for livsperspektivet. Det har betydning i forhold til måden, de kan håndtere de situationer, som de sammen med barnet møder. Et sådant livsperspektiv understøtter en pædagogfaglig tænkning i processer. Det giver mulighed for at tænke i faser, som hver især også er processer. Fra møderne med inspirationsgruppen er der mange eksempler på, at pædagogerne er opmærksomme på dette livsperspektiv og arbejder meget bevidst med det. *"Kan du huske, hvordan du var bange for at møde nye mennesker for et år siden."*

Anbringelsen er en særlig følsom fase og en proces i sig selv. Som et eksempel på en socialpædagogisk proces har vi bedt en af de erfarne pædagoger lave en beskrivelse af indskrivningsfasen:

Institutionen modtager en forespørgsel på et aktuelt barn. Forstander undersøger uklarheder i forhold til det beskrevne og søger evt. uddybende kommentarer fra sagsbehandler eller anden døgninstitution. Derefter meddeles personalet, at sagsakterne er kommet og kan læses på forstanderkontoret. På først kommende personalemøde vurderes mulige kontaktpersoner i personalegruppen og der vælges den, som umiddelbart er passende. Der tages hensyn til barnets problematikker, alder, køn m.m. samt hvad der er praktisk muligt i forhold til, at ingen pædagoger bør have mere end max 2 kontaktbørn og ingen pædagoger bør gå i længere tid uden kontaktbørn. Forældrene kommer sammen med sagsbehandleren på forbesøg og ser om en anbringelse på Rostrupsvej kan accepteres. Andre gange kommer barnet med allerede første gang, så tilstræbes det, at kontaktpædagogen er tilstede. Barnet vil hvis muligt få vist det værelse, som det skal bo på.

Der aftales i nogle tilfælde flere forbesøg, hvor barnet er på besøg nogle timer, men ofte aftales der en indflytning i nær fremtid.

Den dag, barnet flytter ind, vil det ofte være ledsaget af forældre eller af en pædagog fra tidligere institution. I hvert enkelt tilfælde vurderes det, hvor længe denne person skal blive. Man ringer evt. og siger godnat og holder en forholdsvis tæt kontakt.

Barnets værelse vil som oftest være sparsomt indrettet for, at barnet selv skal kunne præge det, med egne møbler og andet som det medbringer. Indretningen af værelset anses for en god mulighed for at være sammen med barnet om praktiske ting i den første tid. Så kan samtale foregå mere uformelt og man kan spørge til barnets "ting", uden at barnet føler sig under forhør.

Der vises stor interesse for de ting, barnet selv bringer op: Fortæller om fritidsaktivitet, ferie hos mormor eller savnet af mor.

I de første dage er det vigtigt, at man som pædagog er meget opmærksom på, at barnet kan have brug for at være alene, men også at man er opmærksom på, at barnet skal føle sig velkommen og have hjælp til at møde de andre beboere og pædagoger (på en god måde).

I de første dage/uger efter indflytning skal barnet også opleve at der er god "overlapning" mellem hjem, institution, skole osv. Bla. inviterer vi normalt barnets klasse hjem på institutionen, så pædagogerne hjælper med at afmystificere det at bo på børnehjem. Barnets tillid udvikles selvfølgelig over tid. Det kræver blandt andet, at vi er troværdige, autentiske og nærværende.

Ethvert barns anbringelse er selvfølgelig unik og stiller kontaktpædagogen over for særlige udfordringer. Men den generelle beskrivelse kan sandsynligvis være værdifuld læsning for kommende pædagoger, fordi den viser nogle af de metodiske overvejelser, der ligger indlejret i pædagogers faglighed. Lignende generelle beskrivelser kan laves over andre faser i anbringelsen.

Pædagogernes faglighed

Når pædagoger taler om deres faglighed, er der traditionelt en tendens til at tage den for givet. Fagligheden bliver indforstået. Denne tendens er også til stede hos pædagogerne i Josephine Schneiders Hus. I vores diskussionsgruppe kan en deltager udbryde: *Ja selvfølgelig er vi faglige, ellers kunne børnene jo lige så godt blive sendt til en trebarmet bondekone.* Det er sandsynligvis et vilkår ved det at være praktiker. Praktikers viden er kompliceret og indlejret i handlingerne og i kroppen. Så den faglige viden er ikke "lagret på tekstfiler, som bare kan udskrives". Det er faglig viden, som bruges i praksis eller skal aktiveres via inspiration eller provokation. Der skal være en ydre anledning til at gøre den til kommunikation. Som en anden af deltagerne i diskussionsgruppen kan sige: *"Når jeg er på efteruddannelse, så går det op for mig, at vi er faglige."* Pædagogerne i Josephine Schneiders Hus er opmærksomme på dette forhold. Ved utallige lejligheder under vores undersøgelse har de givet udtryk for, at det, der er det spændende ved at deltage i undersøgelsen, er at sætte deres praksis og viden på begreb. Når det er sagt, er der også store forskelle på, hvad pædagogerne finder teoretisk interessant, og hvor teoretisk det må være, før man finder det uinteressant.

Blandt pædagogerne udtales også en skepsis eller intuitiv forsigtighed i forhold til det teoretiske. Den kom blandt andet frem på temaformiddagen med personalet, hvor en sagde: *"Målgruppen er fagfolk i Danmark. Allerede i denne forbindelse kommer et dilemma frem, som afspejler vores måde at forholde os til vores pædagogiske praksis. Vi prøver at holde teorierne væk fra vores samtaler om, "det vi gør", men det gør det meget sværere at beskrive, "det vi gør"."* Det er vores fornemmelse, at denne skepsis og intuitive forsigtighed i forhold til det teoretiske har sine gode og dårlige grunde, som bør undersøges. Det har vi ikke mulighed for i denne undersøgelse. Men vi må konstatere, at der hos pædagogerne er en ambivalens over for teorier og begreber, som vi genkender. Vi møder den hos vores studerende både i grund- og efteruddannelsen samt i andre undersøgelsessammenhæng.

På trods af dette betragter pædagogerne på Josephine Schneiders Hus sig som professionelle udøvere af et fag. I deres opfattelse af, hvad det vil sige at være professionel, er der store nuanceforskelle, men fælles for dem er, at de har forståelse for, at de gennem deres uddannelse og praksis har udviklet særlige holdninger, færdigheder og viden som gør, at de kan varetage det pædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus. De er som sagt alle uddannede pædagoger, og det mener de også, er nødvendigt for at kunne varetage arbejdet.

Diskussionen om, hvad det vil sige at være professionel i det moderne samfund, og hvilken rolle professionerne spiller er betydningsfuld for denne undersøgelse, men også meget omfangsrig. Her vil vi kort pege på, at pædagoger i stadig større omfang kaldes professionelle og faget bliver betragtet som en profession. I dette ligger flere forhold, som vi vil nævne her. En udvikling hvor begrebet profession bliver brugt om flere og flere fag, som man tidligere ville have kaldt semiprofessioner samtidig med, at der i samfundet er et behov for professioner. Man taler om velfærdsprofessionerne og pædagoguddannelsen er blevet en professionsbacheloruddannelse. Samtidigt er det en udvikling, hvor pædagogfaget professionaliseres og søger at opnå status som profession. Men hvad vil det sige at være professionel pædagog, og hvad skal der til for, at man kan tale om professionel socialpædagogik? Når der skal svares på disse spørgsmål, er følgende svar blevet mere og mere almindeligt:

Tre kompetenceniveauer hos pædagoger

For at man kan tale om professionel pædagogik, bør der være en indre sammenhæng mellem tre kompetenceniveauer:

K1 Praksis niveau:

Eksisterer i og med der foregår pædagogisk aktivitet. Den vil ofte være præget af såkaldt "handletvang" som viser sig som både intuitiv kompetence og aktivering af indsocialiserede rutiner.

K2 Intentionelt eller planlæggende og efterbehandlende niveau:

Omfatter didaktik herunder begrundelsen for den pædagogiske aktivitet. Eller sagt på en anden måde refleksioner og evaluering i forhold til praksisniveauet

K3 Meta eller teoretisk niveau:

Omfatter pædagogiske professioners fortløbende teoretiske refleksion og er deres grundlag som profession byggede på videnskab.

Benny Lihme introducerede denne opfattelse i "*Socialpædagogik for børn og unge.*" (Lihme 1988 s. 99). Han havde hentet inspiration fra Erling Lars Dale (Dale 1998). Som sagt er denne opfattelse blevet mere og mere almindelig, når man vil beskrive professionel pædagogisk kompetence, fx. genfindes modellen i et hæfte med titlen "*Pædagogers kompetenceprofil*" udgivet af Undervisningsministeriet på baggrund af arbejdet i en arbejdsgruppe med repræsentanter for organisationer, der havde interesse i den ny pædagoguddannelse (2004 s. 11). Dale udviklede sin teori i forhold til lærere og den har haft stor betydning for udviklingen af lærerprofessionen. Dales teori har en svaghed, som handler om, at han ikke forholder sig kritisk til skolen som konstruktion eller betingelse, den tages for givet. Det påpeger Kirsten Weber i "*Videnskab eller hverdagsbevidsthed?*" hvor hun bruger lærerprofessionen og Dale som eksempel på de blindheder som opstår i professionernes selvforståelse (Weber i Hjort (red.) 2004 s. 216 – 223). Når modellen bruges i forhold til de pædagogiske professioner, er det vigtigt at tage højde for denne blindhed. Det betyder, at kritiske overvejelser om institutionernes samfundsmæssige formål og betingelser må være en del af K3

I forbindelse med pædagogernes faglighed mener vi helt overordnet, at det er relevant at skelne mellem almenpædagogisk faglighed og socialpædagogisk faglighed. Da der i dag er tale om én uddannelse, mener vi fagligheden må indeholde fælles træk, men vi mener

også, at det er relevant at forsøge at indkredse og beskrive en særlig socialpædagogisk faglighed i forhold til arbejdet i et praksisfelt. I dette tilfælde pædagogers arbejde på en døgninstitution med børn og unge med psykosociale vanskeligheder. For en nærmere redegørelse i forhold til dette spørgsmål henvises til Bent Madsen: *Socialpædagogik*. (Madsen 2005).

Socialpædagogerne i Josephine Schneiders Hus er praktikere. Der har i de senere år været en stadig større opmærksomhed på at praktikeres viden er af en særlig karakter med begreber som Bourdieu's "habitus" (Staf Callewaert i Andersen 1995) og Schöen's "viden i handling". I forlængelse af dette udvikler praktikere deres kompetencer gennem lærerprocesser, som er af en særlig type. Det har brødrene Dejfus' vist ved deres model for indlæring af færdigheder og Jean Lave og Etienne Wenger med deres teori om situeret læring og legitim perifer deltagelse. Tekster af Schöen, brødrene Dejfus', Lave og Wenger samt tekster af mange andre epokegørende læringsteoretikere kan findes i "Tekster om Læring" som Knud Illeris har samlet (2000). En af pædagogerne i Josephine Schneiders Hus siger det på denne måde: *Det handler om forholdet mellem det som foregår på det bevidste plan og det som foregår "pr automatik", fordi det er blevet en del af ens personlighed, så man ikke behøver at "tænke" eller overveje så meget.* Vi mener, at det indebærer, at pædagogers faglighed både kan være intuitivt "genialt" og rutinerede "dumheder".

Det er i forbindelse med forståelsen af disse problemstillinger, vi finder at ovenstående model med de tre kompetenceniveauer bliver produktiv. Den kan bruges til at beskrive og forstå relationen mellem de tre kompetenceniveauer. For vores undersøgelse betyder det, at vi fokuserer på K2. Det intentionelle eller planlæggende og efterbehandlende niveau, som handler om pædagogernes refleksioner over deres praksis og evalueringen af deres arbejde som baggrund for at udvikle deres praksis. Disse refleksioner, handler om forholdet mellem formål og midler eller mellem planlægning, gennemførelse og evaluering. De foregår både som tankevirkosomhed hos den enkelte pædagog og som mere eller mindre systematiske samtaler blandt pædagogerne om deres praksis. Når de tænker og taler om det, trækker de på K3 Meta niveauet, som betyder det overordnede niveau. Man kan også kalde det, det teoretiske niveau. Det omfatter de pædagogiske professioners fortløbende teoretiske refleksion endnu et skridts afstand fra den konkrete praksis. I det moderne samfund er der forventninger om, at disse overordnede refleksioner bygger på viden. Men spørgsmålet om, hvad der udgør viden i forhold til de enkelte professioner er et meget kompliceret spørgsmål. Her vil vi pege på, at der findes en socialpædagogisk viden, som vi vil kalde generel. Den handler om grundlæggende forhold ved arbejdet som socialpædagog. Og så findes der en socialpædagogisk viden, vi vil kalde specialiseret, som handler om særlige forhold ved den socialpædagogiske indsats over for målgruppen.

Specialiseret socialpædagogisk viden

Gennem vores undersøgelse er vi blevet opmærksomme på at socialpædagogerne har en specialiseret viden i forhold til målgruppen. Vi vil pege på to forhold:

- Viden om at være symptombærere i forhold til opvækstvilkår
- Viden om børn og unge med egentlige psykiatriske diagnoser.

I et historisk perspektiv har den socialpædagogiske profession udviklet specialiserede institutioner, som svar på de samfundsmæssige opgaver, som skulle løses. I disse institutioner har man udviklet og anvendt specialiseret viden om målgruppen. Denne viden er anvendt i forbindelse med udviklingen af metoder. Som vi skrev i forbindelse med beskrivel-

sen af målgruppen på Josephine Schneiders Hus, kan der være meget negative konsekvenser ved at lade børn og unge med de samme symptomer eller diagnoser bo sammen. Derfor er det positivt, at man i Josephine Schneiders Hus sammensætter gruppen af børn og unge af børn som også med hensyn til symptomer og diagnoser er forskellige. Vel af mærke fordi de er opmærksomme på, at dette stiller krav om, at de indhenter, udvikler og anvender specialiseret viden som led i udviklingen af deres pædagogik. I vores undersøgelse er vi ikke gået dybt ind i at beskrive denne specialiserede viden, selv om det ville have været både interessant og relevant, men tiden har ikke været til det og vi har fundet nogle spørgsmål om det, vi kalder generel viden mere grundlæggende for det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus.

For at give en fornemmelse af, hvad vi taler om vil vi nævne et eksempel. Det handler om, at hvis et barn har aspergersyndrom, så findes der specialiseret viden om, at barnet har glæde af struktur. I den forbindelse er der udviklet socialpædagogiske metoder, hvor der anvendes skemaer, som kan hjælpe barnet med at overskue sin dag og hjælpe pædagogerne til at overholde den fastlagte struktur. I Josephine Schneiders hus har man med held anvendt et sådant skema i en periode, og da barnet havde udviklet sig, så det ikke længe behøvede skemaet, holdt man op med at bruge det.

Generel socialpædagogisk viden

Under vores undersøgelse er vi stødt på begreber, som pædagogerne bruger på K2 niveau som led i deres refleksioner og evaluering af deres praksis (K1). Begreberne omhandler grundlæggende forhold ved at arbejde som socialpædagog på en døgninstitution for børn med psykosociale vaskeligheder. Der er både tale om egentlige pædagogfaglige begreber og nogle metaforagtige ord som danner billeder i hovederne på de fagfolk, som taler sammen om et barn. Her vil vi fremhæve nogle, som vi mener, har særlig betydning og som afspejler det, vi har kaldt pædagogernes generelle viden.

Personlig og privat er begreber som anvendes af alle pædagoger i Josephine Schneiders Hus.

Forholdet mellem det faglige og det personlige er et centralt spørgsmål for mange pædagoger. De går ikke kun på arbejde for lønnens skyld, men fordi de ønsker at realisere værdier, som er væsentlige for dem i deres arbejde. De taler ofte om, at faglighed og personlighed skal integreres. Med Per Fibæk Lauersen vil vi gå skridtet videre og sige at faglighed og personlighed i meget høj grad er integreret og udvikles via hinanden. (Lauersen i Weicher og Lauersen (Red) 2003). Dermed bliver pædagogers faglige identitet en væsentlig ressource, men også trukket i forgrunden, mens faglig viden og faglige metoder glider i baggrunden. Mange pædagoger taler også om, at de bruger sig selv som værktøj, men de skal ikke være private. Pædagoger har brug for at gøre tingene på deres egen måde, og de mennesker, de møder, har også brug for at møde autentiske mennesker som tør vise, hvem de er. I dette ligger, at følelsen af identitet er afhængig af tilhørsforholdet til institutionen og professionen. Det betyder også, at der er noget personligt på spil i arbejdslivet.

For pædagogerne i Josephine Schneiders Hus er begreberne personlig og privat centrale i forbindelse med afklaringen af rollen som pædagog og relationen til børnene og de unge. Og de er til stadig forhandling via interne regler, selvom der ikke er mange regler i forhold til dette: Du må ikke tage børnene med hjem til dig selv og du må ikke give gaver til enkelte børn. Du må godt have ting med til alle børnene fx en video eller et computerspil. Disse regler er også en beskyttelse af medarbejderne.

I forhold til dette felt var der en pædagog, som på temaformiddagen påpegede at: *"Det at sætte en grænse for privatheden er også noget, som børnene lærer af."*

En anden sagde: *"Der findes institutioner, som er langt mere private."*

Og en tredje sagde: *"De private ting, man har med et barn, er også vigtige – en fælles interesse."*

Det personlige har stor betydning i relationsdannelsen, som det fremgår af en pædagogos udtalelse: *"Der ligger nogen pædagogiske muligheder i, at børnene lærer dig at kende. Du kan jo ikke skjule ret meget for dem, for de kan læse dig bedre, end du selv er opmærksom på. Jeg prøver at udtrykke; "Jeg er jo her for dig og de prøver det jo af. Jeg gør det ved at lukke dem ind, og hvis de føler, at de er kommet i kontakt med mig som person, kan de bedre acceptere, når jeg sætter grænsen i forhold til det, som er privat."*

Sådanne samtaler og en sådan indstilling til relationsdannelsen kan være risikofyldt for, som pædagogen udtrykker det: *"Nogen af dem vil jo udnytte, at man viser sin person og sine følelser"*

Pædagogen brugte et billede for at forklare hvad det handlede om: *"For at sætte gang i processen må man trykke på speederen og så får man før eller siden brug for bremsen. Hvis man kører i tomgang hele tiden, så kommer man ikke ud af stedet."*

Noget væsentligt handler om måden, man sætter grænsen til det private på. Det drejer sig om: *"At kende dig selv og dine egne grænser og vide, hvad de her børn har brug for."* Det bliver sagt i en sætning og udgør en helhed. Det er ikke nok at kende sig selv og det er ikke nok at vide hvad børnene har brug for. Han siger det også på en anden måde: *"Det gælder om at finde ud af, hvad der kan slå rod uden at overvande."*

Senere fortsatte samme pædagog billedet med speederen, da han skulle fortælle om, hvad han gjorde, når han blev i tvivl, om den pædagogiske linje over for et barn var god nok. Han tænkte på, at hans kontaktbarn for øjeblikket havde det svært og var inde i et "dyk": *"Jeg kan ikke revurdere det hele og hun har jo ikke kun mig. Så må man tage foden af speederen og lade vognen rulle lidt i tomgang."* Underforstået at her er det farligt at bremse for meget eller gøre noget helt andet. Man må ændre linje ved at dreje lidt eller lægge noget nyt på. I mange tilfælde kommer svaret fra barnet eller den unge.

I ovenstående eksempler er der, efter vores mening, tale om faglige refleksioner på K2 niveau, hvor der ud fra specifikke erfaringer på K1 niveau trækkes på og udvikles viden, om noget generelt ved at være socialpædagog på et børnehjem. De faglige begreber som anvendes til at kvalificere denne refleksion er privat og personlig. Noget af det, det handler om, kaldte en af pædagogerne professionel autenticitet. Det handler om forholdet mellem privat, personlig og professionel eller faglig. Denne tredeling udgør en fælles teoretisk referenceramme, når personalet skal afklare spørgsmål og tage beslutninger i forhold til praksis. I forbindelse med vores analyse af det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus ved hjælp af sociologiske begreber har vi beskæftiget os med spørgsmål, som har betydning for forholdet mellem personligt og privat.

Struktur er et ord som bruges som pædagogfagligt begreb af pædagogerne i Josephine Schneiders Hus. Det er et væsentligt begreb, som handler om det, man kan kalde den pædagogiske linje. Struktur er noget forskelligt fra barn til barn og den holdes på forskellig måde af den enkelte pædagog. I forhold til et af børnene har der i en lang periode været en struktur i forhold til hygiejne. Når barnet skulle i bad, blev der lagt op til ballade, men i

bad skulle hun jo. Så i lang tid holdt pædagogerne meget stædigt fast i, at der skulle bades og samtidigt gjorde de meget for, at der blev hygget ved badekarret. Nogen pædagoger satte stearinlys derop og andre læste historie. Samtidigt fortalte barnet sin kontaktpædagog om, hvordan hun havde snydt plejefamilien for ikke at komme i bad, og ved andre lejligheder om, hvordan hun kunne føle det ubehageligt, når hun kom i skole uden at have været i bad. Nu elsker hun, når pædagogerne peger på, at det er blevet bedre med hendes hygiejne: *"Sikke flotte hvide tænder du har fået."*

"Det lange seje træk" er et udtryk, som nogen pædagoger bruger både i huset men også i samarbejdet med sagsbehandlerne. *Vi bruger det ofte om de store svært beskrivelige mål, som vi gerne vil have vores børn opnår. Ting som tager lang tid. Fx at et barn skal opnå en forståelse og med tiden en form for accept af, at hendes mor måtte "give hende væk"*.

Dilemma er et begreb, som pædagogerne i Josephine Schneiders Hus bruger i mange sammenhænge. I vores undersøgelse har vi haft et særligt øje for det interessante aspekt ved alle pædagogers faglighed, som handler om, at pædagoger i deres praksis håndterer dilemmaer. *"Man står i et dilemma, når for eksempel to legitime værdier forekommer lige betydningsfulde, men udelukker hinanden i den konkrete situation – samtidigt med, at valget af den ene udelukker den anden."* (Pedersen i Schou og Pedersen (red.) 2006, s. 23) Hvad der udgør de enkelte professioners særlige viden, er som tidligere nævnt et meget kompliceret spørgsmål. Carsten Pedersen har med udgangspunkt i Aristoteles' filosofi beskrevet fire forskellige vidensformer, som kan bruges til at beskrive pædagogers viden. Episteme som er videnskabelig indsigt, techne som er teknisk viden, sofia som er filosofisk undren og fronesis som er etisk afvejning. Han argumentere for, at pædagoger må anvende alle fire vidensformer i deres arbejde, og han fremhæver fronesis som den grundlæggende vidensform for pædagoger netop fordi, den handler om at håndtere dilemmaer etisk. (Pedersen i Hørdam og Pedersen (red), 2006): *"Praksis er i bund og grund en etisk kategori, og den etiske vidensform (fronesis) udgør selve grundlaget for, at professionelle kan agere i arbejdet med en sag, hvor alting kunne have været håndteret anderledes."* (Pedersen 2003, s. 100).

Socialpædagogiske metoder

Metodebegrebet er sjældent særligt klart beskrevet i forbindelse med pædagogers faglighed. Det gælder også pædagogerne i Josephine Schneiders Hus. På deres hjemmeside er der en rubrik, som handler om metoder og i de målplaner, som vi senere beskriver, skelnes der mellem mål og metoder. Vores interview af diskussionsgruppen afspejler uklarheden i den socialpædagogiske diskurs på K3 niveau. Der er flere gode grunde til at være forsigtig med at beskrive metoder:

- En handler om frygten for, at de bliver instrumentelle,
- en anden handler om, at metoder er statiske,
- en tredje om, at metoder bliver taget ud af deres sammenhænge,
- en fjerde, at de ofte udvikler sig til bliver til svar uden spørgsmål
- en femte handler om, at metoder kan bortlede opmærksomheden fra de professionelle kompetenceudvikling.

Men ingen af disse grunde er gode nok, for hvordan kan man tale om professionelt arbejde, hvis der ikke er beskrivelser af de metoder, man anvender, som kan læres videre til nye generationer af pædagoger og gøres til genstand for konstruktiv kritik. I denne undersøgelse bruger vi begrebet formål om de samfundsmæssige mål med indsatsen, man kan

kalde dem målene på den lange bane. Vi taler om mål i forhold til det pædagogiske arbejde med det enkelte barn eller udviklingen af fællesskabet i institutionen, målene på den korte bane og midler, som pædagogerne anvender som led i at skabe rammer og muligheder for børnenes og de unges udviklings og lærerprocesser. Metoder bruger vi om socialpædagogiske metoder, som er udviklet i relation til det, vi ovenfor har kaldt specialiseret viden og de metoder, som anvendes i Josephine Schneider Hus til evaluering og dokumentation af arbejdet.

Analyse ved hjælp af sociologiske begreber

Efter denne beskrivelse af pædagogernes faglighed med udgangspunkt i de begreber, som de selv bruger og de kategorier, som vi fik øje på gennem vores iagttagelser, vil vi gå over til at beskrive den analyse af det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus, som vi har lavet på baggrund af nogle udvalgte sociologiske begreber. Denne analyse er ment som et bidrag til den socialpædagogiske professions teoriudvikling på K3 niveau om nogle generelle problemstillinger ved socialpædagogisk arbejde på et børnehjem. Det specifikke og konkrete udgangspunkt er den socialpædagogiske praksis, vi har undersøgt i Josephine Schneiders Hus.

Det er vores vurdering, at pædagogerne i Josephine Schneiders Hus tænker børn/individer og institution/fællesskab sammen, og at de arbejder med nogle udtalte socialpædagogiske begreber på en måde, der gør, at de kvalificerer det pædagogiske arbejde, og dermed giver nærvær og udviklingsmuligheder for de anbragte børn og unge. Det vil være for omfattende at beskrive dette meget komplekse arbejde fyldestgørende i en så begrænset rapport som denne. Derfor har vi valgt nogle sociologiske begreber og teori, der skal bruges til analytisk at sætte fokus på forhold, der positivt kendetegner hverdagslivets socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus. Der er tale om begreber og teori, som vi har valgt, og som pædagogerne ikke har haft indflydelse på. Målet hermed er, at give relevante analytiske eksempler på, hvad godt socialpædagogisk arbejde med anbragte børn og unge kan bestå i. Et arbejde der ofte fremstår som individuelt, men hvor det er vigtigt at forstå, at der er tale om faglighed som et fælles kollektivt projekt.

Dobbeltblik i socialpædagogisk arbejde.

Udefra betragtet er socialpædagogisk arbejde kendetegnet ved, at pædagogerne på den ene side må situationsforfølge i nuet og bruger deres professionelle fornuft i forbindelse med den konkrete pædagogiske handling i relation til barnet et *aktørorienteret blik*; mens de på den anden side har en samfundsmæssig opgave, mål og rammer, der giver betingelser for det socialpædagogiske arbejde et *strukturorienteret blik*. Nævnte kan i børnehjemmets hverdagsliv forekomme modstridende, og kan også være modstridende. Der er således tale om et kontinuerligt perspektivskift i det socialpædagogiske arbejde mellem aktør-vinklen og struktur-vinklen.

I hverdagslivets mange konkrete situationer er der tale om specifikke sociale konstruktioner, hvor det er samspillet/modspillet mellem det enkelte barn og den enkelte pædagog, der forekommer central. Her gør aktør-perspektivet sig gældende, hvor fokus er på individuel relationsorienteret handling. Men for pædagogen kan dette perspektiv ikke stå alene. Der er nogle vilkår udenfor situationen, som pædagogen må medtage. Der er et institutions-fællesskab og et samfunds-fællesskab, der gør sig gældende. Dels giver disse fælles-

skaber muligheder og begrænsninger for den konkrete pædagogiske situation mellem barn-pædagog, dels skal pædagogen ikke kun have blik for barnets vilje, men også for fællesskabets vilkår. Det er en forudsætning, hvis pædagogen skal arbejde hen imod, at barnet dels "får sin vilje"; dels får tilbud om at være en del af fællesskabet. Der er således tale om, at pædagogen må udvikle et dobbeltblik i sit arbejde for at kunne mestre de mange forskellige situationer og dilemmaer, der kan opstå i den konkrete socialpædagogiske praksis. Et dobbeltblik der forholder sig til barnet som individ; men også til institutionen og samfundet som barnets uundværlige fællesskab. Det betyder, at socialpædagogisk arbejde består af en dialektik mellem individet/subjektet/aktør og fællesskabet/objekt/struktur.

Pædagoger har en tilbøjelighed til at prioritere aktør-perspektivet, hvilket dels gør, at socialpædagogisk arbejde med anbragte børn bliver individ- og behandlingsorienteret; dels gør at forstyrrelser udefra opfattes som bureaukrati, der virker tidsrøvende i det konkrete socialpædagogiske arbejde i hverdagen. Forklaringen ligger lige til: Det er fordi, pædagogen ikke har et dobbeltblik i sit arbejde, der kan tydeliggøre dialektikken mellem de to nævnte niveauer. Imidlertid er der tale om et dobbeltblik, der bliver stadig mere vigtig som kompleksiteten i, at socialpædagogisk arbejde udvikler sig på grund af den samfundsmæssige udvikling. *"Dette dobbeltblik stiller imidlertid pædagogen over for et permanent krav om perspektivskift. Og et sådant perspektivskift forudsætter sociologisk fantasi."* (Pedersen i Schou og Pedersen (red.), 2006 side 311). Der er her ikke tale om sociologisk fantasi som en sociologisk disciplin, men om at tilføje pædagogisk arbejde et brugbart analytisk begreb i forståelsen af hverdagslivets socialpædagogiske situationer med de anbragte børn og unge, som kan inspirere til socialpædagogisk fantasi.

Vi oplever, at der delvis er tale om et dobbeltblik og brug af sociologisk fantasi hos pædagogerne i Josephine Schneiders Hus, og at det er én forklaring på, at de når gode resultater i deres arbejde. Det gør, at de fx forstår samspillet/modspillet mellem individ og fællesskab som en dialektisk proces. En af pædagogerne udtrykker det på denne måde: *"Individ og fællesskab er afhængige af hinanden. Hvis du ikke bliver set som individ, udvikler du ikke evnerne til at indgå i fællesskaber. I fællesskabet skal man kunne give noget, men man kan ikke give, hvis man intet har – eller intet har fået"*. Imidlertid kan det være vanskeligt for pædagogerne at dokumentere, hvordan dette dobbeltblik og den sociologiske fantasi indgår i pædagogisk dokumentations arbejde. Men alene det, at der i børnehjemmets praksis er tale om forskellige former for dokumentation, der er rettet mod forskellige interesser, siger noget om, at sociologisk fantasi gør sig gældende hos pædagogerne.

Pædagogerne i Josephine Schneiders Hus, er stolte af deres arbejde og kan i nogle sammenhænge udtale: *"Vi tænker anbragte børn anderledes og bedre end andre døgninstitutioner"*. Vi er tilbøjelige til at give dem ret – og dog. Der er nok snare tale om, at de tænker børn/individer og institution/fællesskab sammen, og at de i forbindelse hermed arbejder med nogle udtalte socialpædagogiske begreber på en måde, der gør, at de kvalificerer det pædagogiske arbejde. Det er for at tydeliggøre dette arbejde, vi har valgt at analysere det socialpædagogiske arbejde ved hjælp af centrale sociologiske begreber. Analysen viser, hvordan pædagogerne arbejder med at få skabt sammenhæng mellem individ og fællesskab, det skaber forudsætning for at give mulighed for nærvær og udvikling for de anbragte børn/unge.

Pædagogerne har ikke haft nogen indflydelse på valget af de sociologiske begreber. Via et spørgeskema har de haft mulighed for at tilkendegive: Hvad de selv forstod ved begreber-

ne; hvad de mente begreberne kunne bruges til i en socialpædagogisk praksis og give eksempler på egen brug af begreberne i deres socialpædagogiske arbejde. – Der var kun 3 ud af de 12 pædagoger, der udfyldte spørgeskemaet. Spørgeskemaet havde to formål: Dels at signalere til pædagogerne at vi i vores analytiske arbejde af den socialpædagogiske praksis ville sætte nævnte begreber i spil, dels danne os et overblik over pædagogernes forståelse for og brug af nævnte begreber. I undersøgelsesprocessen havde spørgeskemaet især en signalværdi til pædagogerne. "Vi anvender teoretiske begreber for at kunne analysere jeres praksis." På baggrund af svarene blev der gennemført en samtale med de tre, som havde svaret. Her fungerede besvarelserne som udgangspunkt for dialogen

Inklusion, eksklusion og integration.

Anbragte børn, der bor på en døgninstitution, er børn, der før – og sandsynligvis også under – anbringelsen har haft et liv med forskellige eksklusionserfaringer. Der findes ikke noget, der kan være meget mere ekskluderende end relations-omsorgssvigt. De/den forælder, der skulle være de mest betydningsfulde og omsorgsgivende personer for barnet, har ekskluderet barnet og sandsynligvis igangsat eksklusionsprocesser - også uden for familiens regi. Det bliver efterfølgende en central opgave for pædagogerne at arbejde med at inkludere disse børn, når de møder dem på børnehjemmet. Barnet har brug for inklusion, og national lovgivning (fx Serviceloven og Folkeskoleloven) samt internationale konventioner (UNESCO's Salamanca erklæring) har dømt inklusion. Nedtoning af eksklusion og opprioritering af inklusion ses som nøglen til, at et barn som kommende voksne får mulighed for at blive integreret og dermed blive en del af samfundets fællesskab. Det lyder jo enkelt at arbejde socialpædagogisk ud fra denne samfundsbestemte strategi, men det er det ikke. Vi kan imidlertid slå fast, at inklusion, eksklusion og integration udgør tre centrale begreber i socialpædagogisk arbejde.

Der er brug for føromtalt dobbeltblik, når vi taler om inklusion, eksklusion og integration af det anbragte barn. Dobbeltblikket skal ikke kun bruges til at fastholde individ- og fællesskabsniveauet, men skal også bruges til at forstå de komplekse processer, der gør sig gældende i eksklusions- og inklusionsammenhæng. Der er som sagt ingen tvivl om, at de børn, der bor i Josephine Schneiders Hus, er børn, der har været udsat for eksklusionsprocesser, der må have virket stigmatiserende på dem. Det gør, at pædagoger med udgangspunkt heri er meget optaget af, at igangsætte og/eller følge inklusionsprocesser for børnene på børnehjemmet. Processer, der giver barnet mulighed for at blive en del af et fællesskab, hvor barnet mærker, at andre individer i fællesskabet har brug for ham/hende, selv om barnets værdier og normer kan være nok så anderledes. Naturligvis er der grænser for, hvor afvigende barnet kan være for at blive en del af fællesskabet. Denne grænse kan rykkes i og med, at pædagogen også skal arbejde med at udvikle fællesskabet og dermed fællesskabets normer og værdier, der giver individuelle inklusionsprocesser de bedste betingelser.

Det er her inklusionsbegrebet kommer med et udspil, der er nyt i socialpædagogisk arbejde. Det nye er, at det ikke kun er individet, men også fællesskabet, der må ændre sig. Eller sagt på en anden måde: Det er ikke kun barnet, der skal socialiseres til at nærme sig fællesskabet/institutionens normer, værdier, mm; - fællesskabet må også ændre sig, ændre sine værdier, normer, mm. De seneste årtiers leden efter fejl hos børn og unge samt kompenserende pædagogik i såvel skole som dag- og døgninstitutioner må stoppe. Alene det forhold, at op mod 40 % af skolebørn på et eller andet tidspunkt i deres skoletid

får brug for en støtteforanstaltning, indikerer, at det er fællesskabet/systemet, der kan være problemet og ikke barnet. Det er nye toner i lovgivningssammenhæng både i Serviceloven og i Folkeskoleloven. Her bliver det centrale spørgsmål i de kommende år, hvorvidt og hvordan denne samfundsmæssige og lovgivningsmæssige nytænkning får lov til at gennem sætte sig i institutionel praksis?

Inklusion er således et mere dynamisk begreb end integration, samtidig med, at det må understreges, at inklusion og integration er to forskellige ting, der dog har en sammenhæng. Kort sagt: Integration er det samfundsmæssige formål for det socialpædagogiske arbejde med det anbragte barn/unge; mens inklusion er midlet eller rettere processer, der gør det muligt at nå dette formål.

Begrebet eksklusion hænger efter vores mening uløseligt sammen med begrebet inklusion, der er tale om et begrebspar, idet der er tale om, at processer i forbindelse med disse to begreber fungerer i et dialektisk medspil/modspil i det socialpædagogiske arbejde. Ligesom begrebet inklusion er begrebet eksklusion individorienteret. Der er her tale om, at barnet selv kan medvirke aktivt til at blive ekskluderet eller medvirke til at ekskludere andre. Det omvendte gør sig også gældende, hvor det er fællesskabet og dermed andre børn eller pædagoger, der inkluderer eller ekskluderer barnet.

Alt i en døgninstitution kan ikke tolereres. Det gør, at pædagoger kan finde det nødvendigt at ekskludere et barn. Det skaber et pædagogisk dilemma, idet pædagogen skal tage sig af et ekskluderet barn, samtidig med at pædagogen kan blive en ekskluderende faktor i barnets liv. Det giver modstand fra barnet vendt mod pædagogen eller andre børn, som det anbragte barn opfatter som ekskluderende. Det er derfor vigtigt at betone, at eksklusion i pædagogisk arbejde kan være tilsigtet og en del af den valgte pædagogik.

Sat ind i et børnehjems sammenhæng er inklusion og inklusionsprocesser samfundets aktuelle svar på marginalisering og udstødning af fx børn med psykosociale vanskeligheder. Barnet har inden anbringelsen været udsat for eksklusion og marginalisering i en grad, der vanskeliggør inklusionsprocesser i det socialpædagogiske arbejde. Barnet træder ind af døren med en følelse af: "Der er noget galt med mig, ellers var jeg ikke kommet på børnehjem. Jeg er ikke god nok, og jeg er slet ikke som andre børn". Kort sagt: Selvopfattelsen er direkte negativ. Der er på ingen måde tale om, at der forestår et let pædagogisk arbejde for pædagogerne, når de arbejder med inklusionsprocesser. For her er pædagogen nødt til at gribe inklusionsarbejdet an på en måde, der "... *indbyder barnet til at indgå i en nær relation*". (Madsen 1994 s. 202). Men det er lang fra sikkert, at det anbragte barn har lyst eller har modet til det. Barnet viser ofte modstand i forbindelse hermed, og et skift til eksklusionsprocesser opstår igen som en mulighed. Hvis fx pædagogen indbyder et barn til at være med i en fælles leg med andre, så byder pædagogen barnet ind i et fællesskab og arbejder dermed inkluderende; men hvis nu barnet afslår tilbudet, så afstår barnet fra at deltage i fællesskabets tilbud – og oplever sit nej respekteret, men samtidig har barnet sandsynligvis markeret en forskellighed og afstandstagen, der kan virke eksklusionsfremmende af barnet selv. – Omvendt kunne et ja til fælleslegen også havde ført til eksklusion, hvis fx barnet ikke ville respektere legens fællesregler, og i stedet bruger tid på at overskrive dem, hvorefter de andre børn vil handle ekskluderende ved enten at smide barnet ud af legen eller stoppe legen. Eksemplet viser, at her har pædagogen en væsentlig funktion med hensyn til at guide barnet i hverdagens talrige inklusions- og eksklusionsprocesser. Inklusions- og eksklusionsprocesser udgør meget væsentlige lærerprocesser i forhold

til at opnå samfundets formål med anbringelsen, nemlig samfundsmæssig integration af barnet eller den unge.

Inklusion og eksklusion i Josephine Schneiders Hus

Pædagogerne i Josephine Schneiders Hus bruger ikke begreberne inklusion og eksklusion i hverdagens sprogbrug. Begreberne bruges i relation til samtaler med os, hvis vi aktiverer dem. Det er naturligvis ikke det samme som, at inklusion og eksklusion ikke er en del af børnehjemmets hverdagsliv. *"Vi bruger forskellig pædagogik for at få barnet inkluderet. Det ene barn skal ekskluderes for på sigt at kunne inkluderes, det andet barn skal presses ind i fællesskabet for senere at kunne være "sig selv". Barnet skal ikke være tilskuer til sit eget liv. For begge børnene gælder det, at de skal lære fællesskabets sociale koder"*.

Pædagoger i Josephine Schneiders Hus opfatter således begreberne inklusion og eksklusion som individorienterede begreber. I forbindelse med dette begrebspar er der en opfattelse af, at det er barnet og ikke fællesskabet eller institutionen, der skal flytte sig. Hermed medtages aktørvinklen, mens strukturvinklen står urørt. Det gør, at Josephine Schneiders Hus koncentrerer inklusion/eksklusion arbejdet om individets liv i nuet, og er således individorienteret. Inklusions- og eksklusionsprocesser i hverdagen skal medvirke til, at barnet føler sig inddraget som subjekt og indser, at det selv er den væsentligste aktør i bestræbelserne på at opnå et godt hverdagsliv. Men et godt hverdagsliv betyder ikke nødvendigvis, at der ikke kan eller skal gøres forskel på de anbragte børn. *"Vores børn er forskellige – de har ikke brug for det samme."* Pædagogerne ser således, at børnehjemmets børn har forskellige vanskeligheder, behov og ressourcer, hvorved børnenes vanskeligheder kan se meget forskellige ud. I denne tilgang ses der en sammenhæng mellem eksklusions- og inklusionsprocesser – den ene er den andens forudsætning. Det giver et nuanceret billede af inklusion/eksklusion og gør op med, at der er tale om to modpoler, hvor inklusion er "den gode" og eksklusion "den onde". Pædagogerne ved fra den socialpædagogiske praksis:

- At anbragte børn/unge har mange eksklusionserfaringer før anbringelsen,
- at eksklusionsprocesser under anbringelsen er en del af hverdagslivet,
- at eksklusion- og inklusionsprocesser er gensidig afhængige i udviklingen af socialpædagogisk arbejde.

Men hermed begrænses inklusion/eksklusion til noget, der kun har individuel interesse. Begreberne social inklusion og social eksklusion mangler.

Social inklusion og social eksklusion

Det er ikke kun individet, der i hverdagslivet indgår i forskellige inklusions- og eksklusionsprocesser, det gør fællesskabet også. Fællesskabet er underlagt inklusions- og eksklusionsprocesser – processer der gør, at institutionen løbende må ændre og tilpasse sig. Ændrer sig på grund af den samfundsmæssige udvikling og tilpasse sig til børneklientellet. Begrebet social inklusion handler om inklusionsprocesser rettet mod fællesskabet i nuet – det vil sige mod fællesskaber i børnehjemmet. Det er vigtigt for barnet eller den unge, at han/hun opfatter sig selv som en del af børnehjemmets fællesskaber, hvor barnet eller den unge via sociale inklusionsprocesser får mulighed for at opleve fællesskab med andre børn, unge og pædagoger.

Der er her tale om dialektiske sociale inklusions processer, idet det ikke kun er barnet, der skal tilpasse sig fællesskabet. Fællesskabet skal også kunne ændre sig, og tilpasse sig barnet. Og fællesskabet skal i dets sociale inklusionsprocesser skabe ligeværd mellem børnene, hvor inklusionsprocesser mere er koncentreret om individets ret til forskellighed. Pædagogen må tilstræbe, tilrettelægge og blande sig i sociale inklusionsprocesser på en måde, der giver børnene de samme muligheder og de samme rettigheder, så det enkelte barn kan opfatte sig selv, som en del af fællesskabet. Fællesskabet skal signalere, at der er plads til alle uanset børnenes individuelle behov og problemer. Social inklusion indgår således som en rettighed, det anbragte barn har, men med det anbragte barns livserfaring, kan det for barnet være svært, at opfatte det som sådan. Det gør, at pædagogen får afgørende betydning i enten tilrettelæggelse af eller i en efterfølgende læring af sociale inklusionsprocesser. Bent Madsen: *"Social inklusion er en udvikling af fællesskabet, så det afspejler alle børns grundlæggende behov for at blive accepteret som ligeværdige deltagere"*. (Madsen 2005). Her ses forskellen mellem inklusion og social inklusion.

Begrebet social eksklusion handler om samfundsskabte problemers konsekvenser for individet med hensyn til: Dels at føle sig som en del af fællesskabet, dels få mulighed for at blive inkluderet i fællesskabet. Således er begrebet social eksklusion institutionel samfundsorienteret, idet der heri er indbygget nogle samfundsmæssige og institutionelle uligheder forhold. Alle har ikke de samme muligheder for at blive socialt inkluderet. Social eksklusion forårsager fratagelse af individets muligheder til at deltage i socialt inkluderende processer, hvorved sociale eksklusionsprocesser vanskeliggør muligheder for fællesskabets sociale inklusion. Omvendt kan social eksklusion være nødvendig i socialpædagogisk arbejde. Alt kan ikke accepteres, for så mister fællesskabet sin sammenhængskraft. Social eksklusion forstået som fællesskabets eksklusion af individet og dermed fratagelse af mulighed for inklusion i nuet kan være en nødvendighed samt en forudsætning for efterfølgende inklusion i socialpædagogisk arbejde. Det er derfor forenklet, når Bent Madsen, (2005 s. 202) forstår social eksklusions begrebet og dets funktion således: *"Kernen i social inklusion er at undgå, at mennesker udsættes for at blive ekskluderet fra det sociale miljø, hvor de lever deres hverdagsliv."* Her fastholder han "det gode og det onde" og overser ved denne forsimpning eksklusionens delvis positive værdi, og gør det til et negationsbegreb. Hvis der ikke er en forståelse for social eksklusions nødvendighed, så bliver det svært at forstå og dermed praktisere dialektikken mellem eksklusions- og inklusionsprocesser i socialpædagogisk praksis.

De 4 nævnte begreber; inklusion, social inklusion, eksklusion, social eksklusion kan ses som "middel-begreber" til at nå formålet: Samfundsmæssig integration. Begrebet integration er – modsat de 4 andre begreber – fremtids rettet, og udgør et formål og dermed en vision for socialpædagogisk arbejde. Et arbejde der skal gøre det anbragte barn kompetent og kvalificeret til at klare sig i samfundslivet som voksen samfundsborger. Med andre ord ligger der med integrationsbegrebet en reproduktionsproces tankegang i døgninstitutioners socialpædagogiske arbejde med anbragte børn og unge. Det gør de konstante inklusions- og eksklusionsprocesser i hverdagslivet og især pædagogens håndtering af disse til afgørende processer for barnets samfundsmæssige integration.

Inklusions- og eksklusionsprocesser i Josephine Schneiders Hus.

De nævnte begreber indgår som sagt ikke bevidst i det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus. Det betyder ikke, at pædagogerne ikke arbejder med inklusions og eksklusions processer, samt som formål har samfundsmæssig integration. Men vi hører

ikke begreberne blive nævnt i hverdagen eller under møder/diskussioner på det, vi tidligere har kaldt K2 niveau. Når vi spørger ind til inklusions-/eksklusionsbegreber, så er der hos pædagogerne en udbredt bevidsthed om, at processerne - bliver praktiseret i børnehjemmets hverdag.

Et eksempel herpå er børnenes skolegang. Selv om pædagogerne ikke taler om samfundsmæssig integration som formål, så tænker de den, idet der er stor bevidsthed om, at kvalifikationer tilegnet i skoleregi er en vigtig indgang til samfundsmæssig integration på sigt. Dertil kommer, at pædagogerne også er klar over, at en dårlig skolegang i nuet med stor sandsynlighed vil sætte en social eksklusionsproces i gang. Barnet vil kunne blive udsat for eksklusion af skolens fællesskab. Det gør, at skolesnak og børns lektier fylder en del i Josephine Schneiders Hus's hverdag. Hvis vi vender tilbage til "kontaktbogen", så er der tale om, at der mellem skole og børnehjem er fast daglig procedure i form af, at barnets "kontaktbog" skal ses af såvel pædagog som lærer i hverdagen. Via kontaktbogen oplever barnet dels social kontrol i form af, at skole og børnehjem viser interesse for barnet og barnets skolegang – en kontrol, der i hverdagen til tider kan virke irriterende på barnet, men som også fungerer inkluderende for barnet. Barnet har en vigtig rolle som budbringer af bogen, og et ansvar for, at den ses begge steder. Dels virker kontaktbogen forebyggende på eksklusionsprocesser i skolen, og som et redskab i relation til "god skolegang" som et vigtigt parameter for en samfundsmæssig integration.

Pædagog: *"Har du lektier for til i morgen?"*

Barn: *"Nej"*

Pædagog: *"Jamen har du ikke matematik i morgen?"*

Barn: *"Jeg har lavet det"*

Pædagog: *"Må jeg se?"*

Barn: *"Hvorfor det?"*

Pædagog: *"Jeg vil godt se, hvor dygtig du er blevet"*

Barn: *"Nå ja, men jeg har vist heller ikke lavet det hele"*

Pædagog: *"Kan du ikke hente din matematik bog og tage din kontakt bog med? Så kan vi se på det om 10 minutter"*

Barn: *"Kan det ikke vente?"*

Pædagog: *"Nej, det er nu, vi har tid"*

Barn: *"OK, så går jeg op, og henter det"*

Her arbejder pædagogen inkluderende med barnet på individniveau, men med sigte på såvel individ som fællesskab. Barnet oplever, at pædagogen viser interesse for barnets lektier, og pædagogen tilbyder fællesskab via lektier. Samtidig hermed forebygger pædagogen den eksklusionsmulighed, der ligger i at møde uforberedt op i skolen. Hertil kommer at pædagogen fastholder, at skolekvalificering er vigtig i relation til samfundsmæssig integration. Og den sociale kontrol i form af kontaktbogen, bliver en naturlig del af det socialpædagogiske inklusions og eksklusionsarbejde.

Selv om børnene og de unge i Josephine Schneiders Hus ses som 12 individer, så arbejder pædagogerne løbende på, at der skabes begivenheder, der gør det muligt for barnet at se sig som en, der tilhører fællesskabet på børnehjemmet. Et tydeligt eksempel herpå er, som vi har beskrevet tidligere, børnehjemmets årlige karneval. Når husets beboere og medarbejdere skal skabe en fest sammen, bliver der lagt op til, at det er vigtigt, at alle deltager – ikke kun i festen, men også i dens forberedelse. Der er med andre ord tale om, at

der arrangeres en social begivenhed, hvor det bliver muligt for pædagogerne at arbejde med social inklusion.

Anerkendelse og magt

I forbindelse med inklusion/eksklusion har vi påpeget, at der er tale om et begrebspår, som hænger sammen. På samme måde kan man ikke se på begreberne anerkendelse og magt. Her er der tale om to separate begreber, der har relation til hinanden, og som er relevante i socialpædagogisk arbejde på en døgninstitution for anbragte børn og unge. Vi har valgt at nedtone magtbegrebet for at give plads til en sociologisk måde at forstå anerkendelse og anerkendende relationer på i socialpædagogisk arbejde. Det gør, at vi kort vil præsentere vores magtforståelse i socialpædagogisk arbejde som: Med sin viden og sin ansættelse har pædagogen udbredt magt over anbragte børn og unge – en magt, der bruges til at gøre noget, der kvalificerer og udvikler barnets hverdagsliv under anbringelsen (Olesen i Pedersen og Schou (red.), 2006).

Socialpædagogiske arbejde med anbragte børn er relationsorienteret. Sådan er det også i Josephine Schneiders Hus. Med dette udgangspunkt adskiller det pædagogiske arbejde sig ikke umiddelbart fra andre døgninstitutioner for anbragte børn. Der har udviklet sig en samfundsmæssig og en pædagogfaglig forventning til, at pædagoger arbejder med at skabe anerkendende relationer for og til de børn, unge og voksne, de arbejder med og arbejder sammen med. Der er tale om en relationstænkning, der først blev udviklet indenfor daginstitutionernes "normalområde" med begrebet anerkendende relationer introduceret af Berit Bae. Men relationsarbejde kan gribes meget forskelligt an, og det bliver det også i forhold til arbejdet med børn og unge, der har psykosociale vanskeligheder.

Terapi – primært i form af miljøterapi – er blevet stadig mere udbredt i arbejdet med døgninstitutionsanbragte børn/unge. Nu har miljøterapi vist sig som noget nærmest udefinerbart i døgninstitutionel praksis, idet den på de enkelte døgninstitutioner - der siger, de praktiserer miljøterapi - kan fremstå og praktiseres meget forskelligt. Vi ser med stor bekymring på denne udvikling, idet vi mener, der er tale om et misforhold i relationsarbejdet. Mens anerkendende relationer fremstår som pædagogisk relationsarbejde, så fremstår miljøterapi som terapeutisk miljøarbejde. Sidstnævnte er problematisk i relation til døgninstitutionernes hverdagsliv, fordi et hverdagsliv domineret af miljøterapi ikke er et normalt hverdagsliv for de anbragte børn og unge.

En af de miljøterapeuter, der i Danmark har mest erfaring med miljøterapeutisk praksis fra døgninstitutioner, er psykologen Lars Rasborg, (2005). Han når blandt andet frem til følgende konklusion: Miljøterapeutisk arbejde kan ikke og skal derfor ikke praktiseres af pædagoger. Han har givet ret heri, fordi miljøterapeutisk arbejde jo ikke er pædagogisk arbejde, men er netop terapeutisk arbejde, der er domineret af en psykoterapeutisk tænkning. Det vil sige, der er tale om et arbejde, som pædagogseminarierne ikke kvalificerer de studerende til, og som de heller ikke skal kvalificere de studerende til, idet uddannelsen som sagt handler om pædagogisk arbejde. Det er uheldigt, når Rasborg således gør miljøterapi til et alternativ til pædagogik – i en pædagogisk institution. Der er tale om en terapeutisering, der udelukkende forholder sig til barnets indre og som på ingen måde medtager de ydre samfundsmæssige påvirkninger af barnet – påvirkninger der ikke kan isolere pædagogisk arbejde til terapi. Der er her tale om en objektgørelse af barnet – en objektgørelse som netop den norske psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye advarer mod fx i sin bog (2005). Der er tale om en bog, der grundigt og Hegel inspireret præsenterer en psykoterapeutisk indfaldsvinkel, der rejser en diskussion om terapeutens arbejde med udvikling af

menneskets relationer. Her fremgår det med al tydelighed, at terapeutisk arbejde er så kompliceret, at det ikke kan praktiseres af pædagoger, og at det derfor ikke giver mening at praktisere det i pædagogiske institutioner. Modsat Rasborg mener Schibbye således ikke, at socialpædagogiske døgninstitutioner for anbragte børn og unge kan eller skal praktisere terapeutisk arbejde. Derfor er det direkte bekymrende, at vi ser en voksende miljø-terapeutisering indenfor døgninstitutionsområdet. Vi anfægter ikke det forhold, at der kan være børn og unge, hvis personlighedsudvikling er så skadet, at det retfærdiggør behandling på miljøterapeutiske institutioner af specialuddannede miljøterapeuter. Men det må være en undtagelse, og så befinder vi os udenfor den socialpædagogiske praksis.

Der er således tale om to forskellige udgangspunkter i relationsarbejdet med anbragte børn: Det terapeutiske og det pædagogiske. Der er ingen tvivl om, at terapien med Schibbye's Hegel-inspiration og i sin meget omfattende gennemgang af Hegels "Herre/Slave" diskussion tager fat i noget, der er særdeles relevant i arbejdet med børn og unge med psykosociale vanskeligheder anbragt på en døgninstitution. Her er såvel subjekt/objekt diskussionen, som anerkendende relationer sat i spil. Hermed gør hun via Hegel: Børnesyn (subjekt/objekt) og anerkendelse til centrale begreber. Men der er tale om en etisk og teoretisk diskussion i en psykoterapeutisk diskurs, som terapien og psykologien i følge Schibbye har et bud på.

Sociologien har et andet bud omhandlende de samme to begreber subjekt/objekt og anerkendelse via den tyske sociolog og filosof Axel Honneth (2003). Et bud der koncentrerer sig om individets udviklingsbetingelser i det moderne samfund, og dermed også inddrager vilkårene i socialpædagogisk anerkendelsesarbejde. Hans operationalisering af anerkendelsesbegrebet gør efter vores mening denne teori særdeles brugbar i socialpædagogisk arbejde med anbragte børn og unge. Hvad angår forskellen i subjekt/objekt opfattelsen, så vil den være for omfattende at redegøre for i denne rapport.

Såvel Schibbye som Honneth er meget optaget af Hegels Herre/Slave-diskussion, og ikke mindst i kompleksiteten og dialektikken i denne. En diskussion, der omsat til pædagogisk praksis, handler om anerkendende relationer mellem barn/ung og pædagog, men som også godt kan omfatte barn-barn relationen. Den interessante forskel er, at Schibbye fastholder Hegels "gensidige anerkendelse" i relationsdiskussionen, da gensidig anerkendelse mellem to mennesker er en forudsætning for at udvikle relationen mellem disse to mennesker (Schibbye, 2005 side 280). Og i forbindelse hermed, må terapeuten også arbejde med sig selv. Der er tale om noget meget kompliceret og omfattende, hvilket gør arbejdet med gensidig anerkendelse til terapi og ikke til pædagogik, og dermed gør arbejdet hermed til psykologisk og ikke pædagogisk arbejde. Det er der nogle indlysende årsager til: Alene tids- og ressource-perspektivet gør, at der ikke kan praktiseres terapeutisk arbejde på et børnehjem. Hertil kommer at pædagoger – modsat terapeuter – ikke kun arbejder med individet, men også med fællesskabet. Der er således også en fællesskabets pædagogik, barnet og den unge må indgå i i deres hverdagsliv på døgninstitutionen. Netop det gør pædagogik centralt og terapi absurd i hverdagslivets arbejde på en døgninstitution.

Hvis man lægger en sociologisk vinkel på gensidigheden i anerkendelsen mellem to mennesker, så kan Hegels anerkendelsesteori forstås anderledes – og dermed gøres relevant i en pædagogisk praksis angående at udvikle anerkendende relationer til anbragte børn/unge. Når Schibbye understreger vigtigheden af gensidig anerkendelse i Hegels relationsopfattelse, så abstraherer hun fra magtforholdet i Hegels klassiske "Herre-Slave eksempel", der netop tydeliggjorde umuligheden i at skabe gensidig anerkendelse i relatio-

nen mellem to mennesker, hvis den ene er afhængig af den anden. Hvis vi placerer denne tænkning i et børnehjem, så er der i overført betydning netop tale om en dominans af "Herre-Slave relation", idet pædagogen (Herren) dels qua sin faglighed og sin ansættelse har magten; dels ikke har nogen gensidig interesse i at blive anerkendt af barnet (Slaven). Pædagogen ved, at der er tale om et ulige forhold, og at målet ikke er gensidig anerkendelse, men derimod at barnet mærker, at der er en voksen (et andet menneske), der i sit udgangspunkt viser omsorg for barnet og anerkender barnet, som det er. Alene det kan være en stor pædagogisk udfordring, fordi det kan være særdeles vanskeligt for et barn at føle sig anerkendt måske for første gang i otte års alderen. Mistilliden til de voksne er skabt – der er ingen, der kan lide mig = der er ingen, der vil anerkende mig, som den jeg er på godt og ondt. Omsorgssvigtets eksklusioner har haft en selvstigmatiserende virkning på barnet. Det er barnet, der har behovet for anerkendelse – ikke pædagogen.

Der er et indbygget dilemma i gensidig anerkendende relationsarbejde med anbragte børn. Givet er det, at Hegel har en pointe *"Jegets identitet kan først konstituere sig gennem gensidig anerkendelse. Anerkendelsesforholdet er mulighedsbetingelse for selvvirkeliggørelse, da jeg kun kan se mig selv i en anden, som ser mig."* (Olesen i Pedersen og Schou (red.), 2006). En pointe der er central i Schibbye's opfattelse af anerkendende relationer. – Dilemmaet herved er, at hvis gensidigheden fastholdes som krav, så bliver anerkendelse og relationsarbejde gjort til terapi og ikke til pædagogisk arbejde. En professionel pædagog, der er dygtig til relationsarbejde, kan godt skabe en situation i hverdagen, hvor barnet føler sig anerkendt af pædagogen, uden at pædagogen nødvendigvis føler sig anerkendt af barnet – endsige har behov herfor. Gensidig anerkendelse er således ikke et must i pædagogisk relationsarbejde – den er det i privatlivets parforhold og i forældre-barn forhold.

Ved at inddrage Axel Honneths anerkendelsesteori bliver det muligt for pædagogen i praksis at håndtere anerkendelse og gensidig anerkendelse i relationsarbejdet med børn, der har psykosociale vanskeligheder. Forudsætningen herfor udspringer imidlertid et andet sted – i sociologiens nuancerede magtforståelse. Pædagoger har - jf. Honneth - magt til at praktisere anerkendelse i arbejdet med anbragte børn. Og netop når denne magt sættes i forhold til anerkendelsesforståelsen i den pædagogiske praksis, bliver der tale om: Magt til at anerkende de børn og unge, der er anbragt på døgninstitutionen. Det gør, at magt og anerkendelse i den pædagogiske praksis fremstår som to fænomener, der dels er gensidig afhængige, og dels er fænomener, som de anbragte børn/unge er afhængige af. Sociologiens magtforståelse kombineret med sociologiens anerkendelsesforståelse fremstår således som et modspil til psykologiens terapeutiske behandlingstilgang, idet pædagoger herved får mulighed for at praktisere pædagogik – får mulighed for i hverdagen at se barnet såvel som individ som en del af institutionens fællesskab.

Axel Honneths anerkendelsesforståelse konstaterer det ulige magtforhold, der er mellem barn/pædagog (Slave/Herre), og kan derfor koncentrere sig om at tydeliggøre anerkendelsesbegrebets udviklingsmuligheder og misforhold. En vinkling der nedtoner gensidighedens betydning i anerkendelsessammenhæng, og gør anerkendelse mere konkret og målrettet for den (Slaven/det anbragte barn), der har brug for anerkendelsen. Magten indgår som et element, der ikke står til diskussion – et element på godt og ondt i pædagogisk relationsarbejde. Det gør, at det bliver muligt for pædagogen at koncentrere sig om praktisering af anerkendelse. For Honneth er der tale om anerkendelse på 3 niveauer:

Privat anerkendelse: Her er der tale om en form for anerkendelse, som kan opnås via nære og følelsesmæssige relationer – typisk i parforhold eller i barn-forældre relationen. Det er her, hvor fx barnet via kærlighed og følelser mærker forældrenes anerkendelse og får grundlagt sin selvtillid. En selvtillid som barnet har brug for i sit liv, da selvtillid er en forudsætning for, at barnet tør gå ind i og engagere sig i venskaber, parforhold og andre nære relationer. Der er med andre ord tale om emotionel anerkendelse – en anerkendelse, som mange døgnanbragte børn/unge ikke har stiftet bekendtskab med, og dermed heller ikke kan håndtere. Det gør fx Hegels (og terapiens) ”gensidig anerkendelse” umulig at praktisere for et sådan barn ved sin ankomst til døgninstitutionen. – Om og evt. hvordan det er muligt for pædagogerne i Josephine Schneiders Hus at arbejde med denne form for anerkendelse, vender vi tilbage til efter, vi har præsenteret de to andre former for anerkendelse jf. Honneths anerkendelsesteori.

Social/solidarisk anerkendelse: Her er der tale om anerkendelse, der kan opnås i fællesskabet – i sociale situationer med andre mennesker. Hvad syntes de andre børn på børnehjemmet om mig og mine handlinger, hvad syntes pædagogerne om mig og mine handlinger – kort sagt, hvad syntes de, jeg har et socialt fælles liv med, om mig? Denne form for anerkendelse handler om at kunne indgå i og blive accepteret af andre i et fællesskab. Her er samspillet mellem individ og fællesskab centralt, hvor det, der står på spil, er barnets selvværd. Børn, der kommer på børnehjem, har ofte et meget lille selvværd, hvor det bliver centralt for dem at undgå endnu en eksklusion af det fællesskab, som børnehjemmet udgør. I arbejdet med barnets selvværd er det vigtigt, at barnet mærker anerkendelse af, at mine værdier og meninger også har betydning for fællesskabet – værdi for de andre børn og voksne på børnehjemmet. – Der er ingen tvivl om, at denne anerkendelsesform arbejdes der meget med i de fleste døgninstitutioner for anbragte børn. Der er ud fra Hegel tale om ”gensidig anerkendelse”, men pædagogers solidariske anerkendelse af barnet kan godt praktiseres ved, at det kun er barnet, der i denne relation oplever gensidig anerkendelse, idet det jo er barnets selvværd, pædagogen arbejder med.

Retslig anerkendelse: Her er der tale om anerkendelse af menneskets rettigheder. På samfundsplan omfatter det individets retssikkerhed. I døgninstitutionens regi handler det både om de anbragte børns og deres forældres retssikkerhed, samt om regler og rettigheders betydning i de anbragte børn og unges hverdagsliv. Det er af afgørende betydning for det anbragte barn eller den unge, hvordan pædagogerne praktiserer de rettigheder og de pligter, som de selv og som de anbragte børn og unge har. Praktisering af barnets rettigheder i pædagogisk arbejde, viser respekt og ligeværd for barnet og har derfor betydning for barnets selvrespekt. For et omsorgsvigtet barn kan det være nyt at erfare: ”Jeg har også rettigheder”. - Ud fra en retssociologisk indfaldsvinkel så bør anbragte børns rettigheder ikke diskuteres – de skal ”blot” praktiseres. Når sidstnævnte ikke er så ligetil, så gør mindst to forhold sig gældende: Pædagogers og døgninstitutionens ”ret” til interne regler, dvs. regler der fx kan tilsidesætte barnets lovgivningsmæssige rettigheder fx inddragelse af lomme penge mm. Det andet forhold er overordnet samfundsmæssigt, og handler om: Ressourcer såvel økonomiske som medarbejdermæssige, fx er barnet blevet anbragt i den ”rigtige” institution?, samt praktiseringen af handleplaner og lovgivning, mm.

Anerkendelse i Josephine Schneiders Hus

Ud fra Honneth's anerkendelsesbegreber handler pædagogers anerkendelsesarbejde med døgnanbragte børn/unge om individets identitetsudvikling samt om individets kompetencer til at magte livet i nuet som i fremtiden. Mange børn bor i en årrække i Josephine

Schneiders Hus. Selv om de fleste af dem har en jævnlig kontakt til far, mor og/eller søskende, så bor de ikke hos dem. Hverdagslivet er koncentreret om skolen og livet på børnehjemmet. Det gør, at pædagogerne – og specielt barnets kontaktpædagog – bliver en primær omsorgsperson for det anbragte barn. Og hvis ikke barnets primære omsorgsperson kan praktisere privat/følelsesmæssig anerkendelse – hvem kan så? Sagt med andre ord: Skal en døgnanbringelse af et relationsomsorgssvigtet barn betyde, at relationssvigtet – koncentreret om manglende følelsesmæssig anerkendelse - fortsætter? Det vil få afgørende negativ betydning for barnets selvtillid og indfølelse. Kort sagt: Der er noget fundamentalt for barnet, der her er i spil.

Privat anerkendelse

I vores samtaler med pædagoger i Josephine Schneiders Hus, har vi talt med dem om nævnte 3 anerkendelsesformer. I den forbindelse var det vanskeligste at tale om – og det vanskeligste for pædagogerne at sætte ord på – begrebet: Privat anerkendelse. Vi mærker her, at pædagogerne befinder sig i en svær – eller rettere ukendt – situation. Det er ikke kun svært at praktisere privat anerkendelse, det er også svært at tale om i pædagogisk arbejde. Når vi fastholder diskussionen om privat/følelsesmæssig anerkendelse, så er der en udtalt tvivl hos den enkelte pædagog, om det er noget, *"jeg selv praktiserer"*. Her bliver pædagogerne personlige, der tales ikke om de andre pædagoger. Det bliver vigtigt for pædagogen, at markere forskellen mellem egne børn og børnehjemmets børn. *"Jeg holder af dem på en anden måde – det er ikke helt ligesom med mine egne børn"*. *"Jo, jeg tror nok, jeg har følelser for hende (kontaktbarnet), hun betyder noget for mig – men det er klart, at egne børn betyder mere"*. Efter disse "forældre-forbehold" blev det lettere for pædagogerne at give eksempler på konkrete situationer, der viser privat/følelsesmæssig anerkendelse i hverdagslivet på børnehjemmet.

Nu er det at bo på et børnehjem en speciel situation for et barn at være i. Forældrene, som omsorgsgivere, er der ikke i hverdagen. Derved fremstår pædagogen for barnets som den vigtige omsorgsperson i nuet. Det er en pædagog, der er til stede, når barnet har brug for omsorg og anerkendelse. Der er tale om børn, der ikke er vant til, at der i den nære relation bliver stillet respektfulde krav til dem – dvs. stillet krav som barnet kan magte, og som er med til at udvikle barnet. I anerkendelsesarbejdet med børnene og de unge i Josephine Schneiders Hus stiller pædagogerne krav til dem. Herved viser de dels barnet respekt, dels viser de anerkendende interesse, der fremmer inklusionsarbejdet med børnene. *"Vi har forventninger til de børn, vi er tæt på"*. Heri ligger der et signal om, at nogle børn – primært de børn pædagogen er kontaktpædagog for – betyder mere for pædagogen end andre børn. Pædagogerne lægger ikke skjul på, at børn kan blive mødt forskelligt af den samme pædagog i hverdagen. Det skal ikke ses som en afvisning, men som et engagement, der virker fremmende for den private relation mellem kontaktpædagog og barn. En relation der kan blive så tæt, at det kan fremstå som et mor/far og barn forhold. *"Nogle gange går en pædagog ind og forsvaret et barn – fx ved et teammøde eller over for en anden pædagog --- det er vi blevet gode til"*. En sådan udtalelse og en sådan tilgang kunne have medført en konflikt mellem pædagogerne på mange døgninstitutioner. I Josephine Schneiders Hus er det en naturlig ting at sige.

"Vi har forventninger til de børn, vi er tæt på"

"Jeg bliver påvirket, hvis en kollega jævnligt kritiserer "mit" barn"

"Man er mere øm overfor ens kontaktbarn"

"Der er følelser på spil i personalegruppen - vi reagerer mere på følelser end på faglighed"

Det er udtalelser fra pædagoger i Josephine Schneiders Hus, der med alt tydelighed illustrerer, at privat følelsesmæssig anerkendelse er en vigtig del af denne institutions pædagogiske arbejde. Og for os at se er der her tale om en afgørende faktor, der gør, at børn/unge signalerer, at de godt kan lide at bo på børnehjemmet. I den pædagogiske praksis arbejdes der således også på at opbygge en privat anerkendende relation, der kan minde om den, der udvikles i en familie. Det er en anerkendelses kategori, der ikke tales om i hverdagen – måske heller ikke en der tænkes meget over af den enkelte pædagog. Men det vigtigste for det enkelte barn/ung er også, at den praktiseres. I forbindelse hermed kunne det have været en fordel at interviewe nogle af børnene og de unge der bor på børnehjemmet; men denne mulighed fratog vi os selv i og med, at vi fra start valgte denne information fra. Vi ved således ikke om børnene og de unge, der har boet mange år i Josephine Schneiders Hus, opfatter kontaktpædagogen som "mor eller far nr. to"; men episoder i hverdagen tyder på, at der er en form for gensidig privat anerkendelse, som vi ikke har oplevet lige så intens i andre døgninstitutioner, vi har haft kontakt med i andre sammenhænge.

Eksempel: En hverdag sidder jeg sammen med de fire ældste piger (16-20 år) og spiser aftensmad. Der er god stemning. De er glade og meget snakkende med hinanden. De sidder og roser hinanden. *"Du er blevet rigtig god til breakdans. Du er den bedste på dit hold. Hvornår kan jeg se dig danse igen?"* Nogle minutter efter siger en af pigerne: *"Jeg har den bedste pædagog som kontaktpædagog"*. Anden pige: *"Nej, det har jeg"*. Det samme siger den tredje pige, hvor jeg så mister koncentrationen om den fjerde pige, fordi de tre andre nu begynder at komme med argumenter for, *"hvorfor min pædagog er den bedste"*. Der er engagement i diskussionen, og den minder om, når fireårige børn kommer op at diskutere om, hvem der har den bedste mor. – Analytisk vurderet, kan man på den ene side sige, at pigerne her viser et resultat af pædagogernes arbejde med privat anerkendelse. På den anden side kan man også sige, at sfæren for privat anerkendelse er en del af virkeligheden på denne døgninstitution, som såvel de anbragte børn/unge, som de ansatte pædagoger dels medvirker til, dels er nødt til at forholde sig til.

Vi er med begrebet privat anerkendelse stødt ind i et "forskningsproblem", fordi privat anerkendelse finder sted på børnehjemmet, når situationen er privat, fx når børnene skal puttes i seng. Så mange af de ritualer, som børnene og pædagoger opbygger og privat følelsesmæssig anerkendelse foregår, er vi afskåret fra at observere. Pointen er, at det netop er fordi, de er private, kan vi ikke få lov til at iagttage dem. Selv om pædagogerne ikke bruger begrebet privat anerkendelse, så er det tydeligt, at der er tænkt over det, og det praktiseres. I forbindelse med arbejdet med institutionens målplaner, som vi fortæller om senere, er det for eksempel blevet aftalt, at det kun er barnets kontaktperson, der er den, der sidder tæt sammen med barnet, når der bliver sagt god nat. Det er for at tydeliggøre for barnet, at din kontaktperson er din kontaktperson, og derfor en speciel betydningsfuld person for dig. Det, mener vi, er godt tænkt privat anerkendelsesarbejde med barnet, der i heldigste fald medfører gensidig følelsesmæssig anerkendelse. Heldigt for barnet, idet det så er i stand til ikke kun at modtage, men er også selv bliver i stand til at give privat anerkendelse. Så er pædagogen nået rigtig langt i sit anerkendende relationsarbejde med barnet. Hvad angår pædagogen, så er det sådanne situationer og en sådan udvikling pædagogen kan diskutere i sin supervision. Det vigtigste for os i denne sammenhæng er at få tydeliggjort, at netop arbejdet med privat anerkendelse i Josephine Schneiders Hus er noget pædagogisk svært, men også noget pædagogisk unikt, når det lykkes.

Social/solidarisk anerkendelse

Som udgangspunkt er der her tale om det anerkendelses-begreb, som er mest oplagt, at pædagoger arbejder med i døgninstitutionens hverdag. Oplagt, fordi der er tale om omsorgssvigtede børn, der har meget lidt social kompetence og ofte er nærmest asociale ved deres ankomst på børnehjemmet. Og det er de blandt andet, fordi de ikke har mødt megen social anerkendelse i deres hidtidige liv. Her er Josephine Schneiders Hus ingen undtagelse. I praksis er der tale om, at børnehjemmet udfører social og solidarisk anerkendelse på flere niveauer:

- Kollegialt
- børnene og de unge på individ- som fællesskabsplan
- forældrene
- samarbejdspartnere (skole, socialforvaltningen i kommunen, m.fl.).

Hvis vi vender tilbage til eksemplet med de fire store piger, der illustrerede et resultat af pædagogernes arbejde med privat anerkendelse, så kan den samme situation også ses som et resultat af social/solidarisk anerkendelse. Konkret forholder det sig sådan, at social/solidarisk anerkendelse er en forudsætning for at arbejde med og udvikle privat anerkendelse. Når pigerne roser hinanden, så viser de social anerkendelse af hinanden såvel på individplan *"du er den bedste"*, som på fællesskabsplan, fordi de roser hinanden og andre ikke tilstedeværende som en del af de personer, der er tilknyttet Josephine Schneiders Hus. I og med de roser og anerkender hinanden og andre, der er tilknyttet børnehjemmet, så udvikler de fællesskabets sociale/solidariske anerkendelse.

Det samme gør sig gældende, når de taler om børnehjemmet. Der er ingen af børnene, der taler til "eksterne personer" om, at de bor på børnehjem. De bor på en adresse. Og det er en adresse, de er stolte af. Som andre børn viser de deres hjem frem ved at invitere fx skolekammerater med hjem. Det er deres hjem og deres fællesskab. Og det præger hverdagen. De dage, vi har været til stede på børnehjemmet, har vi ikke observeret nærværdige konflikter mellem børn og de unge indbyrdes eller mellem børn eller unge og pædagog(er). Ex: En dag var der tre børn, der skulle på tur med en pædagog. Det yngste af børnene, prøvede at ændre beslutningen om, hvor de skulle hen og søgte at få sin vilje til trods for, at de havde truffet beslutningen i fællesskab. Barnet pressede på, pædagogen holdt fast i beslutningen, og de andre børn så forundret til. Barnet dyrkede sin individuelle interesse, og pædagogen appellerede overfor barnet til solidaritet med fællesskabets interesse. Et fællesskab som pædagogen appellerede til, at barnet – trods sin utilfredshed – fortsat var en del af. Det blev herved tydeligt for barnet, at hun var en vigtig del af fællesskabet. At det, de skulle, ikke ville være det samme, hvis hun ikke var med. – Her var det ikke sikkert, at barnet forstod, at pædagogen arbejdede med inkluderende social og solidarisk anerkendelse i denne situation, men barnet fik under alle omstændigheder en erfaring hermed.

Efterfølgende skete der så det, at en af de to andre piger i fællesskabet "afløste pædagogen", og talte med den "individualistiske" pige. Hun prøvede at overbevise den surmulende pige om, at hun skulle glæde sig til det, de skulle lave sammen. Kort sagt gik "fællesskabs"-pigen i gang med at praktisere social værdsættelse og anerkendelse af den pige, der var ved at ekskludere sig selv fra fællesskabet. Hun søgte at gøre den anden piges tilstedeværelse til en værdi for fællesskabet. Det illustrerede dette barns sociale kompetence. Hun var i stand til at arbejde socialt anerkendende og inkluderende med den anden pige. Det er noget som omsorgssvigtede børn ofte har meget svært ved, hvilket indirekte for-

tæller, at denne pige i hverdagen er blevet styrket og udviklet via pædagogernes sociale anerkendelsesarbejde.

Der er således en dialektik i arbejdet med social anerkendelse af børnene og de unge på børnehjemmet, der bevæger sig såvel på individ-plan som fællesskabsplan. Vi har hørt pædagogerne omtale episoder, hvor især de unge udfordrer fællesskabet og pædagogernes mulighed for at praktisere social anerkendelse. Det vil vi ikke forholde os mere til, idet der i ganske almindelige familier jo også er en løbende afprøvning af individ/fællesskab og social anerkendelse. Anbragte børn og unge har ligesom andre børn og unge engang imellem brug for at afprøve social anerkendelse af far, mor, familie, fællesskab og institution. For i menneskets sociale kompetenceudvikling er en afprøvning af fællesskabets sociale normer og værdier samt anerkendelse jo en forudsætning for denne udvikling.

I hverdagen er pædagogerne på børnehjemmet udpræget socialt anerkendende overfor alle: Børn, unge, kollegaer, skolelærere, forældre, sagsbehandlere, mm. Der tales pænt til alle og der tales pænt om alle. Når pædagogerne taler om barnets forældre, så omtales disse altid solidarisk anerkendende overfor barnet. Pædagogerne viser børnene respekt for forældrene, de viser imødekommenhed overfor forældrene, og selv om mange af børnene bor i Josephine Schneiders Hus i mange år, så er der en bevidsthed hos pædagogerne om, at forældrene altid vil være en vigtig relation i barnets liv også som voksen. Når fx en ung er vred på sin mor, og overfor pædagogen udtrykker sin utilfredshed med hende samt søger at få pædagogens accept af, "at mor er den dumme i Verden", så lytter pædagogen til den unge, virker deltagende, søger at forklare og forstå morens aktuelle situation. Og pædagogen er meget opmærksom på at undgå at tage afstand fra moren. Hun fastholdes som vigtig for den unge, og pædagogen fastholder moren som en, hun solidarisk anerkender på trods af nok så massive problemer.

Det er kendetegnende, at institutions-eksterne personer som fx barnets skolelærer eller sagsbehandler er "ydre" personer i barnets netværk, som pædagogen altid omtaler positivt overfor barnet. Overfor alle vigtige personer i barnets liv udtrykker pædagogerne solidarisk anerkendelse. Det raseri som unge til tider kan føle overfor fx sin sagsbehandler i kommunen, søger pædagogen at forstå og forklare, men han/hun deltager ikke i afstandstagen til sagsbehandleren. Pædagogerne arbejder med børn/unges sociale anerkendelse, og dermed på at give en forståelse for, at andre værdier end ens egne værdier kan have betydning. Der arbejdes således også på, at barnet kan håndtere de mange ydre påvirkninger, der gør sig gældende i forhold til barnets individuelle situation – i nutiden som i fremtiden.

Retslig anerkendelse

Som nævnt er retslig anerkendelse ikke noget, der principielt skal diskuteres i socialpædagogisk arbejde – det skal praktiseres. Desværre er det ikke så enkelt – det er det heller ikke i Josephine Schneiders Hus. Her er der ikke tale om, at pædagogerne straffer børnene og de unge ved at fratage dem deres rettigheder. Og der er heller ikke tale om en socialpædagogisk praksis, der sår tvivl om børnenes retssikkerhed i hverdagen. Vanskeligheden ligger et andet sted. Den ligger i det dilemma, som samfundet skaber for mange af de anbragte børn og unge ved: På den ene side at have en lovgivning, der præciserer alle børn og unges rettigheder, og på den anden side ved at have en praksis i skærpede situationer, hvor samfundet ikke lever op til lovgivning og dermed fratager barnet muligheden for at opnå sine rettigheder. Det svækker den retslige anerkendelse af barnet og hvad værre er, så stiller den for barnet spørgsmålstegn ved, om pædagogen er i stand til at

praktisere retslig anerkendelse, når samfundsskabte dilemmaer opstår for barnet. – Ex: En otte års pige kunne ikke ”rummes” i skolen. Folkeskolen ekskluderede hende af skolesystemet, og til trods for massivt pres fra børnehjemmets side for at barnet kunne opnå sin ret: At gå i skole, så underkendte skolesystemet/samfundet pigen denne ret i syv måneder. Børnehjemmet reagerede på to niveauer: Via argumenter blev der lagt pres på skolesystemet med hensyn til at leve op til loven og tilbyde barnet et relevant skoletilbud; samt beskyttelse af barnet ved fx at påtage sig undervisning af barnet i hverdagen.

Eksemplet viser, at noget så vitalt som barnets selvværd kan blive sat under et voldsomt samfundsmæssigt pres. Der er tale om en krænkelse af barnets samfundsbestemte rettigheder, og der er tale om en disrespekt for børnehjemmet og dets muligheder for at praktisere retslig anerkendelse af barnet. Herved oplever barnet ”Jeg har ikke de samme rettigheder som andre børn. Der må være noget forkert ved mig.” Pædagogen kan sætte nok så mange ord på, og give nok så mange forklaringer på denne samfundsskabte negative situation, men det fjerner ikke barnets oplevelse af krænket rettighed. Det er og bliver et problem i socialpædagogisk arbejde, hvis samfundet svigter anbragte børn, og barnet oplever, at pædagogen – måske ligesom barnets mor og far – har svært ved at varetage barnets rettigheder. Herved fremstår samfundet for barnet ikke som en medspiller men en modspiller. En modspiller som såvel barn som pædagog kan komme til at bruge mange ressourcer på. Så nu er det ikke kun barnets retssikkerhed og selvværd, der står på spil. Det er også barnets relation til pædagogen og dermed formålet med anbringelsen; individets mulighed for integrationen i samfundet, der står på spil.

Hvad er så pædagogens mulighed for, at det anbragte barn kan opleve sig selv som retslig anerkendt? Først og fremmest kan pædagogen arbejde på, at barnets rettigheder bliver respekteret og imødekommet i hverdagslivet på børnehjemmet. Er der interne regler, der besværliggør retslig anerkendelse? Det andet er at vise barnet, at der skal reageres, hvis retslig anerkendelse ikke bliver respekteret. I eksemplet kunne pædagogerne ikke gøre meget andet, end det de gjorde – konfrontere samfundet med dets misforhold og beskytte barnet mod de mest negative konsekvenser af krænket retssikkerhed.

Vi har i vores undersøgelse konstateret, at barnets rettigheder respekteres i børnehjemmets hverdagsliv, men at der er tale om en voksende tendens med hensyn til et samfundsskabt dilemma, der får negative konsekvenser i anbragte børns hverdagsliv, idet der på den ene side er sket en præcisering og skærpelse af lovgrundlaget for anbragte børn og unges rettigheder; mens der på den anden side er tale om, at samfundet udenfor institutionen - til trods for lovgrundlaget - tiltager sig en magt, der favoriserer kortsigtet økonomisk tænkning på bekostning af lovgivningen om anbragte børns rettigheder. Det er helt urimeligt for praktisering af socialpædagogisk arbejde, når der er uoverensstemmelse mellem samfundets ressourcer og lovgrundlag. Dette misforhold er vigtigt at medtage i dokumentationsarbejdet i forbindelse med den socialpædagogiske praksis, idet det netop udgør en negativ kerne i dokumentationen af nævnte arbejde. Det er lykket for Josephine Schneiders Hus at udvikle en praksis, hvor der stort set ikke er tale om internt skabte misforhold i barnets retslige anerkendelse. Derfor er det frustrerende for pædagogerne at opleve, at denne retslige anerkendelse kan komme under pres via samfundsskabte misforhold. Her mærker pædagogerne og børnene med alt tydelighed samfundets indflydelse og vilkår for pædagogisk arbejde.

Afrunding på anerkendelse.

Når pædagogen arbejder med alle 3 former for anerkendelse, så arbejdes der med barnets: Selvtillid, selvværd, selvrespekt. Spørgsmålet er så, om det er muligt at arbejde med alle 3 former i en pædagogisk praksis. Det korte svar er: Ja, det er muligt – og det er pædagogisk krævende. Med sidstnævnte mener vi, at anerkendelsesarbejde er så krævende, at langt fra alle pædagoger endsige institutioner lever op til det på en måde, som de anbragte børn/unge kan profitere af. Det er her, der for os er en afgørende skillelinie mellem dårlige og gode døgninstitutioner – mellem relationsarbejde og anerkendende relationsarbejde. Når vi fremhæver Josephine Schneiders Hus som et børnehjem, hvor børn og unge har et godt liv i – så er det især her forklaringen findes. Hvorfor? Fordi pædagogerne har skabt overskud til og tør samt er dygtige nok til at arbejde med privat anerkendelse. Vi hører allerede nu ramaskriget. For i lyset af den klassiske diskussion omhandlende ”privatpersonlig-faglig” i pædagogisk arbejde, så er det en udbredt pædagogfaglig opfattelse, at pædagoger ikke skal arbejde privat. Til det er at sige: Privat anerkendelse i Josephine Schneiders Hus handler på ingen måder om inddragelse af pædagogernes privatliv, det handler om at praktisere følelsesmæssig anerkendelse i pædagogisk arbejde med anbragte børn/unge!

Evaluering og dokumentation i Josephine Schneiders Hus

I dette kapitel vil vi fokusere på den evaluerings- og dokumentationspraksis, som eksisterer i Josephine Schneiders Hus. Vi tager udgangspunkt i en præsentation af det, som er mest håndfast, nemlig de dokumentationsformer som er udviklet og anvendes i Josephine Schneiders Hus og beskriver disse redskabers anvendelse i forbindelse med den løbende udvikling og evaluering af det pædagogiske arbejde.

Dokumentationsformer i Josephine Schneiders Hus

Som led i det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders Hus bruges en række dokumentationsformer:

Dagbogen er et computerprogram, som forstanderen har lavet. Man har forsøgt at bruge et andet program, som er udviklet til opgaven, men pædagogerne giver udtryk for, at det er for svært at bruge og meget tidskrævende.

Dagbogen føres hver dag, og der skal stå noget om alle børn. Pædagogerne læser for det meste i dagbogen, inden de starter deres arbejde. Det er først og fremmest et kommunikationsredskab i pædagogernes samarbejde. Man beskriver oplevelser, man har haft med børnene og videregiver dem til kolleger. Det er et redskab, som ikke kan undværes på en døgninstitution, for der kan være medarbejdere, som kun møder hinanden ved møderne. Ligesom hos et forældrepar, skal der videregives en mængde konkret praktisk information til hinanden, for at hverdagen kan fungere, og de kan yde en god støtte og omsorg til børnene. Et væsentligt aspekt handler om, at børnene kan slippe for at få stillet det samme spørgsmål fra flere pædagoger efter hinanden, for det, kan de jo godt synes, er irriterende. Egentlige iagttagelser af mere end 10 linjers længde sættes i postbogen (se nedenfor).

Pædagogerne betragter også dagbogen som en mentalhygiejnisk foranstaltning. For når man sætter sig om aftenen og skriver om sine oplevelser med børnene, får man en mulighed for at få en slags overblik. Hvem har jeg været i kontakt med, og hvem har jeg ikke haft kontakt med i dag? Ok - det må jeg rette op på næste gang, jeg er her. Det kan også

hjælpe i forhold til, at *"blive tømt ud så man ikke tager det hele med hjem"* - som en pædagog udtrykker det. Ligesom det kan bruges som mental opladning at læse dagbogen nogen dage tilbage ved arbejdsdagens begyndelse for at få en fornemmelse af, hvad børnene har lavet, og hvordan de har det. Det er tidskrævende og foregår ofte sent på aftenen efter kl. 22.30.

Kontaktpædagogerne kan bruge det enkelte barns dagbogsoptegnelserne som forberedelse til personalemøder om barnet og forstanderen kan, som led i at få en fornemmelse af, hvordan et barn har det, læse alt hvad der er skrevet om et enkelt barn i en periode.

Børnene må ikke læse i dagbogen selv. De kan få læst op fra dagbogen af den pædagog, som har skrevet det.

I dagbogen interesserer man sig ikke for, hvordan børnene er, men for hvordan børnene har haft det den dag. Det er efter vores mening klogt og kan sandsynligvis virke helbredende i sig selv, fordi det lægger op til spørgsmål af typen; Hvad var anderledes? – hvorfor var det sådan i dag og sådan i går? Man bliver sporet ind på sammenhængen mellem børnenes og de unges hverdagsliv og hvordan de har det. Hvorimod en interesse for hvordan børnene er, lægger op til en diagnosticerende logik i forhold til børnene, som fastholder et bestemt syn på dem og fjerner opmærksomheden fra omgivelsernes betydning for, hvordan de har det.

Postbogen er et ringbind med breve og notater som alle pædagoger skal kende til, og alle skal læse, inden de starter på arbejdet. Den har børnene ikke adgang til. Heri sættes også indberetninger til kommunen om magtanvendelser. Magtanvendelser er heldigvis absolutte undtagelser, men når de har fundet sted, skal børnene have læst det op, og pædagogen kan skrive deres oplevelse af situationen og hæfte det ved.

Målplaner er et skema, som anvendes i forbindelse med pædagogiske møder om det enkelte barn (se bilag). Skemaet udfyldes af kontaktpædagogen inden mødet og fungerer som oplæg til mødet og det justeres under og efter mødet. På mange andre døgninstitutioner ville man kalde målplanene for behandlingsplaner, men det ønsker de ikke i Josephine Schneiders Hus. Behandlingsplaner indikerer, at der er noget "galt" med børnene og de skal "behandles" for dette. Det lægger op til at betragte børnene som objekter og i værste fald som patienter. Det tager man afstand fra og derfor anvendes udtrykket målplaner.

Dette redskab er under stadig udvikling på baggrund af venlige opfordringer fra forvaltningen. Vi har interviewet flere forskellige pædagoger om, hvordan de ser på udviklingen af dette redskab. Det er udgangspunktet for følgende beskrivelse.

Det benyttes i forbindelse med at *"vi har barnet oppe hver anden måned"* og det er under stadig udvikling. Det handler bl.a. om at gøre det praktisk og få det gjort. Før var der et oplæg fra kontaktpædagogen på to A4 sider og det var ikke alle, som fik lavet det oplæg. Når man, som en af forfatterne til dette skrift, har mange års erfaring fra arbejdet på behandlingshjem, genkender man den ubehagelige situation at sidde ved et møde, hvor der er gensidige forventninger om, at der er et oplæg og det mangler. Det er ubehageligt for alle de involverede, fordi den professionelle selvrespekt er på spil. Baggrunden for det manglende oplæg kan være mangesidet. Der kan være tale om manglende tid, manglende inspiration, manglende kompetence eller manglende selvdisciplin, men det går for det meste

ud over stemningen ved mødet. Derfor er det vigtigt at gøre det overkommeligt og realistisk at få lavet et oplæg til mødet.

Målplanerne er et vigtigt grundlag for at skrive indberetningerne og så skal barnet helst have været oppe 3 gange siden sidste indberetning.

I forhold til indførelsen af målplanerne kan en pædagog få øje på, at de har givet mulighed for at gå fra at være opmærksom på, hvordan det er med barnet her og nu til at blive opmærksom på forløb og barnets udvikling, det som vi tidligere har kaldt et tidsperspektiv. Hun giver også udtryk for, at det giver mulighed for at holde fast i vigtige nuancer. I computertidsalderen er der mulighed for at flytte sætninger fra målplanerne til indberetningerne.

Det svære er stadig at skabe sammenhæng mellem det, der hedder mål og det, der hedder metode i målplanen, især det med at beskrive metode. Det handler om de traditionelle vanskeligheder ved at tænke i pædagogfaglige metoder, som vi har beskrevet tidligere.

For en af pædagogerne er noget afgørende, at når et barn har lært noget, som det har været relevant for det at lære i sit tidligere hverdagsliv, men som i andre sammenhænge og i sit nuværende hverdagsliv giver det problemer, så kræver det, at omgivelserne bliver meget tydelige, for at barnet kan lære noget andet. Det handler om struktur, det begreb, som vi tidligere har beskrevet, pædagogerne bruger, og det kræver, at der lægges en linje over for barnet. Denne linje må pædagogerne udfylde på deres personlige måde og i forhold til barnets aktuelle resurser i situationen, men hvis der skal ske en omlæring, må der være en klar linje i påvirkningen og den skal have tid til at virke. Et væsentligt aspekt handler om, at man ikke kan arbejde pædagogisk med alt på en gang, så tvinges barnet til at lukke af. Derfor skal der vælges et fokus og det skal koordineres så kollegerne kan se meningen med det og bakke den lagte linje op. En anden pædagog siger noget lignende, men på en anden måde: *"Vi forsøger at vende tingene på hovedet, så barnet får erfaring med, at deres "dårlige handlemønstre" var positive overlevelsesstrategier da de var i en anden situation, men når vilkårene ændres, skal ens reaktioner også tilpasses dette. Derfor er de tidligere strategier stadig gode i andre sammenhænge."*

Et andet aspekt ved arbejdet med målplanerne handler om udviklingen af forståelsen for barnet. Udviklingen af denne forståelse er et vigtigt aspekt ved alle evaluerende aktiviteter i socialpædagogisk arbejde. Vi oplever, at der ofte er en kamp mellem to sider ved evaluering. Behovet for beslutninger og behovet for forståelse. De kan få karakter af et enten eller, men det er et både og.

Der er i blandt pædagogerne refleksioner om fordele og ulemper ved, at det er kontaktpædagogen, som laver "alt skriveriet": *"Der kan selvfølgelig være en ulempe i, at vi altid skriver om "vores" barn og barnet derfor altid bliver set og vurderet igennem den samme pædagogs øjne. Derved kan vi komme til at fastholde fokus og derved barnet på de samme punkter. Især hvis man ikke i den efterfølgende debat får en god feedback fra kollegaerne og deres syn på barnet. Fx. opfører Birte sig altid bedre, når jeg er i Josephine Schneiders Hus, end når jeg ikke er der – derfor er det vigtigt, at jeg hører, hvad der sker, når jeg ikke er huset."*

Indberetninger er dokumenter som sendes til kommunens sagsbehandler hvert halve år. Det udgør den vigtigste dokumentation af det arbejde, der laves på institutionen.

Indberetningen har børnene ikke adgang til, men i forbindelse med udarbejdelsen og afsendelsen af indberetningen hører alle unge, hvad der står, ved de mindre børn vurderes det, om de bare skal orienteres om indholdet eller skal høre ordret, hvad der står i indberetningen. *"Generelt er det vel sådan, at der ikke står noget i de indberetninger, som børnene ikke ved i forvejen."* Det kan godt være en stor overraskelse at høre noget igen, for pue-ha det er aldrig rart at høre, når der er noget, der ikke er så godt."

Indberetningerne er kommunikation med børnehjemmets omgivelser og så stilles der særlige krav til formen: *"Alt der bliver sendt ud her er så sobert, så vi selv kan være det bekendt, men også at det selvfølgelig er en god beskrivelse af barnet, sådan at barnet kan læse den og forstå den og så forældrene kan.... det følger dem jo resten af livet eller i hvert fald i mange år."*

Der er vigtigt og interessant, at når man skal skrive ud af huset siger man det på en måde, nemlig sobert, og når man skriver om det indadtil, så gør man det på en anden måde, hvor der er følelser involveret. Indberetningerne afspejler, som vi har været inde på i afsnittet om solidarisk anerkendelse, også det menneskesyn, der hersker blandt pædagogerne i Josephine Schneiders Hus, og hvordan der arbejdes.

Forstanderen er en respekteret overdommer i forhold til at vurdere, hvad der skal ud. Han skriver dem ikke selv, så han kan være et tjekpoint; *"Som man lige skal igennem, inden det ryger ud. Nogen gange er man så involveret i den sag, man har, at man ikke opdager, man kommer til at farve tingene og det er derfor, vi har den opdeling. Mange steder er det jo ledelsen, der skriver indberetningerne og medarbejderne har overhovedet ingen indflydelse på det. Det, synes vi, er mærkelig. Det betragtes som en af de stærke sider ved arbejdsdelingen i Josephine Schneiders Hus, fordi det dobbeltsikrer kvaliteten, at der er flere personer involveret i skrivningen af indberetningerne. Forstanderen læser alle indberetninger igennem og skriver dem ikke under før han er tilfreds. Hvis der er vendinger eller et billede, som han ikke vil have sendt ud af huset eller en holdning eller mening, som ikke er i overensstemmelse med husets værdier: "Når jeg læser en indberetning så tænker jeg altid. Nu er jeg sagsbehandler, hvordan opfatter jeg det her? Eller politikker hvis det er en tvangssag. Man skal altid overveje, om man vil skive - det går rigtig godt - eller - grunden til, at det går godt, er fordi barnet er anbragt her og har støttepædagog."*

Det er en funktion, som personalet føler, de har brug for. Fordi; *"ord betyder jo rigtig meget, når det står på sådant et papir."*

Intern- og ekstern

Når vi kigger på ovenstående dokumentationsformer er det vigtigt at se på deres funktion: Hvad kan de bruges til? Her har vi fundet det nærliggende at skelne mellem intern og ekstern kommunikation. Denne skelnen er inspireret af Niklas Luhmanns systemteori - for en kort pædagogrelevant introduktion henviser vi til Susanne Idun Mørchs: "Den pædagogiske kultur". (Mørch, 2002 s.217 ff). Vi mener, denne skelnen er helt afgørende for, hvad redskaberne kan bruges til. I den interne kommunikation skal der være mulighed for at arbejde følelser og "slå en skæv." Og i kommunikationen med institutionens omgivelser er der et relevant krav om at; *"det, der sendes ud, skal være sobert."* I praksis kan man ikke stille det skarpt op, for mange af samarbejdspartnerne er både interne og eksterne. Det er heller ikke det der er vores mening med at skelne mellem intern og ekstern kommunikation. Vi gør det for at gøre opmærksom på, at der er nogle kvalitative forskelle i kommunikationsformen som handler om åbenhed, ærlighed, tillid og muligheden for at rette misforståelser. Disse forskelle bliver skærpet, når kommunikationen er skriftlig.

Forstanderen skelner mellem tre niveauer:

1. Interne - det vil sige medarbejderne.
2. Forældrene og nogen af sagsbehandlerne. Der hvor det er muligt at udvikle tillid over tid.
3. De øvrige.

Hvad har børnene godt af at høre

Et andet vigtigt spørgsmål handler om, hvad børnene har godt af at høre. Her er der mange hensyn, der skal tages i betragtning, når beslutningen skal træffes. Her er et eksempel fra forstanderen på overvejelser et barn ikke skal høre, men som pædagogerne må tænke over: *"Der er et barn, som i en periode er meget flyvsk. Jeg har så gået med nogen tanker om at den flyvskhed og den måde at reagere på i forhold til familien derhjemme - at det bunder i virkeligheden i et misforhold mellem mor og far. En misbalance, hvor vi tidligere har fokuseret på faderen, og jeg prøver så at vende det om og så sige, at det i virkeligheden er moderen, der er en "bitch" derhjemme, som alle skal indrette sig efter, hun tryner dem alle sammen hvis ikke de totalt siger ja og ammen. En sådan overvejelse kan jeg jo ikke sætte i dagbogen, med risiko for at barnet skulle høre det."*

Justits og selvjustits

Først meget sent i vores undersøgelse blev vi opmærksom på et fænomen, som var til stede mange steder i kommunikationen. Men ikke fremme i første række, mere under overfladen. Vi har kaldt det justits og selvjustits. Vi blev først opmærksomme på det i forbindelse med forstanderens rolle i forhold til indberetningerne. Så var det der igen ved temaformiddagen, da der blev talt om slavepiskerne ved indførelsen af målplanerne. Så gik vi mere håndfast til værks, og det blev tydeligt, at det var et fænomen som gennemsyrede hele institutionens liv. Efter denne undersøgelse er det vores vurdering, at der blandt pædagogerne i Josephine Schneiders Hus er en høj grad af accept af og forståelse for, at justits og selvjustits er et nødvendigt element i forbindelse med pædagogers faglighed. Men det skal forvaltes med omtanke, for den gensidige accept af nødvendigheden er et vigtigt grundlag for god socialpædagogik. Det drejer sig om, hvad der skal justeres, hvordan det skal justeres, af hvem det kan justeres og hvornår det skal justeres. Det handler bl.a. om måden, man taler om børn, unge og forældre på. Der kan gives udtryk for følelser, og der gives plads til disse følelser, men det tillades ikke, at de udvikler sig til nedværdigende beskrivelser.

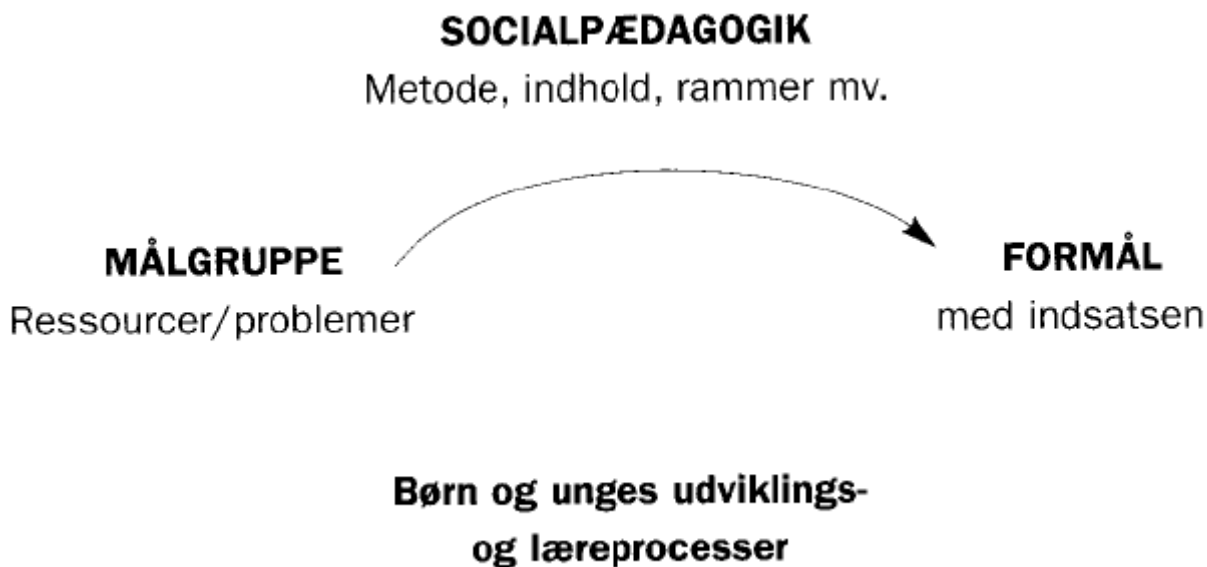
Undersøgelsesfeltet

I dette afsnit vil vi sætte vores specifikke undersøgelse af det socialpædagogiske arbejde i Josephine Schneiders hus i relation til mere generelle overvejelser om socialpædagogisk indsats. som et bidrag til den socialpædagogiske diskurs på K3 niveau.

Socialpædagogisk arbejde kan ses fra tre forskellige perspektiver: Individ, institution og samfund. Det kommer an på, hvorfra man betragter det socialpædagogiske arbejde. Har man øje for, det enkelte menneske som lever eller arbejder i den socialpædagogiske indsats, eller ses indsatsen indefra institutionen eller udefra dens omgivelser. Alle tre perspektiver er imidlertid nødvendige, når socialpædagogisk arbejde skal beskrives. Der er et samfundsmæssigt behov for en fælles beskrivelse for at kunne tænke de tre perspektiver sammen. Og der er behov for, at den socialpædagogiske profession påtager sig denne udfordring. I forhold til de tre kompetenceniveauer hos pædagoger, som vi tidligere har om-

talt, handler det om (social)pædagogprofessionens fortløbende teoretiske refleksion og er dens grundlag som profession bygger på videnskab på K3 niveau.

Inge Bryderup tager udgangspunkt i det forhold, at en socialpædagogisk indsats: På den ene side afspejler mere overordnede sammenhænge mellem forståelsen af målgruppen, socialpædagogikken og formålet med indsatsen. På den anden side afspejler, at indsatsen handler om børnenes og de unges udviklingsprocesser. Hun illustrerer det på denne måde:



Bryderup (red). 2005 s.284

Modellen illustrerer et grundlæggende vilkår ved en socialpædagogisk indsats. Det er pædagogerne, som giver omsorg, vejleder, skaber rammerne, motiverer og indgår i relationer med børnene og de unge. De skaber mulighederne for børnene og de unges udviklings- og læreprocesser, men det er børnene, der laver "arbejdet". Det er dem, der er aktive, når de udvikler sig og lærer, og det er et vigtigt aspekt ved formålet med indsatsen, at de skal blive aktører i deres eget liv. Denne erkendelse er ikke ny, men ligesom i forhold til begrebet læring skal den holdes i live.

Samfundsperspektivet

Set udefra er socialpædagog "svar" på løsningen af samfundsmæssige opgaver. Beslutningen, om hvilke opgaver der skal løses, er politiske beslutninger, ud fra behov som opstår og bliver synlige i samfundet. Formålet med den pædagogiske indsats er også politisk besluttet gennem lovgivning. De ressourcemæssige rammer for den socialpædagogiske indsats er ligeledes politisk besluttet. Det er i lyset af dette at administrationen i Frederiksberg Kommune fastsætter mål og rammer for løsningen af de kommunale opgaver. Det betyder at vurderingen af den socialpædagogiske indsats i forhold til resultatet får stor opmærksomhed fra dette perspektiv. Evaluering og dokumentation har fra dette perspektiv til formål at kvalitetskontrollere foranstaltningen og vurdere, om den lever op til formålet med indsatsen. For beslutningstagerne bliver det vigtigt at kende effekten af indsatsen. I det moderne samfund er opgaverne, vilkårene og forståelsen af deres baggrund under stadig forandring. Dermed bliver formuleringen af formålet også løbende sat på dagsorde-

nen. I forbindelse med socialpædagogik som "svar" er det den socialpædagogiske professions udfordring at udvikle organiseringer og faglighed, som kan håndtere disse opgaver og at dokumentere, at man gør det.

Et andet aspekt ved samfundsperspektivet handler om at lovgivningen også fastsætter og har underlagt sig aftaler om individets rettigheder. I forholdet til anbringelser på døgninstitutioner for børn og unge opstår der mange værdikonflikter mellem disse to aspekter ved det samfundsmæssige perspektiv.

Institutionsperspektivet

Set indefra den socialpædagogiske institutions perspektiv handler det om, at udvikle en socialpædagogik som, inden for de politisk besluttede rammer, kan skabe mulighed for, at målgruppen kan gennemgå lærerprocesser og udvikle sig, så formålet med anbringelsen også kan blive resultatet af anbringelsen. Det er i lyset af dette, at vi peger på, at samfundsmæssig integration er formålet med den pædagogiske indsats. Formålet handler, som vi tidligere har beskrevet, om målene på den lange bane. Set indefra må pædagogerne gøre sig overvejelser, om man er på rette vej mod formålet. Her er det, at vi støder ind i vores overordnede dilemma, for det foregår i et felt mellem hverdagsliv og arbejdsliv, mellem værdirationalitet og formålsrationalitet. Det er det dilemma, som skal håndteres. For pædagogerne er det ikke et enten eller, men et både og. Derfor må de håndtere dilemmaet ved at gøre lidt af hvert. De lever med i børnenes hverdagsliv og reflekterer over deres andel med muligheder og begrænsninger. De formulerer mål, på den korte bane, for den socialpædagogiske hverdag. Og de gør sig overvejelser over midler til at nå disse mål. Evalueringen og dokumentationen skal fra dette perspektiv give mulighed for refleksion over praksis og medvirke til at forbedre indsatsen i forhold til de børn, som aktuelt er i foranstaltningen. Derfor har man særligt opmærksomhed på den pædagogiske hverdag med dens; inklusions- og eksklusionsprocesser, børnene og de unges ressourcer og problemer, pædagogernes relationer til børnene og de unge samt børnene og de unges udviklings- og læreprocesser.

Individperspektivet

På individniveau eller set fra børnene, de unge og pædagogerne, som bor og arbejder i foranstaltningen, udgør den betingelserne for henholdsvis deres hverdagsliv og deres arbejdsliv.

I det moderne samfund udgør individualiseringen en af de stærkeste udviklingstendenser, (Dencik og Jørgensen (Red), 1999), og den gør sig gældende både for børnene, de unge og pædagogerne. Det udgør ændrede vilkår for den socialpædagogiske indsats. De børn og unge, som bor på et børnehjem, er på vej i netop deres liv og har brug for støtte til at udvikle sig ud fra deres egne erfaringer og drømme og lære det, de får brug for i deres liv. Da børnehjemmet er deres hjem, har de også behov for at kunne slappe af og være i fred. I forhold til dette må pædagogerne finde en balance. De må kunne fornemme, afveje og respektere barnet eller den unges behov, selv om de har deres personlige dagsorden som led i deres arbejde, og de må i et samarbejde med de andre pædagoger, forældre, sagsbehandlere og andre professionelle, have mål og planer for børnene og de unge.

Sammenfatning

I forhold til disse tre perspektiver tegner der sig følgende dilemma: Samfundet efterspørger og er interesseret i målbare resultater, mens det primære i socialpædagogiske arbejde er koncentreret om de processer, der er nødvendige for, at barnet kan få et godt hverdagsliv på kort sigt, og tilegne barnet samfundsrelevante kvalifikationer og kompetencer, så barnet

på lang sigt får en reel mulighed for at kunne integrere sig og blive en medspiller i samfundet. Det kan komme til at kræve mange diskussioner mellem den anbringende myndighed og de pædagoger, der arbejder med at få barnets hverdagsliv til at fungere. Hvis den anbringende myndigheds krav om målbare mål tager overhånd, så bliver pædagogisk refleksion og nødvendige processer klemte i hverdagen, hvorved der opstår en risiko for, at det socialpædagogiske arbejde bliver instrumentel målbart, men ikke relationsskabende eller udviklende.

I vores undersøgelse ser det ud til, at pædagogerne i Josephine Schneiders Hus og Familieafdelingen i Frederiksberg Kommune i gensidig dialog håndterer dette dilemma. Men det er også vores fornemmelse, at der er tale om en vanskelig balance. Forvaltningen er under pres fra en samfundsmæssig "trend" omhandlende, at alt skal kunne måles og vejes, som kan medføre en stor reduktion af kompleksitet i socialpædagogisk arbejde. Herfra kan der opstå et urimeligt pres på institutionerne, som kan få alvorlige følger for deres syn på børnene og de unge. Med mål tænkningen er der risiko for, at de anbragte børn og unge reduceres til kun at være objekter. En sådan objektopfattelse af barnet er i modsætning til formålet med anbringelse. For at barnet som kommende voksen skal kunne blive integreret i samfundet, så må barnet også forstås som et subjekt, der må være aktør i eget liv.

I stedet for "mål-trenden" med dens mål og rammeaftaler, kontraktstyring, kvalitetssikring, osv. vil vi pege på, at det er den ansvarlige og gensidigt forpligtende dialog mellem forvaltning og institution, som skaber grundlag for udvikling af en god socialpædagogisk indsats. Derfor bekymrer det os, at samfundet gør sig så mange anstrengelser for, at pædagogerne skal dokumentere resultater i deres arbejde til den anbringende myndighed. Her savner vi, at der bliver sat fokus på dokumentation af: Hvordan pædagogerne kan dokumentere processerne - hvordan barnet får omsorg, socialiseres, kvalificeres og udvikles under anbringelsen? Og hvordan denne dokumentation kan formidles til det anbragte barn og det anbragte barns forældre?

Afrunding og perspektivering

I denne undersøgelse af socialpædagogisk praksis har vi at gøre med et børnehjem, som kan være et positivt forbillede for socialpædagoger i arbejdet med anbragte børn og unge. Der er tale om et forbillede som ikke kan kopieres, idet de samme børn, pædagoger og ressourcer ikke findes andre steder. Undersøgelsen har imidlertid eksemplarisk værdi, idet den kan være inspiration for andre socialpædagogers arbejde.

Det drejer sig om et afspecialiseret børnehjem, som formår at arbejde på en sådan måde, at børnene bliver aktører i eget liv. Inklusions- og eksklusionsprocesser håndteres som læreprocesser, der foregår i forholdet mellem individ og fællesskab.

Børnehjemmets socialpædagogiske arbejde bliver diskuteret ved brug af Honneth's anerkendelsesbegreber. Dette peger på en revurdering af socialpædagogikkens traditionelle diskussion af forholdet mellem det private, personlige og faglige.

Med udgangspunkt i Josephine Schneiders Hus har vi beskrevet og analyseret eksempler på deres socialpædagogiske arbejde, som de anbragte børn og unge trives og udvikles ved. Hensigten er at få rejst mere overordnede socialpædagogiske diskussioner og påpege dilemmaer, der gør sig gældende i socialpædagogisk praksis. Vi har lagt særlig vægt

på institutionens udvikling og brug af dokumentations- og evaluerings metoder, idet dette efterlyses såvel af professionen selv som af samfundet. I den forbindelse gør vi opmærksom på, at dokumentation relateret til det anbragte barn og den enkelte pædagog er specielt vigtigt, idet såvel barn som pædagog har brug for at kunne se og mærke, om den socialpædagogiske indsats gør en positiv forskel.

Pædagogerne i Josephine Schneiders Hus har skabt et hjem for de anbragte børn og unge. Et hjem: hvor børnene og de unges forældre og venner er velkomne, hvor børnehjemmet opfatter sig som en del af lokalområdet, hvor der er et godt samarbejde med skoler og Frederiksberg kommune, hvor børn/unge anerkender og roser hinanden, hvor børn/unge trives og udvikles. – Hvad er det i pædagogernes arbejde, der gør nævnte muligt?

Pædagogerne:

- Viser respekt og tillid til hinanden, børnene og de unge samt disses forældre/familie
- håndterer inklusions- og eksklusions-processer samt praktiserer solidarisk og retslig anerkendelse, der giver overskud til også at praktisere privat/følelsesmæssig anerkendelse – og de tør gøre det
- ved, at de har magt til at gøre noget positivt for de anbragte børn/unge – og gør det
- stiller krav til sig selv, børnene og institutionelle samarbejdspartnere
- arbejder med mål i hverdagen og har anbringelsens formål for øje i forbindelse hermed
- anvender såvel speciel viden som generel viden i deres socialpædagogiske arbejde
- foretager løbende refleksioner over egen praksis og gennemfører evaluering af deres arbejde som baggrund for at udvikle deres praksis
- har udviklet og anvender forskellige dokumentationsformer som understøtter såvel selvrefleksion som kommunikation med samarbejdspartnere

Der er tale om et dokumentationsarbejde, som pædagogerne er opmærksomme på kan blive instrumentel og tidskrævende. Det gør, at Josephine Schneiders Hus i deres dokumentationsarbejde forholder sig til anbringelsens formål i dokumentationen ud af huset, mens formålenes forudsætning – processerne i det socialpædagogiske arbejde er vanskeligere at dokumentere. Her ligger den store udfordring for den socialpædagogiske profession. Kan der udvikles måder at dokumentere det socialpædagogiske arbejde på, som beskriver processerne på en sådan måde, at børnene kan se deres egne fremskridt og mulighederne for deres egen udvikling samtidig med, at forældrene kan blive trygge ved, at deres børn er i gode hænder?

Litteratur

- Andersen, Peter Ø. *Pædagogens praksis*. Social Pædagogisk Bogklub 1995, s. 101-126
- Bryderup, Inge og Madsen, Bent: ***Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud***. Danmarks Pædagogiske Universitet 2002
- Bryderup, Inge M. (Red.): ***Socialpædagogisk arbejde med børn og unge – Beskrivelser og dokumentation***. Socialpædagogernes Landsforbund 2005
- Dale, Erling Lars: ***Pædagogik og professionalitet***. Forlaget Klim 1998
- Dencik, Lars og Jørgensen, Per Schultz (Red): ***Børn og familier i det postmoderne samfund***. Hans Reitzels Forlag 1999
- Egelund, Tine og Hestbæk, Anne-Dorthe: ***Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet – En forskningsoversigt***. Socialforskningsinstituttet 2003 (03:04)
- Ejrnæs, Morten: ***Faglighed og tværfaglighed***. Akademisk Forlag. 2004
- Honneth, Axel: ***Behovet for anerkendelse***. Hans Reitzels Forlag. 2003
- Højholt, Charlotte (Red.): ***Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab***. Dansk psykologisk Forlag 2005
- Højlund, Peter og Juul, Søren: ***Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde***. Hans Reitzels Forlag
- Højlund, Susanne: ***Barndomskonstruktioner – På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus***. Gyldendal 2002
- Husen, Michael: ***Socialpædagogik og arbejdsprocesser***. Socialpædagogernes faglige Organisation 1985
- Hørdam, Britta og Pedersen, Carsten: ***Vidensformer - Pædagogik – Sundhed***. Gads Forlag 2006
- Illeris, Knud (red). ***Tekster om Læring***. Roskilde Universitetsforlag 2000.
- Jarvis, Peter: ***Pratiker-forskeren – udvikling af teori fra praksis***. Alinea 2002
- Lauersen, Per Fibæk og Weicher, Inge (Red.): ***Person og profession – en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger***. Billesø og Baltzer 2003
- Lihme, Benny: ***Socialpædagogik for børn og unge***. Forlaget SOCPOL, 1988
- Madsen, Bent: ***Socialpædagogik og samfundsforvandling***. Socialpædagogisk Bibliotek 1994.
- Madsen, Bent: ***Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund***. Hans Reitzels Forlag 2005
- Mørch, Susanne Idun: ***Den pædagogiske kultur***. Systime 2002
- Pedersen, Carsten: ***Pædagogisk kompetence – om at kunne se magt, kulturforskelle og dilemmaer i en professionel sammenhæng***. Social Kritik nr. 88/2003
- Rasborg, Lars: ***Miljøterapi med børn og unge***. Akademisk Forlag 2005
- Schwartz, Ida: ***Socialpædagogik og anbragte børn***. Socialpædagogisk Bibliotek 2001.
- Schmidt, Henriette m.fl.: ***At gøre en forskel!*** Josephine Schneiders Hus 2004
- Schou, Carsten og Pedersen, Carsten (Red): ***Samfundet i pædagogisk arbejde***. Akademisk Forlag. 2006
- Schwartz, Ida: ***Socialpædagogik og anbragte børn***. Socialpædagogisk Bibliotek 2001.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie: ***Relationer***. Akademisk Forlag, 2005
- Schmidt, Henriette m.fl.: ***At gøre en forskel!*** Josephine Schneiders Hus 2004
- Storø, Jan: ***På begge sider av atten***. Universitetsforlaget, Oslo 2001
- Weber, Kirsten: ***Videnskab eller hverdagsbevidsthed?*** I Hjort, Katrin (red.): ***De professionelle***. Roskilde universitet 2004
- Arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet: ***Pædagogers kompetenceprofil***. Undervisningsministeriet 2004

Status fra d. / 200 til / - 200 .

Barnets navn: _____

	Dato	Mødetype	Beslutninger
Møder:			
	Dato	Mål	Delmål
Indberetning			

Oplæg til teammøde

Observationer af barnet/den unge ift de voksne/huset.	
Observationer af barnet/den unge ift de øvrige børn.	
Familieforhold	
Skole/uddannelse	
Fritid/venner/veninder	
Særlige forhold vedr. helbred/hygiejne	

	Mål	Delmål	Metode
Fra sidste status			
Evaluering af mål og delmål			
Forslag til nye mål og delmål, samt metode.			

Nationalt Videncenter for Inklusion og Eksklusion (NVIE)

Formål

- Indsamle, udvikle og formidle viden om inklusion og eksklusion som processer i samfund, institutioner og menneskers hverdagsliv
- Udvikle faglig viden og metoder, der kvalificerer velfærdsprofessionerne til at imødegå ekskluderende processer og skabe betingelser for menneskers deltagelse i inkluderende fællesskaber
- Forbedre betingelserne for social deltagelse for børn, unge og voksne med særlige behov, så flest mulige får den nødvendige støtte til deres udvikling og læring inden for normalsystemets rammer

Baggrund

NVIE er et nationalt videncenter, dannet i et partnerskab mellem CVU Vest og CVU Storkøbenhavn med støtte fra undervisningsministeriets midler til udvikling af CVU'ernes videncenterfunktioner. De to CVU'er repræsenterer tilsammen et uddannelsesmiljø med 600 akademiske medarbejdere og 9000 studerende.

NVIE er etableret i 2005 med det formål at udvikle nationale spidskompetencer inden for det pædagogiske, sociale og sundhedsfaglige område med særligt fokus på udsatte og sårbare grupper i samfundet.

Organisation

NVIE er organisatorisk forankret i de to CVU'ers udviklings- og forskningsafdelinger og indgår i et tæt samspil med grunduddannelser, efter- og videreuddannelser. Der er nedsat en styregruppe bestående af de to CVU rektorer, de to chefer for udviklings- og forskningsafdelingerne samt studierektorer. Den daglige ledelse forestås af to chefkonsulenter, der i samarbejde med de 10 faste videncenterkonsulenter har ansvaret for bemanning, kvalitetssikring, forskningstilknytning, videndeling samt projektudvikling. Hertil kommer ca. 40 projektkonsulenter, der er tilknyttet NVIE's udviklings- og forskningsprojekter.