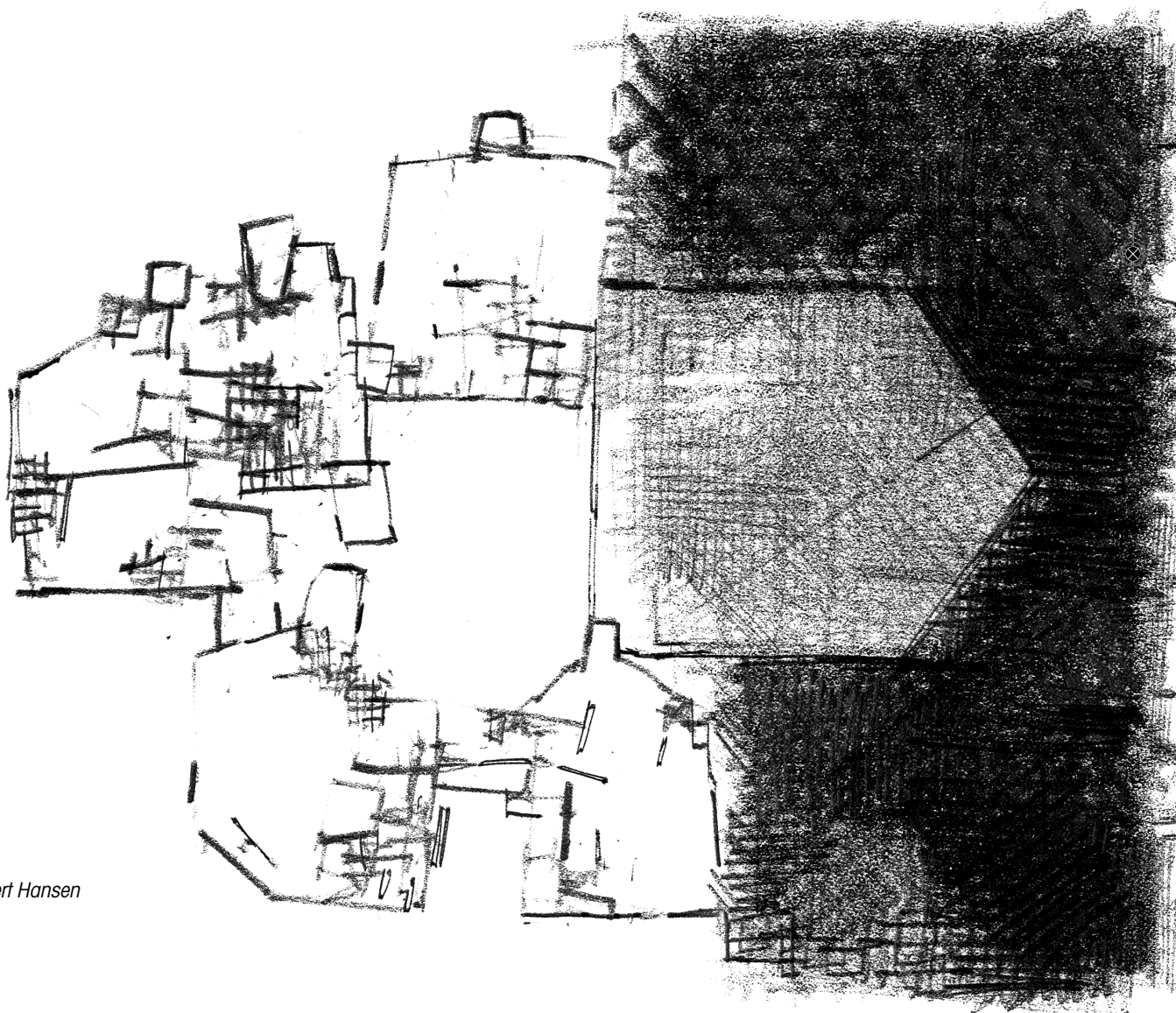




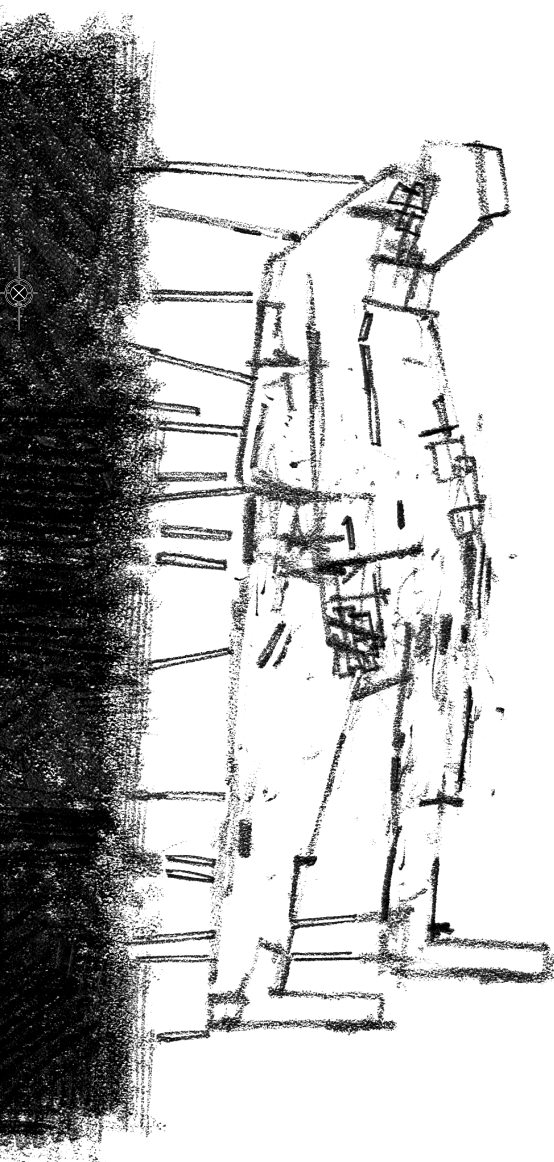
Videre fra den første evidensbølge:
**FRA FOKUS PÅ EVIDENS
TIL KVALITET**

Af Mogens Jensen



Illustrationer Gert Hansen





I udviklingen af kvalitet i pædagogisk arbejde har diskussionen af evidens fyldt meget de sidste 25 år. Det har skubbet på debatten, men netop den måde diskussionen er opstillet på indebærer nogle problemer, som der ikke gives svar på. Der er derfor brug for at udvikle måden at italesætte pædagogisk arbejde på videre, så vi også får øje for disse sider og udvikler det faglige arbejde til at håndtere dem. Det forsøger jeg i denne artikel.

Den første evidensbølge

I 1990erne begyndte de første pædagogiske programmer med tilhørende effektundersøgelser fra USA at dukke op: TEACCH, MultiSystemisk Terapi o.a. De var udviklet i forlængelse af bestræbelser inden for den medicinske fagkreds på at udbrede en såkaldt evidensbaseret praksis (Sackett m.fl. 1996, Sackett m.fl. 2000, Juul Jensen 2004). Grundtanken var at man skulle udvikle kvaliteten af arbejdet i praksis ved at organisere en mere systematisk kobling med den udvikling af faglig viden, der foregik i bl.a. forskning. I Danmark blev programmerne markedsført på en måde, der var fremmed for det pædagogiske miljø. Her var pædagoger vant til i vid udstrækning at styre deres arbejde selv eller at den enkelte institution i hvert fald selv bestemte arbejdet. Den faglige

debat og udvikling foregik nok i nogle tidsskrifter, i seminariemiljøet og på videreuddannelsesinstitutioner, men koblingen til praksisfeltet var mere problematisk, idet pædagogerne i praksis kun sjældent læste tidsskrifterne. Dermed afhang udviklingen af det faglige arbejde og udbredelsen af denne udvikling på grunduddannelsen, videreuddannelse og kursusaktivitet. Det sidste blev der i perioden kraftigt skåret ned på. På mange måder var bekymringen for den faglige kvalitet berettiget lige som inden for den medicinske verden, hvor inspirationen til udvikling af evidensbaseret praksis opstod – der var behov for en øget systematik og faglig kvalificering af det pædagogiske arbejde.

Hvor ideen om evidensbaseret praksis på det medicinske område oprindeligt bevarede den faglige kompetence, dømmekraft og beslutning hos den enkelte læge ude i frontlinjen – i hvert fald i princippet – blev implementeringen på det sociale område anderledes. Da bestræbelsen i vid udstrækning blev hentet fra USA blev den dominerende forskningstilgang derovre central, hvilket favoriserede randomiserede kontrolgruppe-eksperimenter som evalueringsmetode. Samtidig var det amerikanske pædagogiske miljø i højere grad indrettet på markedsbetingelser, der betød at programmerne var stærke på markedsføring, hvilket hurtigt skubbede danske pædagogiske traditioner ud eller i baggrunden. En stor del af både praktikere og ansatte på seminarier og videreuddannelsesinstitutioner valgte at ignorere debatten, da de så den som fremmed for det pædagogiske felt, hvilket også har forsinket udviklingen af alternative italesættelser og begrebsliggørelser.

Den tradition der dominerede inden for strømmen af evidensbaseret praksis havde en fælles måde at organisere pædagogisk arbejde på. Den hvilede på en arbejdsgang, hvor man beskriver, afgrænser og kategoriserer de pædagogiske opgaver i problemtyper, og til hver problemtype udviklede man tiltag, der dernæst blev systematisk afprøvet i et eksperimentelt design med randomiserede kontrolgrupper og før-/eftermålinger. Dermed tilstræbte man evidens for en vis effekt over for problemstillinger af den pågældende kategori. Dette sva-

rer til at udvikle en standardiseret indsats (Krogstrup 2002, 2011), hvilket passede sammen med en udvikling af offentlig administration efter New Public Management, hvor en sådan standardisering også gjorde sig gældende. I implementeringen af en evidensbaseret praksis på det sociale område betød det, at beslutningen om hvilke tiltag der skulle iværksættes hvordan blev flyttet fra praktikerne i frontlinjen til et højere administrativt eller ligefrem politisk niveau. Den faglige kompetence hos frontmedarbejdere blev dermed svækket stik imod den oprindelige ide i evidensbaseret praksis.

Der er mange såvel positive som negative følger af det forløb, jeg har beskrevet ovenfor, men vi står tilbage med nogle problemer i dag, som bestræbelsen på at indføre evidensbaseret praksis ikke har noget svar på. Der er derfor brug for at arbejde videre med andre måder at italesætte og begrebsliggøre det pædagogiske arbejde på for at udvikle et fagligt kvalificeret bud på håndtering af disse problemer.

For det første indebærer en standardiseret indsats i praksis, at der er en gruppe, der ikke får det ønskede udbytte af indsatsen (Jensen 2012). Dette optræder også for de evidensbaserede programmer, hvor effekten aldrig når 100%, så der er en restgruppe. Her mangler vi så måder at forstå og arbejde med denne gruppe på, så vi også kan håndtere deres problemer.

For det andet er der sider af det pædagogiske arbejdes egenart, der ikke er taget hensyn til, og det forstyrrer en implementering af de evidensbaserede programmer,

Det socialpædagogiske arbejdes egenart

Der er tre aspekter af socialpædagogisk arbejde som skal medtænkes, når vi forsøger at begrebsliggøre det på nye måder: kausalitet, personlige relationer og de mange mål.

Kausalitet

I videnskabeligt arbejde opererer man med forskellige former for kausalitet. Der er for det første en enkel- eller mono-kausal sammenhæng, hvor en bestemt påvirkning eller årsag forårsager en bestemt virkning. Denne er velkendt fra mange daglige sammenhænge. Dertil kan man for det andet udvide

med multifaktoriel kausalitet, hvor en virkning afhænger af at flere faktorer optræder samtidigt eller i et bestemt mønster. Begge dele kan kaldes for mekaniske kausalitetssammenhænge. Når vi arbejder inden for det pædagogisk-psykologiske felt er disse kausalitetsforståelser ikke tilstrækkelige.

Hvordan en oplevelse eller stimulus påvirker et menneske kan ikke fastlægges entydigt ud fra oplevelsen/stimulus, idet det afhænger af personens måde at opfatte oplevelsen eller stimulus på (Valsiner 2014). En bestemt stimulus som f.eks. straf kan godt i de fleste tilfælde have en bestemt effekt, men der er talrige situationer, hvor den vil have en anden og somme-tider modsat effekt. Den notoriske ballademager i klassen kan i visse situationer opleve en straf fra læreren som medvirkende til at fastholde hans position i kammeratgruppen og et ry som sej, og den vil derfor ikke have den ønskede effekt. Faktisk kan den sommetider fungere modsat, idet den underminerer lærerens position (Bjerg & Knudsen 2008). Virkningen afhænger af den måde hændelsen opfattes på, og denne opfattelse er afhængig af personens historie, idet denne netop leverer tolkningsbud eller fremmer bestemte vurderinger og forståelser af flertydige stimuli (Cabell & Valsiner 2014b). Et andet aspekt er virkninger der opbygges over tid. Der kan f.eks. i en klasse opstå bestemte måder at handle og reagere overfor andre på, som ikke blot er forårsaget af at den ene part agerer på en bestemt måde, men som derimod er et mønster, der er opstået over tid og som alle parter egentlig er med til at opretholde. Her taler man i systemisk teori om cirkulær kausalitet (Dixon 2007) – der er ikke tale om en oprindelig årsag, men om nogle interaktions-cirkler, der via den måde de forløber på opretholder mønsteret. Samlet kan man altså tale om en historisk-cirkulær kausalitet, som indebærer at effekten af en hændelse eller stimulus afhænger af den kontekst det foregår i og den personlige historie for de personer, der indgår i hændelsen. Den kan dermed ikke generaliseres, men højst vurderes med hensyn til hyppighed. En cirkulær og historisk kausalitet betyder, at der

er en meget stor variation blandt mennesker i deres bestræbelser i livet og i deres måde at forholde sig til påvirkninger fra andre (Valsiner & Cabell 2011). En standardiseret indsats jf. ovenfor forsøger at komme omkring denne variation ved at gruppere på de karakteristika, man mener er de væsentligste for dernæst at behandle gruppen som ensartet med det resultat, at de aldrig når 100% succes. En optimal indsats for alle er opgivet på forhånd i en standardiseret indsats.

Disse kausalitetsforhold i det pædagogisk-psykologiske felt betyder, at det var ønskværdigt hvis systematisk arbejde kunne rumme både en almen faglig viden om menneskers måde at fungere og udvikle sig på, men samtidig en medtænkning af lokale, specifikke forhold som kontekst og personlig historie – en kombination af det almene og det konkrete.

Personlige relationer

Pædagogisk arbejde har været karakteriseret som relationsarbejde (Ritchie 2004), og der har været udbredt enighed om relationer mellem mennesker som centralt for arbejdet. I denne sammenhæng kan der være brug for at udvikle nye begreber eller i det mindste nuancere begrebet relation, da det bliver brugt i mange forskellige betydninger (Jensen 2011), og da det har en række konnotationer, som i visse former for pædagogisk arbejde kan være misvisende. Der er imidlertid den pointe i betegnelsen relationsarbejde, at de muligheder man som pædagog har for at få indflydelse på en andens udvikling og liv afhænger af det forhold, der er mellem pædagogen og vedkommende. I dansk socialpædagogisk tradition er dette bl.a. begrebsliggjort med en skelnen mellem at være professionel i betydningen reflekteret, planlagt og systematisk, at være personlig i betydningen at forholde sig til den anden som en person til en anden til forskel fra en rolleadfærd alene, og at være privat i betydningen at blande egne private interesser og behov ind i forholdet og lade disse styre samspillet (Jappe 2010, Eichsteller & Holthoff 2012). Her er man i pædagogisk arbejde nødt til at være både professionel og personlig, men ikke privat da det vil diskvalificere arbejdet. Det er ikke nok at være professionel, for hvis en ung i socialpædagogisk behand-

ling (Jensen 2011) skal lade en pædagog få indflydelse på sin udvikling, så skal den unge opleve en pædagog, der er personligt engageret i ham. Det har en betydning for planlægningen, udførelsen og udviklingen af det pædagogiske arbejde.

Det personlige forhold betyder, at den ene pædagog har nogle muligheder for at fremme en specifik ungs udvikling gennem bestemte aktiviteter/tiltag som en anden pædagog ikke har med samme tiltag. Pædagoger er ikke udskiftelige uden at det får konsekvenser for mulighederne i arbejdet. Et andet aspekt er, at det betyder pædagoger engagerer sig i de unges udvikling, og de vil derfor have svært ved at deltage i og stå ved indsatser, de ikke vurderer passer til den specifikke unge. Når man gentagne gange i evalueringer af manualiserede programmer beklager sig over, at pædagoger ikke holder sig til manualerne, skyldes det formentlig et fagligt og personligt engagement, hvor de ikke holder fast i programmet, hvis de ikke mener det passer til den unge. De accepterer ikke en standardindsats som pr. definition ikke hjælper alle, men søger en optimal indsats for alle unge.

De mange mulige mål

I visitationen af børn og unge til socialpædagogisk behandling anvendes ofte diagnoser og beskrivelser af de problemer, der opstår i skolen, hjemmet, fritiden osv. Det er på den ene side logisk at beskrive de problemer, man gerne vil have gjort noget ved, men der kan på den anden side nemt ligge en mekanisk apparatfejlstænkning i forlængelse heraf svarende til en mekanisk kausalitetstænkning. Når man har problemer skyldes det en eller flere årsager, og hvis vi i behandlingsindsatsen gør noget ved disse årsager, forsvinder problemet. Dette svarer imidlertid ikke til en tidssvarende forståelse af dynamikken i det pædagogisk-psykologiske felt.

I udviklingspsykologien ser man ikke længere afvigelse og patologi alene som mangler og fikseringer i den normale udvikling (Sroufe 1997, Fischer et al. 1997). Mennesket dannes i samspillet mellem dets medfødte potentialer og det miljø, det vokser op i (Bruner 1999), hvilket betyder at man udvikler den måde at være på, den måde at reagere på, den opfattelse af en selv og andre, de værdier og holdninger som svarer til det miljø, man vokser op

i (Hundeide 2004, 2005). Det betyder også, at en del af det, der vil opfattes som problemer og måske føre til en visitation til socialpædagogisk behandling, i stedet med fordel kan forstås som en udvikling til at fungere i et miljø svarende til opvækstmiljøet. Vokser man op i et miljø præget af manglende omsorg og stabilitet, lærer man tidligt at sørge for sig selv, altid at have antennerne ude og handle hurtigt for at varetage egne interesser når chancen byder sig. Dette giver så problemer, når man skal fungere i et miljø, der fungerer efter andre spilleregler som f.eks. folkeskolen. Det er mere komplekst end til at se det som en mangel eller fejl, der blot skal rettes. Den socialpædagogiske opgave bør nærmere ses som en videreudvikling af nuværende oplevemåder, kompetencer, værdier osv., så man lærer at begå sig i flere sammenhænge med andre normer og interaktionsmønstre.

Her optræder så en variation (Valsiner & Cabell 2011), som apparatfejlstænkningen ikke tager højde for. Det er mere reglen end undtagelsen, at mennesker er forskellige og lever deres liv på forskellige måder. Denne variation betyder også, at hvis der er et problem som f.eks. kriminel adfærd, så er der mange måder ikke at udvise denne adfærd på. En beskrivelse af den socialpædagogiske opgave som at fjerne den kriminelle adfærd er derfor en meget dårlig beskrivelse af, hvad opgaven egentlig går ud på. Den siger ikke noget om, hvorfor den kriminelle adfærd udvises – dynamikken – og den siger ikke noget om, hvad man skal arbejde sig henimod. Det svarer til at styre efter bakspejlet – man vil væk fra noget. Dilemmaet her er selvfølgelig, at den unge jo selv skal være med til at vælge sine mål i tilværelsen, så det kan ikke afgøres af andre, og den unge har på visitationstidspunktet sjældent overblik nok til at vælge realistiske og hensigtsmæssige mål. Ofte vil det snarere dreje sig om at få så meget styr på den unges tilværelse, at han overhovedet kan begynde at orientere sig og starte på at have nogle forestillinger om en fremtid. Målet må altså opstilles undervejs i forløbet. Her dukker relationerne op igen – hvem vil den unge lade få indflydelse på sin fremtid?

Fremfor at visitere efter problemer i fortiden ville det være mere konstruktivt, hvis

man kunne visitere efter udviklingsområder og særlige potentielle styrkesider, der kunne kobles til i det socialpædagogiske behandlingsarbejde.

Ovenfor er der gjort rede for nogle utilstrækkeligheder i den hidtidige udvikling af evidensbaseret praksis i en standardiseringstradition inden for det socialpædagogiske område, og der er omtalt nogle sider af dette arbejde, der ikke bliver italesat eller begrebsliggjort hensigtsmæssigt. Nedenfor følger så et par forsøg på at komme videre for at udvikle den socialpædagogiske praksis. I denne omgang drejer det sig om at udvikle begreber, der gør det muligt at diskutere de omtalte aspekter af det socialpædagogiske arbejde. Desuden er der brug for udvikling af en konkret praksis, der arbejder og tænker i disse baner i samspil med begrebsudviklingen.

Katalytiske processer

Katalytiske processer og katalysatorer kan umiddelbart virke noget fremmede for socialpædagogik og kendes bedst fra kemien, men der er en håndtering af kausalitet, der kan inspirere (Cabell & Valsiner 2014a, Jensen 2015). I kemien er en katalysator et stof, der muliggør en proces som f.eks. at to stoffer indgår en kemisk forbindelse. Katalysatoren K forbinder sig med stoffet A til KA, og dette kan dernæst forbindes med B til KAB. Til sidst frigøres K igen og stoffet AB er dannet. Det kan være svært eller ligefrem umuligt at få A og B til at forbinde sig med hinanden, hvis K ikke er der til at katalysere processen, selvom resultatet i sidste ende lader K være tilbage i samme mængde og kvalitet som inden. Katalysatoren kan også være til stede uden at processen forløber, for K er ikke årsag til processen, men bare en faktor, der har indflydelse på lethed af forløbet. Det skal tilføjes, at man i kemi ikke alene arbejder med katalysatorer der fremmer processer, men også med katalysatorer, der hæmmer processers forløb, eller som påvirker den måde og retning en proces forløber på. Set generelt er en katalysator altså en faktor, der påvirker forløbet af en proces, men ikke forårsager den. Denne tankegang vil jeg anvende på socialpædagogisk behandlingsarbejde.

Case

Denne case stammer fra interview med unge anbragt på et opholdssted. Målet med interviewet var at samle de unges oplevelser af deres ophold og den udvikling de gennemløb set i tilbageblik. Det er selvfølgelig kun én beretning og der kan have været andre faktorer på spil end dem, de unge selv husker. Samtidig er den her forkortet af pladshensyn. Alle navne er ændret.

Chris havde været anbragt otte gange tidligere i plejefamilier eller på institutioner inden han kom på Husmandsstedet, hvor han blev og endelig lykkedes med at ændre adfærd og tage en uddannelse. Hvis han tidligere blev træt af kravene og forholdene på en institution, var han ret dygtig til at opføre sig på en måde som gjorde, at han blev smidt ud. Da han nu blev interviewet fem år efter han havde forladt stedet, spurgte jeg derfor: "Hvordan kan det være, du blev på Husmandsstedet, når du ikke blev på de andre steder? Hvad var forskellen?"

Han svarede, at vendepunktet for ham kom en lørdag formiddag, hvor Mark, en af pædagogerne spurgte ham: "Jeg har fri kl.12. I eftermiddag vil jeg ned at surfe på fjorden – kommer du ikke med? Det kunne være skægt!" Det fik Chris til at tænke på, at Mark måske faktisk syntes det var sjovt at være sammen med ham også når han ikke blev betalt for det? Han kunne måske faktisk godt lide ham rigtigt?

Denne episode ændrede hans syn på pædagogerne, og han begyndte i højere grad at samarbejde med dem.

Det skal tilføjes, at Mark havde fire arbejdstimer om måneden, som han frit kunne lægge som han ville. Han kunne altså vælge at blive lønnet for eftermiddagen, men det vidste Chris ikke.

Hvis vi analyserer casen med begrebet om katalysatorer, så er der adskillige faktorer, der kan ses som katalysatorer for Chris' udvikling. Først og fremmest ligger Husmandsstedet ved en fjord, der er velegnet til surfing. Dernæst har opholdsstedet udstyr til at surfe, som Mark og Chris kunne bruge – også selvom det var i 'fritiden'. Dernæst havde de en pædagogisk tilgang, hvor de tilskyndede til fælles aktiviteter, hvor personale og de unge var på lige fod med fælles interesser. De havde støttet dette med de fleksible timer, personalet selv kunne placere, når lejlighed bød sig. Katalysatorerne er her både kulturelle artefakter (surf-udstyr), pædagogiske principper (støtte til fælles aktiviteter mellem unge og pædagoger), organisatoriske forhold (fire fleksible timer om måneden), og hændelser eller begivenheder (selve det at foreslå surfing lørdag eftermiddag). Der er ingen af disse forhold, der forårsager en udvikling for den unge, men de gør det nemmere at etablere situationer, hvor pædagogerne kan agere på måder, som styrker relationen mellem den unge og pædagogen, og situationer hvor den unge får lejlighed til at udvikle egne kompetencer til at varetage sin tilværelse.

Hvis vi kigger lidt nærmere på katalysatorernes måde at fungere på, så er der flere vigtige ting at hæfte sig ved:

A. Noget kan fungere som katalysator for den enes udvikling, men være fuldstændig ligegyldigt for en anden. Der vil også på Husmandsstedet være unge, der ikke gider surfe, og prøver man at tvinge dem, kunne det nærmere være kontra-produktivt og skabe mere modstand. Dermed er den variation mellem de unge, som jeg nævnte tidligere, en indbygget del af begrebet om katalysatorer i socialpædagogisk behandling. Der er mange måder at være i gang med f.eks. en kriminel løbebane på, men skal vi se på hvilke forhold der vil give de optimale muligheder for at få de unge videre i en udvikling, er det mere interessant at se på hvor der er koblingspunkter, som kunne skabe betingelserne for samarbejde om den videre udvikling. Hvilke katalysatorer passer til den enkelte unge?

En institution må derfor have *et repertoire af potentielle katalysatorer* for at kunne ramme en gruppe af unge, da det vil være forskelligt, hvad de hver især vil koble sig på og dermed starte videre samarbejde og udvikling ud fra.

B. Selve det at katalysatorerne er til stede skaber ingen udvikling. En veludstyret institution flytter ikke af den grund på de unge, hvis repertoire af katalysatorer ikke matcher den gruppe af unge, der visiteres til stedet, eller hvis pædagogerne ikke kan se muligheden for match. Katalysatorerne skal så at sige *aktiveres af pædagogerne* – de skal bringes i spil i konkrete situationer på en måde, så den enkelte unge bider på. Dette kræver at pædagogerne både kan få kontakt med og lære de unge at kende på mange forskellige områder for at se muligheder for et match, og det kræver de kreativt kan se og etablere situationer, hvor dette match kan føres ud i livet. Det er ikke nok at kunne aktiviteter og færdigheder selv, men man skal kunne udvikle dem så mulighederne for match med de unge, deres væremåde og kompetencer opstår.

C. Til sidst skal de unge også opfatte udspillet som udtryk for en bredere pædagogisk interesse i dem og invitation til et samarbejde om deres fremtid. Hvis den unge ser et udspil som udtryk for skummel bagtanke eller som en enkeltstående, løstrevet hændelse, vil det ikke fungere som katalysator, så det er i sidste ende den unge der afgør *om en katalysator realiseres*. En katalysator forårsager ikke en ændring eller udvikling, men den har indflydelse på processen. En enkelt katalysator gør isoleret set heller ingen forskel, men skal følges op af fortsat udbygning af samarbejdet med den unge. Her optræder den unge som en ligeværdig (men ikke ligestillet eller ens) samarbejdspartner, hvilket svarer til en socialpædagogisk grundtænkning som jeg tidligere har beskrevet (Jensen 2011), og som understreger målet om at gøre den unge til agent i eget liv, idet de efterhånden kan overtage det fulde ansvar for det.

Diskussion af begreberne fra katalytisk teori i socialpædagogisk sammenhæng

I starten af artiklen efterlyste jeg en udvikling af begreber til at diskutere og kvalificere socialpædagogisk behandling, der medtænkte en cirkulær- og historisk kausalitetsforståelse. Et manualiseret behandlingsprogram som de hidtil er præsenteret med randomiserede kontrolgruppe-eksperimenter som evalueringsmetode bygger på en mekanisk kausalitetsforståelse om det så er mono- eller multikausalt. Her kan der være plads til at justere tiltagene til forskellige deltagere, men hele grundprincippet i deres evalueringstænkning kræver, at det er inden for et afgrænset, forud-bestemt repertoire af tiltag. Ellers kan man ikke evaluere det på den måde. Så kan repertoiret i princippet være stort, men det vil betyde en så omfattende evaluering med så mange deltagere, at det i praksis er umuligt. Valget af evalueringsmetode sætter grænser for forståelsen af det pædagogiske arbejde (se også Jensen 2014). I praksis har det også vist sig, at kommuner beslutter sig for et eller to af de udbudte programmer, og så skal de tage sig af alle problemer indenfor det pågældende problemfelt.

Tænker vi i baner af katalytiske processer, er den variation, som ligger i en cirkulær og historisk kausalitetsforståelse mulig. Den enkelte institution kan have organiseret en række potentielle katalysatorer, så de har mange mulige koblinger til de unge, der bliver anbragt på stedet. Heri adskiller tilgangen sig ikke, men når disse katalysatorer skal aktiveres, skal det ske ud fra et match med den unge og dennes personlige historie. Netop en aktivitet som surfing kan man ikke på forhånd sige passer til bestemte unge med bestemte problemstillinger. Det vil afhænge af deres personlige erfaringer med surfing eller beslægtede aktiviteter, så man må derfor kende den unges historie, og dette ikke som faktuelle data, men som den måde den unge oplevede den på. Aktiveringen af katalysatorer skal også ske på en måde og i en situation, så den unge både går med på udspillet samt realiserer katalysatoren ved at tolke den bredt katalyserende fremfor som enkeltstående. Dette sidste afhænger både af den unges personlige historie og af forholdet mellem pædagog og ung.

Jeg nævnte også, at der ligger noget i den personlige relation. Den ene pædagog har nogle muligheder for at aktivere nogle katalysatorer med en specifik ung, som en anden pædagog ikke nødvendigvis har. Den troværdighed hvormed en pædagog aktiverer en katalysator er vigtig for den unges tolkning af udspillet, men her spiller deres fælles historie sammen også ind. Pædagogen kan over tid få opbygget et forhold til den unge, der får den unge til at være åben over for udspillet. Det vil afhænge af den unges hidtidige erfaringer, hvor pædagogen kan vække minder om andre voksne, hvilke kan fremme eller hæmme den unges åbenhed. Det vil også afhænge af de oplevelser de har haft sammen, idet pædagogen kan have opbygget en troværdighed, der får den unge til at løbe risikoen med at stole på pædagogen som oprigtigt interesseret i ham. Dette fælles forhold har jeg tidligere omtalt som det 'socialpædagogiske fællesskab' (Jensen 2011), og man kan også beskrive dette som en katalysator. Parallele begreber inden for psykoterapi er behandlingsalliance, men der ligger en anden behandlingstænkning i dette end i socialpædagogisk behandling (Jensen 2011).

I diskussion af behandling er man ofte tilbøjelig til at fokusere på de øjeblikke, hvor en ændring slår igennem og bliver tydelig – eller de gyldne øjeblikke hvor ændringer sker. Det er forståeligt at man føler trang til at afdække effektive indsatser og her fokuserer på det øjeblik hvor ændringer sker, men der mangler en nærmere begrebsliggørelse af, hvad der sker i det lange seje træk, der ændrer og forbereder den tilstand, der gør skredet i udvikling muligt. Når man tænker i katalytiske processer, kan opbygningen af det lange seje træk beskrives som undersøgelse af potentielle katalysatorer ved bl.a. at lære den unges historie at kende så man kan finde koblingspunkter, etablering af de katalysatorer der opbygges over tid som f.eks. et socialpædagogisk fællesskab og skabelse af tilstrækkelig ro, overblik og tryghed i den unges livssituation til at han får overskud til at forme drømme om fremtiden og til at vove forsøget med at stole på pædagogerne og tiltro dem indflydelse på hans liv.

I det tredje punkt hvor den unge skal re-

alisere katalysatorens funktion ligger en italesættelse af et vigtigt forhold om magt i socialpædagogisk behandling, der af og til overses. Vi kan organisere mange former for tiltag, men vi kan ikke tvinge den unge til en bestemt udvikling – i hvert fald ikke med de midler vi accepterer i Danmark. I sidste instans kan den unge skintilpasse sig for derefter at gå tilbage til gamle mønstre, så snart de bliver udskrevet. Det er et velkendt fænomen i praktisk arbejde, og i nogle studier kan man faktisk se, at nogle børn og unge er så dygtige til skintilpasning, at de opfattes som 'færdige og klar til udskrivning', hvor de blot har lært spillereglerne så godt, at de ikke havner i problemer (se f.eks. Stockholm 2006). Dette er en del af baggrunden for, at jeg opfatter etableringen af samarbejde i et socialpædagogisk fællesskab som kernen i arbejdet (Jensen 2011).

I min diskussion af visitationen beskrev jeg den almindelige praksis med at kategorisere og standardisere indsats efter kategori som at styre efter et bakspejl i hvert fald hvis kategoriseringen går på diagnosticering og beskrivelse af uønsket adfærd. Der er mange måder at være på, når man beskrives med ADHD; der er mange måder at være på vej ud ad en kriminel løbebane; der er mange måder at have et begyndende misbrug på osv. Hvis vi forlader en apparatfejls-tænkning, så kan vi ikke styre efter problemerne, men må formulere et fremtidsmål at sigte efter, og da dette drejer sig om den måde den unge vil leve sit liv på, må det være i et samarbejde. På det tidspunkt hvor han bliver anbragt, vil dette sjældent være klart for ham, så målet må opstilles hen ad vejen. Indsatsen må dermed også formuleres eller ligefrem udvikles hen ad vejen – man kan ikke bestemme indsatsen uafhængigt af målet. Her er der problemer med en standardiserings-tankegang, da denne ikke medtænker disse problemer.

Prøver vi at anvende en begrebsliggørelse af katalytiske processer omkring visitation, peger det på behovet for et andet indhold i visitationen. Hvis man kunne beskrive den unges særlige potentielle udviklingsmuligheder, ville dette gøre det lettere at finde et tilbud, der netop rummede potentielle katalysatorer, der muliggjorde et match. Det er ikke den unges eventuelle kriminelle ad-

færd, der passer til surfing som koblingspunkt. Surfing kan være et potentielt koblingspunkt til de unge, der via deres personlige historie kan tænkes at have positiv indstilling til sport, friluftsliv, fysisk udfoldelse, konkret læring af mestring via handling o.l. Derimod betyder det formentlig mindre, om deres problemkatalog rummer kriminalitet, misbrug, skoleskulkeri, autoritetsoprør, selvskadende adfærd osv. Disse problembeskrivelser kan være vigtige, fordi institutionen skal kunne rumme dem, men det er ikke her koblingspunkterne for den fremtidige udvikling er. Der kan være et potentiale i at institutionen ikke er bange for de aktuelle problemtyper for en ung, da det gør det nemmere at signalere trygt miljø, men det er ikke nok til en udvikling. Man kan også beskrive dette med et andet af socialpædagogikkens begreber: der skal være et fælles tredje (temanummer af Tidsskrift for Socialpædagogik 2012), som den unge og pædagogen i fællesskab kan engagere sig i, og begrebet om katalysatorer er blandt andet et forsøg på at sætte ord på nogle af de forhold der kan gøre det fælles tredje til et koblingspunkt for videre udvikling.

I modsætning til den almindelige kategorisering og standardisering rummer en begrebsliggørelse med katalytiske processer et fokus på mål og fremtidig udvikling frem for et fokus på tilbageblik. Det bunder i en tilgang til behandling, hvor man ud fra et repertoire af muligheder skal udforme et tiltag, der er indrettet efter den enkelte unge. Teoretisk set er der tale om en ideografisk tilgang i modsætning til standardiseringens nomotetiske tilgang (Salvatore & Valsiner 2010).

Udviklingspunkter

Der er flere aspekter, der skal undersøges nærmere, hvis vi skal bruge en begrebsliggørelse omkring katalysatorer i socialpædagogisk arbejde. Der er også brug for at koble denne udvikling tættere på det praktiske arbejde, da det kan inspirere udviklingen af teorierne. Her vil jeg blot pege på et par punkter.

Afgrænsning af katalysatorer

Når nye begreber introduceres og slår an, bliver de ofte brugt i mange sammenhænge i starten, men skulle ideelt set efterhånden afgrænses til brug der, hvor de har størst værdi. Dette vil også gælde for katalytiske processer og katalysatorer i socialpædagogisk sammenhæng. Der er en risiko for, at alle faktorer der på en eller anden måde har indflydelse på pædagogisk arbejde bliver kaldt katalysatorer, og begrebet bliver dermed for bredt, upræcist og dermed ligegyldigt. Jeg tror det vil være vigtigt at bevare katalysatorer som en faktor, der får afgørende betydning for at udviklingsforløbet for en ung bevæger sig i en bestemt retning. Det skal altså have en afgørende betydning – dvs. et kriterium om vigtighed – og det skal være i relation til en bestemt ung. Det er en styrke ved begrebet, at det er relationelt – dvs. det kan kun afgøres i forhold til en konkret ung og en konkret kontekst. Ellers kan man højst tale om potentielle katalysatorer. Det er også vigtigt at holde fast i, at en katalysator ikke er en årsag – dvs. for at blive betydende skal den aktiveres af en pædagog. Det er ikke nok at det bare er en almindelig betingelse for arbejdet, men den skal aktivt sættes i spil.

Den videre udvikling af begreber om katalytiske processer og katalysatorer i socialpædagogisk behandlingsarbejde rummer både disse mere teoretiske overvejelser, men den vil uden tvivl også have gavn af at blive koblet med praktisk socialpædagogisk arbejde, der vil udfordre begreberne og deres betydningsfelt.

Navigationsmetoder

I de manualiserede programmer arbejder man med det, jeg har kaldt handlingsanvisende metoder (Jensen 2010). Heroverfor har jeg sat navigationsmetoder, der ikke leverer faste handleprocedurer, men vejleder i hvordan man kan arbejde sig hen imod et resultat. Drejer det sig f.eks. om at finde mulige koblingspunkter med en konkret ung, må en navigationsmetode hjælpe en med at få afdækket interesser, coping-stil, foretrukne læremåder, oplevemåder, foretrukne samværsformer osv. En navigationsmetode kræver stadig at pædagogen selv foretager en bedømmelse af observationer,

situationer, den unges reaktioner osv., og det betyder man selv står med ansvaret for resultatet. I den her skitserede tilgang til socialpædagogisk behandlingsarbejde bliver det nødvendigt med faglige kompetencer og beslutningskompetencer for at udøve socialpædagogisk arbejde, for der er ikke færdige handlingsanvisninger.

Diskussionen omkring evidensbaseret arbejde har betydet udviklingen af en række handlingsanvisende metoder, men da disse som nævnt ikke dækker alt, har vi behov for at udvikle navigationsmetoder, så pædagogerne også bliver gode til at se hvornår de handlingsanvisende kan anvendes, hvornår de ikke kan og til at udvikle nye arbejdsformer. I dette kan et arbejde med navigationsmetoder være produktivt.

Koblingspunkter

I ovennævnte har jeg argumenteret for at fokusere mere på potentielle og fremtidige koblingspunkter i visitation frem for at se bagud på hidtidige problemer. Her ligger et større arbejde, da vi i både pædagogikken og psykologien har en udbredt tradition for at fokusere på fejl – en underforstået apparatfejlstænkning vi åbenbart har svært ved at slippe. Koblingspunkter vil i højere grad være knyttet til ens dagliglivskultur, der rummer både værdier og mål at efterstræbe, men også almindelige handlemåder og forholdene sig til livets hændelser, og helt ned til måder at percipere og tolke disse hændelser. I supervision har jeg konkret brugt en opdeling i diskussionen af konkrete situationer i tre punkter:

1. hvordan oplevede/forstod den unge situationen?
2. hvad prøvede den unge at opnå med sin ageren i situationen – bevidst eller ubevidst – og hvilke mål eller værdier ligger der under dette?
3. hvad har den unge af handlerepertoire til at håndtere en sådan situation?

Pointen er her, at for at komme videre i det socialpædagogiske arbejde kan man intervinere på et vilkårligt af de tre punkter, eller der hvor der er de bedste udviklingsmuligheder.

Dette går på en konkret situation, men

hvis man samlede sådanne observationer og analyser over tid, ville de give et billede af den unge, der kunne medvirke til at finde koblingspunkter. Der er givetvis andre måder at arbejde med beskrivelse af koblingspunkter på, og der ligger et vigtigt stykke arbejde her.

Evalueringsmetoder

Jeg har kritiseret de evalueringsmetoder, der har domineret i diskussionen af evidensbaserede metoder. I den tilgang jeg har skitseret, rejser der sig en række spørgsmål til evaluering, der bestemt ikke bliver mindre kompliceret. Jeg har tidligere skrevet om dette (Jensen 2014) og vil blot gentage, at den skitserede tankegang implicit lægger op til at kombinere en evaluering af den unges udvikling med en evaluering af det udviste pædagogiske arbejde ved at indkredse processen i det enkelte behandlingsforløb. Dermed vil en evaluering implicit pege på udviklingsmuligheder for den faglige kompetence på stedet.

Afrunding

Den første evidensbølge har bidraget til at sætte fokus på systematik og udvikling af handlingsanvisende metoder i socialpædagogisk behandling, men den har gjort det inden for nogle rammer, der ikke giver noget bud på en del af de problemer, der uundgåeligt er i arbejdet. I denne artikel har jeg prøvet at introducere nogle andre måder at begrebsliggøre det socialpædagogiske arbejde på, som jeg mener kan hjælpe os videre med at udvikle og kvalificere arbejdet fagligt. Her er nogle muligheder, men jeg ender også med at pege på behovet for videre udvikling af dette teoretiske udspil.

Mogens Jensen, Psykolog, PhD.,
PostDoc Aalborg Universitet
mogensj@hum.aau.dk

Referencer.

- Bjerg, H. & Knudsen, H. (2008) "Når straf er til forhandling" i *Klasseledelse: Magtkampe i praksis, pædagogik og politik* Krejsler, J. & Moos, L. red. Frederikshavn: Dafolo.
- Cabell, K.R. & Valsiner, J. (eds.) (2014a) *The catalysing mind. Beyond models of causality* New York: Springer.
- Cabell, K.R. & Valsiner, J. (2014b). Systematic systemics: Causality, catalysis and developmental cybernetics. In K.R. Cabell, & J. Valsiner (eds.), *The catalysing mind. Beyond models of causality* (pp. 3-13). New York: Springer.
- Da Silva, Márcio S. (2014) Semiotic Catalysts' Activators: An Early Semiotic Mediation in the Construction of Personal Syntheses In K.R. Cabell & J. Valsiner (eds.) (2014) *The catalysing mind. Beyond models of causality* New York: Springer.
- Dixon, R. (2007) Systemic thinking: A framework for research into complex psychosocial problems *Qualitative Research in Psychology* 4:1-2, 145-166.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2012) "The art of being a social pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex" *Journal of Social Pedagogy* Vol 1. No.1.
- Fischer, K., Ayoub, C., Singh, I., Noam, G., Maraganor, A. & Raya, P. (1997) Psychopathology as adaptive development along distinctive pathways *Development and Psychopathology* 9, 749-779.
- Jappe, E. (2010) *Håndbog for pædagogstuderende* Frederiksberg: Frydenlund.
- Jensen, M. (2010) "Det ufærdige arbejde. Udvikling og kvalificering af kvaliteten af socialpædagogisk arbejde." PhD-afhandling, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet (kan hentes på hjemmeside).
- Jensen, M. (2011) "Socialpædagogisk behandlingsarbejde" i *Tidsskrift for socialpædagogik* 14. årg. nr.1 side 3-10.
- Jensen, M. (2012) "Diagnoser og socialpædagogisk behandling" i *Gjallerhorn* nr.15 side 66-74.
- Jensen, M. (2014) "Et inkluderende evidensbegreb" i *Social Kritik* nr.140.
- Jensen, M. (2015) "Catalytic models developed through social work" *Integrative Psychological & Behavioral Science* Vol 49 No.1.
- Juul Jensen, U. (2004) "Evidence, effectiveness and ethics: Cochrane's legacy" *Evidence-based Medicine in its place* Sønbø Kristiansen, I. & Mooney, G. (eds.) London: Routledge.
- Krogstrup, H.K. (2002) "Når socialt arbejde bliver 'standardvare'" i *Nordisk Socialt Arbejde* nr.3 side 122-130.
- Krogstrup, H.K. (2011) *Kampen om evidensen*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Sackett, D.L., Rosenberg, W.C., Muir Gray, J.A., Haynes, R.B. & Richardson, W.S. (1996) "Evidence Based Medicine: What it is and what it isn't" *British Medical Journal* Vol.312 January p.71-71.
- Sackett, D.L., Straus, S.E., Richardson, W.S., Rosenberg, W. & Haynes, R.B. (2000) "Evidence based medicine. How to practice and teach EBM" 2.ed. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Salvatore, S. & Valsiner, J. (2010) "Between the General and the Unique: Overcoming the Nomothetic versus Idiographic Opposition" *Theory & Psychology* Vol.20 No.6.
- Stokholm, A. (2006) "Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution" Ph. D. afhandling ved Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Aarhus Universitet.
- Tidsskrift for Socialpædagogik (2012) Temanummer om "Det fælles tredje".
- Valsiner, J. (2014) Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its Making In K.R. Cabell & J. Valsiner (eds.) (2014) *The catalysing mind. Beyond models of causality* New York: Springer.
- Valsiner, J. & Cabell, K.R. (2011) Catalysis: Cultural Constructions and the Conditions for Change *Journal of Integrated Social Sciences* 2 (1), 1-12.

