

Syn på *undervisningsaktiviteter* i forbindelse med – eller på opholdssteder og dagbehandlingstilbud.

En medarbejderbaseret og kommenteret problematisering

Udarbejdet for Landsforeningen af Opholdssteder (LOS) – og Ungdomspædagogisk Forsknings- og udviklingscenter, Odense

**Om ”12-12 seminaret” af
Ejgil Aagaard
PUF-gruppen**

**Om de 6 temadage af
Axel Hoppe
UFU – CVU Fyn**

1	INTRODUKTION TIL "12 TIL 12-INITIATIVET".	4
1.1	Hovedtemaet.	5
1.2	Læsevejledning:	5
2	OM DET ORGANISATIONSKULTURELLE PERSPEKTIV	6
2.1	Oplægget	6
2.2	Opgaven	6
2.3	Deltagerudtalelser og debat	7
2.3.1	Karakteristik af stederne	7
2.4	Indhold, genstandsområderne i arbejdet	7
2.4.1	Deltagerkategorier	8
2.4.2	Relationer	10
2.4.3	Om indsatsformer/ undervisningen	11
2.4.4	Faldgruber	11
2.4.5	Andre organisationskulturelle træk	12
2.5	Refleksioner og overvejelser om temadebatten	13
2.5.1	Om sammenligninger	13
2.5.2	Bemærkning om "Punctuation"	15
2.5.3	Om træk ved den samfundsmæssige bestemmelse	15
3	OM UNDERVISNINGS- OG LÆRINGSBEGREBET	20
3.1	Oplægget	20
3.2	Opgaven	20
3.3	Deltagerudtalelser	21
3.3.1	Om målsætninger	21
3.3.2	Faser i indsatserne	21
3.3.3	Det strukturelle	21
3.3.4	Proceskarakteristika og indholdsdimensioner	22
3.3.5	Former/metoder	23
3.3.6	Eleverne	24
3.3.7	Belønningssystemer i form af penge	24
3.3.8	De voksne	26
3.3.9	Kritikområder og fremtidige indsatsområder	26
3.4	Refleksioner om undervisning og læring	27
3.4.1	Bør eller gør	27
3.4.2	Tre begreber	28
3.4.3	Om undervisningsbegrebet:	28
3.4.4	At forholde sig til tre domæner	29
3.4.5	Andre træk ved undervisningsbegrebet	31
4	OM "DEN ORDENTLIGE VOKSNE"	34
4.1	Oplægget	34

4.2	Opgaven	34
4.3	Deltagerudtalelser	34
4.4	Refleksion	36
5	OPSAMLING	38
5.1	Generelle problemstillinger	38
5.2	Hvad man sammenligninger med...	39
5.3	Karakteristikker af stedernes særtræk	40
5.4	Så hvad nu?	41
6	TEMADAGE	43
6.1	Temadagens organisering	43
6.1.1	Temadagens idé og formål	44
6.1.2	Temadagens indhold:	44
6.2	De regionale temadage	45
6.3	Temadagene - opsamling	45
6.3.1	Skolen som den lille enhed	45
6.3.2	Skolekulturen	46
6.3.3	Erfaringsudveksling	48
6.3.4	Rammefaktorer	49
6.3.5	Netværk, uddannelse og dokumentation	50
6.3.6	De fremadrettede perspektiver	51

1 Introduktion til ”12 TIL 12-initiativet”.

Dette papir diskuterer problemstillinger som knytter sig til de opholdssteder og dagbehandlingstilbud (herefter kaldet stederne) som siden 1998 har kunnet varetage de kommunale undervisningsforpligtelser for børn og unge¹.

Rapporten er primært stilet til disse steder med henblik på at understøtte deres fortsatte udvikling af et begrebsapparat, som mere relevant og præcist kan tydeliggøre de undervisningsmæssige dimensioner i deres indsats.

Resultater og problemstillinger i denne rapport stammer fra et såkaldt ”12 til 12”-seminar, der henter sin formulering i seminarets tidsdimension – nemlig at man arbejdede inden for en 24-timers periode- startende kl 12 og afsluttende kl 12. En del af resultaterne er allerede blevet omsat i efteruddannelsesaktivitet gennem seks temadage for medarbejdere i LOS-regie som gennemføres ultimo 03 og primo 04.

Initiativet skal ses på baggrund af den aktuelle debat om kvaliteten i arbejdet med anbragte børn og unge- og her specifikt den rejste kritik og problematiseringen af stederne måde at sikre ungenes skolemæssige kvalifikationer.

LOS valgte i samarbejde med Ungdomspædagogisk Forsknings- og Udviklingscenter, Odense at sætte fokus på erfaringer og tænkning om nogle af de problemstillinger, som knytter sig til stedernes ansvarsområde.

Der blev inviteret 15 undervisningserfarne LOS-folk fra lige så mange ”steder”, som har etableret intern skole eller dagbehandlingstilbud. De blev suppleret med tre eksterne ”lægfolk” med indsigt i, men med et uegennyttigt engagement i indsatsen for anbragte børn og unge. Yderligere deltog tre medarbejdere fra ungdomspædagogisk forsknings- og udviklingscenter. Det blev til ca. 20 i alt². Den ene af ”lægfolkene” fungerede som en fast ordstyrer under hele forløbet. Det var først ud på de små timer at han kunne slippe den nødvendige styring af deltagerens diskussionslyst. Der blev stort set kørt på ”nonstop”

Diskussionerne blev optaget på bånd. Der var tilknyttet referatskrivende sekretær under det samlede forløb.

Resultaterne fra ”12-12” arrangementet er efterfølgende blevet anvendt i seks kurser der temamæssigt var struktureret med de samme tre undertemaer. Der deltog i alt ca 100 deltagere fra ”stederne”. Det var Ungdomspædagogisk Forsknings- og udviklingscenter som gennemførte disse kurser – og man sikrede opsamling af deltagerens synspunkter om de tre undertemaer. Resultaterne fra disse debatter er registreret af Axel Hoppe. De er vedlagt her som et supplerende appendiks til ”12-12” rapporten

Den samlede indsats er gjort mulig gennem et tilskud fra Undervisningsministeriet

¹ Lov nr. 412 af 26 juni 1998 om specialundervisning i dagbehandlingstilbud, opholdssteder og døgninstitutioner

² deltagerfortegnelsen er vedlagt som bilag 1

1.1 Hovedtemaet.

Invitationen til "12-12" angav at hovedtemaet skulle være: "*Vilkår, løsningsformer og problemstillinger i undervisningsaktiviteter i forbindelse med – eller på opholdssteder og dagbehandlingstilbud*".

Yderligere blev det oplyst at dette tema blev opsplittet i tre undertemaer, der blev "slået an" gennem meget korte oplæg. Derpå blev hvert tema diskuteret in plenum a' ca. 3 timer.

De tre undertemaer blev bearbejdet i nævnte rækkefølge:

- a) *det organisationskulturelle perspektiv*
- b) *undervisnings og læringsbegrebet*
- c) *de ordentlige voksne*

1.2 Læsevejledning:

Rapporten er struktureret således:

- for hvert undertema angives
 1. indhold i det korte introducerende oplæg
 2. opgave eller problemformuleringer
 3. tematisk opdelte udtalelser fra den efterfølgende diskussion
 4. refleksioner og overvejelser om temadebatten
- kort afrunding
- bilag

Indholdsmæssigt tages der udgang i

- deltageres spontane udtalelser og diskussioner. - Som man vil læse så har de mange retninger og niveauer. Der er givet korte kommentarer i direkte tilknytning til en del af debattemaerne
- for hvert undertema er der givet uddybende synspunkter og sammenskrivninger i forsøg på at relatere udvalgte temaer fra diskussionerne til generaliserbare fokusområder.

Den samlede hensigt er at rette opmærksomhed på faktorer og problemstillinger, der i en efterfølgende bearbejdning kan bidrage til at stedernes undervisningsbegreb bliver mere tydeligt for alle parter. Det er altid en faldgrube at importere andres syn på metoder, strukturering af indsatserne, begreber, diagnoser og forestillinger om undervisnings og læringsprocesser. Det er en faldgrube som stederne både påføres "udefra" – f.eks. gennem tilsynsbestemmelserne - og "indefra" – f.eks. gennem utilstrækkelig refleksion og respekt for egne præmisser i undervisningsarbejdet. Nu er det ikke tilstrækkeligt at blive gjort opmærksom på dette og hint- der skal mere til. Dette initiativ skulle gerne forøge og bidrage til kvalificering af stedernes eget arbejde med nogle af de problemstillinger fra praksis som deltageres diskussioner peger på.

2 Om det organisationskulturelle perspektiv

2.1 Oplægget

Oplægget blev fremlagt i telegramstil – og kom omkring:

- uddannelse som instrument til at sikre et godt liv
- den samfundsmæssige anerkendelse og de faktiske privilegier som følger med
- Standardiseringstendenserne af såvel indhold som holdninger
- At uddannelsers middel er undervisning og den organiseres institutionelt, hvilket betyder,
 - at uddannelse foregår på bestemte steder,
 - under hensyn til bestemte udefra regelgivne vilkår, (f.eks. curriculum-baseret,).
 - kontrolleres gennem regelbestemte evalueringer (eksamen/ prøver o. lign.)
 - afkræver fremmøde og aktiv deltagelse,
 - rangordner deltagerne – såvel indbyrdes som institutionerne imellem.
 - fører til stigmatiseringer som følger personerne gennem hele livet.
- Uddannelsesinstitutionerne fremtræder med forskelligheder der bestemmes ud fra
 - deltagerkredse,
 - opgaver,
 - funktionsvilkår
 - målsætninger
 - image/symbolværdi
 - en gradueret samfundsmæssig anerkendelse og de privilegier der følger med,
 - de indbyrdes hierarkier mellem institutionsformerne – og yderligere
 - at der udvikles særlige karakteristika for de specialiserede pædagogiske former.
- Det aktuelle debattema, der fokuserer på stedernes måde at forvalte ”skolearbejde”³ på. Kritikkerne fremhæver to begreber, der faktisk er eksternt produceret i andre organisationskulturer – nemlig
 - *specialundervisning* der er kreeret i en folkeskolens organisationskultur og
 - *socialpædagogik* der især blevet udviklet i døgninstitutionsområdet

2.2 Opgaven

Deltagerne blev herefter anmodet om at debattere følgende spørgsmål:

1. Hvad det er for organisationskulturelle træk som karakteriserer opholdssteder og dagbehandlingstilbud?
2. Hvordan udfolder og disponerer stederne selv deres muligheder for at fremme succes - og nedbringe fiasko- og med hvad?
3. Hvilke +/- særtræk er det som knytter sig til stederne som *institutionsform* når der skal muliggøres læringsprocesser for ungerne (og os selv)?

³ Inge Bryderup et al. DPU

2.3 Deltagerudtalelser og debat

Resultatet af debatterne kan tematiseres som følger

2.3.1 Karakteristik af stederne

- De er "hjemlignende"
- små og overskuelige hvilket muliggør kontrol på psykisk og fysisk "støj", på aftaler, adfærdsformer og deres udvikling, og på arter af input der virker
- har og udgør en totalentreprise ved at være en fælles-enhed om skole - bo - fritid - privat- og "familieliv"
- smidig og fleksibel struktur der stort set altid er omstillingsklar.
- rummer både internt "det små/ tætte" - og eksternt "det kontakt skabende" til lokale partnere
- indretter sig på de unger der aktuelt er tilknyttet stedet og de situationer som opstår
- hurtig med feed-back
- høj grad af "aktualitet" og situationsorientering
- tendens til en administrativ og praktisk differentiering gennem
 - opdeling i afdelinger,
 - "isolering" af skoledelen fra opholdsdelen,
 - opsplitting af medarbejderstaben i indsats- og ansvarsområder.

Kommentar.

Diskussionen gik især på betydningen af, at stederne er relativt små og med få deltagere. De er relativt isoleret fysisk (placering i "tynde områder") og sammensætningen af unger er ofte uhomogen.. Det kræver et bevidst forhold til og en aktiv indsats når isolation skal modvirkes og inspiration og netværk skal opbygges – inkl. at ungerne får muligheder for reel deltagelse i de lokale muligheder for børn/unge (skole, ungdomsskole, foreninger etc.).

På den anden side tæller det også positivt at kunne give mulighed for "ro" og koncentration, hvilket absolut kan være nødvendigt.

Der er såvel fordele som ulemper knyttet til disse forhold – det er som altid med dilemmaer at der ikke findes en enkelt sandhed. Den blev heller ikke fundet her.

2.4 Indhold, genstandsområderne i arbejdet

Denne del af indsatserne bliver uddybende behandlet i kapitlet om *undervisnings- og læringsbegrebet*. Her skal dog nævnes, at indlæggene signalerede at:

- stederne muliggør og repræsenterer mange forskellige aktiviteter. De tager fat på mange udfordringer. Det pædagogiske arbejde relateres til såvel stedernes *interne* liv, hvilket oftest er "mere end" et skolastisk perspektiv, idet man inddrager og skaber en række reelle arbejdsfunktioner, fritidsinteresser og hverdagslivets mange gøremål - som til *eksterne* relationer og kontakter, hvor brug af minibuser, rejser, praktikker, stævner, specifikke kontakter og andre mobilitets fremmende tiltag er redskaber.
- Der er som hovedregel ALTID flere konstruktive alternativer at vælge imellem der *også* kan tilbydes, når "noget" ikke vil fungere for ungerne. Det er typisk af betydning ved optræk til konflikter, når der er "støj på linien", massive vægringer og modstand. Mulighederne for alternative aktiviteter udgør en væsentlig funktion i de konfliktløsende indsatser. Mulighederne fremtræder i lystfangende relationer - f.eks. i form af til heste, traktorer, værksteder, musikinstrumenter, lydbånd, pc'ere, motorcrossere, kajaker, joller, fiskestænger, husdyr, madopskrifter, symaskiner og andre medarbejdere.

- Indsatsmulighederne opfattes som langt mere varierede end ved en mere snæver opfattelse af hvad ”skolegang” er for noget. Det gælder koordinatet mellem tid* sted – og handlinger. Man disponerer over mange muligheder, der medvirker til at skabe direkte og umiddelbare oplevelser og begivenheder, som efterfølgende kan indgå i en mere formaliseret undervisningssituation.

2.4.1 Deltagerkategorier

Alle offentlige uddannelsesinstitutioner har en klar positionering af deltagerne. Det gælder også for ”stederne”. De har endda den ekstra dimension at de oftest er privatejede. Deres tilblivelse og tradition knyttes ofte til enkeltpersoner. Det giver andre perspektiver og reaktionsvilkår end hvis der er tale om en offentlig eller medarbejderejet virksomhed. Stederne har de sædvanlige tre aktørkategorier:

Ejere og ledere der ofte er samme personkreds. Det vil i så fald oftest være baseret på par- og/eller familieforhold . Dette forhold blev ikke nærmere drøftet på seminaret, men det antyder, at der hertil er knyttet et betydeligt emotionelt engagement

I mange henseender kan disse steder give mindelser om den specielle kooperative organisationsform - ”medarbejder-ejede-virksomheder”.

Medarbejderne

Dette tema sættes yderligere til diskussion i undertema 3 om ”de ordentlige voksne”. (se p.32-35)

Udtalelserne gik på flg.:

- *Uens sammensætning på snart sagt alle områder mht uddannelse, erhvervs erfaring, alder, interesseretning, intentioner...*
- *Har en fleksibel indstilling i forhold til såvel ungerne som spontant opståede og konkrete aktuelle situationer*
- *Der er en kollegial nærhed –*
- *Eget privatliv bliver let til en del af feltet.*
- *Der opleves et større ansvar end det der kun rækker til ”skoleporten”*
- *Stort engagement og højt intentionelt niveau*
- *Høj grad af indbyrdes holdningsfællesskab om det ”væsentlige”*
- *Fornemmelse for kvaliteter og muligheder i opholdsstedets organisationskultur*
- *Er åbne og handlekraftige nok til at omstille indsats efter behov og situation*
- *Vænet til at operere i konfliktfyldte arenaer som så bliver tacklet*
- *Har ofte ”gyro-funktioner” i det omskiftelige og tilsyneladende irrationelle*
- *Har et relativt bredt indsatsfelt – ikke KUN få specialer*
- *Er og skal være ”alternativ” –*
- *Har en handyman-indstilling*
- *Deltager i supervision og må derfor være åben for at arbejde med sig selv*
- *Virker med en mere sammenhængende tidsstruktur – ikke kun et ”skema”*
- *Er i mange situationer og områder en forældresubstitut med fortrolige og private zoner for ungerne*
- *Tvinges til at træne sig i omtanke, omsorg, klarhed i holdninger og handlinger*
- *Må være opmærksom og have et øje på hver finger.*

Kommentar.

Debatten viste, at udover at medarbejderne har ungerne i fokus – så handler det også om at de forholder sig til et utal af nødvendige beslutningsprocesser og praksis-funktioner, som kan sikre stedets drift i hverdagen. Det gælder reparationer, bygninger, rengøring, madlavning, redskaber, udendørsarealer, installationer, eksterne samarbejdsrelationer, husdyr mm. Derved indgår der et driftsnødvendigt hverdagsliv og her er det ikke tilstrækkeligt ”kun” at tale og læse. Der skal også handles rent fysisk. Det åbner for et langt bredere indsatsfelt end det man sædvanligvis finder i den offentlige skole.

Ligeledes gælder det mht at drage omsorg både for sig selv – og for det nære kollegaforhold – og det gælder ”hvad der aktuelt vil være godt at gøre”. Sagen er at man kun er relativt få på stedet – og man har et andet tidsbegreb både på døgnet og året

Nøgleordene synes at være: stort engagement, initiativ-evne, sund fornuft, lav formalitets grad.

Ungerne

Om ungerne kom følgende frem

- De er jo anbragt på baggrund af en ”samfundsmæssig” reaktion, der ikke nødvendigvis primært har sin tyngde i ungerne.
- Anbringelsen er ledsaget af en diagnose fra ”nogen” udefra om ”noget” indefra - f.eks. i skolen, hjemmet.. som tillægges betydning men ikke fungerer.
- Ungernes dysfunktioner beskrives og henvises oftest ud fra systemernes vurderinger om systemadfærd. F.eks baseret på hjemmet, i skolen, i forhold til samfundet. Reaktionen rettes på en individualiserende og formynderisk måde mod ungen. Reaktionen er en ”frisættelse” fra disse systemer, men ungerne selv er ofte sat uden for indflydelse på den beslutning.
- Der er meget store forskelle fra unge til unge på mange niveauer og områder
- De HAR kompetencer og interesser men det tager ofte tid at få dem afdækket - og det kan være vanskeligt
- Mange skoleskift. 8-12 er ikke usædvanligt. De har prøvet folkeskolesystemet af.
- Der er næsten altid tale om en høj grad af kompleksitet – ofte nærmest ”fobi-betonede” med et utal af uigennemskuelige modstands og vægringsformer
- De kan ”flyttes” både holdningsmæssigt og læringsmæssigt. Men først skal modstand/vægringstærskler overskrides. Når det sker så kan det gå meget stærkt.
- Nødvendigt at de får tro på ”fremtiden” og ”sig selv”. Dette skal styrkes ellers
- Skal mødes med udviklingsperspektiv og forventninger
- Ofte er dette er det sidste tilbud inden mere restriktive sanktionslignende reaktioner sætter ind
- ungerne afprøvninger i stederne udgør et nødvendigt godt og sammenligneligt ”øverum” med ”almindelige familier” - uden at der udløses negativt stigmatiserende reaktioner

Kommentarer.

Ungerne opfattes af de fleste som værende i ”risikozonen” – men ikke som ”umulige tilfælde”. Der synes at foreligge et ambivalent forhold til troen på, at de eksterne ”ekspertudtalelser” nu også er gyldige - og troen på egne iagttagelser, der er baseret på den konkrete praksis som vokser frem af fællesskabet..

På den ene side kommer ungerne med en ”etikette” på ryggen og den er sat der af andre – ikke af stedet. De HAR erfaringer med sig, og de er gjort i andre sammenhænge end lige det som karakteriserer stederne. På den anden side så opleves og beskrives adfærden på stedet ikke som helt at være i overensstemmelse med de beskrivelser der af de eksterne professionelle (= f.eks. ppt/

sagsbehandlerne..) knyttes til ungerne. Det er tilsyneladende to forskellige verdener der er tale om - men det er jo den samme person der er omdrejningsmomentet.

Af diskussionerne kunne ligeledes få indtryk af at ungerne lever i en splittet verden, for nok er de rent fysisk til stede – men ofte inddrages håb, ønsker, bekymringer mv fra de/dem ”derhjemme”, og det popper op.

2.4.2 Relationer

Ikke alt kan være perfekt eller problemfrit, men faktisk var de temaer og udtalelser der blev ført frem optimistiske og positive- som f.eks:

- *Vi kommer tæt på hinanden*
- *Overskuelighed og størrelse muliggør kontakt mellem alle –*
- *Alle ved hvad der foregår – vi kender hinanden og hinandens ”særheder/personlighedstræk” og det er et stort plus.*
- *De indbyrdes relationer er ofte a la det vi kender mellem familiemedlemmer*
- *Det er ungerne, der er i fokus mere end curriculum/ struktur/ regler/ traditioner...!!!*
- *Man indretter sig efter hinandens ”særheder”.*
- *Oftest kan vi forholde os til og tage udgang i SITUATIONER der giver plads til ungerne- deres behov, potentialer.*
- *Vi kan følge udsving mht interesseretning, situationsafhængigheder, udviklingsstadier- hvor de og vi er i udviklingen eller livet.*
- *Der opbygges person-person venskaber og måske mere..*
- *Der er mange gode opbygninger af kontakter imellem ungerne indbyrdes*
- *Det er svært at klare sig uden brug af indfølelse, f.eks. at kunne trænge ”ind”, gennemskue, være sammenhængende.*
- *Det reelle tæller langt mere end det formelle*
- *Konkretisme er et gennemgående krav*
- *Der er tre ”k”-ér det er klogt at gøre sig klart: **k**ontakt – **k**rav (eller udfordring) - **k**ærlighed*
- *Eksterne relationer er nyttige. De åbner for fleksibel og relevant brug, men de skal være tilpassede*
- *Uden positivt-emotionelle relationer bliver der ingen læring, så det er den første forudsætning.*
- *Kun sjældent er det ”enten –eller” situationer – og hvis der er, så er det fordi man erkender, at nu spidser det til og så skal valgene gøres ”enkle”*
- *Der skabes masser af små begivenheder og oplevelser som udgør reaktionsbasis og fællesstof. Det kan ses på væggene (foto fra gudenåturen, skituren, ridebanekonkurrencen, dykkerkurset, dengang da xx osv) – og det bidrager til et indforstået sprog*
- *24 timers samvær uger og måneder igennem lægger op til en finmasket socialisering og afpudsning af sammenhængen mellem handlinger og konsekvenser*
- *nærheden fører let til ”in-grupperdannelser” og de foregår på alle led og kanter*
- *følsomhed for de små nuancer i forandringer og udviklinger risikerer at ”drukne” i hverdagene*
- *relationerne skifter karakter, indhold og retning over tid –*
- *der bruges f.eks meget tid på at nå frem til undervisningsparathed, vilje til selv....
Dagbehandlingstilbuddene kører fra start til slut med ”rene” undervisningstilbud fra ”eksterne” elever. Det sker også for flere steder- og det kan også køre !*
- *Der bruges meget tid på at øge ungerne relation til ”sig selv” så deres selvbillede bliver mere positivt – men det skal knyttes til at kunne gøre noget*

Kommentarer

Dette perspektiv giver klare signaler om, at kontakterne mellem voksne og barn/ung har mange niveauer der virker på samme tid i et vekselvirkningsforhold. Relationer bør have et betydningsgivende genstandsområde der udgør et mellemværende mellem personerne. Det skal have en form der i høj grad er emotionelt ladet.

Skal der nedbrydes modstand mod forandring sker det næppe uden et emotionelt element. Det kom frem, at når først kontakten er etableret, så kommer udviklingen ofte med en hastighed der bryder gængs opfattelse af hvor meget ungerne faktisk er i stand til at lære, forholde sig til etc. Der kom eksempler på, at unger kunne ”indhente” tre års folkeskolepensum på et år.

Men det hører også med, at man ikke skal forveksle ønsker med virkelighed. Alle involverede – såvel udenfor som interne på stederne - ønsker at ungerne får et ”normalt” liv med kammerater, kærester, hverdagsliv, men realiteten er at dette integrative ønske modarbejdes af at de *de facto* og signifikant er udskilt fra normaliteten og til dels isolerede.

Alle ved at de ikke lever ”normalt”, at de er ”fjernet”, at der må være en grund til det, og det må nok være noget værre noget. Så alene det at være på et ”sted” udgør en udfordring mht. opløse negative stigmatiseringer af udskillelsen.

Sådan vil det formentligt vedblive at være medmindre stederne kan producere et langt mere præcist og kvalificeret input der skaber prestige eller forståelse og respekt om de måder og vilkår som stederne tumler med.

2.4.3 Om indsatsformer/ undervisningen

Dette tema bliver yderligere uddybet i temaet om ”undervisnings og læringsbegrebet”. (side 19 ff)

2.4.4 Faldgruber

Det var ikke alt i organisationskulturen, som kunne pege i retning af paradisiske tilstande. Det ses i de mange dilemmaer der logisk nok åbner for et +/- felt.

Man mindede hinanden om at træerne ikke når at vokse helt ind i himmelen. Specielt blev der som tidligere nævnt, peget på risici for negative følgevirkninger ved faktorer som f.eks. størrelsen, beliggenhederne, den ret store forskel mellem stederne, arten af de anbragte unger, medarbejdersammensætningen mht. kompetencer og uddannelsesbaggrund - og kvaliteten af stedernes indsatsfilosofier. Det er ”risikomomenter” der krævede særlig opmærksomhed så man ikke dumper ned i faldgruberne bl.a. fordi der oftest er tale om dilemmasituationer.

Risikoperspektivet kunne knyttes til såvel det interne liv som til relationerne til omgivelserne. Som eksempler blev nævnt:

- Isolering
- Lukkethed
- Være afskåret fra.
- Snæversyn og selvtilstrækkelighed
- ”generalister” med for lidt viden om for meget
- Voksenroller mht. dominans, formynderi og tagen ejerskab for initiativer på bekostning af ungerne indflydelse og medansvar
- Stigmatisering og fordomme
- Fjendebilleder og selvopfyldende profetier
- Stivnen i noget fortidigt eller tidligere tiders succeser
- Ikke nok stimulerende forskellighed og varians hverken for ungerne eller de voksne
- Mangel på inspiration, luft under vingerne, abstraktionsevne, ressourcer til ...
- Kollegiale personlige hensyn kan spille ind på beslutninger og handlinger

- Risiko for hurtig udbændthed og nedslidning.

Der er en vrimmel af *faldgruber* som kalder på en skærpet opmærksomhed, så man undgår at blive fanget i dem. F.eks. at være påpasselig med ikke at blive farvet af andres ”objektive” beskrivelser/ diagnoser og ofte forudfattede opfattelser om ungerne⁴. Ikke for at fornægte ekspertudtalelser - men de er ofte udarbejdet under hensyn til forhold som ikke er identisk med der foregår på stederne. Det var absolut ikke usædvanligt at der var stor forskel på de eksterne diagnoser – og så den adfærd som udviklede på stedet.

Det samme gælder mht. urefleksorisk at hænge sig i konstruerede metoder og modeller – uanset om de er hjemmestrikkede eller fra en ”ekspert”. Praksis viser at arbejdet er temmelig meget situationsbestemt, men ofte med overraskende reaktioner, som åbner for mere konstruktive udviklinger end ”man” kunne forvente. Denne problematik kan knyttes til

- Ungernes udviklingspotentialer – inkl. at overkomme ungerens vægringer og modstand mod nyt
- Den biologiske families ressourcer skønt det må konstateres, at de i mange tilfælde er gemt godt og grundigt af vejen og at de er så massive at det ligger i periferien af hvad stederne kan magte.
- At forventede reaktioner som forklares ud fra specifikke diagnoser og fænomener – eks ”tidlig skadethed, ordblind, DAMP-barn, adfærdsforstyrret ganske enkelt ikke holder vand.
- At ”nutidens” reaktioner i forhold til argumenter fra ”fortiden” - som om der var en entydig sammenhæng

Der blev også peget på risikoen for en lokalt-baseret ”blindhed” mht. muligheder, tolkninger, forklaringer, herunder at man lader tidsperspektiv og målsætning blive indsnævret til det der foregår på ”stedet” – og ikke til det som kommer senere i ungens privatliv.

2.4.5 Andre organisationskulturelle træk

Yderligere blev det fremhævet at:

- holde fast i sin placering som en del af ”uddannelsessystemet”

- *vi skaber faktisk muligheder og finder genveje*
- *alle elever får en udd. og det er vigtigt. De får langt mere og bedre uddannelse end det DPU-rapporten påstår*
- *vi har et utal af samarbejdsformer med lokale parter, der bidrager til læring – inkl. folkeskolen og arbejdsgivere.*
- *konflikthåndtering og undervisningssituationer –er to vidt forskellige ting – og de hører ikke sammen i samme lokale. Vi kan holde det adskilt. Når undervisning gøres besværlig og konfliktfyldt kan vi altid erstatte med noget andet og mere positivt der ligger udenfor undervisningslokalet*
- *nogen unger kan komme - helt eller delvist - retur til folkeskolen – andre gør ikke. Det er et flot ønske – men for mange (?) er det desværre langt fra virkeligheden*

- om at være et ”åbent” system

- *det ligger i ”luften” at vi er åbne og ikke kan være bundet til bestemte læseplaner*
- *den pædagogiske form kan gøres UMIDDELBAR så ungerne DIREKTE møder ”virkelige” begivenheder, i form af andre personer, dyr, natur, ting og sager, bevægelser,-ismer*

⁴ Et af de aktuelle emner i debatterne om anbringelsessager, er netop manglen på et børneperspektiv eller direkte inddragelse af børnenes synspunkter i beslutningsprocessen.

- *vi kommer UD og møder ”verden” – Det kan stimulere nysgerrighed /videbegær / undren.. og det kan tages med hjem og bruges til refleksion og læring.*
- *meget af det vi laver er oplevelsesorienteret.*

- om at sikre tryghed og omsorg

- *Stederne er ”mere end” en familie, eller en skole, eller en efterskole, eller et fritidstilbud eller et behandlingshjem. Vi er oftest både det ene og det andet - og det syvende.*
- *Vi ”rensner” i stor udstrækning undervisningssituationerne en for psykisk støj, konflikter, sociale og personlige problemer.*
- *Kroppen hører også med – det er ikke kun hovedet der tæller. Nussen og kram hører med..*
- *Gode fællesoplevelser og handlinger kobles så vidt muligt sammen med samtale, læsning og skriveri som en naturlig del af hverdagene.*
- *Vi ritualiserer tit positivt om noget som enkeltpersonen har gjort godt –f.eks. klarer en prøve, taget et initiativ, bidraget med– eller om noget som vi har fællesoplevelser med.*

2.5 Refleksioner og overvejelser om temadebatten

Debatten og udtalelserne om stedernes uddannelsesperspektiv i det organisationskulturelle domæne kan give anledning til at fremhæve to områder som stederne med fordel kan uddybe og forholde sig til på en mere præcis måde – nemlig sammenligneligheder til andre institutionsformer som ofte blev inddraget i diskussionerne.

Stedernes særlige profil som ”system” eller organisationskultur

2.5.1 Om sammenligninger

Med hvem?

Stederne bliver både sammenlignet med andre omverdenssystemer, og de sammenligner sig selv med andre systemer – typisk folkeskolen og dens specialundervisning. At sammenligne er også at forholde sig til – og måske gøre brug af – begreber, modeller og ideologier som disse omverdenssystemer bygger på.

Skal man finde frem til sin egenart er det sædvanligvis en god ide at præcisere to relationsforhold:

- **fællestræk** med de nærmest *sammenlignelige* systemer - og
- **afvigende** karakteristika der knytter sig til de samme systemer.

For stederne er de sammenlignelige institutioner naturligt nok ”folkeskolen”, men også andre organisationskulturer kan med rimelighed komme på tale – f.eks. heltidsundervisningen som den kendes fra de kommunale ungdomsskoler. Det sidste vedrører især dagbehandlingstilbuddene og de steder som modtager ”eksterne” elever.

Når stederne derfor skal udvælge de mest relevante organisationskulturer og undersøge dem for fælles og afvigende parametre til brug for afgrænsning og sin egenart kan der peges på følgende områder:

Institutionsformer at sammenligne sig med

- Folkeskolen – og dens subsystemer
- Efterskolen
- Familien

- Ungdomsskolernes heltidsundervisning
- Behandlingshjem

Parametre til sammenligning

De indbyrdes afhængige og vekselvirkende parametre som karakteriserer disse systemer kunne være en uddybning af følgende indsatsområder:

- **kerneydelse**
 - hverdagslivstræning
 - undervisning
 - opdragelse
 - omsorgs funktioner
- **indsatsområder og former**
 - genstandsområder eller indhold
 - differentieringsformer – og praksis
 - fysiske omgivelser, inventarer og udstyr, udfoldelsesarenaer
 - metoder – kommunikationsformer
 - undervisnings- og læringsbegreb som er styrende
 - begrebsapparat og prioriterede lænevindenskabder der tolkes ud fra
- **tidsbegreber**
 - varighed – periodicitet
 - split eller sammenhæng
 - timer- dage – døgn – uger – mdr – år
- **deltagerpositioner og roller**
 - de voksne
 - tilknytningsforhold (”titler” roller , funktioner) / ”prof eller private.
 - uddannelse
 - erfaringer
 - opgaver/ fagområder/ansvarsområder
 - holdninger / ideologier om ???/ menneskesyn
 - forventningsprofil til ungerne, sig selv, indsatserne, stedet....
 - børn / unge
 - alder
 - begrundelse for tilknytningsforhold og tilstedeværelse
 - interesseretninger
 - evne- eller intelligensprofil
- **det processuelle**

Til dette perspektiv knytter sig et meget vanskeligt beskrivelses problem- nemlig at få hold på måderne og de *personfølsomme* og de *emotionelle* betydningsforhold, hvorpå de ovennævnte kategorier sættes i et indbyrdes spil. Kategorier kan bestemmes, gemmes i skriftlig form og tages frem efter behov etc. – men det forholder sig radikalt anderledes med det processuelle, som foregår ”her og nu”, og det ligger i sprogets natur. Vi kan selvfølgelig få hjælp via video- eller båndoptagelser, men selv det vil ikke være fyldestgørende som . I denne rapport skal vi ikke gå dybere ind i den problematik, men blot fremhæve selve problematikken.

2.5.2 Bemærkning om ”Punctuation”

En grundig bearbejdelse af disse sammenlignende forhold vil med meget stor sandsynlighed føre til den erkendelse, at når begreber og fænomener overføres fra et system til et andet, så er de ikke helt dækkende. Vi har her et klassisk videnskabsteoretisk problem - ”punctuation” – og det kræver særlig opmærksomhed. Problemet overses ofte – og det på trods af at det er en af hovedkilderne til fejl i det sandhedssøgende arbejde. Det sker specielt, når der politiseres og ideologiseres.

Punctuation betyder at udvælge, prioritere og overføre begreber, teorier og modeller, fra et system f.eks. hvor det er udviklet til et andet system.

Man KAN simpelthen ikke umiddelbart eller urefleksorisk overføre forestillinger fra et system til et andet uden risiko for at gøre fejl.

Det er f.eks. den faldgruppe-problematik stederne påtvinges, når deres indsatser skal tolkes ud fra fænomener og begreber fra andre systemer- typisk fra folkeskolens domæne. Problemet bliver ikke mindre at tolkningsrammen skal udgøre den særlige indsatsform ”specialundervisning”.

Tilsvarende kan fsv gælde for kategorien ”socialpædagogik”.

Skal man forholde sig til stedernes indsatsformer og vilkår, må det antages at være nødvendig at afklare hvilken betydning og gyldighed det har, at overføre kategorier som er udviklet og tolket i en *anden* kontekst, med *andre* elementer, *andre* vilkår, *andre* processuelle udvekslinger end de der karakteriserer stederne. Noget fra disse kategorier kan genkendes og omsættes, men ikke fuldt ud – og ikke alt.

2.5.3 Om træk ved den samfundsmæssige bestemmelse

En ting er at tydeliggøre sammenfaldende og afvigende særtræk. Noget andet er på de indre linier at tage konsekvenserne heraf ved bevidst at forholde sig til disse særtræk– og sikre at de bruges til at udvikle praksis.

Vi skal nu rette optikken mod forhold der også giver konsekvenser for stederne når samfundet organiserer uddannelse, undervisning og læring *institutionelt*.

Træk 1. Uddannelse er et mantra om frelse

Forestillinger om at sikre et godt liv er uløseligt knyttet til ”uddannelse”. Det er ikke kun et dansk men et globalt fænomen. Uddannelse har altid været elitens redskab til at sikre magt, indflydelse, overlevelse, fastholdelse og fordeling af privilegier - alt det der sædvanligvis knyttes til opfattelser om ”et godt liv”.

Mantraet om frelse via uddannelse kan på det nærmeste projiceres til og fra den gammeltestamentlig beretning om Adam og Evas exit fra Paradisets have.

I en ”fri” fortolkning kan redegøres for de tanker som Paolo Freire og Karl Marx har gjort sig herom. F.eks.

.... Da Adam satte tænderne i æblet var resultatet som bekendt at det fik fatale konsekvenser for vi mennesker. Det der med vidensproduktion og formidling (æblet) kunne han (herskeren) ikke acceptere. De røg begge ud af Paradiset på en enkeltbillet, og Vor Herre fjernede Paradiset fra Jordens overflade, så det ikke længere var indenfor en materialiseret rækkevidde.

Det så Karl Marx i øjnene. Han indså at Gud overflyttede mennesket fra ”Frihedens rige” til ”Nødvendighedens rige” hvor det var nyttens moral der var gældende. Skulle der rettes op på det, så måtte vi tage konsekvenserne heraf og selv søge at rekonstruere og genoprette et alternativt ”Frihedens rige” HER på Jorden. Det kom der som bekendt mange og vidtrækkende forslag ud af - men der er et middel, der går igen og igen - nemlig vigtigheden af at beherske ”viden, holdninger og færdigheder”. Det handler om måden at beherske spillet mellem viden – magt og folk.

Indtil videre har måden at gøre det på, været at overføre viden og indsigt gennem institutionalisering af ”undervisning”.

Paolo Freire m.fl. har udtrykt at "uddannelse" nu er indsat som det jordiske guddommelige. Uddannelse er i vores kultur blevet til religionen om vejen til den "paradisiske – lykke". Alle religioner har sine templer, kirker, ceremonier og ritualer - og det har uddannelse også i form af skoler, institutter, universiteter o. lign.

"Den rette vej" i uddannelsestroen går gennem de institutionaliserede skoler. Skoler og universiteter har erstattet kirken. Det rette "budskab" formidles af et snævert akademiseret og certificeret korps af lærere der er nutidens præster. "Sakramentet" knyttes til at kroppene eksproprieres fra privatsfæren (gennemførelse af undervisningsPLIGT) og åndeligheden fremmes og formes gennem deltagelse i skolers ritualer (=skemalagte fag, med indholdsbestemmelser, lektioner, diverse prøver) der hermed erstatter kirkens liturgi. Dommedagsforestillinger ritualiseres og sættes i scene gennem krav om overholdelse af regler, prøver og eksamen. Herfra fører vejen enten til skærsilden (du dumper) eller til ritualisering af symbolværdier i form af et bevis (du har bestået) der giver adgang til det jordiske paradys (kompetencegivning). Får er skilt fra buk. Retfærdigheden sket fyldest.

Træk 2. Den samfundsmæssige prioritering

Der er altid tilknyttet en samfundsmæssig anerkendelse og belønning ved at deltage i - OG især - at gennemføre en uddannelse. – Men blot det at deltage, kvalificerer i sig selv personen til at være en acceptabel borger der er på vej. Uddannelsessystemer udgør en stærkt differentieret og sammenhængende metode til at sikre fordeling af specifikke færdigheder - og samtidigt individernes tilknytning til og adfærd i samfundet.

Belønning og "aralidit" for den enkeltes deltagelse i uddannelse er overførsel af "værdifaste" og symbolbårne⁵ rettigheder og privilegier der virker stigmatiserende såvel "nu" som livslangt. Disse symbolværdier hæftes til personerne som tatoveringer på kroppen og understøtter en kategorisering af befolkninger. I vores civilisationsform ordnes dette efter elitære og hierarkiske principper. Skulle nogen være i tvivl så vil et "top-down" perspektiv kunne bekræftes ved at skimme Hofkalenderen, Kraks Blå bog, Politikens fremhævelse af hvem der har fødselsdag eller har modtaget ordener, hvem dronningen trykker i hånden. Det er "finere" at være psykiater end socialrådgiver end rørlægger end slagterlærling end specialklasseelev end anbragt på et opholdssted osv.

Denne accept af positionering i lag og trin må siges at være uløseligt er knyttet til struktureringen af uddannelser.

Kommentar.

Det er stærkt virkende kræfter vi har med at gøre. De er alment accepterede og velkendte, og det må antages at deltagerne i en hvilken som helst uddannelse er vidende om hvor i dette hierarki deres institution er placeret - og hvor de selv er i de indbyrdes forhold.

Man skal være en stor ignorant eller alternativt ideologisk funderet, hvis man drister sig til at benægte eller se bort fra at "uddannelse" er en af de vigtigste parametre i adgang til livets lyksaligheder (og lidelser). Og det gælder også de anbragte unger.

⁵ Bourdieu påviser at uanset hvilken "kapital" (kulturel/ institutionel / socialt / økonomisk) vi taler om så akkumuleres den via *symbolværdier*. Symboler har signalværdi og når de omsættes på markeder i et elitært organiseret system så vurderes kursværdien ubønhørligt –vil man være med i de respektive systemer er man henvist til at følge markedets udsving og tendenser. Eksemplerne kan findes overalt. Shubidua synger om "krokodillen", MC-folket har rygmærker, søfolk har tatoveringer, officererne går med "sildesalat" på brystet, akademikere har ph-lamper og Arne Jacobsen stole,, moden foreskriver.., bilmærker..., bankernes facader

Træk 3 Den er institutionelt tilrettelagt,

Uddannelser er typisk ”organiseret” institutionelt. Derved bliver de tilrettelagt og underlagt en række specifikke organisationskulturelle træk som er omtalt i undertema 1.

Uddannelsesinstitutionens middel og mål er *undervisning* og da såvel proces som resultat af den uddannelsesmæssige indsats skal ses i et flow-perspektiv blive undervisning derfor under en eller anden form

- regelbelagt (f.eks. curriculum-baseret)
- kontrolleret gennem regelbestemte evalueringer (eksamen/ prøver/....) alt afhængig af hvilke efterfølgende funktioner den retter sig imod
- indholdsbestemt
- metode og udførelseskodificeret og
- defineret ved sine aktørkategorier
- placeret i relation til omverdenssystemerne i form af et flow der skal tage hensyn til typer af merit såvel ”før som efter” gennemførelse.

Kommentar.

Gennem institutionaliseringen rangordnes, socialiseres og disciplineres såvel deltagerne som de forskellige institutioner indbyrdes. Der stadfæstes en opdeling af positioner med hver deres privilegier og forpligtelser. Det gælder også for den placering ”stederne” pt har i dette spil – og dermed den symbolværdi eller grad af prestige som stederne opfattes med – også af dens deltagere. Allerede i sin udgangsposition synes stederne at være kategoriseret ved:

- at de er lavt placeret i samfundets værdsættelse af uddannelsessystemets institutioner, der overføres ikke meget økonomisk-produktiv, kulturel, social, samfundsmæssig symbolværdi til stedernes indsatser.
- At ungerne (og delvist eller sekundært deres familie/ netværk) kommer med en negativ stigmatisering som udgør det betingede grundlag for de indsatser og relationer som nu skal finde sted.

Det får den konsekvens at ”symboloverføringen” mht værdi og betydning meget let smitter af på ungerne selvsvurdering. Det er næppe tilfældigt at stederne netop satser hårdt på udvikling af ungerne personlige selvsværd som formodes at være god valuta senere i livet.

Stillasering af ungerne prestige og selvsværdskapacitet kan næppe hente argumenter ved at henvise til hvor heldige de er ved at være anbragt på et sted. Der må satses på mere eksistentielle kapacitetsformer i form af personlige og sociale kvaliteter der både sætter sig igennem i den daglige praksis og som anses for at have en permanent værdi. Det er ungen værdi i sig selv mere end stedets reputation der tæller- men det udelukker ikke at sikre positiv symboloverføring gennem indsatser der aftvinger respekt. F. eks gennem præstationer i sport som ridebanespringning, motocross, skak, vinde i indfodboldstævner, instruere i kampsport, have sparet op til en superknallert.

Men det er et vilkår at hverken ungerne eller stederne scorer store point på den politisk/økonomiske/ ideologiske skala. Stederne skal kort sagt både løfte sig ved håret - og arbejde ”op ad bakke”. For det må antages at såvel ungerne som deres familier ved det - og de praler ikke med det.

Træk 4 Institutionalisering kræver standardisering

Uddannelser er som bekendt sat i et stærkt differentieret system og det medfører såvel et hierarkisk flow⁶ som en kvotestyrer "standardisering" der tilgodeser såvel samfundsformationens som selve uddannelsesområdets behov.

Det sker gennem komplicerede men indbyrdes vekselvirkende bestemmelser af såvel indhold, læseplaner, studieordninger, årsplaner, optagelseskriterier, deltagerkategorier, særlige betingelser, forløbsbaner i form af studieprogrammer, merit og kompetenceallokeringer. Derved bindes, inddeles og stigmatiseres individerne til et giga system - nemlig samfundet. Det er ikke kun et dansk fænomen. Såvel OECD som EU udvikler styrende parametre for indhold, niveau, evalueringsformer.. der tilstræber at sikre "overnationale" meritter og sammenligninger – noget som Danmark godkender og forpligter sig på. Det afspejles i stort set alle uddannelser efter grundskoleforløbet

Kommentar.

Stederne er mht. den uddannelsesmæssige meritgivning placeret som en del af folkeskolesystemet i og med at ungerne bedømmes ud fra sammenlignelige niveauer i forhold til folkeskolens klassetrin og afgangsprøver. Det må antages, at jo bedre resultat ungerne kan opnå desto mere prestige og selvværd vil de få - og at det kan give positivt afsmittende effekter senere i deres liv.

Det er et faktum at selvom en 9.kl-prøve ikke har en egl brugsværdi i forhold til efterfølgende uddannelse, så har den en solid symbolværdi for ungens selvværd".

Træk 5 Selvforstærkende udviklingstræk

Institutionalisering fører til en række selvforstærkende udviklingstræk der både har kvantitative og kvalitative træk– som f.eks.

- akkumulering og ekspansion af institutionsspecifikke interesser og ressourcer og de går i flere retninger og niveauer. De handler i høj grad om at befæste institutionens eksistens og vækst
- at udvikle begreber og modeller som specifikt udspringer af eller knyttes til deres system og daglige praksis. De søger herigennem at sikre sig magt bl.a. ved om muligt at tilkæmpe sig certificeringsbaserede monopolstillinger⁷ på tolkning af hvad der er professionelt ekspertbetonet, af højere kvalitet, osv. Derved cementeres at have magtfuld indflydelse på beslutningsprocesser der er opinionsafhængige.

Om muligt relaterer og læner denne selvforstærkning sig op ad udvalgte lånevidenskaber, samfundsmæssige magtbaser og pragmatiske modeller- og de går gerne i symbioselignende relationer med dem. Det kan f.eks. ske via "egne" sektorforskningsinstitutioner eller "udviklingscentre"⁸.

Kommentar.

Når man sammenholder forskellige organisationskulturer så kan de udmærket have samme styrende målparametre med tilknyttede succeskriterier, men med vidt forskellige processuelle former, midler, metoder som fører frem til de ønskede mål.

⁶ f.eks. gennem meritoverførsel, kompetencegivning, ...

⁷ Krisehjælp? Så er det de certificerede psykologer. Sygdom så er det cand.medérne, folkeskolen så er det de seminarieudd, medicin så er det apotekeren, osv.

⁸ På undervisningsområdet udgjorde symbiosen mellem Folkeskolen og Danmarks Lærerhøjskole et eksempel på denne tilstand- men fænomenet eksisterer vældig udbredt inden for de fleste brancher hvor landbrugssektoren vel er den mest dominante

Det så man f.eks. i forholdet mellem folkeskolen og folkeoplysningsinstitutionerne mht. de prøveforberedende kurser. Her blev der for det folkeoplysende felt fastlagt en ressource (et timetal) og et produktkrav (minimumspræstationer i et pensum) – hvorimod resten – dvs processerne – var et institutionsbestemt anliggende.

Tilsvarende gælder også i forholdet mellem folkeskolen og stederne. Alle er enige om målet - men stederne har hverken beskrevet processerne eller i hvilket omfang målene bliver nået.

Det åbner for fri adgang til kritik af stedernes evne til at sikre ungerne en forsvarlig uddannelse. Stederne har ikke fyldestgørende sikret det mest elementære modargument- nemlig en dokumentation⁹ som reelt skulle kunne tilvejebringes ved den minimale indsats. Det vil næppe trække tænder ud hvis man hvert år indberetter til LOS hvilke såvel skolemæssige resultater som personlige udviklingsformer man har nået. En dokumentation der også kunne omhandle de mere subjektive om de relative personlige udviklinger. Det kunne endda muligvis følges op af et kontaktsystem til tidligere anbragte, så der også blevet signaler om langtidseffekterne af anbringelsen, selvom det må erkendes at problematisk.

Det er næppe tilstrækkeligt at henvise til den kendsgerning at ingen ansvarlig medarbejder vil modsige ønsket om at ungerne skal have en undervisning der så vidt mulig står mål med folkeskolens. Endda gerne bedre. Heller ikke at ungerne skal integreres i så meget almengyldigt som overhovedet muligt – det være sig det lokale fritidsliv, kontakt til hjemmet, kontakt til venner. Der skal formentlig sikres en mere tydelig og troværdig dokumentation som kan retfærdiggøre denne holdning. Sagen er jo, at når det påstås at resultaterne ikke bliver nået, og man ikke er i stand til at imødegå påstandene, så reagerer ”samfundet” mere på baggrund af påstandene end på stederne¹⁰.

⁹ det temmelig problematisk at stederne kun i ringe udstrækning har reageret på anmodning fra LOS-sekretariatet om at oplyse på hvilket niveau ungerne f.eks. hjemskrives fra stederne, endside den udviklingsforskel der kan registreres fra indvisitering til udvisitering.

¹⁰ Jvnf ministerudtalelser i kølvandet på Bryderups rapport

3 Om undervisnings- og læringsbegrebet

3.1 Oplægget

På basis af den foregående debat om de organisationskulturelle forhold der determinerer de institutionelle rammer hvori undervisning og læring finder sted, blev der givet et kort oplæg med følgende indhold:

Når vi skal se lidt mere koncentreret på undervisnings- og læringsbegreber, så skal de hægtes på stedernes opfattelse af hvad de mener om disse begreber.

Set i et pædagogisk fagligt perspektiv kan man med rimelighed problematisere om f.eks. folkeskolens "specialundervisningsbegreb" er dækkende for stedernes måder og muligheder for at gennemføre undervisning på. Noget er måske direkte sammenligneligt – men ikke alt. – og det skal vi arbejde med i den efterfølgende diskussion.

Det samme gælder forestillinger om "socialpædagogik" der ligeledes er bestemt i en anden kontekst end den stederne er karakteriseret ved

I begge tilfælde gælder det, at stedernes udfordringer og muligheder mht at sikre en god undervisning er "anderledes". Flere områder synes at pege i denne retning. F.eks. medarbejderstabens sammensætning og uddannelse, antal unger og deres diagnoser, tidsperspektivet, stedets fysiske rum – indre som ydre. Hertil kommer den samfundsmæssige forventning og målsætning som vedrører indsatsen det socialministerielle regi og som er rettet mod omsorg, kontrol, integration, sundhed, opdragelse - altså færdigheder som knyttes til mestring af hverdagslivet.

Stedernes indsats kan IKKE kun begrænse sig til fagspecifikke områder og læringsformer hvor succeskriterierne er internt skoleformen. De kan heller ikke kun begrænse sig til de opdragende og socialiserende indsats. De kan heller ikke kun begrænse indsatserne til omsorg eller kontrol. Stederne må arbejde med en "både – og" strategi. Være som en familie sædvanligvis fungerer, nemlig bevidst virke eller tilskynde så alle disse indsatsområder OGSÅ har et fremtidsperspektiv der rækker udover selve opholdet å stedet. Det betyder at indsatserne både har sine mål indenfor stedet og i ungerne fremtidige måder at mestre deres privatliv på.

3.2 Opgaven

Spørgsmålet til deltagerne rettede sig mod flg. områder

- Med udgang i det der konkret karakteriserer stedernes læringsarbejde - hvad ser vi så af succeskriterier?
- I hvilken udstrækning kan vi råt og usødet overtage ANDRES begreber og modeller - helt konkret fra folkeskolens specialundervisning og fra behandlingshjemmenes socialpædagogik. – og hvor er der afvigelser?
- forholder stedernes læringsarbejde sig til andre livssfærer end "indsatssfæren" i form af skolegang.

3.3 Deltagerudtalelser

Debatterne og indlæggene afspejlede ganske fint, at temaet dækker over et kompleks problemfelt, der i høj grad trænger til en sproglig præcisering. Temaet bærer præg af dilemmaer og varierede tolkningsmuligheder. De mange udtalelser er i stor udstrækning regel- og normative bestemmelser der kredse om vi vil/bør/skal, at dette og hint er vigtigt - eller det er påvist/anderledes.

Det har derfor været vanskeligt at få kategoriseret indhold og faktiske handling på en tilstrækkelig stringent form, men indlæggene giver et fint udtryk for de mange perspektiver, der knytter sig til den pædagogiske praksis.

Disse forhold vil yderligere blive diskuteret i pkt. 3.4.

3.3.1 Om målsætninger

- *vi har et "totalprojekt sammen med ungerne*
- *vi skal også medtænke det der kommer efter opholdet*
- *normalisere så meget der er muligt*
- *sikre livsduelighed på maksimum af områder*
- *selv kunne klare hverdagens mange udfordringer og krav*
- *lære mest muligt af folkeskolefagene*
- *sikre grundlag for en positiv selvsvurdering med personlighedsudvikling og selvtillid*
- *mestre konflikthåndtering*

Kommentar

Overskriften er i "flertal" alene af den grund at der er tale om flere mål. De rettes mod at sikre kvalifikationer i forskellige domæner. En af de klassiske faldgruber i den institutionaliserede pædagogik er, at indsætterne kun rettes mod de relativt korte og checkbare mål der knyttes til institutionens interne kodeks – og ikke til den efterfølgende livsverden.

3.3.2 Faser i indsatserne

- *tilpasser indsatser i takt med kontakt og udvikling*
- *vigtig med god introduktion og start –*
- *give klare signaler om de positive forventninger*
- *når det kører – så balancere mellem krav/udfordringer/opgaver og chancer for at magte*
- *adfærdstræningen på stedet risikerer at glemme det der kommer efter*
- *forberede hjemgivelse i god tid f.eks. med en udbygget mentorfunktion - men det kan gøres langt bedre end nu.*

Kommentar

Der er tydeligvis forskellige faser i kvalificeringsarbejdet. Den røde tråd i hele debatten var at man først og fremmest skulle sikre gode og nære kontakter præget af tillid og autensitet. Uden denne emotionelle kvalitet i kontakten ville undervisningsarbejdet reelt være umuligt at gennemføre.

3.3.3 Det strukturelle

- *det er andet og mere end undervisning*
- *vi har fag – men ikke "kun" – her er en stor afvigelse fra folkeskolen*
- *undervisningsministeriets tilsynsmanual kræver at ungerne får de samme tilbud som andre børn, det får de stort set også – og mere til.*

- *vi har ikke og kan ikke alt - det er vigtigt med samarbejde f.eks. med kommunen (=skolevej/ bibl/ svømmehal/ fysiklokale etc.)*
- *uges/månedsskemaer er et fællesanliggende så det er sat på en dagsorden med jævne mellemrum*
- *en dag må ikke slutte uden aftaler om hvad der skal ske i morgen,*
- *vide at vi er placeret mellem nu og noget der kommer senere.. hvor skal/ vil den unge hen bagefter,*
- *klarhed om hvad det er vi fører frem til pejlemærkerne.*

Kommentar

Der ER struktur på indsatserne i de interne skoler – men den synes i høj grad at vær knyttet til de voksnes evne til at holde ”kursen”. Hertil er der mange grunde. Hverdagene er fyldt med flere uforudsete begivenheder, som kan vælte enhver detaljeret planlægning. Det sker ”indefra” gennem konflikter, vægringer, sygdom, ”udbrud”, absurde reaktioner, og det sker ”udefra” gennem begivenheder fra myndigheder, familien, kæresten m. fl. Der er meget der kan distrahere koncentration og flow, - og det er netop på de to områder de skolastiske dysfunktioner viser sig. Det er de voksnes evne til at holde fast i, at undervisning og læring hænger sammen, der udgør den strukturelle power. Det synes at være et vilkår men dermed også en faldgrube. Når uforudsete forhold bliver for dominerende, risikerer man at en reel nedprioritering af undervisningsperspektivet bliver en realitet. Mod denne situation gælder der ikke kun faste regler og skreven struktur. Der er flere måder at overkomme problematikken på. Varianterne polariseres lige fra at ”den interne skole” ligger geografisk adskilt og med ” eget” personale der kun har undervisningsopgaver – til at alle medarbejdere har skoleopgaver som bl.a. inddrager praksis og oplevelser fra hverdagens mange gøremål.

Dagbehandlingstilbuddene udgør en selvstændig problematik i denne henseende

3.3.4 Proceskarakteristika og indholdsdimensioner

- *at gå i ”skole” er for at lære noget/faget. Konflikter og larm hører IKKE til i skolearbejdet – det må klares i andre ”rum”.*
- *vi skal gøre sig klart hvad der er forudsætningsmæssige vilkår når der skal sikres erkendelsesarbejde. Det handler både om ungen, stoffet og omstændighederne*

Der arbejdes med flere kompetencebegreber. F.eks. blev nævnt en skelnen mellem følgende:

- *lærings-kompetence som en fremtidsrettet /livslang kvalifikation*
- *kommunikations-kompetence især i et nutids/hverdagslivs perspektiv (eks. konflikthåndtering)*
- *beslutnings-kompetence – f.eks. mht. at mestre sit eget liv*
- *sociale-kompetencer.*
- *personlige-kompetencer.*

Hertil blev flere andre nævnt, som knyttede sig til f.eks. de kulturbærende og ”skolemæssige” færdigheder som at læse, regne og skrive.

- *de skolastiske skoleridt fordrer kontinuerlig støtte til motivation og stimulation.*
- *parathed må afventes inden egentlig skolegang giver udbytte.*
- *at bryde modstand og vægring mod læring kan være den vigtigste og vanskeligste del af arbejdet*
- *det der er anderledes er egl ikke fagene men det der er udenom!*
- *vi skal jo have fokus på både ungen og stoffet/opgaven*

- *det er fint at få forældrene med – bl.a. så de kan rose deres barn for gode evner og færdigheder*
- *indstille sig tidligt i forløbet på at klargøre ungerne til livet efter anbringelsen –f.eks. fortsat udd/ have arb/ klare hverdagene – inkl. have mere konstruktive fremadrettede forventninger end f.eks. forældrene havde vist)*
- *lære at skaffe sig adgang til de mange ressourcer som er tilgængelige (foreninger, bibliotek.)*

Kommentar

Der arbejdes med problemstillinger, færdigheder, viden og holdninger der kan henføres til de tre domæner (se pkt. 2.4.4): -det private hverdagsliv; skolegang og uddannelse, og om opførelse så man slipper for negative reaktioner fra myndigheder. Der synes at være stor opmærksomhed på at de emotionelle forhold skal være positivt til stede.

3.3.5 Former/metoder

- *vi bruger "visualiseringsøvelser" så ungerne kommer tæt på praksis og i direkte berøring med "virkeligheden" - især andres og det betyder ude af huset-aktiviteter*
- *træning i overførelse af det lærte også mhp utopier/fremtid..*
- *at skabe "billeder" og forestillinger om noget der kan følges. Når først værdier og mål er fastsat så er der noget at gå efter (nb Grundtvig)*
- *vise forskellighederne i livet/ samfundet,*
- *succeshistorier tydeliggøres*
- *elevudbyttet skal kunne mærkes både fagligt og personligt – helst straks*
- *handl er mere end ord*
- *fortæl hvad vi tror,*
- *skabe gode relationer*
- *stadig med i fællesskaber også "derhjemme"*
- *regelmæssige individuelle samtaler – evaluering og feed-back*
- *sat system i udfordringerne.*
- *feed-back som del af livsprojektet så det ligger tæt på den unges utopi*
- *åbne for unges kritik og utilfredshed mht. om planerne holder... dvs holden fast ved de voksnes del af opgaven i den unges livsprojekt (gør den voksne nu også det "jeg" har brug for og som vi har aftalt !)*
- *bruger individuelle "læseplaner" eller udviklingsplaner og de betingelser der knytter sig hertil. Hvad er nødvendigt og hvad er vigtigt.*
- *de individuelle læseplaner er faktisk noget nær en "behandlingsplan" og logbog*
- *forstærk potentialer og ressourceadgang – andres og egne talenter og interesser*
- *tager økonomiske og tidsforbrugende betragtninger med i aftaler*
- *"noget for noget" er ok men skal være afstemt. Hvis du vil med til England så.*
- *"ligeværdighed" er godt sigtepunkt . Det skal udtrykkes og omsættes i handling*
- *kan være godt at "liste sig ind på" via noget "helt andet" . (skak, snakker om øl men det handler om..)*
- *det "forføriske" perspektiv kan bryde vægning og fremme dialog.*
- *introducer "de nye" ved hjælp af "de gamle" - f.eks. ved Sveriges tur med 1 voksen og 1 gl elev (ung-ung metodik)*
- *at ku fortælle kommunerne om hvad vi laver.*

Kommentar

Dette område var tydeligvis præget af engagement og viden. Det er samtidig et område som stederne med fordel kunne sikre blev uddybende beskrevet, for det er her der gives signaler om de processuelle problemstillinger og løsningsformer, der kan give signaler om, hvori succes (fiasko)kriterierne består. Det må samtidigt påregnes, at stederne kan pege på hvilke hjælpemidler, der er produceret og hvad der i øvrigt medgår i læringsarbejdet.

3.3.6 Eleverne

Dette tema blev ikke uddybende debatteret - men noget kom frem

- *vi ved at de får en langt bedre skolegang end DPU's rapport påstår. LOS er snart færdig med en ny undersøgelse om afsluttende skolegang. Hvis de foreløbige besvarelser holder, så bliver billedet langt langt mere positivt end forventet. Lige nu viser det sig at ca 3 ud af 4 afslutter med folkeskolens afgangsprøver. Det er langt langt over hvad der kendes fra sammenligningsgrundlaget til specialklasseelever, - men lad os nu se om det holder med alle besvarelser hjemme.*
- *der er MEGET stor forskel på ungerne parathed, evner, baggrund, energi, interesseretning, "skadethed" modstand og vægring – men tilsyneladende lykkes det for stederne at sikre deres deltagelse i undervisning*
- *når først de "tænder" så kan en del hurtigt indhentes – både to og tre års "huller" i skolefag.*
- *kender flere der går videre i uddannelsessystemet ?*
- *det der er fremme i dagspressen virker alt for sort*

På dagbehandlingsstederne er tilbuddet primært "skolegang". Her er elevflokkene i en anden situation end på stederne - og den er en blandet flok med alle statuslag – også lægebørn er elever. Det er ikke KUN socio-økonomisk "fattigdom" der præger billedet!

Kommentar

Der må igen henvises til Egelund og Hestbæks forskningsredegørelse, der også beskæftiger sig med ungerne, deres baggrund og deres levemåde efter anbringelsen mm. Hvis de refererede forskningsresultater skal stå alene, så gives der ikke megen plads til en optimistisk indstilling mht at anbringe børn uden for eget hjem. Det ER en traumatisk oplevelse for ungerne at blive "anbragt"¹¹, - og der synes ikke at være sikre gode løsninger på problematikken. Det ved "alle" – og ikke mindst deltagerne fra "stederne" – men det fremhæves at der ER solstrålehistorier. Der ER et utal af situationer hvor ungerne udvikling og mestring "springer" på en positiv måde. Udviklinger hvor diverse emotionelle vægringer overvindes og derefter åbner for konstruktive og "fremadrettede" attituder til eget liv. Problemet er især at disse succeshistorier ikke er beskrevet – eller tilsyneladende ikke indgår i det forskningsmateriale som er beskrevet.

3.3.7 Belønningssystemer i form af penge

Som eksempel på en af de mere konkrete og handlebeskrivende diskussioner skal her gengives citater fra diskussionen om belønningssystemer og praksis - specielt i form af penge:

- *Penge er både samfundsmæssigt og hos de unge noget der falder indenfor "normalområdet" –*
- *vi er lidt "fintfølede" og puritanske i undervisningssektoren...*
- *penge er jo rent faktisk et eksisterende middel i forhold til bestemte ydelser (erhvervstræning giver løn, der er dusører, lommepenge.)*

¹¹ at være "anbragt" er næppe den betegnelse ungerne vil anvende om deres situation når hverdagene fungerer.

- hænger vores vægring sammen med den engelske adels opfattelse af amatørbegrebet – at uddannelse og læring gør man for sin egen skyld?
- der er eksempler fra USA hvor skoler opretter deres egen ”skole-mønt” der kan udveksles til rettigheder. Belønningen tjenes via gode gerninger.
- Vi vil ikke have penge blandet ind i læringsarbejdet.
- Vi må fremme andre former for belønning. Ungerne skal lære hvad der er godt for dem selv og det er dér lønnen ligger.
- At bruge penge til at motivere til skolegang er vel at forføre eller lokke – eller?
- Den form for pædagogik hedder bolsje-pædagogik.
- Vi kalder det gulerodspædagogik
- Det kan ikke stå alene.
- de unge optjener lommepenge i løbet af ugen ved at udføre arbejde som er aftalt
- lommepenge bliver givet for arbejde men også for undervisning. Det giver flere penge, end det er fastsat de skal have.
- denne form for pædagogik kan være et virkemiddel blandt mange. Vi skal ikke have amerikanske tilstande.
- Det at lokke er at springe nogle processer over.
- Det holder ikke at trække værdier ned over hovedet på dem og lokke dem.
- At lokke er at springe over hvor gærde er lavest.
- Der er et område der for de unge falder inden for normalområdet - og det er penge.
- Vi laver ikke fratæk hvis unge ikke opfører sig ordentlig.
- De giver mulighed for optjening – f.eks. de unge skal møde f.eks. til morgenmaden så får man 20 kr.
- Vi ønsker at give en oplevelse af at indsats og belønning hænger sammen.
- de unge skal passe deres arbejde det er aflønnet - de kan fyres også.
- I projekter hvor den enkeltes indsats er vigtig for gruppen kan de også tjene penge.
- Der skelnes mellem børn og unge.
- Er det en ung der har det dårligt, så er det vigtigt at belønningen kommer hurtigt.
- Skal vi respektere dem så må vi også gå ind på deres præmisser.
- Der kan være nogen der aldrig får belønning i det system.
- Vi føler os forpligtiget til at lære de unge noget om økonomi.
- Hos os er det noget med at optjene. Vores unge møder med – og har også den indstilling at tingene kommer fra kommunen.
- Vi vil lære dem at når man gør en indsats så får man en belønning.
- Vigtig at de lærer om arbejdsvilkår og økonomi. De skal finde ud af hvad er godt for dem selv. Vi vil ikke lokke dem i forhold til normer og værdier, det skal komme ad en anden vej
- det er faktisk et privilegium at være på aflønningslisten (ekstrapenge) Hvis man f.eks. ryger hash så ryger man på cirkulæreløn.
- Vi har da daglige lønsedler.
- Hos os dur penge ikke. Vi skal ikke have pædagogik og penge blandet sammen
- Hvad er det for et menneskesyn der ligger til grund for det vi gør.

Kommentarer

Der spores en ret kraftig ambivalens mht. at blande pædagogik og penge. Det er ikke vanskeligt at finde argumenter såvel for som imod, og man fornemmer af udtalelserne at der er et stort indslag af ideologi i denne problematik.

3.3.8 De voksne

De voksne blev OGSÅ diskuteret som et middel i processerne. Det diskuteres i næste kapitel og det er kommenteret ovenfor i pkt 2.3.3.

3.3.9 Kritikområder og fremtidige indsatsområder

Det var ikke kun ”lovord” der blev leveret. En del mangler, faldgruber, kvalificeringsbehov blev også nævnt, men i første runde var det ikke det der var i centrum.

- *vi er for individuelle, opsplittede og isolerede – noget ville være bedre hvis vi havde flere netværk f.eks. mhp udveksling af erfaringer, succeser, udviklingsområder.*
- *vi er også for individuelle mht. sparring – vi kunne også vær bedre til at bearbejde det pædagogiske perspektiv. Ja i det hele taget søge at opprioritere undervisnings området.*
- *vi kan godt stramme op mht. alt det ungerne skal magte ved hjemtagelsen. Systematikken om efterværn, opfølgningen efter - skulle vel ind i planlægningen fra starten¹².*
- *vi kunne måske være bedre til at give periodiske tilbagemeldinger til sagsbehandlerne så de ikke glemmer den anbragt*
- *måske kunne vi følge op på den nye trend med forældre/familieinvolvering*
- *forskningsrapporten peger på en række områder som tilsyneladende ikke virker men holder det?*
- *vi er alt, alt for ringe til at sikre dokumentation og opfølgning på vore succeser så de kan forstås og have effekter på kommuner, amter, fagområder.*
- *de mange ord – hvad dækker de egl over. F.eks. omsorg, opdragelse, undervisning, læring tilegnelse ? grænsedragning mellem ”behandling” og ”undervisning”. Det vil være fint med en langt bedre præcisering, så der blev mindre pseudo.*
- *hvad er egl det ”udvidede undervisningsbegreb i forhold til hvad ?? – taler vi om ”andet end/ mere end/ eller på en anden måde ??? skal se nøjere på Ole Dreiers udspil*
- *mentalitetspædagogik ? er det viljen til at ville. Det er vel netop det vi gør*
- *at blande det bedste fra specialpædagogik og socialpædagogik – hvad vil det sige ?*
- *”betonindlæringsmetoder” kan de være nødvendige eller trænger vi til opfindsomhed mht metoder og hjælpemidler ?*
- *udvikling af interaktionsmodeller med lokale netværk (f.eks. også bruge folkeskolelovens §9stk 5)*
- *stederne kan mere end de gør/siger/ signalerer – de ved det bare ikke*

Kommentar

Også denne del af diskussionen viste at feltet er præget af dilemmaer, som man ikke uden videre kan afklare på en generel måde. Ofte måtte der siges: ”ja, ja - det kommer an på..”. Ofte måtte man sige ” på den ene side- og på den anden”.

Diskussionen viste også viden og intention om at der skulle ”gøres mere” – men at der også var grænser for hvad der kunne overkommes, hvis ”bord det var”, etc.

I relation til 12-12-initiativet er det værd at bemærke, at der gentagne gange blev peget på behovet for at sikre en bedre dokumentation af det arbejde som udføres – men der blev ikke angivet hvordan dette skulle foregå.

¹² se f.eks. Peter Jensen: ”Serviceloven og efterværnet”, som søger at præcisere forståelse af de forskellige begreber som anvendes her.

3.4 Refleksioner om undervisning og læring

3.4.1 Bør eller gør

Det har været vanskeligt på basis af diskussionen at afgrænse deltagerudtalelserne i ”kasser” med handlingskonkrete anvisninger om stedernes undervisning. – Debatterne gik meget på normgivende statements i form af *ønsker, håb og meninger om..* hvad ”man bør, vil, skal osv”. Alt sammen noget som ingen kan sige noget imod. Det er som regel fint at have intentionelle meninger - det er jo typisk hvad opinionen og det eksterne politisk/administrative led beskæftiger sig med, men det er ikke tilstrækkeligt set i et professionelt-fagligt perspektiv, og det er hvad det handler om her. Der skal også være kød på det intentionelle og de nærmeste til at bidrage til sikring af det, må vel være stederne selv.

Det kom også frem i diskussionen. F.eks. lød en slutreplik således:

..... ”jeg er ikke i tvivl om engagementet.- Næh- mine bekymringer går på, at hvis stederne ønsker at blive bedømt på andet end det der foreligger indtil nu, så skal der altså kortlægges en pædagogik som der kan bedømmes efter. Og her handler det om hvad man gør og hvilke resultater man når og det skal ses ud fra systemet og fra ungerne og deres fremtidige liv. – Og det skal gøres helt konkret så det er til at forstå. Det handler Ikke helt så meget om hvad stederne ”mener”. Så længe det ikke er sket må vi finde os i at blive bedømt efter folkeskolernes forestillinger.”

Det kan måske lyde lidt træls, men det ændrer ikke på, at det en udfordring med en høj relevans. Der ER ikke særlig meget accepteret (= forskningsbaseret?) viden om stedernes håndtering af deres indsats. Det der findes kan stederne kun vanskeligt identificere sig med¹³. LOS prøver at tilvejebringe dokumentation der modsiger¹⁴ kritikken med i alt for ringe udstrækning. Man kan postulere, at hvis ikke stederne selv skulle tage hånd om det – hvem skulle så? Kort og godt så venter der et vigtigt udrednings- og beskrivelsesarbejde lige om hjørnet. Så helt i overensstemmelse med formålet for ”12-12-arrangementet” vil resten af dette kapitel søge at fremlægge nogle problemfelter og modeller der gerne skulle medvirke strukturering af det nødvendige udredningsarbejde.

I analyse og bekrivelsesarbejdet kan det være hensigtsmæssigt at forholde sig til fire områder, der helst skal kunne sammensættes og forstås til en enhed.

1. De tre grundlæggende begreber: uddannelse, undervisning og læring
2. Formuleringen og uddybning af et undervisningsbegreb
3. De tre domæner som mål kan henføres til (priv (=hverdag, værdier, utopier) reaktions- og indsats) – og de har jo forskellige mål, metoder, instrumenter... og
4. Karakteristika eller træk ved de vilkår som stederne arbejder under når ovennævnte skal respekteres

¹³ F.eks Bryderups rapport – men også delvist de forskningsoversigter som er fremlagt af Egelund og Hestbæk.

¹⁴ Geert Jørgensen fra LOS har søgt at dokumentere de skolemæssige resultater af opholdsstedernes indsats.

Besvarelsene giver positive signaler - men besvarelsesprocenten fra stederne er alt alt for ringe til at der kan udledes et troværdigt statistisk baseret svar.

3.4.2 Tre begreber

Først er der tre begreber, som vi må søge at afgrænse og adskille- nemlig de ”overliggende” kategorier

- uddannelse,
- undervisning og
- læring.

Uddannelse - eller uddannelsessystem - tilhører en *samfundsrelateret* kategori. Overordnet handler det om at realisere en samfundsmæssig strategi for at sikre individers og grupperes kvalifikationer og duelighed. Som samfundsmæssig kategori bestemmes den af videnskaber som sociologi, politologi, didaktik, økonomi, ideologi og tilsvarende retninger der har ”samfundet” i et makroperspektiv som sin mindste enhed.

Undervisning kan forstås **både** som *et middel* til at sikre *målet* ”uddannelse” eller ”uddannelsessystemet” - **og** som en særlig *indsatsform*, der typisk er indrammet af en række institutionelle forhold. Undervisning er noget som finder sted under karakteristiske og manifesterede omstændigheder. Den lader sig beskrive gennem undervisningsplaner, virksomhedsplaner, skoleplaner, vejledninger og bekendtgørelser der kan fordeles på institutionskategorier som f.eks. skoler, projekter, institutter, universiteter, steder - og i hjemmet, i boldklubben. Undervisningens indhold og form bestemmes af forskningsområder som pædagogik, psykologi, socialisering, teologi, filosofi, antropologi, økonomi, visse teknologiområder

Læring er en *proceskategori* der har individet som sit omdrejningsmoment og derfor som mindste enhed. Det er ”noget” som processuelt foregår i og mellem personer og det fører på en eller anden (uforudsigelig??) måde hen til et forandret, forøget, forbedret (?) videns, holdnings, eller færdighedsniveau.

Problemerne med forståelse af selve læringsprocessen er bl.a. at den foregår i det ”lukkede” system ”personen”/hjernen, men aldrig isoleret. Der er også et socialt element der spiller ind.

Læringsprocesser bliver først åbne for kommunikation NÅR læringen HAR fundet sted. Først når resultatet kan objektiviseres i form af ”noget” der ligger udenfor personen og lægges imellem andre eller andet, gøres det åbent for dialog.

Et af problemerne for stederne synes at være at man kun bliver bedømt for læringsprocesser der kan måles ud fra de parametre der knytter sig til folkeskolen (læsefærdigheder, afgangsprøver)– og IKKE efter vekselvirkningsforholdet mellem processer og resultater.

3.4.3 Om undervisningsbegrebet:

Ved oplægget til diskussion om det uddannelsesbegreb som forekom relevant for stederne nævntes Ole Dreiers formulering, da det har den fordel at det forholder sig til personers hele udvikling.

Debatterne viste at det nok ikke var så dumt. Stederne virker meget tæt på det som i et elevperspektiv må opfattes som vitalt. I denne verden hører curriculum-tænkning ikke entydigt hjemme – men selvfølgelig ”også”. Der må inddrages andre livsverdener end de snævre institutionelle skolastiske med deres opfattelser om undervisning og læring, der knytter sig til almindelig skolegang.

Ole Dreier siger¹⁵ at det handler om:

¹⁵ ”uddannelse og læring i praksis” fra antologien ”På sporet af praksis” – Operation voksenunderviser nr 7 1999.

Personens ændring og udvikling af sine forudsætninger til at tage del i forskellige områder af sine samfundsmæssige tilværelser.

Tager vi konsekvenserne heraf, så synes undervisnings og læringsprocesserne at skulle være karakteriseret ved:

- inddragelse af den komplekse verden der også ligger *udenfor* institutionen/stedet
- at der inddrages et andet tids sted- og rumbegreb – især den fremtid der venter.
- reelle muligheder for at overføre de overleverede input- f.eks. gennem anvendelsestræning af færdigheder – som en del af læringsarbejdet.
- forskellighed og mangfoldighed er legale størrelser på stort set alle områder
- det uforudsigelige - livsvilkårene er præget af en bestandig omskiftelighed
- de rettes mod mindst tre livsverdensområder.

Opremsninger kan virke lammende, men de kan også skitsere potentielle områder for efterfølgende refleksion. I den hensigt skal listen nu blive suppleret, så der foreligger en mere specificeret checkliste over holdepunkter, når man går dybere ind i bestemmelsen af stedernes undervisningsbegreb. F.eks. kan nævnes:

- De former hvorunder læring, tilegnelse og erkendelse finder sted – dvs. indhold og art af processerne - hvilke dele af tilværelsen der er tale om – f.eks. det private, (arbejde, fritid, hverdagspraksis...) uddannelse..., opførsel
- Indholdets forskelligartethed som ofte må baseres på udvælgelse og prioritering fra den konkrete kontekst. Så hvad er det for arter og mængder af ”stof” og hvorledes ordnes de.
- Hertil kommer hvilke relevante og situationsfølsomme formål og retninger for anlægges for læringsarbejdet
- De steder/ rum hvor aktiviteterne foregår – f.eks. i ”skole” eller gennem situationer i forbindelse med arbejde, ved dyrene, i fritidsinteresserne..
- hvilke medaktører er også på banen – f.eks. ”ligestillede”, ’trænere, lærere.
- varighed af forløb, og deres sammenhæng med noget andet – om det afsluttes eller er ”løbende”- uafsluttet
- er der kontinuitet con diskontinuitet i læringsarbejdet – og skyldes det noget personligt eller planlagt/strukturelt...
- er der eventuelle tilbagefald, humørudsving og lignende
- deltagerforudsætningerne - f.eks. deres talenter, interesser, erfaringer - og institutionens matchning hertil
- det spillerum og de mulighedsrum er der tale om –
- hvad og hvem driver egl værket ? motiverne. - tvang, tilskyndelse, nødvendighed, gejst.
- spiller ydre omstændigheder og situationsrelatering ind
- de midler der disponeres over eller udvikles
- hvilke former og principper for symboloverføringer - belønning / merit der realiseres
- vægrings- og modstandsformer – og hvordan bliver det overvundet

3.4.4 At forholde sig til tre domæner

For opholdsstederne gælder det, at de i en periode udgør et ”totalt-projekt”, hvor indsatserne reelt kan henføres til tre domæner.

Det kan være hensigtsmæssigt at se på dem som tre adskilte domæner som for så vidt også er af en generel samfundsmæssig relevans - , hvortil stedernes indsatser kan rettes. De udgør reelt og

principielt selvstændige systemer, hver deres karakteristika og normer, men de vekselvirker. Hver på sin måde må de tillægges afgørende betydning for ungerne fremtid .

De tre domæner er

1. **Privatlivssfæren.**

Det er domænet for hvert menneskes suveræne handle og beslutningsfelt. Først når man kvajer sig – eller kommer i nød – legaliseres indgreb i privatsfæren. Her er alle borgere principielt og ideelt frie og selvbestemmende for de handlinger og reaktioner de udfolder og vælger. Beskyttet af lovgivning og grundfæstede holdninger og menneskerettigheder. Det er indarbejdet som selvfølgeligheder i vores omgang med hinanden. Kommer man indenfor andres privatsfære så er man gæst – og må følge de regler som knytter sig til den position. Et mønsterbrydende arbejde må altid have sit fokus privatsfæren, men det kræver at etikken er i orden. Vi kan med fordel opdele privatsfæren i mindst tre betydningsfulde ”underarenaer” – nemlig

- Arenaen for det **materialiserede** hverdagsliv, der er præget af den konkrete fysiske handling med alle mulige reaktionsmønstre, varetagelse af nødvendige funktioner til livets opretholdelse, alle mulige relationer til sig selv og andre.
- Arenaen for **de holdninger, normer, værdier** som er styrende for reaktioner og handlinger i den materialiserede hverdag. Det giver udslag for handlinger om man f.eks. er forelsket, med i Jehovas vidner, ”negativ” overfor xx, er Brøndby-fan, osv osv. Ifølge Bourdieu fungerer denne arena i stor udstrækning via grundfæstede vaner, som indarbejdes gennem tidligere tillærte reaktionsmønstre. Udfordringer i stedernes arbejde knytter sig til om og hvordan vi kan begribe disse mønstre, forholde os til forholdet mellem vaner og bevidsthed - og om der kan gives bidrag til ændringer
- Arenaen for **forestillinger om noget fremtidigt med drømme, ønsker, håb**.. Dvs tankesæt og forestillinger om noget ikke-eksisterende som man alligevel kan have mening om – og som har betydning for de to andre arenaer. Det er f.eks. tanker om ”et bedre liv” for såvel sig selv som de personer der tillægges betydning – inkl en ukendte samlever. Det udgør pejlemærker for stillingtagen, valg og fravalg, dispositioner og handlinger der alt sammen kan virke ressourceforstærkende ind på såvel hverdagens handlinger som de normer og værdier der går styrende ind.

Det er en udfordring for stederne at kunne bidrage til øge ungerne kapacitet på alle tre delområder.

2. **Reaktionssfæren**

Reaktionssfæren udgør her det *offentlige* velfærdssystemets forskellige måder at forholde sig til borgerne på. Det kommer typisk i spil – enten når ”borgeren” af *egen drift* henvender sig i en trans-situation, som bl.a. kendes ved kriser og katastrofer - eller når den *påføres* på basis af *andres* reaktioner. Der er en principiel klar adskillelse mellem privatsfæren og reaktionssfæren.

Personer med ansættelsesforhold i et offentligt system har en særlig ”bekymrings-forpligtelse” som rent faktisk pålægger en indberetningspligt når bekymringsbarometret giver udslag ! .

Principielt og reelt er meningen med reaktionssystemet at det skal registrere og genoprette potentielle ubalancer mellem privatsfæren, og det der *ikke* er foreneligt med ”samfundets” opfattelse af et ordentligt liv. Altså en afvejning i forholdet mellem ”individ og samfund”.

Reaktionssfæren er institutionelt organiseret i stærkt differentierede subsystemer, der er befolket af specialister og sagsbehandlere, som hver har deres uddannelse og specifikke ansvars- og kompetenceområder. I afdelinger og positioner, der tilmed er hierarkisk opbygget.

Den alvorlige risiko knytter sig til manglen på *sammenhænge* imellem reaktionssystemets mange interne subkulturer og ungerne/familiernes hverdagslivssituation.

Når ungerne/familiens hverdagsliv konfronteres med reaktionssystemets forskellige dele splittes det op i kategorier som de respektive subsystemer kan identificere sig med.

Det er en af stedernes udfordringer, at nedbringe mulighederne for dysfunktionelle relationer mellem ungerne og reaktionssfæren.

3. *Indsatsfæren*

Det er den intensiverende arena der har til formål at kvalificere ungerne til at mestre deres hverdagsliv – nu og i fremtiden. Det er her utallet af temaer af typen ”vi ved det godt, men....” bliver bearbejdet. Da reaktionssfæren ved anbringelsen har defineret, hvad den opfatter som dysfunktionelt, og derfor har fremhævet betingelser og nedre grænser for succes, er reaktionssfæren også en aktiv medspiller. Problemet for personer der kommer i reaktionssfærens søgelys er imidlertid, at viden, oplysninger og overførsel af ressourcer i sig selv ikke er nok. Der skal også etableres personlige og emotionelle mellemværender. Det er ikke tilstrækkeligt med objektive ydelser, - der skal også arbejdes på handleplanet

Succeskriterierne i indsatsfæren knyttes til flere forhold og at udrede disse er netop den udfordring som stederne står overfor, og som bliver yderligere kommenteret nedenfor.

Vi kan straks pege på medarbejdernes evne til at færdes og reagere i den levende konkrete kropsbårne livsverden. Hvad er det de kan og gør¹⁶ ?

Succeskriterierne knyttes også til indhold og form af det undervisningsbegreb som skal have brugsværdier både i ungerne privatlivssfære og - til de vilkår og betingelser, som knytter sig til ”samfundets” opfattelser om hvad der er ret og rimeligt.

Stederne har deres virke i indsatsfæren.

3.4.5 Andre træk ved undervisningsbegrebet

Men lad os se på nogle ”træk” som generelt knyttes til undervisningsbegrebet således om det sædvanligvis udfoldes i uddannelsessystemet.

Træk nr. 1 Institutionelt organiseret

Uddannelsesinstitutioners **middel** er som nævnt *undervisning*. ”Undervisning” er gjort til noget isoleret, specielt og institutionelt kontrollerbart¹⁷ - helt adskilt fra praktisk nødvendighed og nytte. Undervisningsbegrebet og det organisationskulturelle perspektiv hænger uløseligt sammen. At undervisningen er *institutionelt tilrettelagt og styret*, betyder at de vilkår som er bestemmende for dens indsatser og interne ageren

- foregår på bestemte steder¹⁸,
- under bestemte regelgivne vilkår og ressourcer,
- bedømt ud fra normer og regler¹⁹ for korrekt adfærd. og
- med bestemte deltagersammensætninger- såvel de professionelle som eleverne

Flertallet af institutionaliserede undervisningsområder lukker sig om sig selv og skaber ”inkulturer”. Den daglige undervisning og læring tilrettelægges og gennemføres løsrevet fra ungerne

¹⁶ Diskuteres i næste kapitel

¹⁷ Tvinds opfattelse af undervisningsbegrebet er et aktuelt eksempel på offentlighedens reaktion som er præget af megen harme. Pædagogikken byggede på et nyttigt vekselvirkende forhold mellem skole, praktisk arbejde og akkumulation. For meget af det sidste blev tolket som udbytning af systemet – og det er en kategori som ikke hører til i den pædagogiske verden. De privatejede steder er underlagt en tilsvarende kontrol fra amterne.

¹⁸ Studier af skolearkitektur i Danmark viser en klar afspejling af synet på hvordan opdragelse og undervisning af børn skal sætte sig igennem fysisk

¹⁹ På en studierejse til Japan besøgte jeg en række ”skolehjem” o. lign og undrede mig over deres ”ordensregler” indtil det viste sig, at de havde transformeret UN’s konvention om børns rettigheder. Konsekvensen var at der var regler for de voksnes adfærd i forhold til børnene – og ikke omvendt!

hverdagsliv. Det er institutionens flow og målsætning der definerer grundlaget for institutionens succeskriterier. De knyttes mere til institutionen end det, som kommer senere udenfor institutionen.

Træk nr. 2 At overlevere... at overføre... eller træne i..

Undervisningsbegrebets indholds – og formdimension bliver snævert knyttet til forestillinger om at *overlevere* noget. Det kommer først. Det ses gennem de forudbestemte genstandsområder i form af fag, læseplaner, pensum, tidsforbrug, og det kendes på skemalægningen der oftest arbejder med årsplaner.

Hvis det går højt, så kan der også være tale om at bistå med at overføre det overleverede til en daglig praksis - og måske endda træne eleverne i at *anvende* genstandsområdet.²⁰ så ”viden og holdninger” suppleres med færdigheder. – men det hører til sjældenhederne

Det betyder også at underviseren primært har *institutionens målsætning* for øje – ved f.eks. at koncentrere sig om det institutionen skal *overlevere* – f.eks. at lære eleven at læse, springe kraftspring, forstå Newtons faldlove etc. Målet er i langt mindre udstrækning at lade eleven finde ud af OM eller HVORDAN vedkommende kan overføre eller anvende indhold og mål med undervisningen. Det anses ikke for at være undervisningens eller undervisernes opgave. – Det overlades til de underviste selv (eller hjemmet) at foretage denne proces. I den henseende hylder det almindelige undervisningsbegreb privatsfærens etik- nemlig at det anses for elevens personlige anliggende at forholde sig til nytten og anvendeligheden af det overleverede

Desuagtet formulerer uddannelsesinstitutioner sig i florumvævede vendinger som f.eks. ”skolen for livet”... ”det hele og lykkelige menneske” så er realiteterne, at en uddannelsesinstitution som f.eks. folkeskolen har en sekventiel og specifik tilgang til udvalgte dele af livet.

Denne lukrative indstilling vil næppe kunne praktiseres på stederne.

Når uddannelsesinstitutioner søger ekstern bistand i problemidentifikationsprocesserne så rekvireres den fra ekspertice-områder med ”individualiserede” genstandsområder som deres speciale og teoribaggrund. – Typisk en psykolog (endda en ”skole-psykolog” og måske en læge eller en sundhedsplejerske). Der er f.eks. ikke traditioner for at rekvirere sparring eller servicering til organisations og systemkulturelle problemstillinger - f.eks. fra en antropolog, en sociolog, en filosof, en politolog eller lignende, og det åbner for faldgruber mht valg af indsatsformer..

Træk nr. 3 To konsekvensfulde diagnoser...

De største eller højest estimerede uddannelsesinstitutioner tenderer som nævnt at udvikle begreber ud fra netop deres domæne. Derved opstår modeller og teorier om specifikt institutionstilknyttede praksisformer. Det får stederne vanskeligere ved da området er lille, uhomogent og geografisk spredt – og især fordi de virker uden en tilknyttet sektorforskning.

Det får f.eks. konsekvenser for stederne, når deres indsatser skal kategoriseres og begrebsliggøres. I denne sammenhæng skal blot nævnes de to kategorier fra andre organisationskulturer som relativt ukritisk er importeret til stederne - nemlig kategorierne

Specialundervisning der er en kategori som er udviklet i en folkeskolekultur, og knyttet til de organisationskulturer der henhører under Undervisningsministeriet. Det er i øvrigt en kategori stederne ifølge lov 412 udtrykkeligt SKAL relatere sig til gennem deres praksis. Herom er der allerede nævnt en del. - Og

Socialpædagogik der må opfattes som en omsorgs- og adfærdsrelateret kategori, der henhører under Socialministeriet. Som begreb blev det vist nok ”stuerent” da Socialministeriet i 1980 formaliserede og anerkendte at ”undervisning” i hverdagslivskvalifikationer også var en pædagogisk opgave. Socialpædagogikkens genstandsområde blev dermed udvidet fra

²⁰ Det finder faktisk sted i vekselluddannelser inden for kvalificering til de praktiske fagområder – typisk gennem mesterlære, på produktionsskoler, etc.

”(gen)opdragelse” til også at omhandle de færdigheder og holdninger som knytter sig til mestring af hverdagslivet helst i privatsfæren. På sin vis dækker det socialpædagogiske perspektiv over opfattelser om manglende forældreevner, som der nu skal kompensere for.- Men hvorledes udfoldes dette i indsatsfæren?

Træk nr. 4 Professionalisering, interesseorganisering..

Til at varetage og udbygge begge disse undervisningsbegreber knytter der sig i stigende grad en **professionalisering** som vekselvirker med udvikling og ændring af praksis på de nævnte områder. Det sker gennem specifikke grund- efter- og videreuddannelser af de professionelle. Det følges op af specialer og hierarkier. Ligeledes udbygger faggrupperne deres faglige interesseorganisationer som i høj grad cementerer positioner, privilegier, kompetencer, monopoler, belønningsprincipper, overenskomstforhold mv. mv. ligesom der udøves en betydelig lobbyvirksomhed med tilknyttet opinionsarbejde.

4 Om ”Den ordentlige voksne”

4.1 Oplægget

Det er en kendt sag, at det absolut ikke er ligeegyldigt *hvordan, af hvem* og under hvilke *omstændigheder* et budskab bliver sendt. Det kræver ”gefühl” at levere og reagere i situationen. De unger som er anbragte eller henviste har livserfaringer som før som under anbringelsen er knyttet til en samfundsmæssig reaktion – og som regel på basis af noget dysfunktionelt et eller andet sted i deres univers. Ofte hvor det ene fører det andet med sig så der fremstår et *kompleks* af begivenheder. Den slags begivenheder har det med at føre til erkendelser der bliver *emotionelt* overlejet – og her er problemet at følelser ikke følger samme mønster som det logisk bevidste eller kognitive. Det kan spille såvel ungen som omgivelserne et puds fordi de udveksles i en anden ”symbol- og sprogkode”. Der er al mulig god grund til at antage, at jo flere negative emotionelle overlejringer en persons reaktionsmønster er belagt med desto mere kompliceret og mindre logisk forudsigelig bliver kommunikationen.

Det kan være en af grundene til, at det til tider er vanskeligt at få balance mellem på den ene side intentioner i indsatser, og på den anden side den faktiske virkelighed som den udfoldes i fællesskabet.

Midlet til at opbygge og etablere en afvejning af ubalancerne og sikre bidrag til et konstruktivt udviklingsforløb er primært knyttet til ”*de ordentlige voksne*”. Der findes mange ”lærebogs” og idealopskrifter, på et fænomen- men?

4.2 Opgaven

Problemet her og nu er ikke at finde ud af hvor de er – men at få svar på:

- Hvad er det de kan og gør?
- Hvad lader de være med?
- Hvorledes kommer deres dyder og kvaliteter til udfoldelse. Er de solo-præstationer eller har det noget med et team at gøre?
- Kan det læres videre til andre?

4.3 Deltagerudtalelser

De foregående debatter specielt mht stedernes undervisningsbegreb og læringspotentialer, kunne ikke gennemføres uden at forestillinger om de voksne blev inddraget. Undertemaet var fsv delvist ”brugt”. Her er noget af det der kom over bordet. Igen er de mange udtalelser blevet søgt samlet i ”kasser”, men det er slet ikke en fyldestgørende fremstilling.

1. Attituder til jobbet

- *det er ikke ”kun” et arbejde*
- *alle unger har noget godt i sig*
- *skal vise interesse, respekt, holde aftaler,*
- *det er personer – ikke klienter/ elever eller tilsvarende objekter*
- *det handler om mere end at undervise – det hele menneskeliv*
- *skal udfordre sig selv OG den anden*

2. Personlige kvaliteter

- *bruger den sunde fornuft*
- *har empati og intuition*
- *er udfordrende*
- *bliver indigneret når dårlig behandling*
- *emotionaliserer*
- *tager stilling – afstand fra...*
- *selvvurderende og registrerende*
- *kan handle og beslutte*
- *er som en "indre gyro" – kan holde kursen og perspektivet*
- *skaber "mellemværender" og noget betydningsfuldt*
- *skaber fortrolighed*
- *giver "værdi" til andre*
- *er en reel imitationsmulighed*
- *er vital og rig på energi*

3. Faglige kvaliteter

- *er opfindsom og udviklingsorienteret*
- *tilstedeværende og reagerende*
- *er "ærekær"*
- *kan flere metoder og tilgange*
- *er selvudfordrende*

4. Handlinger

- *er konstruktivt søgende efter modeller, teorier, forklaringer*
- *går efter noget konstruktivt sammenligneligt*
- *udfordrer sig selv*
- *bryder modstand og vægring bl.a. ved brug af humor, noget anderledes*
- *er kommunikerende og åbner for...*
- *Udviser omsorg for sig selv, ungerne, kollegerne og stedet*

En anden måde at disponere udtalelserne om "de ordentlige voksne" på kunne være:

HAN / HUN

○ ER

- engageret
 - personligt
 - fagligt
- nysgerrig
- ydmyg
- "ægte"
- "noget" for "nogen"
- nærværende
- TIL
 - rådighed
 - stede

- VIL
 - ”nå” den unge
 - gøre dem nysgerrige
- GØR
 - en forskel
- KAN
 - navigere i kaos
 - være i situationen
 - rumme både sin egen smerte og ungens
 - vente til...
 - sit kram
 - skabe ”livsgnister” og livsenergier
 - sætte ”spor”
 - mærke sine personlige grænser
 - noget som ungerne ikke kan
 - afkode situationer – inkl sin egen andel
 - noget om konflikter
- HAR
 - Erfaring
 - mod til også at være sig selv
 - social indignation
- TROR PÅ
 - det gode
 - at vise respekt
 - involvering
 - Læring i hverdagen sker ud fra praksis

4.4 Refleksion

Igen var diskussionerne præget af stor talelyst og engagement. Det viste, hvor vanskeligt det er at adskille person fra situation, da både den/de konkrete unger OG de omstændigheder der knytter sig til begivenheden kridter banen af. Når voksenkvaliteterne blev diskuteret var det ofte ud fra beskrivelser af konkrete situationer, hvori der blev handlet. Oftest havde handlingerne BÅDE et genstandsområde i noget helt konkret der knytter sig til ”her og nu” OG samtidigt med reaktioner som pejler ind i fremtiden.

De ordentlige voksne synes at skabe ”mellemværender af en *særlig* karakter”. Dermed menes noget, der har gensidig gyldighed for begge parter- og det afspejles i koblingen af handlinger og følelser. Der er ikke blot tale om, at det er ungen der ”får” noget af den voksne. Der er tale om en art udvekslende gavekultur, hvor begge parter har noget at hente.

At mellemværender bliver af særlig karakter betyder også, at den er mere end hvad man kunne forvente eller havde regnet med.

En del kunne tyde på at den ordentlige voksne er kendetegnet ved at kunne mestre en kombination af ”den gode samtale”, kunne undervise, give eksempler og finde metaforer, vejlede og signalere omsorg. På en anvendelig og tilgængelig måde bidrager det til at nedbringe modstand og vægring, så kommunikationsformerne bliver mindre konfliktfyldte og mere ”fornuft”-betonede. Yderlige må det antages at de voksne har træk som udgør imitationsformer der for ungerne er inden for rækkevidde- og som de kan afprøve i hverdagene.

Stedernes størrelse i sig selv vanskeliggør at hverken unger eller voksne kan skjule sig ”bag en maske”. Herom kan der naturligvis siges både plus og minus, og det må et evt efterfølgende udredningsarbejde om temaet så diskutere.

5 Opsamling

Vi kan nu afrunde denne rapport ved at fremhæve nogle af de mange temaer som blev markeret på ”12-12-seminaret”. Seminaret handlede om perspektiver og problemstillinger i forbindelse med stedernes undervisning på de ”interne skoler”

Hensigten med arrangementet var at sikre yderligere basis for mindst to typer af initiativer der er hinandens forudsætninger - nemlig

- at der udvikles mere reel, troværdig, beskrivende og bestemmende dokumentation om stedernes indsatser – og
- at der skabes grundlag for en øget vidensproduktion om stedernes arbejde med undervisningssiden af deres indsatser.

Sagt anderledes, så tilstræbes det at afklare strategiske holdepunkter for at LOS-systemet selv kan organisere systematiske *reflektoriske rum* f.eks. om udvalgte temaer, problemstillinger, fænomener... – og *netværksopbygninger* – regionalt, tematisk eller hvad man nu kan foreslå. Det anbefales at dette arbejde i højere grad foregår ud fra præmisser som er i eller ligger tæt på den virkelighed, som knytter sig til stedernes vilkår og muligheder.

5.1 Generelle problemstillinger

Uanset om vi taler om stederne eller andre læringsmiljøer, så er der en række centrale fænomener man nødvendigvis må forholde sig til, og de er:

De tre domæner

Der er *tre domæner* som alle borgere i vores samfund SKAL kunne forholde sig til, - og det gælder derfor også ungerne (se pkt. 2.4.4) - nemlig

- a. *privatlivssfæren* der kendes på evner til at mestre mindst tre forskellige former for livsytring, - nemlig hverdagslivets praksis og adfærdsformer, - de normer og værdier som er styrende for adfærden og forholden sig til andet og andre, - og at have drømme, utopier og forestillinger om noget for sig og nogen i fremtiden,
- b. *reaktionssfæren* – eller det ”offentlige Danmark” som udgør velfærdssystemets mange regelsættere, kontrollanter og ressourcегivere. Dem skal man helst have et ordentligt forhold til, hvis livet i privatlivssfæren ellers skal foregå uden indgreb, - og
- c. *indsatssfæren* som muliggør at borgerne – inkl. ungerne - kan profitere af samfundets potentialer for uddannelse, kulturliv mv. Sagt anderledes er det arenaen for at den enkelte person kan kvalificere sig til at mestre a og b.

Punctuation

Punctuation betyder at udvælge, prioritere og overføre begreber, teorier og modeller fra det system hvori de er udviklet – f.eks. folkeskolens specialundervisning - til et andet system – f.eks. stedernes interne undervisning.

Det er en klassisk videnskabsteoretisk faldgrube, som kan have alvorlige praktiske konsekvenser. Det kræver særlig opmærksomhed, da man simpelthen ikke umiddelbart eller urefleksorisk kan overføre forestillinger fra et system til et andet uden risiko for at gøre fejl. Punctuation er en af hovedkilderne til fejl i det sandhedssøgende arbejde. Det sker specielt, når der politiseres og ideologiseres.

Når stederne skal forholde sig sandhedssøgende til sine indsatser og vilkår, er det nødvendigt at afklare hvilken betydning og gyldighed det har, at overføre kategorier som er udviklet og tolket i en *anden* kontekst, med *andre* elementer, *andre* vilkår, *andre* processuelle udvekslinger end de der karakteriserer stederne. For stederne gælder det ikke kun, når man bliver henvist til at tolke den interne undervisning ud fra ”specialundervisning” – men også når man læner sig op ad fagsprog fra sagsbehandlere, lånevidenskaber mm.

5.2 Hvad man sammenligninger med...

At bestemme stederne som et specifikt organisationskulturelt fænomen kræver brug af en af retorikkens grundlove, - nemlig at når et fænomen skal bestemmes så sker det ved at uddybe og forholde sig til

- de *fællestræk* der knytter sig til de nærmest sammenlignelige af samme art – og
- de *afvigende træk* der knytter sig til de samme sammenlignelige kategorier.

Når det f.eks. drejer sig om at bestemme stedernes undervisningsbegreb og man spørger Undervisningsministeriet så er svaret rimelig klart: Opholdsstedernes nærmeste sammenlignelige kategori er folkeskolen og endda en speciel del af al dens væsen, nemlig specialundervisningen. Men spørger man stederne eller et forskningsbaseret udredningsfelt – så vil svaret falde helt anderledes ud, og lyde noget i retning af, at der selvfølgelig er mange fællestræk – men stederne er også afvigende og det endda på en lang række områder som i sandhedens navn ikke kan negligeres. Der er tale om ”noget andet og mere”.

Der skal ikke så meget til for at underbygge den sidste påstand. Sammenholdes de ”afvigende og overensstemmende træk” ud fra følgende parametre og så vil forskelle og sammenfald blive afdækket – f.eks.

- i forhold til andre relevante *institutionsformer* som f.eks.
 - folkeskolen
 - efterskolen
 - familien
 - ungdomsskolernes heltidsundervisning
 - døgninstitutioner/behandlingshjem
- hvilke *kerneydelse* disse står for – eller ikke står for - f.eks.
 - hverdagslivstræning med alt det der hører til privatlivssfæren
 - opdragelse
 - omsorgs funktioner
 - eksterne netværksopbygninger f.eks. deltagelse i fritidsliv, og
- hvilke *indsatsformer* der praktiseres – f.eks. i form af
 - forestillinger om hvilket undervisnings- og læringsbegreb der anvendes
 - hvilke målarenaer indsatserne rettes imod,
 - strukturering og metodik i læringsprocesserne,
 - begrebsapparatet og de prioriterede lånevidenskaber der tolkes ud fra når praksis skal begribes og retfærdiggøres
 - formaliseringsgrader og muligheder for afvigelser fra planer
 - differentieringsformer med hensyn til såvel akutte situationer som mere langstrakte strategier
 - de fysiske omgivelser og deres betydning – f.eks. værksteder, inventarer, udstyr, husdyrhold, udendørsarealer, udfoldelsesarenaer, transportmuligheder mv
- de *tidsbegreber* der arbejdes med – f.eks.

- ungerne faktiske tilstedeværelse målt i timer, døgnvist, over uger, måneder eller år
- dagene opdeling i det ”rutinemæssige og planlagte” – f.eks. i adskilte lektioner, fag, opgaver, projekter, lektielæsning, træning, spisetider, god-nattider.
- *deltagerpositionerne* og rollerne - her gælder
 - de voksnes situation belyst ved deres
 - adgangs- og tilknytningsforhold – inklusive deres forskelligartede uddannelses- og erfaringsbaggrund
 - hvilke faktiske og praktiske opgaver/ fagområder/ansvarsområder de varetager
 - de holdninger / ideologier/menneskesyn man forholder sig til
 - forventningsprofil til ungerne, sig selv, indsatserne, stedet.
 - karrierestrukturen for lederjobs – inkl. ejerskab og kompetenceforhold – og
 - De børn og unge som er med – f.eks.
 - Deres alder og udviklingsniveau
 - begrundelser for tilknytningsforhold og tilstedeværelse
 - Deres interesseretninger og evne- eller intelligensprofil

For at komplicere det yderligere, må det medtages, at disse forhold indgår i et vekselvirkningsforhold. Dermed er vejen banet til en meget stor variation af muligheder som næppe lader sig entydigt henvise til en enkelt institutionel kategori.

5.3 Karakteristikker af stedernes særtræk

Ovennævnte institutionelle særtræk kan yderligere specificeres. Iflg. udtalelserne på ”12-12” kunne en uddybning tage udgang i følgende påstande:

1. Stederne er *hjemlignende* men med flersidige opgaver der rækker udover hvad hjemmene sædvanligvis står for.
2. De har en ”*totalentreprise*” i og med, at de både skal sikre en undervisning der står mål med folkeskolens og *samtidigt* varetage opgaver der sædvanligvis hører til i familiens opdragende og modnende fremtidsrettede indsatser.
3. Stederne *har et bredt spekter af indsatsmuligheder* der kan styrke ungerne personlige udvikling og fremme deres læringsarbejde. De muligheder og ressourcer som er af betydning er f.eks. stedernes størrelse, tidsdimensionen, bygninger og inventar, husdyr, fleksibel og hurtig indflydelse på dagligdagens temaer.
4. *Læringsprocesserne* rettes ikke alene mod det skolastiske felt i form af fag, forventede læringsniveauer, prøveformer mv. - men også til viden og færdigheder, der rettes mod mestring af såvel privatsfærens hverdagsliv som samfundets reaktionssfære.
5. Stederne har pt. IKKE en samfundsmæssig prestigegivende anerkendelse som automatisk sikrer en alment accepteret statusgivende *symboloverføring*. I så henseende deler de skæbne med specialundervisningen i folkeskolen, - men så absolut ikke med gymnasierne, erhvervsuddannelser m.fl.
6. *Tidsbegrebet* er anderledes på stederne end f.eks i folkeskolen, efterskolen, og foreninger
7. *Indholdsbegrebet* er anderledes på stederne end f.eks i folkeskolen, efterskolen, foreninger og behandlingshjem.
8. *Målsætningerne* i stedernes undervisningsarbejde har såvel *det korte sigt* som svarer til hvad der kendes fra folkeskolen, - og *det lange sigt* der rettes mod færdigheder i at ungerne kan håndtere deres fremtid, hvilket nærmest svarer til hvad der kendes fra et godt familieliv.

9. Det *undervisningsbegreb* som forekommer mest relevant som model for stedernes indsatser synes at være Ole Dreiers (pkt 2.4.3) der handler om at ungerne skal kunne tage del (nb! handleform) i forskellige dele af den samfundsmæssige tilværelse.

Det grundlæggende arbejde handler derfor om ungerne og deres kvalificering, til at mestre såvel "nu" som fremtiden. Det at kunne magte privatsfæren uden ufrivillig indblanding fra reaktionssfæren og at kunne profitere af de mange muligheder som indsatsssfæren rummer. Det stederne grundlæggende er oppe imod er næppe "kun" de skolemæssige problemer – men formentligt noget helt anderledes kompliceret.

Ålborgundersøgelsen angiver, at det fsv. IKKE er skoleproblemer der er den primære årsag i forbindelse med sagsbehandlingen om anbringelser. – Faktisk angives skoleproblemer kun til at være på 1-2 % - og psykisk sygdom til ca. 5 % af sagerne!!!! Problemerne skal tilsyneladende findes andre steder, nemlig på adfærd UDENFOR barnet, som det SÅ reagerer på - måske i forbindelse med skolegang. I sagsbehandlerens terminologi bliver de primære årsager angivet som "tidligt skadet, omsorgssvigtet, trivselsproblemer, følelsesmæssigt skadet, krænket, behandlingskrævende, forældreløs, fysisk handicappet, og her er man oppe på ca. 90 % af tilfældene. Alt i alt kan man vel påstå, at undervisnings- og skoleproblemer er symptomer og ikke årsager

På "12-12" seminaret blev det fremhævet således:

10. Ungerne kommer med en *erfaringsbaggrund* der ALTID har en emotionel overvejning, der komplicerer undervisningsarbejdet. (pkt. 1.3.3)
11. Komplikationerne fremtræder sædvanligvis i form af vægringer, modstand, manglende koncentration og engagement - og konflikter som alt andet lige vanskeliggør læringsarbejdet.
12. Vægringer kan overkommes og når de ophører, er der mange eksempler på "springere" der indhenter op til tre års folkeskolepensum på et år. (Se pkt 1.3.4)
13. Det er i stor udstrækning *de voksne som er garant* for at ungerne hverdag og læringsmiljø er præget af kvalitet, struktur, stabilitet, tryghed, formulering og fastholdelse af målsætning. At fastholde skemaer, langsigtede programmer og ubrydelige strukturer og regler vil være særdeles vanskeligt, uden en samarbejdsform som bygger på motivation, engagement...
14. Stedernes hverdage forekommer at være præget af en lang række af *dilemmaer* hvor der ikke kan gives strømlinede og generelle facitlister på handlingerne – men måske på resultaterne. Der må arbejdes differentieret og med fornemmelse for "situationerne"
15. Dilemmaer åbner for *faldgruber* som man konstant skal være på vagt overfor. Det betyder at der ikke ensidigt kan handleanvises til bestemte handlinger – men at man i stedet skal afveje for og imod i de konkrete situationer. Problematikken er kendt fra LOS's bestræbelser på at formulere etiske regler for sine medlemmer.
16. Dilemmasituationerne åbner også for vejene til *succeser* og opbygning af konstruktive relationer og mellemværender. Netop analyse af og refleksion over succeskriterier kan være en af vejen frem til bevidste strategier for såvel metodeudvikling som art af medarbejderkvalifikationer.

5.4 Så hvad nu?

Som situationen er nu, må man konstatere flere misforhold som med fordel kunne rettes op. På den ene side eksisterer der en stor mængde viden og erfaring i feltet, - men den er "inde i hovedet" på de mange erfarne medarbejdere fra stederne. Det er en ressource som ikke udveksles eller sættes i systematisk spil f.eks. i vidensproducerende refleksionsrum.

På den anden side arbejder de regeludstedende og anbringende myndigheder ud fra den foreliggende, men ringe mængde af viden om f.eks. succeskriterierne, faldgruberne, lærings- og undervisningsvilkårene mm på stederne.

Taberne i dette misforhold er til at få øje på – nemlig ungerne, stedernes medarbejdere og de kommunale og amtslige samarbejdsparter som er på banen, og i sidste ende lovgiverne.

Til det er at sige, at hvis ikke andre vil tage initiativ til at ændre på denne situation så må stederne selv antages at være de nærmeste. Og det så meget desto mere fordi det tilsyneladende forholder sig således, at den nye anbringelsesreform udelukkende forholder sig til procedureforholdene i kommunernes sagsbehandling FORUD for en anbringelse, hvorimod interessen for kvaliteten i arbejdet EFTER og UNDER anbringelsen ikke synes at have høj prioritet i det nye lovinitiativ.

Stederne synes derfor at stå overfor den udfordring at skulle opprioritere den kollektive disciplinering mht. at producere *dokumentarisk og vidensfremmende* aktivitet. (pkt 2.3.9) om de vilkår, indhold, metoder og udfordringer i den interne undervisning. Indtil videre tyder alle undersøgelser tyder jo på, at maksimering af uddannelsesniveaueet hører til den mest effektive symboloverføring stederne kan sikre ungerne. Men hvordan – og hvad er det egentligt man er oppe imod i læringsrummet?

Muligvis kan dette initiativ bidrage til at møde denne udfordring.

Ejgil Aagaard
Odense, april 04

6 Temadage

På baggrund af det fremkomne materiale på afkodningsseminaret afholdes der i slutningen af 2003 og starten af 2004 seks temadage geografisk fordelt i landet. Temadagene har til formål at konkretisere og tematisere afkodningsseminarets resultater, og samtidig være med til at sætte fokus på at starte et bredt netværkssamarbejde.

I dette kapitel vil der blive redegjort for indhold og resultater fra de 5 temadage, der fulgte efter 12-12 afkodningsseminaret. Afslutningsvis vil der ligeledes blive fremhævet overordnede indsatsområder, som knytter sig til projektets tredje fase – udbygning af netværkssamarbejde på tværs af opholdssteder og skole- behandlingstilbud.²¹

6.1 Temadagenes organisering

Der blev i alt planlagt seks regionale temadage, således at alle interne skoler og dagbehandlingstilbud fik mulighed for at deltage. Temadagene tog udgang i et materiale, der var et resultat af et seminar, hvor engagerede og erfarne medarbejdere fra forskellige opholdssteder og dagbehandlingstilbud diskuterede udfordringer og problemstillinger, der tog udgangspunkt i følgende tre temaer:

- **(At sikre) det gode erkendelses- og læringsarbejde**
Hvad er det egentlig, der sker, når det går godt – og det modsatte?
Hvad er der egentlig, der skal til?
Hvori består egentlig undervisningsbegrebet? – og læringsbegrebet?
Er der grundlæggende forskel på de to begreber?
Hvilke værdier er det egentligt der knytter sig til vores undervisning. Giver det overhovedet mening at bruge ”lånegloser” fra andre systemer som f.eks. specialpædagogik eller socialpædagogik?
Er der noget, der er helt specielt for interne skoler/dagbehandlingstilbud?
- **De (nødvendige og) ordentlige voksne**
Hvad er det, de kan og gør?
Hvad lader de være med?
Hvorledes kommer deres dyder og kvaliteter frem?
Er det solopræstationer, eller har det noget med team at gøre?
Kan det ”læres” – eller hvad?
- **Det organisationskulturelle perspektiv**
Hvilke særtræk har interne skoler/dag-behandlingstilbud, der fungerer med succes?
Hvad er det, der skal være med, for at en skole eller et dagbehandlingstilbud er velfungerende?
Og hvad virker forhindrende?
Hvilken betydning har stedernes image – og i forhold til hvem?
De interne refleksions- og evalueringsformer?
Arbejdsvilkår?
Etik?
Ritualer?
Tværinstitutionelle relationer?

²¹ Der henvises i øvrigt til kapitel fem i denne rapport

Hvad er vores nærmest sammenlignelige system?
Hvilke fællestræk og forskelle spiller ind?

6.1.1 Temadagens idé og formål

Overordnet arbejdede temadagene ud fra følgende målsætning:

- At styrke undervisningstilbuddet på interne skoler/dagbehandlingstilbud
- At kvalificere den pædagogiske praksis, der både vægter omsorgsdimensionen (personlige og sociale kompetencer) og undervisningsdimensionen (faglige kompetencer)
- At styrke netværkssamarbejdet med andre interne skoler/dagbehandlingstilbud

Temadagene har hermed som formål at igangsætte en proces, der forfølger ovennævnte målsætning.

6.1.2 Temadagens indhold:

14.00 – 15.00 ankomst og kaffe

15.00 – 16.30 organisering, undervisning og læring

- Oplæg
- Plenumdebat

16.30 – 16.45 pause

16.45 – 18.15 undervisning – intentioner og resultater

- Oplæg
- Gruppedrøftelse
- Opsamling

18.15 – 19.00 middag

19.00 – 20.15 den ordentlige voksne

- Oplæg
- Gruppedrøftelse
- Opsamling

20.15 – 20.30 pause

20.30 – 21.00 afslutning

- Opsamling
- Perspektivering
- Netværksdannelse

6.2 De regionale temadage

Som nævnt tidligere blev der planlagt seks temadage, hvoraf den ene desværre måtte aflyses pga. for få tilmeldinger. De fem øvrige temadage blev afholdt i

Region	Sted	Antal deltagere	Antal skoler
Nordjylland	Sæby Søbad	32	9
Midtjylland	Ry Vandrerhjem	12	4
Sjælland – nord	Lindenberg Kro	24	7
Sjælland - syd	Nykøbing F Vandrerhjem	22	10
Fyn & Sønderjylland	CVU-Fyn	16	5

I alt deltog 102 lærere fra 35 forskellige interne skoler i de regionale temadage. I det følgende vil der blive en kort resumerende opsamling af temadagenes indhold og erfaringsudveksling.

6.3 Temadagene - opsamling

Da de 5 temadage havde samme udgangspunkt og indhold vil der i det følgende blive opsamlet på tværs af temadagene i udvalgte temaer.

Deltagerne blev fra starten bedt om at forholde sig til følgende fire overordnede kategorier, når de diskuterede og efterfølgende fremlagde resultaterne fra deres gruppediskussioner. Disse kategorier var følgende:

1. styrkesider og svagheder (det organisationskulturelle perspektiv)
2. Undervisning og læring (erkendelses- og læringsperspektivet)
3. den ordentlige voksne (lærerperspektivet)
4. netværkssamarbejde (fremtidsperspektivet)

Med baggrund i ovennævnte temaer, blev der givet korte oplæg som igangsætter til gruppediskussioner

Mellem de korte oplæg, og kun afbrudt af korte kaffepauser og lidt spising, kastede deltagerne sig ud i livlig debat om, hvordan de deltagende interne skoler og dagbehandlingstilbud forholdt sig til disse problemstillinger.

Flere centrale temaer kan uddrages af disse diskussioner, og de vil blive beskrevet i det følgende. Temaer der både bekræfter, supplerer og korrigerer de betragtninger, der fremkom på afkodningsseminaret.

6.3.1 Skolen som den lille enhed

Det centrale element i denne del af debatten og i gruppernes fremlæggelser af dette, blev skolen fremhævet som den lille og ofte isolerede enhed – en tanke som sikkert hverken er ny eller revolutionerende, men som netop sætter fokus på både disse skolers specielle styrke, men også peger i retning af isolering og afsondrethed fra omverden.

På temadagene kom det til udtryk igennem følgende sammenfattede udsagn:

Positive kendetegn ved skolen som den lille enhed:

- at der er gode muligheder for at opstille individuelle undervisningsplaner, ofte i et godt samarbejde med eksterne parter (PPR)
- at der er gode muligheder for at tilbyde ungerne alt fra holdundervisning til individuel undervisning
- at samarbejdsklimaet har mulighed for at blive godt og fasttømret
- gode muligheder for at tilbyde andet end klasseundervisning (eks. Værksteder, landbrug etc.)
- gode muligheder for differentieret undervisning, hvor større elever kan være til hjælp for mindre elever og samtidig virke motiverende overfor disse f.eks. i forhold til afgangsprøver
- gode muligheder for at tænke læring i andre situationer end i den formelle undervisningssituation
- gode muligheder for hele tiden at synliggøre den faglige udvikling for barnet/den unge
- gode muligheder for at give feedback på børnenes følelses- og smerteudbrud

Mangler ved skolen som den lille enhed:

- at de rent lokalemæssige forhold ofte er utilstrækkelige. Det kan dog være med til at bryde isolation til omverden, fordi man hermed tvinges til at samarbejde med omliggende skoler eller den kommune man er beliggende i
- manglende faglig udvikling, da der ofte kun er én lærer der underviser i et bestemt fag
- at lærerne sjældent møder ”normale” børn og derfor accepterer ”sære ting” – vi får måske svært ved at lære vores elever ”normale ting”. Hertil knyttedes en kommentar om undersøgelsen, der peger på at svage elever styrkes betydeligt ved at deltage i undervisningen sammen med stærke elever – så har vi da et problem!
- Mindre muligheder for at få gode indkøbsaftaler (på eksempelvis PC-ere)
- Har svært ved at udvikle de gode værktøjer til afdækning af børnenes kompetencer alene
- Har svært ved at tilgodese eksempelvis projektorienteret undervisning til afgangsprøver, fordi undervisningen ofte bliver individuelt tilrettelagt
- Underlagt et stort tidspres, hvis man skal nå det samme som i folkeskolen (kan vi i det hele taget det med de elever vi har?)

6.3.2 Skolekulturen

Et andet centralt tema, som blev diskuteret på temadagene var, hvordan skolerne kunne sikre opbygningen af en egentlig skolekultur, hvor undervisningen kunne veksle mellem flere forskellige former, så der blev mulighed for at understøtte elevernes læring optimalt. Læringen skal i denne sammenhæng forstås som tilegnelse af traditionelle skolefag.

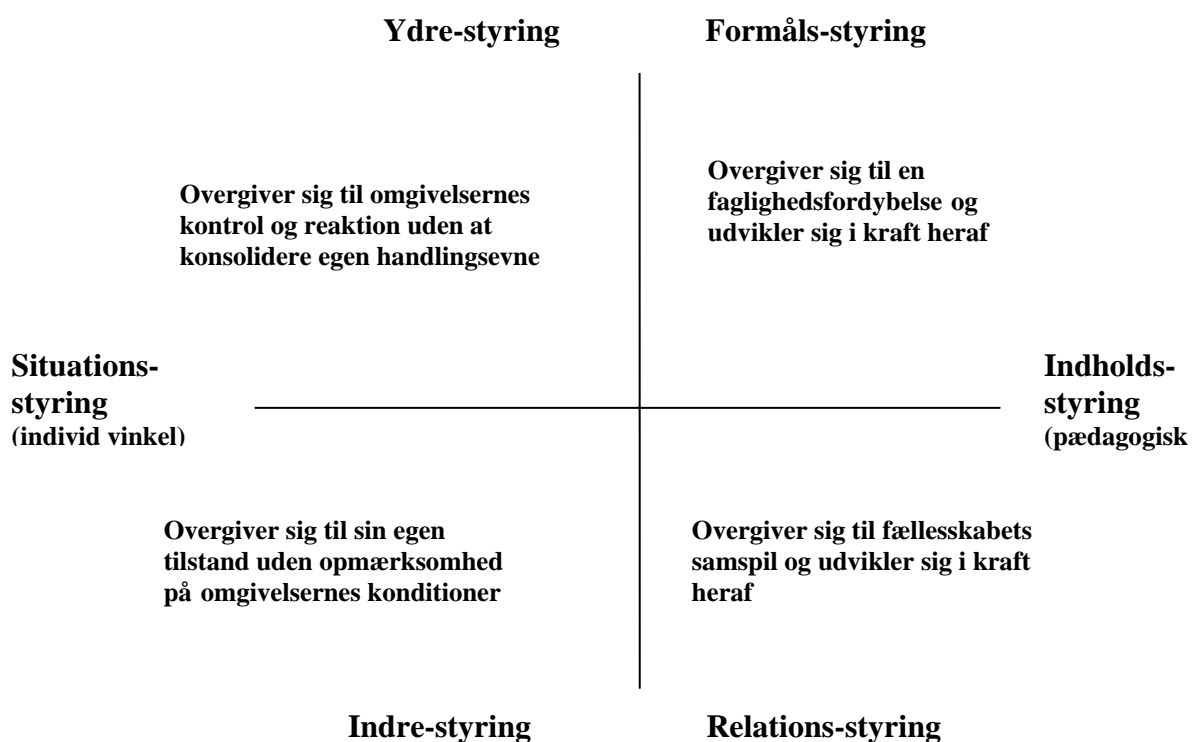
Eller sagt med andre ord, hvordan skolerne på optimal vis understøtter de særlige behov børnene og de unge har i forhold til at deltage i faglig undervisning. Der tages ofte udgangspunkt i individuel tilrettelagt undervisning, som forsøger at tilgodese det enkelte barns/unges særlige behov, hvormed det sociale læringsfællesskab ofte tabes af syne. Det betyder ikke at skolerne ikke forsøger at tilgodese fællesskabet i undervisningssituationen.

Følgende eksempel kan belyse dette: På en af skolerne har man indrettet undervisningsrummet således at alle behov – både de faglige, personlige og sociale – tilgodeses. Undervisningslokalet er indrettet således at der er en arbejdsplads til den enkelte elev, hvor den individuelle undervisning foregår, men samtidig er der arrangeret gruppearbejdspladser mellem elevernes egne arbejdspladser, og midt i lokalet kan alle elever samles til fælles undervisning. Det kræver naturligvis at flere lærere

er til stede samtidig i rummet, og at disse lærere igennem udvidet teamsamarbejde forbereder undervisningens tilrettelæggelse, målformuleringer og metoder.

Med blikket rettet mod børnene og de unge kan der peges på nogle idealtypiske handlemåder, der ofte vil være knyttet til deres tidligere erfaringer fra skolen og personlige/socialt problemer i opvæksten, som virker ind på de handlings- og tilstedeværelsesformer børnene og de unge møder undervisningen med. Disse deltagerpositioner kan kort beskrives på følgende vis. De elever som møder undervisningen ved at være mentalt fraværende, fordi de har nok at tumle med i deres indre, og som ofte ikke har fokus rettet mod det som foregår i undervisningsrummet. De elever, som møder undervisningen ved at være meget aktive, men med en egen drivkraft, der ikke spiller sammen med undervisningsforløbet, der hele tiden afbryder med noget andet end det undervisningstemaet lægger op til. De elever, som møder undervisningen med situationstilpasning, som reagerer på lærerens aktiviteter og forsøger at tilpasse sig til omstændighederne. De to første idealtyper er kendetegnet ved høj grad af indrestyring, hvorimod den tredje type er karakteriseret ved høj grad af ydrestyring.

På temadagene blev dette debatteret ud fra følgende model:²²



Det stod ret klart for deltagerne på temadagene, at man som lærer, skulle være i stand til at agere både i forhold til situationsstyring og indholdsstyring, men samtidig påpegede mange deltagere, at det var hensigtsmæssigt at stile mod indholdsstyringen, så eleverne kom til at opleve enten gensidighed i gruppen eller at forglemme sig i det faglige. Samtidig påpegede flere at den optimale skolekultur skulle være i stand til at afstemme de to vinkler, så man ikke enten blev snævert fagligt

²² efter Langager 2002

orienteret eller udelukkende situationsorienteret, hvor det derimod drejer som om at skabe koblinger mellem de to ”undervisningslogikker”

På temadagene fremhævedes det i følgende sammenskrevne udsagn:

- Tæt samarbejde mellem skole og opholdssted
- Kombinationer af forskelligartet fagligt indhold
- Arbejde med at nå målene af forskellige veje
- Bruge elevernes behov/ønske om kontakt til at præsentere nyt stof
- Balance mellem omsorg – krav
- Fast opdeling af undervisningsindsatsen (f.eks. kvart tids enkeltmandundervisning, kvart tids kurser – almene, kvart tids oplevelser, fri tid)
- Lytte så eleven taler – tale så eleven lytter
- Skabe alliancer – fælles mål
- Justere i situationen (plan B)
- Indholdet skal give mening
- Bruge mange forskellige undervisningsmetoder (teaching styles)

6.3.3 Erfaringsudveksling

Et gentaget tema, der dukkede op på samtlige temadage, er erfaringsudveksling eller med andre ord tid til at erfaringsudveksle med hinanden. Helt overordnet kan man beskrive erfaringsudveksling, som en anden måde at lære på end læring gennem uddannelse. Det som kommer i fokus her handler om at lærerne kortlægger, analyserer, vurderer og videreudvikler deres egen undervisningspraksis. Det er centralt at erfaringsudvekslingen har fokus på at systematisere lærernes egne erfaringer, så forståelsen af ens egen praksis øges og derved gør det lettere at komme videre. I denne sammenhæng bliver erfaringsudveksling mere end at få gode ideer af hinanden. Der bliver i højere grad tale om det en af deltagerne udtrykte i følgende sætning, da talen faldt på erfaringsudveksling *”Når vi taler om erfaringsudveksling, er det nødvendigt at komme et spadestik dybere”*. Sagt på en anden måde drejer det sig om at komme dybere end videregivelse af ”pædagogiske fix”, der ofte er udviklet i en specifik kontekst, og derfor ikke umiddelbart kan overføres til andre sammenhænge eller andre kontekster.

På en af temadagene overværede jeg en af gruppernes diskussioner – ”erfaringsudvekslinger” og fik i den anledning den tanke, at der blev talt på mange forskellige niveauer eller udgangspunkter i forhold til børnenes og de unges læring. Dette har jeg sammenfattet i følgende skema:

Tilegnelse gennem	Kvalifikationer	Mål	Udtryk
Formidling	Kundskaber	Viden	Fakta
Træning	Færdigheder	Produkter	Handling
Refleksion	Innovation	Udvikling	Kreativitet
Oplevelse	Selvverd	Væren	Stillingtagen
Socialisering	Tilpasning	Skullen	Behovsudskydelse

I denne model forsøger jeg at forenkle eller adskille det udvidede undervisningsbegreb, som det beskrives i redegørelse og indstilling fra udvalget vedrørende undervisningspligtens opfyldelse på sociale o.a. institutioner m.v.²³ *”aktiviteter der falder uden for den traditionelle boglige forståelse*

²³ Undervisningsministeriet 1997

af undervisning som vidensformidling... i sig selv udgør undervisning” et undervisningsbehov der er karakteriseret ved ”helhed, sammenhæng og integration af behandlingsmæssige og undervisningsmæssige indsatsformer”.

Hermed understreges det at undervisningen på interne skoler og dagbehandlingshjem er mere en ren vidensformidling, men indeholder alle de elementer, der er skitseret i ovennævnte model. Det er ikke ensbetydende med at man ikke kan eller skal skelne mellem, hvornår man gør det ene eller det andet, men i højere grad skal gøre sig forestillinger om, hvordan de forskellige målforestillinger spiller sammen.

Derfor bliver det yderst vigtig i et fremadrettet perspektiv, at erfaringsudvekslingen tager udgangspunkt i at analysere, systematisere og videreudvikle de forskellige læringsarenaer. At man groft sagt bliver i stand til at nå et spadestik dybere ved at præcisere, hvad det er, der erfaringsudveksles om.

6.3.4 Rammefaktorer

Et fjerde væsentligt tema, der blev drøftet var rammefaktorerens betydning. Helt overordnet er rammefaktorerne de givne forhold, som begrænser læring eller gør læring mulig. Eksempler på rammefaktorer er:

- Love og regler
- Kulturelt og socialt lokalmiljø
- Samarbejds klima
- Ledelse
- Udstyr og undervisningsmidler
- Tid til disposition
- Fagplaner
- ”Læreren selv”

Rammefaktorerne kan være begrænsende i den forstand, at nødvendige lokaler, udstyr eller hjælpemidler mangler. Eller de kan give muligheder eksempelvis igennem et samarbejde med en lokal virksomhed, skole eller arbejdspladser i lokalmiljøet.

Rammefaktorerne er dog ikke absolut givne, men står i forhold til undervisningen i øvrigt. Hvilke rammefaktorer, der er mest aktuelle i bestemte situationer, hænger sammen med elevernes forudsætninger, målene, arbejds måderne osv. Hvis eleverne er skoletrætte eller på anden måde vægrer sig mod teoretisk undervisning, kan andre aktiviteter være en god mulighed. Læreren selv kan betragtes som en rammefaktor af særlig betydning for elevernes læring. Bevidstgørelse i forhold til sine egne forudsætninger som lærer spiller en stor rolle for lærerens egen udvikling.

På temadagene blev følgende rammefaktorer fremhævet som fremmende for elevernes læring:

- gode normeringer
- udvikling af lærerpersonligheden igennem supervision
- gode samarbejdsrelationer mellem skole og opholdssted
- gode rammer omkring undervisningen (materialer og rum)
- gode muligheder for andre aktiviteter (køkken, natur, værksteder etc.)

6.3.5 Netværk, uddannelse og dokumentation

Når lærerne som arbejder på de interne skoler og dagbehandlingstilbud, giver de ofte udtryk for, at der er en oplevelse af et stigende krav om, at alt skal kunne måles eller vejes. Krav der går i retning af dokumentation for effekten af de indsatser (undervisning, aktiviteter, behandling etc.), der iværksættes på opholdstederne og i dagbehandlingstilbudene. Det er altså ikke længere tilstrækkeligt at fastholde en indre logik om, at det man foretager sig er godt nok, hvis der samtidig ikke foretages en bredere dokumentation af dette ”godt nok”.

Dokumentation kan forstås som evne til at iagttage, tænke, reflektere og formidle og det er i det væsentligste denne attitude, der efterspørges med arbejdet på opholdstederne og i dagbehandlingstilbudene, når talen falder på dokumentation. Det bliver derfor centralt for skoleformen, at beskrive og dokumentere de indsatser, der iværksættes i forhold til de forskellige læringsarenaer børnene og de unge indgår i, og samtidig påvise effekter af disse indsatser.

Netværk på tværs af opholdssteder og dagbehandlingstilbud, vil hermed fremstå som en af de mulige veje skoleformen kan udvikle sig igennem. Der er forskellige argumenter for at etablere og arbejde i og med netværk. Søren Langager har i forbindelse med sit evalueringsarbejde på ”Vilde læreprocesser” formuleret følgende 5 måder at operere med netværksressourcer på:

- **Netværk som politisk ressource**
Om at oprette koordinerende fællesskaber mellem de forskellige positioner i den politiske sfære igennem uformelle personlige netværk, som kan smidiggøre konkrete politiske beslutningsprocesser på tværs af formelle beslutningsveje.
- **Netværk som samarbejdsressource**
At mødes og gøre sig bekendt med hinanden og udveksle erfaringer og ideer kan være netop det moment, som skaber rum for samarbejder og initiativer på tværs af sædvanlige grænser mellem institutioner, personer og systemer.
- **Netværk som indsichtsressource**
At have fingeren på pulsen – i forhold til hvad der rører sig lokalt og nationalt – forudsætter et stort og velfungerende netværk af informationer, der løbende kan bidrage med indsigt i, hvad der foregår på området.
- **Netværk som kriseløsningsressource**
At kunne indgå hurtigt i forskellige konfliktfyldte beslutninger om nye indsatser, forudsætter ligeledes et stort og velfungerende netværk af informationer, der løbende kan bidrage med indsigt i vigtige beslutningsprocesser og baggrunde herfor.
- **Netværk som udviklingsressource**
Nye ideer og muligheder skabes ofte tilfældigt ved at man støder på noget uventet, men konstruktivt. Det kræver opmærksomhed herpå og det befordres ved hele tiden at være indstillet på et nye møder med nye personer eller institutioner kan åbne nye muligheder, hvorfor tilsyneladende unyttige møder siden hen kan vise sig uventet nyttige.

Bindeleddet i bestræbelserne på at arbejde netværksbaseret vil naturligvis være LOS (Landsforeningen af opholdssteder og skole- behandlingstilbud), der vil få en central rolle i forhold

til at samle og videregive informationer, sammenfatte dokumentationsmateriale, forestå vidensopsamling- og spredning, etc.

De sammenfattede bud fra temadagene på, hvordan processen kan igangsættes:

Udvikling af og muligheder igennem netværkssamarbejde

- Samarbejde på tværs af opholdsteder, der sikrer større faglig udvikling, bedre ressourceudnyttelse (lokaler, lærer og elever)
- Udveksling af lærere mellem de interne skoler og dagbehandlingstilbud
- Netværk til eksterne parter – lokale skoler, kommunen, etc.
- Udveksling af lærere/elever mellem folkeskole og interne skoler
- Kurser om den ”ualmindelige skole”, temaer, emner og fag
- Internetkonferencer
- Netværk for de unge
- Tydeliggørelse af vores arbejde for omverdenen

6.3.6 De fremadrettede perspektiver

Efter afholdelsen af de regionale temadage kan det være hensigtsmæssigt at løfte blikket mod de fremtidige indsatser på undervisningsområdet, hvor omdrejningspunktet naturligvis må fremstå, som undervisningens mulige potentiale i spændingsfeltet mellem den individuelle og sociale dimension.

Med udgangspunkt i deltagernes egne formuleringer kan dette arbejde sammenfattes i nogle problemstillinger eller dilemmaer, hvor et udvidet netværkssamarbejde kan styrke udviklingen af undervisningen i forhold til disse problemstillinger:

Med fokus på den undervisningsmæssige praksis

- Den sociale udvikling i den undervisningsmæssige indsats
- Den kompensatoriske undervisning contra den ressourceorienterede undervisning
- Spændingsfeltet mellem den individuelle undervisning og den grupperelaterede undervisning
- Forholdet mellem undervisning og læring
- Forholdet mellem situationsstyring (individvinkel) og indholdsstyring (pædagogisk didaktisk vinkel)

Med fokus på den metodeudviklende praksis

- Den faglige udvikling af lærerne (der er ofte meget små faglige fællesskaber på de enkelte skoler)
- Erfaringsudveksling (tematisk og vidensproducerende)
- Uddannelsesbehov (Kurser med tematisk eller fagligt indhold)
- Udvikling af netværk til eksterne parter – lokale skoler, kommunen, etc.
- Internetkonferencer
- Netværk for de unge
- Tydeliggørelse af vores arbejde for omverdenen (vidensopsamling og dokumentation)