

PÄR NYGREN



# AT UDVIKLES VED AT UDVIKLE

– EN MODEL FOR DELTAGERSTYREDE FORANDRINGSPROCESSER  
I HPA'S UDVIKLINGSDEL

Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag  
*Danish School of Education Press*

**At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel**

Af Pär Nygren

© Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatteren

Dette materiale er under samme titel oprindeligt publiceret af HPA-projektet ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet (HPA – Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge). Oprindelig udgivet fra 2006-2007. Se mere om HPA på [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa).

1. udgave

ISBN: 978-87-7684-245-1;

DOI: 10.7146/aul.80.74

Forside og sats: Og Jensen, grafisk design

I serien om handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge er udkommet:

1. Bente Jensen: *Social arv – Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. ISBN 978-87-7684-231-4
2. Niels Rosendal Jensen: *Bourdieu-notatet*. ISBN 978-87-7684-232-1
3. Pär Nygren: *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. ISBN 978-87-7684-233-8
4. Bente Jensen: *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-234-5
5. Frank Ebsen: *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. ISBN 978-87-7684-235-2
6. Frank Ebsen: *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark*. ISBN 978-87-7684-236-9
7. Bente Jensen et al.: *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* ISBN 978-87-7684-237-6
8. Kirsten Elisa Petersen: *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. ISBN 978-87-7684-239-0
9. Helle Schjellerup Nielsen: *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview*. ISBN 978-87-7684-240-6
10. Stig Broström: *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. ISBN 978-87-7684-242-0
11. Søren Langager: *Socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer*. ISBN 978-87-7684-243-7
12. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*. ISBN 978-87-7684-244-4
13. Pär Nygren: *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. ISBN 978-87-7684-245-1
14. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Evalueringsprocesser i lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-246-8

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

# FORORD

Dette arbejdsmateriale er udarbejdet som en del af forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt' (HPA-projektet). Materialet er en del af en serie på i alt 14 tekster, der alle stammer fra projektet, som blev søsat i 2006.

Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer.

Negativ social arv knytter sig til den kendsgerning, at de socioøkonomiske vilkår ikke er ens for alle, men er ligeledes bundet til den marginalisering, som socialt udsatte ofte oplever. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde den. Processen føres ofte videre fra generation til generation, blandt andet på grund af et mangelfuldt socialt netværk og på grund af manglende personlige ressourcer hos de involverede. Det er disse processer, der ofte beskrives som 'onde cirkler'. Daginstitutionen har unikke muligheder for at styrke børns udvikling og læring fra den tidligste alder, men der kan også være risiko for, at det modsatte sker – at børn præget af 'negativ social arv' fastholdes i eller måske oven i købet forstærker de negative mønstre. Døgninstitutioner har andre muligheder for at gribe ind og støtte udsatte børn i deres videre udviklingsforløb.

Der er bred enighed om, at en tidlig indsats over for socialt udsatte børn og unge kan give bedre livschancer for disse børn. Vi ved også fra anden forskning, at en satsning, der rettes imod udvikling af børns kompetencer og læringspotentialer og en samtidig modarbejdning af risikoprocesser, er et skridt på vejen. HPA-projektet vil i forlængelse heraf identificere de pædagogiske interventioner, der opnår de bedste resultater i forhold til at bryde den negative sociale arv. I projektet lægges der både vægt på børnenes og pædagogernes handlekompetencer. Begrebet handlekompetence kan defineres ud fra fem dimensioner, som tilsammen gør det muligt for det enkelte menneske at navigere i de omgivelser, som det er en del af. De fem dimensioner er: 1) viden, 2) færdigheder, 3) evne til at tage kontrol, 4) identitet og 5) handleberedskab. I HPA-projektet er den sociale kompetence og læringskompetence i fokus

HPA-projektet har som formål at udvikle en evidensbaseret intervention, som sigter imod social innovation, dvs. fornyelse af den sociale praksis. Det overordnede mål er at afprøve interventionens effekter og undersøge spørgsmålet: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge, når vi ser interventionen fra en vinkel, hvor handlingskompetencer er i centrum?

Arbejdspapirerne danner baggrund for en såkaldt Kvalifikationsmappe, som de pædagogiske personaler og konsulenter har arbejdet selvstændigt med i løbet af interventionsforløbet. Materialet er anvendt i forbindelse med interventionens tre delelementer. For det første er der studiedelen, hvor institutionerne er blevet introduceret til problematikken om udsatte børn med det formål at opbygge et fælles begrebsligt grundlag for arbejdet med pædagogisk fornyelse relateret til udsatte børn. For det andet er materialet blevet brugt i procesdelen i forbindelse med begrebet "handlekompetence", som er et af projektets bærende begreber både som mål for børns udvikling og som indhold i pædagogers kvalificeringsprocesser. For det tredje er der innovations- og organisationsdelen, hvor materialet er blevet brugt som inspiration til pædagogisk fornyelse.

Materialet har således været afprøvet i såvel institutionerne som i konsulenterens arbejde med at give supervision til institutionerne, der arbejder med HPA-interventionen. 2006-2007 blev materialet anvendt i forbindelse med projektet, på dette tidspunkt i printudgave med titlen: 'Arbejds-papirer'. Den nuværende udgivelse i e-bogsformat henvender sig i særdeleshed til ledere og personale i dag- og døgninstitutioner, pædagogiske konsulenter samt forskere, studerende, praktikere, politikere og alle med interesse og ansvar for udvikling af samfundsmæssige indsatser over for udsatte børn. HPA-projektets resultater vil blive analyseret og publiceret ultimo maj 2009.

HPA-projektet er under gennemførelse ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009. Undervejs i forløbet er der etableret samarbejde med Den sociale Højskole København (Professionshøjskolen København), Frøbel Seminarium (Professionshøjskolen København), Jysk Pædagog Seminarium (VIA

University College), Ålborg Socialpædagogiske Seminarium (Professionshøjskolen University College Nordjylland) og konsulenter fra Århus og Hvidovre Kommune samt praktikere i dag- og døgninstitutioner i to kommuner – Hvidovre og Århus. Projektet er organiseret på DPU i en koordinationsgruppe, en projektgruppe og projektmodulgrupper, og der er endvidere etableret en baggrundsgruppe og en nordisk forskergruppe.

Endvidere har følgende gruppe forskere deltaget som Peer-Reviewere i processen: Bo Vinnerljung (Professor, Socialstyrelsen, Stockholm), Erik Jørgen Hansen (Professor), Eva Gulløv (Lektor, DPU), Ib Ravn (lektor, LLD/DPU), Inge Johansson (Professor, Stockholm Universitet), Jesper Olesen (Forskningsleder, LLD/DPU), Jill Mehlby (Docent, AKF), Lisbeth Eriksson (Docent, Linköping Universitet), Mads Meier Jæger (Seniorforsker, SFI), Niels Ploug (Forskningschef, SFI), Peter Koudahl (adjunkt, DPU), Sonja Sheridan (Universitetslektor, Göteborg Universitet), Sven Bremberg (Docent, Stockholm Universitet), Tine Egelund (Seniorforsker, SFI), Tore Andreassen (Projektleder, Høgskolen i Bodø).

*På projektgruppens vegne  
Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder  
København, maj 2008*

## INDHOLD

- 7 Indledning
- 8 Teori- og målstyret udviklingsarbejde
  - 8 *Deltagerstyring*
  - 9 *At lede gennem at udvikle*
  - 10 *Et helhedssyn på udvikling*
- 11 Lokale fagmodeller for ideelle pædagogiske praksisser
- 12 Standarder i socialt og pædagogisk arbejde – et fyord eller en realitet
- 15 Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde
  - 15 *Kundskabsinteresser*
  - 15 *Tre kundskabsformer*
  - 16 *Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde*
- 18 HPA-projektet – en kombination af udviklingsarbejde, aktionsforskning og effektforskning
  - 19 *Fire forskelle mellem forskning og udviklingsarbejde*
- 21 Organisering af udviklingsarbejde
  - 24 *Opstart af udviklingsprojekter*
  - 25 *Projektorganisation*
  - 26 *Eksempel på en traditionel projektorganisation*
- 29 At udvikles ved at udvikle – teoretiske udgangspunkter
  - 29 *Udvikling - en af tre måder at overvinde modsætninger på*
  - 32 *Tre strategier: flugt, tilpasning eller forandring*
  - 34 *Menneskelig udvikling og magt*
- 35 Eksempel fra udviklingsarbejde i arbejdet med socialt udsatte børn og unge
  - 38 *Eksempel på hindrende kræfter i udviklingsarbejdet*
  - 38 *Janteloven*
- 39 At udvikles ved at udvikle – metodologiske udgangspunkter
- 40 Fagmodel - systematik og struktur eller et fagligt indhold?
- 44 At udvikles ved at udvikle - udviklingsarbejdet trin for trin
  - 45 *Forberedelsesfasen*
  - 46 *Analyse- og planlægningsfasen*
  - 55 *Første praksisfase – afprøvning*
  - 56 *Første evaluerings- og korrigeringsfase*
  - 58 *Ny praksisfase – afprøvning på nye præmisser*
  - 58 *Ny evaluerings- og korrigeringsfase*
  - 58 *Veksling mellem praksisfaser og evaluerings- og korrigeringsfaser*
  - 59 *Forskellige former for evaluering af deltagerstyret udviklingsarbejde*
- 62 Litteratur

## INDLEDNING

I det følgende præsenteres en model for udviklingsarbejdet i HPA-projektet. Modellen tager udgangspunkt i Nygrens (1988; 1999a; 1999b) model for deltagerstyret udviklingsarbejde. Den version som præsenteres her er en videre udvikling af denne model og en tilpasning i forhold til HPA-projektets mål og forudsætninger.

I dag stilles der i øget grad krav til flere professioner om at arbejde evidensbaseret. I denne forbindelse skal de professionelle blandt andet kunne dokumentere deres arbejde og vise, at deres indsatser giver resultater, der svarer til virksomhedens mål. Men virkeligheden er, at de ikke ret tit har værktøjerne eller ressourcerne til dette. Efter vores mening er de professionelle udøvere af det sociale og socialpædagogiske arbejde blevet svigtet, både af politikerne og forskerne. Generelt har forskerne ikke bidraget tidligt nok til at forberede de professionelle udøvere på, hvad der måtte komme på dette område, hverken teoretisk eller metodisk. Skal praktikere på en god måde kunne møde de udfordringer som "kvalitetsbølgen" eller kravene til "evidensbaseret praksis" har bragt med sig, burde alliancen mellem forskere og professionsudøverne have været sat i værk og have fået forskningsmæssig, politisk og økonomisk opbakning langt tidligere i Danmark. Deltagelsen i HPA-projektet repræsenterer imidlertid en mulighed til at tilegne sig teoretisk og metodisk kompetence i at arbejde med et målrettet udviklingsarbejde på vidensbaseret grundlag med en målsætning om at bidrage til udviklingen af de socialt udsatte børns og unges handlekompetencer.

Men deltagelsen i HPA-projektet vil ikke bare give faglige gevinster til dag- og døgninstitutionernes personale. I det samarbejde, der lægges op til, taler vi om en dynamik, som går begge veje. Det er ikke bare de professionelle i den socialpædagogiske praksis, der skal lære af forskerne. Det går også den anden vej, for al god forskning er afhængig af et forpligtende samarbejde med praksis. Institutionspersonalets deltagelse og bidrag vil give forskerne indsigt i udviklingsarbejdets dynamik, forhindringer og muligheder. Samtidig vil institutionspersonalet kunne tilegne sig praksis-relevant og opdateret viden på området samt få muligheder for at udvikle deres faglige praksis og professionelle handlekompetencer af relevans for det daglige socialpædagogiske arbejde. Ikke mindst vil deltagelsen give kompetence i at drive systematisk udviklingsarbejde. Der er altså tale om en gevinst for alle involverede parter.

## TEORI – OG MÅLSTYRET UDVIKLINGSARBEJDE

Den deltagerstyrede model for udviklingsarbejde, som præsenteres i dette paper, bygger på den forudsætning, at det pædagogiske arbejde skal være teori- og målstyret frem for metodestyret. Ofte ser man tendenser til det modsatte, nemlig at det er *midlerne*, altså metoderne og værktøjerne, der styrer den praktiske udførelse. Selvfølgelig er metoderne, der bliver brugt vigtige. Men hvis de pædagoger, der skal udvikle deres handlekompetencer og praksis ikke får mulighed for at lade deres udviklingsarbejde styre af tydelige mål og teoretisk viden, er det stor risiko for, at de bliver mere eller mindre "blinde" metode-slaver. Her spiller HPA-projektets oplæg for lokale studiegrupper på arbejdspladsen og projektets 'Kvalifikationsmappe' en vigtig rolle.

### Deltagerstyring

Skal man i det socialpædagogiske arbejde blive bedre til at arbejde systematisk og metodisk, er det ikke kun vigtigt at være teori- og målstyret. Udviklingsarbejdet skal også være *deltagerstyret*. Hvis medarbejderne i et udviklings- og kvalifikationsforløb ikke får lov til også selv at være med til at udvikle de lokale udviklingsplaner, mål og indsatser og dermed tilpasse HPA-projektets vidensbaserede teorier og metoder til deres konkrete og lokale praksis, så bliver ambitionerne om en udvikling af praksis, de egne professionelle handlekompetencer og de socialt udsatte børns og unges handlekompetencer på papiret. HPA-projektets kvalifikationsmappe og forslag til værktøj i udviklingsarbejdet bliver aldrig reelle værktøjer, og brugen af disse værktøjer bliver blot en meningsløs øvelse. Det er på denne baggrund, vi skal se de lokale udformninger af *Gab-analyser* og *udviklingsplaner*, som HPA-projektets forskere vil støtte op under. I disse Gab-analyser undersøges på hvilke områder der i den enkelte institution er væsentlige "gab" mellem børnenes/de unges behov for kompetenceudvikling og de reelle kompetencer, som pædagogerne mener, de selv har, når det gælder at bidrage til børnenes/de unges udvikling af handlekompetencer på de aktuelle områder. En del af resultaterne fra disse analyser danner grundlag for pædagogernes vurderinger af, hvad man i næste fase skal prioritere i sine pædagogiske interventioner, når det gælder børnenes eller de unges kompetenceudvikling. Som en del af disse Gab-analyser får den enkelte institution hjælp af forskerne til at sammenstille deres vurdering af egne professionelle handlekompetencer på de områder, projektet fokuserer på samt hjælp til at udforske, hvilke "lokale krav" institutionens børn og unge stiller til personalets professionelle handlekompetencer.



Forskerne sammensætter så et billede af forholdet mellem pædagogernes kompetencebeskrivelser af egne "reelle handlekompetencer" på den ene side og de krav til "ideelle kompetencer", der kan afledes på grundlag af de socialt udsatte børn og unges behov for indsatser fra pædagogernes side på den anden side.

I forbindelse med at personalet på den enkelte institution i studiegrupper bliver involveret i en udviklende dialog, får de lov at sætte ind med deres egen analyse af Gab-analysernes resultater, ligesom de får mulighed for at udvikle de lokale planer for udviklingsarbejdet og de metoder, man arbejder med i forhold til egne erfaringer. Det giver ejerskab til det personale, der skal udvikle deres professionelle handlekompetencer, deres praksis og de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer – og det er en klar forudsætning for arbejdsglæden, at man føler ejerskab i forhold til de metoder, man skal anvende i sit arbejde.

Hvis institutionens personale virkelig skal kunne udføre dette udviklingsarbejde, skal den lokale ledelse sikre, at der er mulighed, ressourcer og tid til at udvikle de nødvendige kompetencer. Medarbejderne skal have adgang til den nødvendige teoretiske viden om, hvad der ligger bag metoden for at kunne bruge den på en fleksibel og optimal måde i den konkrete situation, og de skal vide, hvordan og hvorfor den hænger sammen med forskellige muligheder for at bidrage til at udvikle handlekompetencerne hos de socialt udsatte børn og unge på de strategisk udvalgte områder, der har relevans i den enkelte institution. Dette kræver lokalt udviklingsarbejde på arbejdspladsen, hvor de ansatte "udvikles ved at udvikle" deres praksis. En sådan proces vil altid kræve ekstra ressourcer i begyndelsen, men denne pukkel vil flade ud, efterhånden som folk får øget deres handlekompetencer inden for deltagerstyret udviklingsarbejde. Dette vil også kræve, at ledelsen på den enkelte institution får mulighed for at kvalificere sig i teori og metode i ledelse af deltagerstyret udviklingsarbejde. Det er på denne baggrund, HPA-projektets kursus for ledere og deres sparringspartnere (konsulenter) skal ses.

### **At lede gennem at udvikle**

God ledelse er at lede gennem at udvikle. Det kræver tid og koordinering af arbejdet med at studere og dokumentere – og det kræver derfor også en ledelse, som kan tilrettelægge disse processer. Vores erfaring er, at motivationen hos personalet på det sociale og pædagogiske område egentlig er meget stor, når det handler om at udvikle sig som fagperson og sin egen praksis. Derfor ligger der et kæmpemæssigt potentiale for et spændende

udviklingsarbejde på dette område. Her er der folk, der virkelig brænder for deres arbejde og de børn og unge, de arbejder med.

Samtidig er det vores erfaring fra udviklingsarbejde, at nogle ansatte går i forsvar i forhold til nye krav om fx dokumentation. Det ser man ofte, når kravene bliver synlige, fordi det opfattes som en invadering af det, man hidtil har defineret som sin private, professionelles sfære. Det afgørende er, om folk får mulighed for at tolke og modificere de nye metoder eller retningslinjer ind i forhold til deres egen praksis og egne erfaringer. De skal så at sige "oversættes" til ens egen praksis og tidligere erfaringer, og denne proces skal de ansatte have indflydelse på. I HPA-projektet skal dette sikres ved, at de lokale planer for udviklingsarbejdet udformes på baggrund af de ansattes refleksioner og tolkninger af HPA-forskernes lokale Gab-analyser, ens egen kritiske kortlægning af egen praksis og de ansattes konkrete kendskab til de børn og unge, de arbejder med til daglig.

### **Et helhedssyn på udvikling**

I HPA-projektet står teoretisk træfsikkerhed og fokusering på konkrete mål inden for lokalt strategiske områder i centrum. I forbindelse med målopnåelse er der tre forskellige elementer, der alle indgår i den samme proces.

For det første handler det om, hvad vi faktisk gør. Dernæst om, hvilke resultater vi får ud af det, vi gør i forhold til de mål, vi har. Som et tredje og sidste element er det afgørende, at vi får systematisk viden om, hvad vi faktisk gør og resultaterne af det, vi gør - set i forhold til vores lokale faglige mål. Uden denne viden kan vi ikke forandre og udvikle den lokale praksis. Det hele hænger sammen i en sløjfe. Man kan fx ikke bare tage kravet om de lokale studier og dokumentation og evaluering ud af denne sammenhæng og kræve det løsrevet fra processen. Det kan virke direkte destruktivt, hvis man satser på udvikling af lokale udviklingsplaner og på dokumentation af udviklingsarbejdets løbende resultater i sig selv uden at de, der udfører dette arbejde, ved hvad dette skal bruges til og hvorfor, og uden at dette indgår i en bevidst strategi for udvikling af arbejdet i de lokale professionelle praksisfællesskaber. At sætte kravet om de lokale studier, udviklingsplaner og dokumentation ind i denne sløjfe – det er udfordringen. Planer og dokumentation for planernes og dokumentationens egen skyld – det er farligt, og det stjæler tid fra vigtige arbejdsopgaver med børn og unge. Derfor et helhedssyn.

## LOKALE FAGMODELLER FOR IDEELLE PÆDAGOGISKE PRAKSISSE

Institutionernes udvikling af en pædagogisk praksis kan beskrives som en udvikling af en bestemt lokal *fagmodel*, som skal sikre, at man opnår de målsætninger, man formulerer for arbejdet med at bidrage til de socialt udsatte børns og unges handlekompetencer. Et af udviklingsarbejdets vigtigste produkter vil altså være *en fagmodel, som sikrer en lokal ideel pædagogisk praksis*. Den type fagmodeller som institutionerne vil udvikle i HPA-projektet vil være specielt designet til på en optimal måde at bidrage til de socialt udsatte børns og unges muligheder for at udvikle deres handlekompetencer på de områder, der er strategisk vigtige for dem. Fagmodellerne kommer også den enkelte pædagog til gode, nemlig gennem en videre udvikling af de *professionelle handlekompetencer* til at arbejde med børn og unge på en måde, der styrker de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer.

Hvad er så en fagmodel, og hvilken rolle spiller den i vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde?'

En fagmodel kan være mere eller mindre eksplicit, fra en udførlig beskrivelse af hvordan de vigtigste opgaver skal gennemføres, med hvilke metoder og af hvem til mundtlige overenskommelster mellem medarbejderne om hvordan man skal arbejde. Uanset i hvor høj grad denne model er skriftliggjort, vil den i praksis foreskrive visse lokale *standarder for udøvelse af opgaver* inden for de dele af den pædagogiske praksis. Rigtigt udformet giver den en oversigt over og vejledning for gennemførelsen af arbejdets forskellige dele og faser inden for de aktuelle dele af den daglige praksis som man valgt at fokusere på, i dette tilfælde de dele af praksis som er strategisk vigtige for at udvikle de socialt udsatte børns og unges handlekompetencer på de områder, der er strategisk vigtige ifølge forskningen. Til fagmodellen hører også retningslinjer for, hvordan arbejdet som vejledes af den aktuelle fagmodel skal evalueres og videreudvikles på grundlag af resultaterne fra disse evalueringer. Fagmodellen er hele tiden genstand for korrigerende og videre udvikling ud fra evalueringerne. At følge fagmodellens krav på en række områder er i realiteten at bruge en "metode", som man er blevet enig om på den aktuelle arbejdsplads, og fagmodellen fungerer derfor som en kontrakt mellem arbejdspladsens medarbejdere.

At man på denne måde bruger forskellige typer for "standardløsninger" i situationer, man har erfaring med fra før er ikke noget nyt i det pædagogiske arbejde. Det er jo på denne måde, vi lærer fra erfaring. Men det er fortsat ganske sjældent, at disse mere eller mindre ubevidste lokale stan-

standarder bliver systematisk relateret til hinanden og gjort eksplicitte gennem systematiske refleksioner og beskrivelser, og hvor disse standarder også bliver begrundet i forskningsbaseret viden og systematisk koblet til strategiske mål. I det sociale og pædagogiske arbejde ser vi tvært imod – som vi pegede på ovenfor - ofte tendenser til at det er *midlerne* (metoderne, værktøjerne osv.), der styrer den praktiske udøvelse.

### STANDARDER I SOCIALT OG PÆDAGOGISK ARBEJDE – ET FYORD ELLER EN REALITET?

I dag bliver der udviklet generelle standarder for arbejdet inden for stadig flere områder af offentlig virksomhed. I denne forbindelse er der kommet flere kritiske indspil. Nogle mener fx, at standardisering inden for det, vi kan kalde bløde relationsbaserede tjenester ikke er hensigtsmæssig. Én påstand kan fx være, at opgaverne i denne type tjenester er af en sådan kompliceret karakter, at standardiseringer ikke lader sig gennemføre uden at gøre vold på brugerens unikke virkelighed og/eller gøre brugeren til objekt.

Af og til kan det se ud som om, vi glemmer, at både socialarbejdere, socialpædagoger og deres brugere, i tillæg til deres forskellige særtræk, også har betydelige *ligheder* med hensyn til erfaring, behov og livsvilkår. Det kan se ud som om, vi automatisk tager udgangspunkt udelukkende i det særegne og ikke i alt det, som er fælles. Her kommer vi altså ind på dilemmaet om *forholdet mellem det generelle og det særegne*. Kan vi i det socialpædagogiske arbejde tage udgangspunkt i det generelle, *samtidig* med at vi tager hensyn til det særegne?

Selvfølgelig kan vi det. Og selvfølgelig er det det, vi gør!

En "standardisering" på bestemte strategiske områder i arbejdet udelukker nemlig ikke at vi også tilføjer de nødvendige «individuelle variationer» i det konkrete samspil med den enkelte bruger. *Alle* former for professionelt socialt og pædagogisk arbejde har i realiteten *altid* haft en eller anden form for kombination af generel og individuel tilgang. En benægtelse af at socialt og pædagogisk arbejde de facto altid udformes i en kombination af det generelle (standardiserede) og det særegne vil samtidig være en benægtelse af, at vi som fagpersoner i realiteten tager generel kundskab (teorier) og erfaringsudviklet praktisk "know how" i brug i arbejdet med den enkelte klient. Dvs. at vi ikke lærer af erfaring, hvad der "fungerer" og hvad der "ikke fungerer" i forhold til forskellige brugergrupper under forskellige betingelser. Hvis vi benægter muligheden for at kombinere det generelle og det særegne, så indebærer dette, at vi ser på

vores fag som et fag, der ikke bare må genopstå, men også udvikles på ny - hver gang vi møder en ny bruger!

Som vi antydet tidligere oplever nogle socialarbejdere og pædagoger alligevel, at en eksplicit indføring af standarder i arbejdet benægter, at brugeren og dennes livssituation er unik. Til denne indvending kan siges, at det vi skaber sammen med brugeren altid vil have lidt forskellige resultater, også når vi bruger standarder, der har til hensigt at sikre, at vi opnår det, vi som socialarbejdere og pædagoger alene eller sammen med brugeren har til hensigt at opnå. Hensigten, eller de langsigttede mål med det vi gør, kan være de samme, selv om vi arbejder med forskellige brugere. De «stationer» i form af delmål, som vi passerer på vej mod de mere langsigtede mål i vores arbejde kan også være de samme. Men den *konkrete udformning* af de enkelte *indsatser*, som «opholdet» ved de forskellige «stationer» udløser i arbejdsprocessen med den enkelte bruger, behøver selvfølgelig ikke at være identiske. Det vigtigste er, at det vi skaber, bidrager til at opnå de mål og delmål som gælder for hele brugergruppen, selv om den konkrete udformning af indsatserne på vejen mod målopnåelse kan variere fra bruger til bruger.

I den type fagmodel som blev beskrevet kan det fx være en standard, at man altid skal have en samtale med forældre til det enkelte barn to gange om året. Målsætningerne for disse samtaler, de temaer som skal drøftes etc. kan være generelle og gælde alle børn og forældre. Men *præcist hvordan* man gennemfører denne samtale, *hvor* man befinder sig, *hvem* der skal være til stede osv. – det kan variere fra forældre til forældre, afhængig af de aktuelle forældres og det konkrete barns specielle livssituation. Pointen er, AT man foretager denne samtale med de bestemte mål og temaer, og AT alle på institutionen følger fagmodellen på denne måde, for at sikre at de aktuelle temaer som er vigtige at drøfte med forældrene bliver drøftet med alle forældre og med en bestemt tidsinterval.

Spørgsmålet om vi skal have standarder i socialt og pædagogisk arbejde eller ikke, om det er muligt eller ikke osv. er altså et forkert stillet spørgsmål. At formulere spørgsmålet på denne måde indebærer, at vi *skjuler* det faktum, at vi i realiteten hele tiden arbejder med lokale standarder. Disse standarder er ofte:

- *Implicitte og skjulte* for brugeren og kollegaerne (og nogle gange for den enkelte fagperson selv) i form af hvad man ofte kalder tavs viden eller tavs kompetence<sup>2</sup>
- *Private* i den betydning at de ikke er kendt for kollegaer i arbejdspladens praksisfællesskab eller for vigtige samarbejdspartnere

- *Utilgængelige* (jf. 1 og 2 ovenfor) for bevidst refleksion og kritisk granskning, utilgængelig for den enkelte faglige udøver eller hendes kollegaer eller brugeren – eller for alle involverede parter
- *Utilgængelige for indgribende korrigerende indsatser* (jfr. 3 ovenfor) som skulle kunne have videreudviklet den aktuelle professionelle praksis

Spørgsmålet er altså ikke OM man skal indføre standarder i socialt og pædagogisk arbejde, men:

- OM man overhovedet tør at gå ind i processer, der medfører en tydeliggørelse og kritisk granskning af allerede eksisterende private og fælles lokale standarder
- OM man ønsker at undersøge, hvilke af de eksisterende lokale standarder som bør videreudvikles
- OM man ønsker at undersøge, hvilke nye standarder man skal udvikle i tillæg til eksisterende standarder
- OM de arbejdsforhold, ressourcer og den organisation som danner rammerne for det daglige arbejde giver de ansatte reelle muligheder til at gå ind i den type udviklingsprocesser, som vi her taler om

Min erfaring er, at udviklingsarbejdet først får sin nødvendige konkrete forankring i praksis, når de ansatte på en arbejdsplads gives mulighed for at lægge deres private og halvprivate standarder inden for et bestemt praksisfelt "på bordet" som grundlag for en fælles kritisk refleksion og en satsning på et lokalt udviklingsarbejde. Gevinsterne høstes hurtigt, både i form af et reduceret konfliktniveau i det daglige arbejde, oplevelser af meningsfuldhed i arbejdet og i form af en bedre faglig praksis som kommer brugerne til gode.

Hvis personalegruppen også tør at invitere brugerne til et sådan fælles arbejde – så optimerer man virkelig de ovennævnte muligheder.

Så vel praktisk erfaring som forskning viser - ikke uventet - at en fremgangsrig brug af den type lokalt udviklingsarbejde, som vi her taler om, *helt og holdent* er afhængig af at et vigtigt vilkår er opfyldt, nemlig at *de personer som skal forvalte fagmodellen i praksis får mulighed for at udvikle et eget ejerskabsforhold til modellen*. Den bedste måde at få et sådant ejerskab på er selvfølgelig, at man selv er med til at udvikle og/eller videreudvikle modellen i egen praksis. Derved udvikler man ikke bare sit fag, men også sig selv. Denne deltagerstyrede model for udviklingsarbejde kan som tidligere nævnt opsummeres i formelen "At udvikles ved at udvikle" (Nygren 1988;1999b). .

## FORHOLDET MELLEM FORSKNING OG UDVIKLINGSARBEJDE

Mange af de "bløde" fag (socialt arbejde, pædagogik m.fl.) som udøves inden for det offentlige omsorgs- og hjælpeapparat er forholdsvis unge fag. Traditionen for forskning og systematisk udviklingsarbejde er tilsvarende ringe udviklet. Inden for HPA-projektet bedrives der både forskning og udviklingsarbejde. I forbindelse med Gab-analyserne spiller forskningen en speciel rolle, nemlig som en direkte støtte til udviklingsarbejdet. Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde kan udformes på mange forskellige måder. I det følgende skal vi prøve at beskrive nogle centrale forskelle og ligheder mellem forskning og udviklingsarbejde. Det er i lyset af disse ligheder og forskelle, vi skal se HPA-projektets måde at kombinere forskning og udviklingsarbejde på.

### Kundskabsinteresser

Inden for det sociale og pædagogiske arbejdes praksisfelter vil de involverede personer altid handle ud fra forskellige positioner. Fra deres forskellige positioner har de forskellige perspektiver på virkeligheden, og dette får bl.a. konsekvenser for hvilken slags viden, de har brug for.

Al systematisk søgen efter viden begynder med noget som opleves som problematisk på en eller anden måde. Men selv om vores søgen efter viden altså altid begynder med noget subjektivt, så ønsker vi at nå så objektiv viden som muligt. Begrebet "objektiv" er problematisk på mange måder, men dette forhold er der ikke plads til at gå nærmere ind i denne sammenhæng. Her skal vi bare sige, at vi med objektiv viden mener viden, der så nært som muligt genspejler de faktiske forhold i virkeligheden, samt viden som afslører de sammenhænge, der gør det muligt at forklare og forstå disse forhold.

Når vi søger viden, lægger vi altid et bestemt perspektiv på virkeligheden. Det perspektiv vi tager som udgangspunkt hænger sammen med hvilken position, vi agerer ud fra. Perspektivet hænger også sammen med, *hvordan* vi ønsker, at den aktuelle viden skal bruges og af *hvem* den skal - og kan - bruges. Søgen efter viden kan altså vejledes af forskellige *kundskabsinteresser* (Eliasson & Nygren 1980).

### Tre kundskabsformer

Inden for det socialpædagogiske felt kan vi tale om tre relevante *kundskabsformer*:

1. Hvordan-kundskab i form af beskrivelser af *hvordan* noget er, ser ud eller udvikles over tid

2. Hvorfor-kundskab om *hvorfor* noget ser ud som det *gør* eller forandres eller udvikles på en bestemt måde
3. Forståelses-kundskab om hvordan mennesker subjektivt *forstår* sig selv i forhold til sin omverden, og hvordan de selv opfatter deres handlinger og årsagerne til disse handlinger

I visse tilfælde har vi først og fremmest brug for hvordan-kundskab, i andre situationer er en anden kundskabsform den mest hensigtsmæssige. Spørgsmålet om kundskabsformerne har altså betydning for spørgsmålet om, hvad kundskaben kan anvendes til. Grænserne mellem de tre kundskabsformer er til dels flydende. Forståelses-kundskab støtter op under mulighederne for at *identificere* sig med et eller flere mennesker, fx de socialt udsatte børn, og den fremmer indlevelse og kommunikation. På denne måde kan den fungere som et godt grundlag for praktisk udøvelse af det socialpædagogiske arbejde med disse børn. Men denne kundskabsform er ofte afhængig af kundskab i andre former. Forståelses-kundskab kan fx vokse ud fra både hvordan- og hvorfor-kundskab på bestemte områder. På den anden side forudsætter sikker hvorfor-kundskab ofte, at man først ved, hvordan noget er eller udvikles (hvordan-kundskab).

Kundskaber i de tre forskellige former er altså ofte afhængige af hinanden. Sammen kan de komplettere hinanden og herved tilbyde et bedre grundlag for handling, end hvad kundskab i kun *en* form kan tilbyde.

I HPA-projektet har vi behov for alle tre former for kundskab. Vi har brug for forskningsbaseret hvordan- og hvorfor-kundskab om de socialt udsatte børn og unges udsathed for at kunne udvikle hensigtsmæssige pædagogiske handlekompetencer og en hensigtsmæssig pædagogisk praksis for at kunne give de socialt udsatte børn og unge et bidrag til den kompetenceudvikling, de har brug for i deres stræben efter at håndtere deres udsathed på en positiv måde. Men vi har også brug for praksis og erfaringsbaseret forståelses-kundskab for at realisere de pædagogiske handlekompetencer og den pædagogiske praksis på en etisk forsvarlig måde som viser en respekt for børnene og de unge som handlende subjekter.

### **Forholdet mellem forskning og udviklingsarbejde**

Kundskab kan produceres på forskellige måder. Den kan være af forskellige slags og bruges til forskellige formål. I HPA-projektet etablerer forskerne, kommunernes og CVU'ernes fagkonsulenter samt institutionernes fagpersonale et samarbejde. Målet med dette samarbejde er at generere



og tage relevant kundskab i brug for i pædagogisk praksis at bidrage til de socialt udsatte børn og unges udvikling af deres handlekompetencer. I dette samarbejde har konsulenterne og institutionspersonalet sit fokus på udviklingsarbejdet, mens forskerne fokuserer på forskningsarbejdet. I dette samarbejde producerer og bruger såvel forskerne som udviklingsarbejderne forskellige former af kundskab. Hvad er da forskellen mellem forskning og udviklingsarbejde?

Generelt kan man definere *forskning* som en virksomhed, der producerer *ny kundskab med videnskabelige metoder*. Disse metoder indeholder regler, der bestemmer hvordan forskeren:

- formulerer problemet
- indsamler data
- bearbejder data
- trækker konklusioner fra data
- udvikler og/eller tester hypoteser og teorier

De regler som bestemmer disse momenter i forskningsprocessen er til dels forskellige, til dels afhængige af hvilken videnskabelig tradition forskeren arbejder indenfor. Traditionelt skelner man mellem to typer af forskning:

*Grundforskning* plejer man at definere som systematisk og metodisk søgen efter ny viden og nye ideer uden nogen speciel anvendelse i sigte.

*Anvendt forskning* defineres som systematisk og metodisk søgen efter ny viden og nye ideer med en speciel anvendelse i sigte.

I *udviklingsarbejde* er man derimod ikke først og fremmest ude efter at søge ny kundskab. Kvalificeret udviklingsarbejde, som der er tale om i HPA-projektet, styres imidlertid også af en videnskabelig funderet metodik med sine egne metodestrategier og -regler. En generel definition af udviklingsarbejde kan formuleres på følgende måde:

*Udviklingsarbejde er en virksomhed, hvor de involverede - med støtte fra allerede eksisterende viden og praktisk erfaring inden for et bestemt praksisområde - systematisk prøver at ændre eller udvikle en virksomhed og dens strategier eller teknikker i forhold til et eller flere bestemte mål.*

Definitionerne af forskning og udviklingsarbejde peger på vigtige forskelle, som vi vil vende tilbage til. Her vil vi bare understrege, at grænserne mellem forskning og udviklingsarbejde ikke er absolutte. I udviklingsarbejde får man fx ofte ny viden om den virkelighed, man prøver at forandre

som et biprodukt. Dette er ikke så mærkeligt, for når man forandrer en virkelighed, afsløres nye træk ved denne virkelighed - træk som man i første omgang ikke var i stand til at se.

#### HPA-PROJEKTET – EN KOMBINATION AF UDVIKLINGSARBEJDE, AKTIONSFORSKNING OG EFFEKTFORSKNING

I begyndelsen af 70'erne blev der ført en intensiv metodediskussion inden for samfundsvidenskaberne. Man kritiserede de traditionelle forskningsmetoder, den måde forskningens problemstillinger blev valgt på og forskningens arbejdsformer. Ikke mindst var spørgsmålet om "kundskab for hvem, og i hvis interesse?" centralt. I denne debat blev *aktionsforskning* lanceret som en alternativ type forskning.

Hvis man systematisk dokumenterer dele af udviklingsarbejdets forandringsproces og dens resultater og undervejs bruger denne dokumentation som grundlag for det fortsatte forandringsarbejdet, er skridtet ikke langt til det vi kalder aktionsforskning. Gab-analyserne i HPA-projektet og institutionernes anvendelse af resultaterne fra disse analyser i udformningen af lokale planer for udvikling af pædagogiske handlekompetencer, den pædagogiske praksis samt de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer er et eksempel på denne type samspil mellem forskning og udviklingsarbejde.

Det karakteristiske for aktionsforskning er bl.a. det nære samspil mellem handling og forskning, mellem praksis og teori - alt sammen sat ind i en systematisk forandringsproces.

I denne type forskning stiller forskeren sin kundskabsindsamling i handlingens tjeneste undervejs, sådan at kundskaben gives mulighed for at indvirke på forandringsarbejdet. Kundskab om praksis vender tilbage til praksis og er med til at ændre denne praksis.

Aktionsforskning adskiller sig først og fremmest fra traditionelt udviklingsarbejde, ved at man producerer *ny* kundskab ved hjælp af videnskabelige metoder. Aktionsforskningen adskiller sig først og fremmest fra traditionel forskning, ved at man ikke har lige store krav til resultaternes generaliserbarhed. Det væsentlige er, at resultaterne er gyldige og anvendelige for den gruppe mennesker, som befinder sig i den praksis, som kundskaben handler om. Dette udelukker imidlertid ikke, at resultaterne også i visse tilfælde kan generaliseres uden for den aktuelle lokale praksis.

Hvis man systematisk måler graden af målopfyldelse i en ny virksomhed eller de resultater, der kan opnås ved hjælp af nye professionelle kompetencer, metoder og praksisser som er skabt gennem udviklingsarbejde,

så bevæger vi os ind på området *effekt- og evalueringsforskning*.

Til effekt- og evalueringsforskning stilles samme videnskabelige krav som til al øvrig videnskabelig virksomhed. Metoder for dataindsamling, -bearbejdelse osv. skal følge visse bestemte regler. Også disse regler kan variere afhængig af, hvilken forskningstradition man arbejder inden for.

HPA-projektets målinger af den effekt som resultater af institutionernes udviklingsarbejde har på børnenes og de unges udvikling af deres handlekompetencer er et eksempel på, hvordan denne type forskning kan udformes. I HPA-projekts design er både udviklingsarbejde, aktionsforskning og effektforskning imidlertid integreret i en sammenhængende helhed.

### **Fire forskelle mellem forskning og udviklingsarbejde**

Ved at tydeliggøre forskellene mellem forskning og udviklingsarbejde bliver det muligt at fremhæve det karakteristiske for den type udviklingsarbejde, som ligger til grund for HPA-projektets model for udviklingsarbejde. Lad os derfor vende tilbage til de generelle forskelle mellem forskning og udviklingsarbejde. Disse to virksomheder adskiller sig fra hinanden på to vigtige områder:

1. Forholdet til praksis
2. Teoriens rolle

På disse to hovedområder gør forskellene mellem forskning og udviklingsarbejde sig gældende inden for fire vigtige dimensioner (Nygren 1999b):

1. Afspejling kontra konstruktion
2. Forholdet mellem teori og praksis
3. Forholdet til mål som styrer praksis
4. Formidlingsarbejdets rolle

#### *Afspejling kontra konstruktion*

I praksisrelevant forskning producerer man ny kundskab, som på en eller anden måde har relevans for at løse aktuelle problemer inden for det aktuelle praksisfelt. Kundskaben skal afspejle virkeligheden i praksisfeltet, en afspejling som skal danne udgangspunkt for refleksion. Stikordene her er altså *afspejling* og *refleksion* over for praksisfeltets virkelighed.

Når man driver udviklingsarbejde, herunder kompetenceudvikling og udvikling af praksis, har man ikke i første omgang en afspejlende funktion i forhold til praksis. I stedet driver man, hvad vi kan kalde en skabende, *konstruerende* virksomhed - man prøver at konstruere en ny virkelig-

hed i praksis. Et eksempel på denne form for konstruerende virksomhed i HPA-projektet er udvikling af pædagogernes professionelle handlekompetencer og en ideel pædagogisk praksis med fokus på at bidrage til de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer.

#### *Forholdet mellem teori og praksis*

I praksisrelevant forskning placerer man hovedsageligt sin virksomhed på "teorisiden" i selve forholdet mellem teori og praksis. Dette er en naturlig følge af, at forskningens hovedopgave er at afspejle og reflektere over en bestemt del af praksisfeltets virkelighed.

Udviklingsarbejdet har som sagt sin hovedopgave i at bidrage til konstruktionen af noget nyt, i at udvikle, skabe og forandre. Men samtidig ved vi, at det at konstruere noget nyt også kræver afspejling og kritisk refleksion i forhold til "det gamle". Også det som er nyskabt kan afspejles (dokumenteres) og udsættes for kritisk refleksion (evaluering). På denne måde kan man bruge og videreudvikle det nye på en hensigtsmæssig måde. Et kvalificeret udviklingsarbejde *forudsætter* altså praksisrelevant forskning, men er i sig selv ikke en sådan forskning.

Med andre ord: Et dynamisk vekselspil mellem teori og (konstruerende) praksis udgør selve drivkraften i det udviklingsarbejde, som har til hovedopgave at konstruere noget nyt. I det kvalificerede udviklingsarbejdes natur ligger altså tendensen til at gøre formidlingen mellem praksisrelevant forskning og målstyret praksis mere effektiv og systematisk.

I HPA-projektet har vi prøvet at sætte denne type forhold mellem teori og praksis i system.

#### *Forholdet til mål som styrer praksis*

Praksisrelevant forskning er "fri" i den betydning, at den ikke behøver (men kan!) forholde sig til de officielle mål, som styrer den aktuelle praksis. Resultaterne behøver altså ikke at være handlingsrelevante i forhold til de officielle mål. Men de bør være det, hvis vi taler om en kvalificeret praksisrelevant forskning. I det mindste bør forskningsresultaterne være relevante i forhold til en eller flere gruppers interesser, fx bestemte brugerinteresser. I HPA-projektet er så vel forskningen som udviklingsarbejdet systematisk relateret til tydelige mål for praksis, nemlig de mål som knytter sig til ønsket om at bidrage til de socialt udsatte børn og unges udvikling af handlekompetencer på områder, som er strategisk vigtige for dem.

Et udviklingsarbejde skal i sine praktiske konstruerende momenter pr

definition altid være handlingsrelevant i forhold til de mål, der styrer praksis. Dette betyder også, at man i et sådant udviklingsarbejde ikke kan indrette sig på at udvikle arbejdsmetoder, der fører til resultater, der står i modsætning til de mål og love, som regulerer den aktuelle virksomhed.

#### *Formidlingsarbejdets rolle*

Når man driver praksisrelevant forskning, må man naturligvis formidle sine resultater. Ofte sker dette i rapporter, tidsskriftsartikler eller bøger. Men dette formidlingsarbejde er ofte en proces i sig selv som hovedsageligt sker efter - og adskilt fra - selve forskningsprocessen. Generelt set indtager formidlingsarbejdet ingen central rolle i det, som er kernen i selve forskningsvirksomheden. Det har snarere en støttefunktion til selve forskningsarbejdet.

I udviklingsarbejdet indgår formidling derimod som en væsentlig del af selve arbejdet. En ny metodik eller en ny arbejdsmodel skal iværksættes og afprøves inden for praksisfeltet og dets organisation. Dette forudsætter formidling og kommunikation mellem kollegaer. Formidlingsarbejdet er altså en kernefunktion og en væsentlig del af selve udviklingsarbejdets proces, ikke mindst inden for den form for udviklingsarbejde, som vi lægger op til i HPA-projektet.

### **ORGANISERING AF UDVIKLINGSARBEJDE**

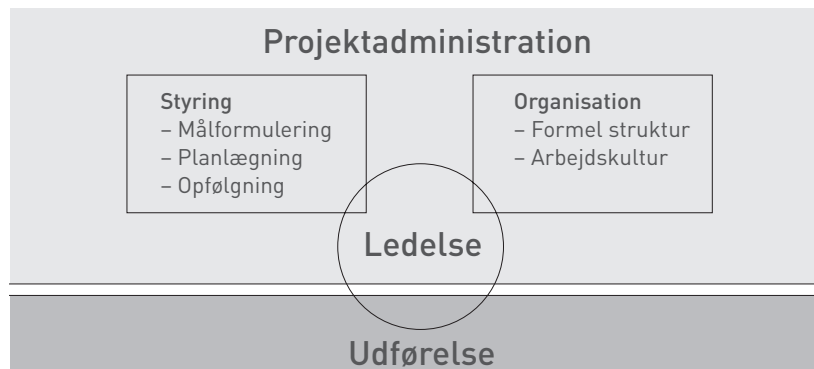
Westhagen (1993) beskriver forskellige modeller for organisering af projektarbejde, der har relevans for den type udviklingsarbejde, som vi HPA-projektet ønsker at lægge til rette for. I det følgende skal vi fokusere på nogle vigtige aspekter i forbindelse med administration og ledelse af projekter for senere at vende tilbage til principperne for organiseringen af udviklingsarbejdets dynamiske processer.

På de enkelte institutioner der deltager i HPA-projektet skal institutionens leder være *lokal projektleder*. Dette betyder, at lederrollen under deltagelsen i HPA-projektet vil være præget af princippet om "at lede gennem at udvikle". Ledelse af institutionens virksomhed smelter sammen med ledelse af det udviklingsarbejde, som virksomhedens ansatte skal udføre. Institutionens leder har ansvaret for det lokale udviklingsarbejde på sin institution, mens HPA-projektets forskere og konsulenter fra kommuner og CVU'er fungerer som støttespillere og sparringpartnere. Rammerne for udviklingsarbejdet ligger i selve HPA-projektets design. Lederens opgave er altså at tage ansvar for og i praksis lede og udforme det lokale udviklingsarbejde på sin institution inden for disse rammer. Med et andet ord

handler dette om at administrere projektet på sin egen institution, dvs. om *projektadministration*. I dette projektadministrative arbejde indgår to hovedopgaver:

- *Styring* af udviklingsprocesser
- Tilrettelægning af den *organisation* som disse processer kræver

Disse to hovedopgaver skal sikres gennem det, vi kalder daglig *ledelse*. Den daglige ledelse skal sikre *udførelse* af de nødvendige arbejdsopgaver i udviklingsarbejdet. Disse aspekter i projektadministration sammenfattes af Westhagen (1993) som i **figur 1**.



Figur 1: Skitse over forholdet mellem ledelse, styring og organisering (efter Westhagen, 1993).

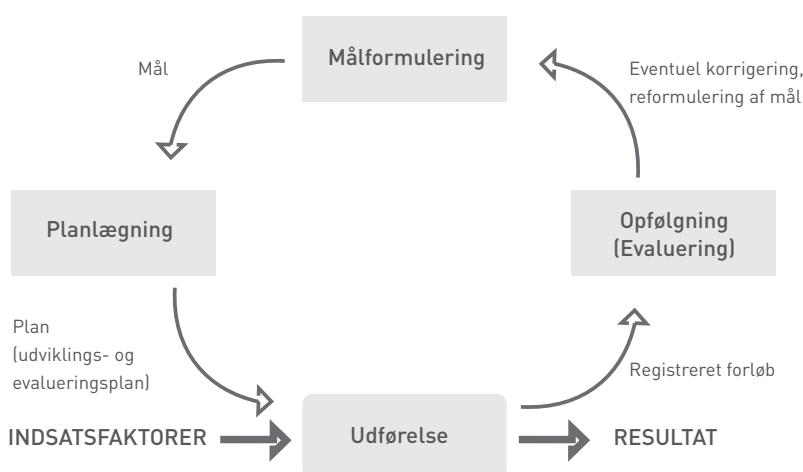
Styring er altså ikke det samme som ledelse, men er en del af den. Selv om lederen har det formelle ansvar for styringen, skal de medarbejdere på institutionen, der ikke har ledelsesfunktioner også deltage i styringen af arbejdet, dvs. i målformuleringer, planlægning og opfølgning på resultater.

Det generelle princip om styring plejer man i disse sammenhænge at beskrive ved hjælp af den såkaldte *styringsløjfe* (se fig. 2).

Styringsløjfen giver en oversigt over udviklingsarbejdets forskellige styringsfunktioner, og hvordan de hænger sammen. Målformuleringerne beskriver, hvilke resultater udviklingsarbejdet skal opnå. I HPA-projektet vil disse målsætninger formuleres som en del af de lokale udviklingsplaner. Planlægningsarbejde indebærer bl.a., at man nedbryder målsætningerne i form af beskrivelser af delresultater og definerer de opgaver eller indsatser, der skal lede frem til målopnåelse. I HPA-projektet resulterer

planlægningsarbejdet i de nævnte lokale udviklingsplaner.

Opfølgingsarbejde indebærer, at man periodevis registrerer og vurderer/evaluerer, hvor langt man er kommet i udviklingsarbejdet, set i forhold til mål og delmål samt udviklingsarbejdets ytre forudsætninger. I HPA-projektet bruger vi begrebet "evaluering" for at betegne den type opfølgning som ligger til grund for "næste" runde i sløjfen. Hvis det er nødvendigt, vælger man efter en evaluering at iværksætte indsatser som "korrigerer" kursen. Mål og delmål (ambitionsniveauet) samt den lokale udviklingsplan kan også blive genstand for ændringer ud fra de erfaringer, man gør under udviklingsarbejdet.



Figur 2: Styringsløjfen i udviklingsarbejde.

Projektstyring er altså egentlig *processtyring*. I denne proces er der imidlertid bestemte forhold, der står specielt i fokus for styringen, de såkaldte *styringsfaktorer*. Vi skal her pege på seks centrale forhold, der bør være i fokus for styringen gennem hele udviklingsprocessen:

1. *De kvalitative egenskaber ved det, der skabes i udviklingsarbejdet*: Det der skabes, fx pædagogernes handlekompetencer, den pædagogiske praksis eller børnenes handlekompetencer, skal have bestemte egenskaber i samsvar med de opsatte mål og delmål.
2. *Tid og fremdrift*: Resultater og delresultater fra udviklingsarbejdet skal foreligge inden bestemte tidspunkter.

3. *Ressourcer*: Forskellige slags ressourcer (personale, vikarer, udstyr, lokaler etc.) er nødvendige i forskelligt omfang og til forskellige tider.
  4. *Økonomi*: Ressourceindsatserne koster penge, og dette skal holdes op mod øvrige udgifter og tildelt budget.
  5. *Arbejds miljø*: Medarbejdernes psykosociale arbejdsvilkår og trivsel har en værdi i sig selv, men påvirker også udviklingsarbejdets effektivitet og de kvaliteter, der skabes.
  6. *Omgivelser*: Forhold til eksterne samarbejdspartnere og/eller andre enheder i organisationen, der har interesser i udviklingsarbejdet skal ivaretages.
- (Efter Westhagen 1993)

Ledelsens og personalegruppens styring af disse forhold kræver, at man for hvert og et af dem sætter mål, lægger planer og følger op. I vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde bliver dette til dels ivaretaget i forbindelse med udformningen og den kontinuerlige opdatering af de lokale udviklings- og evalueringsplaner i forbindelse med de gentagende evalueringer (se nedenfor). Lederen har imidlertid det yderste ansvar for, at styringen på de seks nævnte områder fungerer på en hensigtsmæssig måde.

### **Opstart af udviklingsprojekter**

Gennemføring og resultater fra en type udviklingsarbejde, som vi taler om her vil altid berøre de fleste fra virksomhedens personale. På en eller anden måde vil resultatet ændre det daglige arbejde. Hvordan udviklingsarbejdets resultater bliver modtaget og brugt af personalet er afgørende for, om de nye kundskaber, handlekompetencer og pædagogiske metoder vil matche den kvalitet i den pædagogiske praksis, som man har sat op som mål. Selve måden et udviklingsprojekt bliver startet op på, videreført og afsluttet på bestemmer meget af, hvordan resultaterne bliver og bliver brugt i den løbende praksis. Jo mere personalet oplever, at de "ejer" projektets udviklingsproces og dets resultater, jo bedre er forudsætningerne for, at resultaterne bliver brugt i tråd med projektets mål.

Generelt set vil initiativet til et udviklingsprojekt opstå på en af tre måder:

Som en spontan idé hos en person eller en gruppe i organisationen, fx som et resultat af bevidst refleksion over gældende praksis.

Som et resultat af en systematisk statusanalyse af en virksomhed udført af ledelsen i en organisation, fx i forbindelse med at man udarbejder og evaluerer en virksomhedsplan.



Som et resultat af en forespørgsel eller et krav udefra, fx en forespørgsel fra dem, der bruger virksomhedens tjenester, en ny lov som pålægger den aktuelle virksomhed nye opgaver, et tilbud om at deltage i et forskningsprojekt eller som et resultat af en omfattende omorganisering af de offentlige tjenester.

I dette tilfælde er de enkelte institutioners deltagelse i det aktuelle udviklingsarbejde blevet udløst af en kombination af HPA-projektets forespørgsel og den aktuelle kommunes beslutning om at lade kommunens egne institutioner deltage. Når udviklingsprocessen initieres fra en ekstern part, er det ekstra vigtigt, at personalet i den lokale virksomhed får en ordentlig indsigt i projektets bagvedliggende ide og motiver samt indflydelse på, hvordan ens egen deltagelse skal udformes. Den lokale virksomheds ledelses behandling af projektideer fra medarbejdere og forespørgsler udefra er afgørende for, i hvor høj grad de ansatte fortsat vil komme med nye ideer, og hvordan de vil stille sig til fremtidige forespørgsler om projektdeltagelse. Den lokale ledelses udformning af virksomhedens måde at *organisere* projektarbejdet er en anden afgørende faktor, både i forhold til mulighederne for at lykkes i det konkrete projekt og med hensyn til personalets motivation for at deltage i lignende projektarbejde i fremtiden.

### **Projektorganisation**

I nogle projekter vil virksomheden oprette en egen projektorganisation "i organisationen", i andre projekter forvandles den aktuelle virksomheds organisation til en projektorganisation i løbet af projektperioden. I HPA-projektet deltager forholdsvis små lokale og selvstændige enheder (daginstitutioner og døgninstitutioner), og her vil deltagelse i projektet kræve, at den lokale virksomhed i sin helhed organiseres på en måde, som sikrer en succesrig deltagelse. Det vil sige, at den enkelte institutions organisation i sin helhed tilpasser sig de opgaver og krav, som projektdeltagelsen vil medføre.

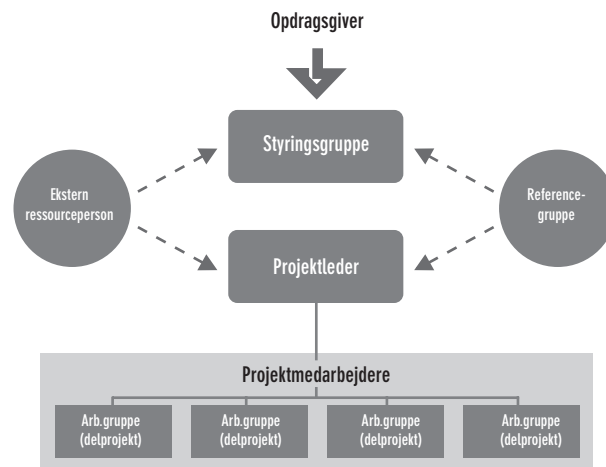
Årsagerne til at man organiserer en del af virksomheden eller hele virksomheden inden for rammerne af en "projektorganisation" under projektperioden er bl.a., at den ordinære organisation som regel har nogle svagheder. Projektorganiseringens opgave er bl.a. at kompensere for disse svagheder. Generelt set har en organisation brug for en vis grad af stabilitet for at kunne udføre sine opgaver, men også for at de ansatte og brugerne skal føle tryk og forudsigelighed. Samtidig skal organisationen være tilpassningsdygtig, når omverdens krav og/eller brugernes behov ændres. Den

skal også kunne tilpasse sig ny viden og nye kompetencer samt de organisatoriske konsekvenser af at tage denne nye viden og nye kompetence i brug. Organisationen skal altså finde en god balance mellem *stabilitet* og *fleksibilitet*.

I kravet om fleksibilitet ligger også et krav om *selvfornyelse*. En virksomhed skal være i stand til at forny sig selv. Flexibilitet og selvfornyelse er måske de to områder, hvor den traditionelle hierarkiske organisation er svagest. Og det er specielt på disse områder, at den traditionelle organisation udfordres af den type udviklingsarbejde, som HPA-projektet repræsenterer. Det er på denne baggrund, man bør betragte projektorganiseringen som et vigtigt supplement. I projektorganiseringen er det projektets mål og opgave, der er præmisser for selve organiseringen. Derfor er det vigtigt, at man i personalegruppen har afklaret disse mål og opgaver, før man designer den endelige organisering af udviklingsarbejdet.

#### *Eksempel på en traditionel projektorganisering*

I HPA-projektet skal den enkelte institution selv finde ud af, hvordan man ønsker at organisere arbejdet for at imødekomme de krav, som deltagelsen stiller. Stadig vil der altid være nogle grundelementer, der vil gå igen i de forskellige institutioners måde at organisere sin deltagelse på. Som en inspiration til den enkelte institutions leder og dennes arbejde med en funktionel organisering som passer ens egen institution skal vi give nogle eksempler på organisering af projektarbejde. Vi skal starte med at tage udgangspunkt i Westhagens (1993) beskrivelse af den traditionelle måde at organisere projekter på (se fig. 3). Herefter prøver vi at modificere og "oversætte" denne traditionelle model til et eksempel på, hvordan man kan organisere udviklingsarbejdet i HPA-projektet.



Figur 3: Organisering af projektarbejde (efter Westhagen, 1993).

I denne traditionelle model er personalet organiseret i en eller flere arbejdsgrupper, der ledes og koordineres af projektleder. Projektleder rapporterer til styringsgruppen og har eventuelt støtte fra en ekstern ressourceperson. I tillæg kan der udpeges en referencegruppe som kan følge projektet og komme med gode råd undervejs. I denne model har medlemmerne i *styringsgruppen* som sine vigtigste opgaver at:

- Godkende projektets mål og sørge for at disse mål er klart formulerede og forstået af projektdeltagerne
- Udnævne projektleder og udforme retningslinjer for selve organiseringen
- Godkende tids- og udgiftsplan samt tildele/sikre nødvendige ressourcer
- Træffe afgørelser i større principielle projektspørgsmål, fx ændringer af mål og ressourcer under projektets gang
- Sørge for at slutevaluering bliver gennemført på en forsvarlig måde
- Støtte projektlederen over for øvrige dele af den ordinære basisorganisation

I denne traditionelle model er projektlederens ansvar at:

- Udøve den daglige ledelse af projektet i samsvar med fastsatte mål og planer som han eller hun selv har været med til at udforme
- Sørge for at mål og planer er forstået og accepteret af hver enkelt projektmedarbejder

- Etablere gode samarbejdsforhold i projektgruppen og i samarbejdet med omverdenen
- Tage selvstændige initiativer når der opstår problemer eller nye muligheder, der kan kræve ændringer i mål og/eller planer
- Rapportere til styringsgruppen og bidrage til et godt samarbejde med denne gruppe
- Sørge for at projektarbejdet bliver evalueret, dokumenteret og rapporteret på en forsvarlig måde

Arbejdsgruppens medlemmer, *projektmedarbejderne*, bliver valgt ud af projektleder i samråd med styringsgruppen. Medarbejderne skal have høj motivation for opgaverne, men også have tilstrækkelig kompetence til at løse dem. De skal være med til at planlægge arbejdet i så høj grad som muligt.

I visse projekter kan det være hensigtsmæssigt at knytte en *ekstern resourceperson* til projektet. Det kan være en ekspert på området eller en konsulent, som kan fungere som katalysator, når projektet har som mål at gennemføre en ændringsproces i hele organisationen. At knytte en gruppe fagpersoner som medlemmer i en *referencegruppe* til projektet kan også være hensigtsmæssigt i nogle tilfælde. Disse eksperter kan fx repræsentere forskellige "interessenter" fra forskellige fagmiljøer, i de tilfælde hvor projektet berører forskellige interessegrupper.

Hvad kan i denne tænkning om organisering have relevans for den enkelte institutions organisatoriske indplacering og interne organisering af sit udviklingsarbejde i forbindelse med deltagelsen i HPA-projektet? Hvordan afviger HPA-projektets organisering af udviklingsarbejdet fra den traditionelle model?

*Tænkningen i den traditionelle model for projektorganisering præges af den model, hvor flowet i kommunikation og beslutninger kaldes "top-down". HPA-projektets design af udviklingsprocesserne forudsætter imidlertid det, vi kalder en deltagerstyret udviklingsproces. Dette er dog ikke en "ren" "bottom-up-model", men en model hvor nogle ydre rammer og forudsætninger er lagt fra HPA-projektets side, og hvor det er den enkelte institutions opgave at udforme sin deltagelse inden for disse rammer på en måde, der tager hensyn til de lokale sammenhænge og erfaringer. Denne tilgang til udviklingsarbejde hvor den enkelte medarbejder er subjekt i sin egen deltagelse i den proces, vi kalder at udvikles ved at udvikle, kræver en organisering af det lokale projektarbejde som til dels afviger fra den traditionelle model, som er skitseret ovenfor.*

Den vigtigste forskel er måske, at HPA-modellen ikke lægger op til styringsgrupper for de lokale institutionernes deltagelse. De funktioner/ opgaver og ansvar som den traditionelle model tildeler denne gruppe er i HPA-modellen placeret direkte hos den lokale virksomheds leder. Denne leder er samtidig projektleder og udformer sin ledelse af institutionens virksomhed efter princippet om at *lede ved at udvikle*. Selv om lederen er ansvarlig for at sikre, at udviklingsarbejdets mål formuleres på en hensigtsmæssig måde, skal disse målformuleringer for udviklingsarbejdet tage udgangspunkt i en proces, som hele personalet ved den enkelte institution skal deltage i. Det samme gælder udformningen af udviklingsarbejdets planer. HPA-projektet lægger i lighed med den traditionelle model op til, at leder skal have støtte af eksterne konsulenter fra kommunerne og CVU'erne. Den traditionelle models referencegruppe får i HPA-projektets udformning imidlertid en anden udformning. I stedet for at konsultere sin referencegruppe vil ledere ved alle de institutioner der deltager i HPA-projektet organiseres i mindre grupper, hvor deltagerne lærer af hinanden.

Den interne organisering af udviklingsarbejdet vil også afvige fra den traditionelle model på nogle væsentlige punkter. Dette som følge af de opgaver og rammer som HPA-projektet lægger for de enkelte institutioners deltagelse. Dette er opgaver og rammer, der tager udgangspunkt i filosofien om at udvikles ved at udvikle. Hvad denne filosofi indebærer mere konkret for den interne organisering af selve udviklingsarbejdet ved den enkelte institution vil fremgå, når vi i det følgende beskriver den teoretiske baggrund for denne filosofi og de metodiske strategier som følger af denne baggrund.

#### AT UDVIKLES VED AT UDVIKLE – TEORETISKE UDGANGSPUNKTER

Udviklingsarbejde kan ske på mange forskellige måder. I det følgende gives en generel beskrivelse af den tilgang til det udviklingsbegreb, som ligger til grund for vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde som oprindeligt blev udviklet i Nygren (1999b).

#### **Udvikling - en af tre måder at overvinde modsætninger på**

Når man prøver at forandre en mere eller mindre institutionaliseret praksis for at opnå bestemte mål, vil resultaterne af forandringsarbejdet automatisk stille personalet over for nye krav. Disse krav repræsenterer ofte en modsætning mellem personalets eksisterende handlekompetencer og de nye opgaver, der bærer nye krav i sig. De enkelte fagpersoner kan lære sig

at mestre den nye situation, men man kan også flygte som "løsning" på den nye modsætning, der er skabt mellem det oprindelige kompetenceniveau og de nye ydre krav. Fx vælger nogen at sige op og søge til en anden arbejdsplads. Afgørende for om et udviklingsarbejde bliver vellykket eller ej er bl.a., *hvordan* forandringen er blevet til, og *hvem* der har kontrolleret og skabt forandringen.

Dette er et spørgsmål, der rører ved mere grundlæggende forestillinger om menneskelig udvikling på et generelt plan. Når vi prøver at lægge op til udviklingsarbejde i en virksomhed, bør vi derfor altid stille os selv spørgsmål om, hvordan vi kan benytte os af vores generelle viden om menneskelig udvikling. Man kan fx hævde, som vi gør i HPA-projektet, at al menneskelig udvikling altid tager sit udgangspunkt i en eller anden form for modsætning. For de fleste fagpersoner inden for det sociale og pædagogiske felt er dette blevet noget af en truisme. Men hvad er den dybere teoretiske begrundelse for denne påstand? Og hvilken slags modsætninger handler det om?

Inden for det sociale og pædagogiske arbejde kan vi ofte opleve, at et ungt menneske, på trods af at det har muligheder for udvikling på et område, ikke benytter sig af denne mulighed. I stedet kan vi se, hvordan dette menneske *flygter* fra den udfordring som ligger i situationen. I andre tilfælde ser vi, hvordan et menneske aktivt *tilpasser* sine egne behov til en given situation og "giver op". Andre tager den udfordring op, som ligger i at prøve at ændre situationen, sådan at omverdenen i stedet tilpasses ens egne behov og interesser. På denne måde skaber mennesket en ny virkelighed, som det herefter er nødt til at tilpasse sig. Hun udvikler de handlekompetencer, der er nødvendige for at håndtere den nye situation, som hun selv har skabt.

I alle disse situationer er der på en eller anden måde involveret en modsætning eller konflikt. Og som mennesker vælger vi, af en eller anden grund, forskellige strategier for at løse sådanne modsætninger. Én måde at overvinde modsætningen på giver mulighed for *udvikling af sine handlekompetencer*. Andre måder indebærer *flugt* eller *tilpasning*.

Ikke mindst i det sociale og pædagogiske arbejdes omsorg og pædagogiske interventioner er disse spørgsmål aktuelle - såvel når det gælder brugernes som personalets livssituation. I de modsætningsfyldte situationer står både bruger og socialarbejder/pædagog foran tre valg: at flygte, tilpasse sig eller at udvikles (gennem at tilpasse sig den nye ydre virkelighed som man selv i mere eller mindre grad har skabt). Valget af strategi styres ikke bare af det enkelte individs tidligere erfaringer og personlig-

hed, men lige så meget af hvordan individet opfatter den kontekst, det er en del af. Valget af strategi er imidlertid hverken situeret kun i individets person eller kun i dets kontekst, men i *selve forholdet mellem person og kontekst*.

I det deltagerstyrede udviklingsarbejde er vi interesseret i at kunne benytte os af alle muligheder for udvikling. Lad os derfor undersøge, hvilke situationer der i højere grad end andre bærer et udviklingspotentiale i sig.

#### *Situationer med udviklingspotentialer*

Visse situationer er specielt interessante ud fra et udviklingsperspektiv. Vi kalder dem *situationer med udviklingspotentiale* (Nygren 1999).

En situation med udviklingspotentiale er til stede, når følgende tre vilkår er opfyldt:

*For det første* er der i disse situationer en *modsætning* mellem individets indre behov, mål, motiver etc. på den ene side og de umiddelbare muligheder for at tilfredsstille eller opnå disse på den anden side. Et eksempel fra dagliglivet kan illustrere dette. To forældre udvikler et behov for at få hjælp til at passe deres barn, så de begge to kan arbejde. De får ingen plads i daginstitutionen og har heller ikke råd til privat barnepasning. Dette er et eksempel på en modsætning mellem (forældrenes) indre behov og de ydre rammebetingelser.

*Det andet vilkår* som skal være opfyldt for at øge sandsynligheden for udvikling er, at situationen kræver en eller anden form for handling fra individets side. Den som oplever modsætningen skal også opleve det som vigtigt at overvinde den. Situationen skal altså være *handlingskaldende*. Dette er tilfældet, når fx meget væsentlige behov er involveret, eller når de mål vi ønsker at opnå er vigtige for os. I eksemplet med forældrene uden børnepasning er dette kriterium opfyldt.

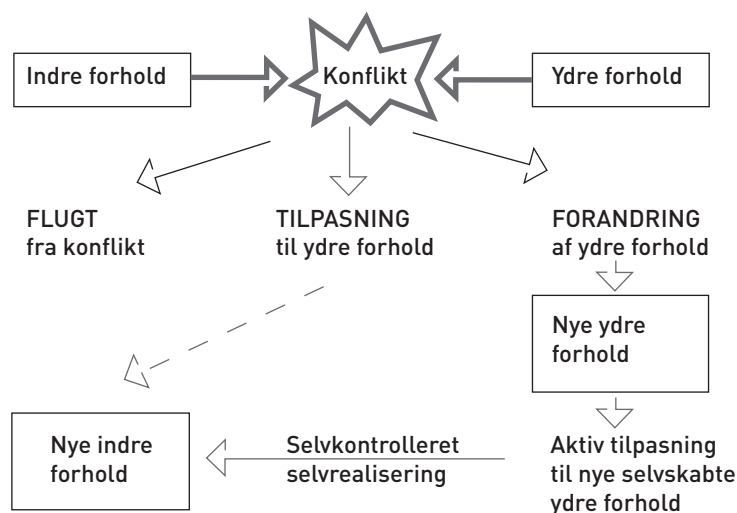
*Det tredje vilkår* er, at individet i den aktuelle situation ikke har nogen færdig udviklet strategi for, hvordan den aktuelle type af modsætning kan overvindes. I individets handlekompetencer findes der ikke nogen færdig "mental kode" eller indre instruks for, hvordan man skal definere og forholde sig til den aktuelle situation. Til situationen har det enkelte individ ikke tidligere udviklet nogen form for standardstrategi, som det kan tage i brug for at løse modsætningen. Individet befinder sig i en eller anden form for desorientering. Det ved ikke, hvordan det skal overvinde modsætningen.

Når disse tre vilkår er til stede, øges sandsynligheden for, at en udvik-

lingsproces skal begynde. Af ganske naturlige grunde er små børn meget ofte i sådanne situationer. De har slet og ret levet for kort tid til at vide, hvordan de skal overvinde dagliglivets modsætninger. En anden måde at sige det på, er at det lille barn endnu ikke har formået at udvikle og lagre tilstrækkeligt mange og varierede handlekompetencer, der er egnede til at tackle mange af hverdagslivets forskellige typer af modsætningsfyldte situationer. Men det er ikke kun børn, der af og til mangler sådanne kompetencer. Også vi voksne gør det. Dette gælder, som vi skal se senere, specielt i de situationer der opstår i løbet af den type processer, som præger udviklingsarbejdet. Lad os derfor se lidt nærmere på de tre principielt forskellige strategier for at overvinde modsætningen mellem “det indre” og “det ydre”.

#### Tre strategier: Flugt, tilpasning eller forandring

I **figur 4** gives en oversigt over de tre principielle hovedstrategier for at overvinde modsætningen mellem “det indre og det ydre”. Det kan måske være instruktivt - på samme måde som Steen Larsen (1982) gør - at illustrere forskellene mellem de tre strategier gennem en sammenligning mellem laksen, hunden og mennesket. En sådan sammenligning understreger samtidig det specifikt menneskelige i den tredje strategi; forandringsstrategien.



Figur 4: Tre strategier i modsætningsfyldte situationer.



Lad os tænke os, at en laks er i den type modsætningsfyldt situation, som vi her taler om. Laksens indre biologiske egenskaber er jo skabt for at tilsvare visse ydre betingelser. Fx har laksens indre biologiske konstruktion brug for en bestemt mængde oxygen, en bestemt temperatur etc. i vandet omkring sig, for at den skal overleve. Lad os sige, at mennesket tilføjer vandet gifte som står i modsætning til laksens indre biologiske egenskaber. Hvilke forudsætninger har laksen så for at overleve i denne situation? Den har kun en eneste mulig strategi: at flygte til renere vand. Gør den ikke det, dør den.

Også vi mennesker har udviklet mange *flugtstrategier* for at overvinde modsætninger mellem "det indre" og "det ydre" på. Vi kan fx bruge medicamenter og rusmidler. På den måde undgår vi at blive mindet om den eksisterende modsætning. Vi kan også udvikle forskellige typer psykologiske forsvarsmekanismer, der gør, at vi fx fortrænger modsætningen fra vores bevidsthed. Vi kan stoppe med at arbejde, eller vi kan lade os skille fra vores sambo eller ægtefælle.

Lad os nu tage hunden som eksempel. Husker du Pavlovs hunde, og hvordan han betingede deres reflekser? Salivationsrefleksen bliver udløst af, at hunden kender lugten af mad eller ser maden. Pavlov kobledede klokkringning sammen med, at hundene fik mad. Som et resultat af dette blev salivationsrefleksen udløst, når en klokke ringede, selv om det ikke var noget mad til stede.

Hvad ønsker jeg at sige med dette? Hunden kan ikke bare flygte fra ubehagelige og modsætningsfyldte situationer. Den kan også bruge en anden strategi; den kan forandre sine egne indre betingelser (i dette tilfælde salivationsrefleksen), sådan at disse bliver tilpasset de ydre livsbetingelser (i dette tilfælde de mærkelige sammenhænge mellem mad og lyden af klokker som mennesket skabte). Man kan sige, at hunden er mere fleksibel end laksen.

Vi mennesker har også udviklet forskellige varianter af denne *tilpasningsstrategi*. Når vi hører rævens ord "højt hænger de, og sure er de", griner vi alle genkendende. Det er ikke bare ræven der tilpasser sine indre behov eller ønsker til de ytre betingelser uden at ville indrømme, at der faktisk er tale om tilpasning. I tilfældet med forældrene uden børnepasning resignerer familien måske en tid og accepterer situationen. En af dem kan nøjes med at arbejde, og de prøver at tilpasse deres daglige behov til en lav økonomisk standard. De omdefinerer deres egne behov, sådan så disse tilpasses de eksisterende ydre betingelser.

Den tredje strategi er den, som er mest karakteristisk for mennesket

som art. Det er også den strategi, som en gang fik os til at tage springet fra dyrenes til menneskenes verden. Denne strategi tager som tidligere antydet sigte på at *forandre de ytre betingelser, sådan at disse bliver tilpasset vores egne behov og mål.*

En gang begyndte mennesket at producere redskaber for systematisk at påvirke og forandre sine ydre livsbetingelser, sådan at disse blev tilpasset de indre behov. Den gang startede den menneskelige hjernes springagtige udvikling også for alvor. Jo mere mennesket formåede at forandre sine ydre livsbetingelser, jo flere nye krav blev det derved stillet overfor. De nye krav var nemlig et resultat af menneskets egne indgreb i sit omgivende miljø. Mennesket skabte nye vilkår, som igen fremtvang udvikling af nye typer handlekompetencer som var nødvendige for at overleve i det nye miljø, som det selv havde skabt.

*Ved at forandre væsentlige ydre betingelser forandrede mennesket sig selv.*

Logikken i denne strategi er som kendt et af hovedprincipperne i vores forståelse af den menneskelige evolutionsproces.

### **Menneskelig udvikling og magt**

På teknikens område kan vi se, hvordan mennesket har formået at forandre sine livsbetingelser ganske radikalt. Indføringen af datateknologi på socialkontorer er et eksempel. Sagsbehandlerne, som tidligere udførte alt arbejde manuelt, fik pludselig en datamaskine og en billedeskærm foran sig. Nu var de nødt til at udvikle helt nye former for kompetencer for at kunne udføre de daglige arbejdsopgaver.

Dette eksempel illustrerer også et andet væsentligt aspekt i menneskelig udvikling. Det gælder spørgsmålet om, *hvem der har kontrollen over forandringerne af de ydre livsbetingelser.* Når andre forandrer vores ydre livsbetingelser, og herved de krav som stilles til os, er vi ofte nødt til at tilpasse vores handlekompetencer i henhold til dette. Vi udvikler nye handlekompetencer og videreudvikler vores gamle. Men det er ikke sikkert, at vi er så motiveret for at investere i en sådan *udenfrastyret* kompetenceudvikling, og måske gør vi modstand. Hvis vi og vores arbejdskammerater derimod selv kontrollerer eller har betydelig indflydelse over forandringen af vores arbejde, så er vi indirekte også med til at kontrollere vores egen kompetenceudvikling. Vi kommer ind i en proces, vi kan kalde *selvkontrolleret kompetenceudvikling*, hvor graden af selvkontrol selvfølgelig kan variere. Ud fra vores teoretiske forståelse af udvikling er det egentlig

bare denne proces, der fortjener betegnelsen *selvrealisering*<sup>3</sup>.

Dette tema er i høj grad aktuelt i socialt og pædagogisk arbejde og udviklingsarbejdet inden for disse felter. Menneskelig udvikling er et spørgsmål om *magt*. Kampen om kontrollen over de ydre livsbetingelser og deres indirekte (kompetence)krav til os, kampen om hvem der skal forandre disse, hvordan de skal forandres etc. er samtidig en kamp om vores egen kompetence og personlighedsudvikling, om vores egen psyke!

I det sociale arbejde med børn og unge går sagsbehandleren ofte ind og tager den magtesløses parti, dvs. barnets. Dette gør man ud fra en tolkning af børnenes interesser og behov. Og man kommer til tider i konflikt med de biologiske forældre om, hvordan børnenes ydre udviklings og omsorgsbetingelser bør være udformet, og om hvem der skal kontrollere disse udviklings og omsorgsbetingelser. Konflikten skyldes altså ofte om en kamp om, hvem der skal kontrollere børnenes kompetence og personlighedsudvikling. Tilsvarende kampsituation kan selvfølgelig opstå i en proces, hvor ledelsen for en virksomhed i en forandringsproces indirekte «pålægger» de ansatte en bestemt faglig og personlig udvikling.

Et af menneskets vigtige behov er *behovet for kontrol over væsentlige livsbetingelser*. Politik kan på et dybere plan defineres som “forskellige grupper eller samfundsklassers organiserede bestræbelser på at udvide fælles kontrol over fælles væsentlige livsbetingelser” (Nygren 1999b). På baggrund af hvad der er sagt her, kan vi konstatere, at det er umuligt at se dynamikken i den menneskelige udvikling adskilt fra det som dybest set er politik.

Men hvad har alt dette med udviklingsarbejde at gøre? En hel del.

#### EKSEMPEL FRA UDVIKLINGSARBEJDE I ARBEJDET MED SOCIALT UDSATTE BØRN OG UNGE

Ofte taler man om personaleudvikling og organisationsudvikling/udviklingsarbejde som to forskellige virksomheder. Med det helhedssyn som danner grundlag for vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde, kan man ikke lave en sådan opdeling. Et godt udviklingsarbejde forudsætter, at hele det berørte personale er med og styrer forandringen. Hvis dette er tilfældet, betyder det, at dersom man udvikler sin virksomhed, så udvikler man samtidig sig selv, sine egne personlige forudsætninger og sine professionelle handlekompetencer. *Udviklingen af virksomheden og udviklingen af personalet bliver til to sider af samme sag*. På denne måde bliver personalet samtidig ansvarliggjort over for udviklingsarbejdets

resultat. Den model for udviklingsarbejde som der er lagt op til i HPA-projektet indebærer, at personalet i praksis forvalter det, de selv skaber. Dette gælder både det, de skaber "inde i sig selv" (nye handlekompetencer) og uden for sig selv (standardiserede fagmodeller for ideel pædagogisk praksis, faglige værktøj etc.).

Et konkret eksempel fra et udviklingsarbejde i Oslo kommunes byomfattende forvaltning for barneverntjenester, kan illustrere det vi her taler om (se Nygren 1999a og 1999b). Et af de praksisfelter hvor vi udviklede fagmodeller inden for døgninstitutioners børneværnsarbejde, var "ansvarsgruppearbejde". I arbejdet havde vi et mål om at lave en fagmodel, der sikrede, at vi kunne trække forældrene til børn der var taget under omsorg og placeret på institutionerne ind i en mere aktiv rolle i forhold til det udredningsarbejde, som de selv og deres børn var genstand for. På de ansvarsgruppemøder hvor sagsbehandlerne og institutionspersonalet koordinerer deres arbejde, havde forældrene ikke tidligere haft muligheder for at deltage. At have forældrene med til disse møder indebærer bl.a., at de hele tiden kan følge og til dels påvirke den proces, som ender op i forslag til indsatser i handleplanen for barnet, fx indsatser som tilbageføring af barnet til hjemmet eller udplacering i familiehjem. Momenterne i fagmodellen for ansvarsgruppearbejde, som på denne måde sikrede forældrenes aktive deltagelse i ansvarsgruppemøderne, gav mange ekstra gevinster: fx en reducering i antallet af klager ved vedtagelse af omsorgsovertagelse, øget retssikkerhed, mere effektivt udredningsarbejde etc.

Pointen her er, at personalet før forandringen oplevede en *modsætning*. Denne modsætning gik mellem ønsket om at få forældrene med og få de ovenfor nævnte gevinster på den ene side, og de gamle indgroede rutiner (hvor forældrene sjældent deltog i mødet) på den anden side. Denne type modsætning var altså en modsætning mellem "utopien" (målet, ønskerne) og den gamle faktiske model og virkelighed. Det var også en modsætning mellem institutionspersonalets ønske om forældremedvirken og holdningen hos sagsbehandlerne på socialkontorerne. Sagsbehandlerne var vant til at styre denne type møder uden forældrenes "indblanding". En sådan modsætning mellem "idealer" og en veletableret praksis og gamle rutiner som virkelig havde "sat sig" er ikke enkel at løse.

Dette var en af mange modsætninger, der blev afdækket, da vi gennemførte vores interne kortlægning af "problematiske modsætninger" i institutionernes virksomhed. En "dårlig" måde at overvinde denne modsætning på i udviklingsarbejdet var selvfølgelig at sænke ambitionsniveauet og til dels *tilpasse* vores mål eller ønsker til de rutiner, som i lang

tid havde været godt etableret og accepteret af sagsbehandlerne på socialkontorerne. Nogen ville måske sige, at en sådan tilpasningsstrategi havde været det mest "realistiske". Men ofte fungerer dette ord - realistiske - som en effektiv legitimering af selvcensur med stærke konserverende funktioner.

En anden principiel måde at overvinde denne type modsætninger på er at gøre noget ved *de ydre forhold*, som modsiger de indre ønsker og mål - dvs. at gøre noget både med gamle ydre strukturer, rutiner og de deltagende sagsbehandlers holdninger osv. Personalet i Oslo valgte denne måde at løse modsætningen på. Man valgte en strategi, som gik ud på at *forandre de ydre betingelser i modsætningen*. I dette tilfælde blev denne strategi at tilrettelægge forholdene på en sådan måde, at man kunne trække forældrene ind i ansvarsgruppearbejdet som ordinære og legitime medlemmer. Man indførte et ideologisk princip som styrende for arbejdet på dette område, et princip som senere blev kaldt *åbenheds- og tydelighedsprincippet*. Med dette princip som et af udgangspunkterne for udformningen af den standardiserede fagmodel for ansvarsgruppearbejde både øgede og forbedrede man samarbejdet med forældre generelt. Med en argumentation ud fra det ideologiske standpunkt om åbenhed og tydelighed formåede man også efter en tid at påvirke sagsbehandlerne holdninger. Efter hvert af disse selv fik erfaret, at det faktisk gik an at have, ikke bare forældrene med på alle møderne, men også forældrenes kritiske advokater, erfarede og anerkendte man også de gevinster, en sådan model medfører.

En sådan forandring i de ydre betingelser for ansvarsgruppearbejdet, som her er eksemplificeret, stillede ikke bare institutionspersonalet, men også vores samarbejdspartnere fra socialkontorerne, over for *nye krav*. Med det nære samarbejde med forældrene og med advokaternes tilstedeværelse på ansvarsgruppemøderne blev man således nødt til at udvikle sine faglige handlekompetencer på mange områder for at kunne lede og gennemføre disse møder. De nye krav til kompetenceudvikling gjorde sig gældende på områder som fx mødeledelse, kommunikation og skriftlig dokumentation. Efter forandringen af ansvarsgruppemødernes praksis og deltagere øgedes kravene til handlekompetencer på disse områder væsentligt.

Ved at forandre bestemte ydre betingelser i det daglige arbejde på døgninstitutionerne blev personalet altså trukket ind i en proces, der (indirekte) medførte, at de forandrede sig selv. Eller sagt med andre ord: Selvkontrolleret forandring af arbejdets organisering og faglige indhold

indebærer samtidig (indirekte) selvkontrolleret personaleudvikling. I et sådant perspektiv bliver organisations- og metodeudvikling på den ene side og personalets kompetenceudvikling på den anden side to sider af samme sag. Vi taler om dette som et generelt princip for deltagerstyret udviklingsarbejde, et princip som vi sammenfatter sådan: *at udvikles ved at udvikle* (Nygren 1999b)

### **Eksempel på hindrende kræfter i udviklingsarbejdet**

Inden for den offentlige sektor hvor brugerindflydelsen fortsat er forholdsvis beskedent, øges risikoen for, at virksomhedens interne kræfter genererer forhindringer for forandringer. Vi ser ofte forskellige former for flugtstrategier hos personalet, når modsætningerne mellem det man ønsker at opnå og det man i dag faktisk opnår opleves som alt for store. Et forandringsarbejde som kræver forholdsvis store indsats fra den enkelte medarbejder kan også føre til, at denne vælger en eller anden form for tilpasningsstrategi. En vanlig holdning er at hævde, at «målene er for høje» eller «urealistiske», uden at vedkommende nærmere har undersøgt eller undersøgt, hvad der faktisk er muligt. Resultatet bliver, at man sænker målsætningen og tilpasser den til det «kvalitetsniveau», man allerede befinder sig på i sin faglige praksis. Ikke sjældent optræder tilpasningsstrategien i selvcensurens klæder. Man ønsker måske en forandring, men tager for givet at visse forhold (som faktisk kan forandres) ikke er mulige at forandre. På denne måde kan skylden for, at der ikke sker nogen forandring tilskrives «umulige ydre forudsætninger».

Den udviklingshindrende tendens som vi kender under betegnelsen «Janteloven» kan også fungere som en effektiv hindring i en organisation. Gruppen holder enkelte individer nede og straffer handlinger, der truer med at vise, hvad der faktisk er muligt i praksis. Når noget viser sig at være muligt, som ikke «skulle være muligt», kommer man med bortforklaringer eller prøver at finde fejl for at «bevise», at «det alligevel ikke var muligt». I en organisation vil der altid være ansatte, der på mere eller mindre sofistikerede måder prøver at slå benene væk under dem, der lykkes i deres udviklingsarbejde (Larsen & Selnes, 1983).

### **Janteloven**

Du skal ikke tro at *du* er noget

Du skal ikke tro at du er lige så meget som *os*

Du skal ikke tro at du er klogere end *os*

Du skal ikke bilde dig ind at du er bedre end *os*

Du skal ikke tro at du er mere end *os*  
Du skal ikke tro at *du* duer til noget  
Du skal ikke le af *os*  
Du skal ikke tro at nogen bryder sig om *dig*  
Du skal ikke tro at du kan lære *os* noget  
(Sandemose 1962)

Det findes selvfølgelig også mange modkræfter mod sådanne udviklingshindrende tendenser i en organisation. Den vigtigste modkraft i denne sammenhæng er måske oparbejdelse af en *udviklingsfremmende kultur* som den dominerende kultur<sup>3</sup>. I forbindelse med udviklingsarbejde kan etableringen af såkaldt «eksemplariske miniprojekter» i begyndelsen af udviklingsarbejdet også modvirke organisationens konserverende kræfter. Sådanne små projekter signalerer (i en lille skala) i praksis hvad der er muligt. Den der deltager i sådanne miniprojekter bliver et vigtigt vidnesbyrd om,, *at* det er muligt, og *at* det er meningsfyldt og spændende at drive systematisk udviklingsarbejde.

#### AT UDVIKLES VED AT UDVIKLE – METODOLOGISKE UDGANGSPUNKTER

Inden for industrien har man udviklet forskellige metoder til at kontrollere, at produktionsprocessen udformes på en sådan måde, at produktet får den kvalitet, som specifikationerne foreskriver. Inden for fx bilproduktion var arbejdet tidligere bygget op efter visse rutiner som blev overvåget af arbejdslederen. Inden for det sociale og pædagogiske arbejde er detaljestyring ikke mulig. Det styringsværktøj som skal sikre den enkelte fagpersons forholdsvis selvstændige styring af arbejdsprocessen bør i stedet have form af det, vi kalder en standardiseret *fagmodel* der vejleder arbejdet inden for et bestemt praksisfelt.

Som tidligere antydte foreskriver en fagmodel visse lokale *standarder* for, hvordan man skal håndtere bestemte opgaver inden for det aktuelle praksisfelt. Rigtigt udformet giver fagmodellen en oversigt over og vejledning af udførelsen af arbejdsprocessens forskellige faser inden for det aktuelle praksisfelt. Fagmodellen er det sociale og pædagogiske arbejdes «svar» på det private næringslivs brug af detaljerede instrukser for fremstilling af en vis vare eller bestemte tjenester. Fagmodellens funktion i styringen og vejledningen af arbejdet sikrer den fleksibilitet, som er nødvendig i det sociale og pædagogiske arbejde.

## FAGMODEL - SYSTEMATIK OG STRUKTUR ELLER ET FAGLIGT INDHOLD?

Inden for det sociale og pædagogiske arbejde er der fortsat mange der ikke er vant til at arbejdets indhold kan systematiseres og styres af de involverede faglige udøvere ved hjælp af standardiserede modeller. Mange tror måske, at de arbejdsmodeller vi her taler om, er tomme strukturer eller systemer, man skal putte et fagligt indhold ind i. En sådan (mis)forståelse af modelbegrebet i udøvelsen af et fag kan selvfølgelig også have sin årsag i, at man er usikker på, hvad "fag" egentlig er. En anden forklaring er, at man har en slags romantisk opfattelse af sit fag som noget mystisk og totalt personafhængigt, som noget der ikke kan begrebsfæstes og beskrives inden for et bestemt felt for faglig udøvelse.

### *Hvad er faglig udøvelse?*

For at belyse forholdet mellem faglige lokale standarder og vores koncept om fagmodeller for bestemte praksisfelter skal vi kort berøre spørgsmålet om faglig udøvelse.

Inden for det sociale og pædagogiske arbejde er man i færd med at udvikle sit faglige grundlag. Dagens tendenser til et øget samarbejde mellem forskningen ved universitet og institutter og den sociale og pædagogiske praksis er et tegn på denne udvikling. Samtidig ser vi, hvordan et mere systematisk udviklingsarbejde og en praksisrelevant forskning gør sin indtræden på mange sociale og pædagogiske praksisfelter. Her er HPA-projektet kun et eksempel blandt mange. De sociale og pædagogiske fag er på vej fra et ideologisk til et teoretisk forskningsbaseret grundlag for den praktiske udøvelse af faget. Begrebet "fagmodel" skal også ses på denne baggrund. I denne forbindelse er spørgsmålet om, hvad det er at *udøve* et fag centralt.

Følgende definition af faglig udøvelse kan siges at være alment accepteret:

*Udøvelse af et fag er at omsætte empirisk og teoretisk viden i de rigtige handlinger, i den rigtige rækkefølge i form af strategier og metoder for at opnå et på forhånd defineret mål/resultat inden for et bestemt praksisfelt som afgrænses og defineres af forskellige rammer (lov, organisation, funktioner m.m.) inden for hvilke en person agerer som en samfundsmæssig legitimeret udøver af en bestemt profession.*

I denne definition er der flettet nogle nøglebegreber ind:

- Empiri og teori



- Strategi
- Metode
- Mål, som i handling skal realisere visse værdier eller en ideologi
- Rammer (organisatoriske forhold, lov, funktioner m.m.)
- Praksisfelt eller fagområde

Ved en "rigtig" kombination af disse dele i praksis kan en udøver af et fag fremvise en god målopnåelse. En vellykket kombination af teori, strategi, metode, mål osv. er også med til at bekræfte fagpersonens samfundsmæssige legitimitet - en legitimitet som han eller hun i udgangspunktet har fået gennem uddannelse og opgaver i sin stilling.

Der vil selvsagt altid ske en *individuel udvikling* i udøvelsen af et fag. Dvs. at en person udvikler sine faglige handlekompetencer mere eller mindre isoleret fra øvrige fagpersoner. Men når vi taler om at *udvikle den praktiske udøvelse* af et fag inden for et bestemt felt, hvor man har bestemte opgaver og mål, så taler vi om en udvikling af bestemte *faglige standarder*, der er knyttet til den *praktiske udøvelse af faget*. Faglige standarder eksisterer uafhængigt af de enkelte fagpersoner, der udøver det aktuelle fag. I alle "modne" fag har man udviklet sådanne personuafhængige og generelle standarder. Det er standarder, som medlemmerne af faget kan tilegne sig gennem uddannelse og/eller praksis og træning. Disse standarder er samtidig genstand for systematisk udvikling og ændring i tråd med, at man gør nye erfaringer inden for forskning og praksis. Men de er altså ikke knyttet til enkelte personer og deres særegne handlekompetencer - de er "overindividuelle". De "tilhører" faget, ikke enkelte fagpersoner.

At bidrage til udvikling af den praktiske udøvelse af et fag inden for et bestemt praksisfelt er altså i realiteten det samme som at bidrage til udvikling af faglige standarder. Vi snakker her om faglige standarder for, hvordan man i handling inden for et bestemt praksisfelt med visse opgaver skal kombinere teori, tilrettelægning af rammer, strategier og metoder for at opnå bestemte mål.

Den måde som denne kombination af "rigtige" handlinger (som opbygger strategierne og metoderne) er udformet på, er ikke tilfældig i et udviklet og modent fag. Når fx en kvalificeret udøver af det medicinske fag skal foretage en operation i forbindelse med et kompliceret benbrud, så er det ikke tilfældigt, hvordan teoretisk kundskab, strategi, metode og tilrettelægning af rammerne (fx arbejdsfordelingen mellem operationspersonalet) kombineres i praksis. Den *rækkefølge* der gælder for de forskellige

handlinger er heller ikke tilfældig. En fagperson bruger altså - mere eller mindre bevidst - bestemte faglige standarder for at kunne kombinere de forskellige elementer i praksis, som vi her taler om.

#### *Fagmodeller som faglige standarder*

I vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde indebærer brugen af fagmodeller, at vi sætter bestemte *lokalt tilpassede* standarder for, hvordan man skal kombinere teori, strategi, metode, rammer osv. for at opnå de aktuelle mål inden for afgrænsede dele af praksis. Ved at følge vidensbaserede fagmodeller sikrer man bestemte mindstekrav til såvel arbejdsprocessens som slutresultatets kvalitet.

Når vi ser en kirurg udøve sit fag, så falder det os ikke ind at spørge, hvorvidt kirurgens fag er "til stede" i den standard eller den model, der vejleder hende og hendes medarbejdere ved operationsbordet. Vi tager det som en selvfølge, at den standardiserede gennemførelse af operationen er forankret i faget. Hvis vi vil fordybe os i denne del af faget, kan vi læse den relevante faglitteratur, der ligger til grund for standarderne for det aktuelle kirurgiske indgreb.

Forskellige kategorier af fagpersoner inden for det sociale og pædagogiske arbejdet tager dagligt mere eller mindre bevidst forskellige modeller i brug for at løse deres faglige opgaver. Men inden for det sociale og pædagogiske arbejdes forskellige erhvervsområder har man forholdsvis korte fagtraditioner. Man er derfor måske endnu ikke vant til, at det faglige arbejdes indhold "ligger i" (og vejledes af) de mere eller mindre standardiserede modeller, man bevidst eller ubevidst bruger i den daglige praktiske udøvelse af sit fag. Hvis en fagpersons handlinger er helt og holdent tilfældige, så er det ikke tale om "faglige handlinger". Men når fagpersoner i daglig arbejde - mere eller mindre bevidst - tager faglige standardiserede modeller i brug, så udøver de deres fag.

I det sociale og pædagogiske arbejde er det endnu ganske sjældent, at disse mere eller mindre ubevidste modeller bliver gjort eksplicitte gennem systematiske beskrivelser. Det der sker, når en eller flere fagpersoner på denne måde gør «sine» fagmodeller eksplicitte i skriftlig form er, at det *faglige indhold* bag fagpersonernes handlinger bliver lagt på bordet. Det er først der, at det faglige indhold kan blive genstand for systematisk refleksion, evaluering og videreudvikling. De faglige standarder bliver på den måde også tilgængelige for andre. Ved at tilegne sig fagmodellerne for forskellige praksisfelter og lære sig at bruge dem i praktisk arbejde videreudvikler andre fagpersoner deres egne individuelle faglige handlekompe-

tencer. At arbejde i tråd med de faglige modeller indebærer i praksis en vis standardisering og kvalitetssikring.

Som vi tidligere antydede, ser vi ofte i socialt og pædagogisk arbejde tendenser til, at det er midlerne (metoderne, redskaberne osv.), der styrer den praktiske udøvelse. Har man en snedkerbænk i en daginstitution, ja så skal børnene vel snedkerere! Både når det gælder, hvad man ønsker at opnå i form af fx samarbejdsrelationer, og når det gælder fx det enkelte barns motoriske udvikling, kommer selve *målsætningen* med snedker-virksomheden måske ofte i baggrunden. Den daglige udøvelse af det sociale og pædagogiske arbejde er i realiteten ofte "ubevidst" *middelstyret* - ikke bevidst målstyret. En middelstyret virksomhed, fx i en daginstitution, skærer i praksis ofte alle børn over en kam. I teori- og målstyret virksomhed kan man derimod være fleksibel ved valg af *forskellige midler* til at opnå *samme* mål i arbejdet med *forskellige* børn.

I systematisk udviklingsarbejde inden for de sociale og pædagogiske praksisfelter skal målstyring dominere, mens midlerne til at opnå målene skal kunne variere. Dette betyder imidlertid ikke, at man er nødt til at opfinde eller udvikle midlerne/metoderne, hver gang man skal løse en bestemt opgave i arbejdet med en bruger. En vis grad af standardisering på middelsiden er ikke bare nødvendig, men også ønskelig. Men udformningen af standarderne skal tilpasses den lokale kontekst.

#### *Udviklingsarbejde i HPA-projektet – at skabe en ny virkelighed*

I det lokale udviklingsarbejde skaber deltagerne en ny virkelighed. En vigtig del af det der bliver skabt, er den fagmodel, der skal sikre en lokal ideel pædagogisk praksis i arbejdet med at bidrage til at fremme de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer.

Den type fagmodeller, som institutionerne gennem hele forløbet vil udvikle i HPA-projektet, vil være specielt designet til på en optimal måde at bidrage til de socialt udsatte børns og unges muligheder for at udvikle deres handlekompetencer på de områder, der er strategisk vigtige for dem. Arbejdet med at udforme den lokale fagmodel indebærer, at man prøver at skabe et foreløbigt billede af en ønsket og tænkt fremtidig virkelighed, en ideel pædagogisk praksis på et eller flere strategiske områder. Så er det et spørgsmål, om de lokale forandringsbestræbelser de facto resulterer i det, man ønsker at skabe. Det vil det løbende lokale evalueringsarbejde (se nedenfor) give svar på. Den måde, man bestemmer sig for at arbejde på danner indholdet i den lokale fagmodel for arbejdet på et eller flere områder i den pædagogiske praksis og skal

genspejles i den enkelte institutions lokale udviklingsplaner (se nedenfor).

Udviklingsarbejdet giver også andre produkter end den type fagmodeller, som her er beskrevet. Det er produkter, der kommer de enkelte pædagoger til gode, nemlig en videreudvikling af deres egne professionelle handlekompetencer til at arbejde med børn og unge på en måde, som styrker de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer.

For at kunne udforme gode fagmodeller for en ideel pædagogisk praksis skal man som en del af udviklingsarbejdet kortlægge og analysere den eksisterende reelle pædagogiske praksis. Som vi skal se i et senere afsnit, vil man i denne forbindelse kunne identificere forskellige modsætningsfyldte forhold i den eksisterende praksis. Nogle af disse forhold repræsenterer det, som ovenfor blev kaldt strategiske udviklingspotentialer. Dvs. at den aktuelle modsætning indeholder et potentiale til udvikling af den pædagogiske praksis på et bestemt område. De udviklingspotentialer der vil blive afdækket vil se forskellige ud i de forskellige institutioner, men der vil også være ligheder. Det systematiske udviklingsarbejde forvandler dette udviklingspotentiale til deltagernes ideelle handlekompetencer og ideelle pædagogiske praksis.

#### **AT UDVIKLES VED AT UDVIKLE – UDVIKLINGSARBEJDET TRIN FOR TRIN**

Det følgende afsnit har en dobbelt hensigt: Dels at give en generel beskrivelse af metoden i modellen for deltagerstyret udviklingsarbejde og dels at beskrive den måde, som HPA-projektets deltagende institutioner konkret kan gå frem på i deres lokale udviklingsarbejde. Fremstillingen refererer til kvalifikationspakkens del I kap. 2, som beskriver kvalifikations- og interventionsprocessens faser.

Generelt kan den type udviklingsarbejde, vi her taler om, beskrives i 5 faser:

1. Forberedelsesfasen
  2. Analyse- og planlægningsfasen
  3. Første praksisfase – udprøving
  4. Første evaluerings- og korrigeringsfase
  5. Ny praksisfase – udprøving
  6. Ny evaluerings- og korrigeringsfase
- ..... og så videre

I HPA-projektet vil arbejdet under disse fem faser generere en kvalifika-

tions- og interventionsproces på den enkelte institution, som kan deles ind i to hovedblokke:

- *Generel udvikling* af pædagogisk praksis og professionelle handlekompetencer (fase 1-2, se ovenfor)
- *Kontekstspecifik lokal udvikling* af pædagogerne og de socialt udsatte børn og unges ideelle handlekompetencer. (fase 3-5, se ovenfor)

Arbejdet i begge hovedblokke karakteriseres af en løbende udvikling af den pædagogiske praksis og personalets professionelle handlekompetencer. Det er først i den anden hovedblok, at det mere målrettede arbejde med at bidrage til de socialt udsatte børn og unges udvikling af deres ideelle handlekompetencer inden for lokale kontekster kommer ind i billedet. Hele kvalifikations- og interventionsprocessen kan imidlertid beskrives som en proces, der handler om ideal og realiteter, men fra et *handlingsperspektiv*. HPA-projektets handlingsperspektiv kommer blandt andet til udtryk i, at vi beskriver denne proces som en proces "fra realiteter til realiserede idealer". Man starter altså i dagens lokale "realiteter" (reelle handlekompetencer hos personale og børn og unge, reel pædagogisk praksis etc.) og udvikler sine egne handlekompetencer og de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer samt den pædagogiske praksis i retning mod "realiserede idealer" (ideelle handlekompetencer hos pædagoger og børn og unge, ideel pædagogisk praksis etc.).

Det lokale udviklingsarbejde i den enkelte institution skal resultere i en udvikling af pædagogerne handlekompetencer på strategisk bestemte områder samt i en fagmodel for ideel pædagogisk praksis. I det følgende gives en beskrivelse af dette arbejde med udgangspunkt i de ovenfor nævnte fem faser.

### **Forberedelsesfasen**

I tillæg til en almen *introduktionsdag* om projektet lægger man i den første fase vægt på deltagernes tilegnelse af generel viden på områder, der er centrale for, at man skal blive "træfsikker" i de daglige pædagogiske interventioner, der har til hensigt at bidrage til de socialt udsatte børn og unges kompetenceudvikling. Tilegnelse af denne type viden sker i form af et *lokalt studiearbejde* med udgangspunkt i viden som er samlet i en af HPA-projektets mapper. Videre indgår det i denne fase, at man *lokalt forbereder de nødvendige organisatoriske rammer for projektdeltagelsen*, fx i form af tilrettelægning af en hensigtsmæssig mødestruktur, ansvarsfordeling etc.

I løbet af fase I gennemgår lederne også et kursus, som skal kvalificere dem til ledelse af den type kompetenceudvikling og praksisudvikling, som institutionen skal igennem. *CVU-konsulenterne og kommunens konsulenter gennemgår på tilsvarende måde et kursus* for at kvalificere dem i den rolle, de skal have i den del af projektets intervention, der handler om vejledning af lederne samt indsamling af data og andet dokumentationsarbejde. Efter at konsulenterne har gennemgået dette kursus, starter de allerede i denne første fase deres vejledning og støtte til lederne og pædagogerne. Eventuelt arrangeres der løbende samlinger med lederne opdelt i mindre grupper under ledelse af vejlederne, hvor lederne også kan lære af hinandens erfaringer. Både i denne og i de kommende faser vil forskere fra HPA-projektet observere dele af udviklingsarbejdet på nogle udvalgte institutioner. Hensigten her er senere at kunne forstå, hvilke konkrete forhold i institutionernes kvalifikations- og interventionsprocesser, der kan antages at være virksomme bag de effekter, man opnår i arbejdet med at udvikle de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer.

Vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde er kun en model. En model for hvordan man ideelt skal arbejde indebærer altid en forenkling af virkeligheden. En grundlæggende indsigt og viden om den teoretiske baggrund for modellens konstruktion hos alle deltagere i udviklingsarbejdet er derfor nødvendig. Som et led i udviklingsarbejdet bør institutionens leder derfor gennemgå teorien og filosofien med vores model for deltagerstyret udviklingsarbejde. Dette bør ivaretages i det lokale studiearbejde i denne fase.

### **Analyse- og planlægningsfasen**

Den første fase fokuserer, som vi så på praktiske forudsætninger for udviklingsarbejdet og *viden*, såvel almen teoretisk viden om socialt udsatte børn og unge som konkret viden om egen praksis og dens (kompetence)forudsætninger for arbejde med denne gruppe af børn og unge. *Analyse- og planlægningsfasen* indledes ved, at disse mere almene og teoretiske kvalificerende forberedelser nu skal transformeres og omsættes i *planer* for, hvordan man skal realisere de vidensbaserede almene idealer i en konkret kontekstspecifik praksis.

I modellen for deltagerstyret udviklingsarbejde skal deltagerne i udviklingsarbejdet i denne fase afgrænse HPA-projektets almene målsætninger og strategiske fokusering og tilpasse disse til den egnede lokale praksis. Generelt gøres dette arbejde i to trin:

- analyse og definition af de konkrete modsætninger i den lokale pædagogiske praksis
- strategisk valg af miniprojekt og udformning af lokale planer for udviklingsarbejdet

#### *Analyse og definition af modsætninger i lokal praksis*

Som beskrevet tidligere findes der i alle praksisser forskellige modsætninger i deltagernes praksis, modsætninger der bevidst kan bruges som drivkræfter i et målrettet udviklingsarbejde. I HPA-projektet er der tale om følgende type modsætninger:

1. Modsætninger mellem de socialt udsatte børn/unges eksisterende handlekompetencer og ideelle handlekompetencer
2. Modsætninger mellem pædagogernes eksisterende handlekompetencer og de krav til pædagogernes handlekompetencer som ideelt stilles som et resultat af de socialt udsatte børn/unges behov for at udvikle deres handlekompetencer
3. Modsætninger mellem målsætninger om i den pædagogiske praksis at fremme social inklusion og hindre social inklusion på den ene side og de sociale strukturer for samhandling i den eksisterende pædagogiske praksis på den anden side.

En kortlægning og identificering af modsætninger (eller gab) mellem de socialt udsatte børn/unges reelle og ideelle handlekompetencer (modsætning 1 ovenfor) er både en drivkraft i og en forudsætning for et træfsikkert arbejde med at udvikle de socialt udsatte børn/unges handlekompetencer. På tilsvarende måde er en kortlægning og identificering af modsætninger (gab) mellem pædagogernes reelle og ideelle handlekompetencer (modsætning 2 ovenfor) både en drivkraft i og en forudsætning for et træfsikkert arbejde med at udvikle de socialt udsatte børn/unges handlekompetencer. Men selv om pædagogerne lykkes med at udvikle de professionelle handlekompetencer som er nødvendige for på en effektiv måde at bidrage til de socialt udsatte børn/unges udvikling af deres handlekompetencer, kan det være strukturelle hindringer for dette arbejde. Den enkelte institutions sociale strukturer for samhandling kan indeholde elementer, der hindrer social integration og fremmer social eksklusion, uden at den enkelte pædagog er bevidst om sådanne utilsigtede effekter af den daglige organisering af arbejdet. Derfor er det også nødvendigt at kortlægge og identificere de sociale strukturer, der står i modsætning til målsætningen om at fremme social inklusion og hindre social eksklusion (modsætning 3 ovenfor).

Afdækningen af disse tre hovedtyper af modsætninger i den lokale institution danner grundlaget for de planer, der skal styre det målrettede udviklingsarbejde i næste fase.

I denne fase sammenfatter institutionens personale med støtte af HPA-projektets forskere sin interne lokale viden om de sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer, som institutionens børn og unge har i dag. Dette arbejde foregår i det, vi kalder *lokale Gab-analyser*, der gennemføres på grundlag af data, der indsamles ved hjælp af spørgeskemaer. En del af resultaterne fra disse analyser danner grundlag for pædagogernes vurderinger af, hvad man i næste fase skal prioritere i sine pædagogiske interventioner, når det gælder børnenes eller de unges kompetenceudvikling. Som en del af disse Gab-analyser får den enkelte institution også hjælp af forskerne til at sammenstille sine vurderinger af egne professionelle handlekompetencer på de områder, som projektet fokuserer på samt at udforske, hvilke "lokale krav" institutionens børn og unge stiller til de professionelle handlekompetencer. Forskerne sammensætter så et billede af forholdet mellem pædagogernes egne kompetencebeskrivelser af deres "reelle handlekompetencer" på den ene side og de krav til "ideelle kompetencer" der kan afledes på grundlag af de socialt udsatte børn og unges behov for indsatser fra pædagogernes side på den anden side. "Gabet" mellem billederne af disse "reelle" og "ideelle" handlekompetencer præsenteres af forskerne i form af så kaldte "*gab-analyser*".

Disse analyser danner grundlag for *de lokale udviklingsplaner*, som institutionspersonalet skal udarbejde, både for egen kompetenceudvikling og for de interventioner der skal bidrage til udviklingen af de socialt udsatte børn og unges kompetenceudvikling.

For at afdække den tredje type modsætninger (se ovenfor) skal personalet på den enkelte institution også *kritisk granske institutionens struktur for samhandling* mellem børn/unge og børn/unge og mellem børn/unge og pædagogerne. I denne selvkritiske granskning fokuserer man også på strukturer for samhandling med aktører uden for institutionen, fx forældre, børnenes/de unges sociale netværk, lærere m.fl. Hensigten her er altså at afdække eventuelle samhandlingsstrukturer der uden hensigt bidrager til social eksklusion eller hindrer vigtige socialintegrative processer. Resultatet af denne granskning skal danne grundlag for eventuelle ændringer af den daglige samhandlingsstruktur for at gøre institutionens sociale kontekst optimal med hensyn til ønsket om at fremme social inklusion og modvirke social eksklusion. De trin der er aktuelle i denne selvkritiske granskning af egen praksis kan sammenfattes sådan:



- Lokal kortlægning af gentagende virksomheder i institutionens hverdagsliv hvor børn eller både børn og pædagoger deltager.
- Lokal identificering af elementer i institutionens (kortlagte) aktuelle virksomheder der kan bidrage til processer der kan resultere i social eksklusion eller hindre social integration
- Beskrivelse af ideelle alternativer til de identificerede negative elementer i de gentagende virksomheder

Resultatet af denne kortlægning og kritiske granskning skal dokumenteres skriftligt.

Resultaterne fra de lokale Gab-analyser og personalets egen kortlægning og selvkritiske granskning af dele af deres pædagogiske praksis danner grundlaget for den lokale udformning af det som kan kaldes et lokalt eksemplarisk miniprojekt.

#### *Udviklingsarbejdet udformet som et lokalt eksemplarisk miniprojekt*

Inden for de dele af den reelle pædagogiske praksis der bliver kortlagt og analyseret på den måde som er beskrevet ovenfor, vil personalet finde modsætningsfulde forhold der repræsenterer det, vi kalder et strategisk *udviklingspotential*. Dette udviklingspotential vil se forskelligt ud på de forskellige institutioner, men der vil også være ligheder. Det systematiske udviklingsarbejde som forvandler dette udviklingspotential til deltagerens ideelle handlekompetencer og ideelle pædagogisk praksis udformes som et lokalt "eksemplarisk miniprojekt".

Den enkelte institutionens afgrænsning og lokale fokusering i sit udviklingsarbejde repræsenterer et strategisk valg i den betydning, at vi kan antage, at forandringer på det indkredsede felt vil løse de modsætninger der bliver identificeret i de ovennævnte analyser og kortlægninger. Udviklingsarbejdet bliver et lokalt projekt, et *eksemplarisk miniprojekt*. Hvad ligger det i dette begreb?

Et eksemplarisk miniprojekt er *eksemplarisk*, fordi det repræsenterer et «eksempel» på, hvordan udviklingsarbejdet kan gennemføres – og det skal i praksis demonstrere, at det nytter med udviklingsarbejde. Et vellykket gennemført miniprojekt bliver i sig selv – gennem det praktiske eksempels magt – et væsentligt argument for i fremtiden at integrere et fortsat udviklingsarbejde som en naturlig del af den enkelte institutions daglige praksis. Skal man opnå dette, er det vigtigt, at det virkelig er et *miniprojekt*. Dvs. at man kan vise til konkrete resultater forholdsvist hurtigt.

Når vi taler om sådanne eksemplariske miniprojekter, gør vi det blandt andet ud fra den erfaring, at man ikke kan udvikle og ændre alt på en gang. Det er strategisk smart at starte på de områder, hvor skoen trykker mest, dvs. hvor modsætningerne mellem det man ønsker, og «det som er» er størst. Visse modsætninger er også vigtigere at løse end andre med hensyn til virksomhedens muligheder for målopfyldelse. Den enkelte institutions deltagelse i HPA-projektet i form af et lokalt miniprojekt skal altså foretages ud fra et sådant strategisk perspektiv.

Begrundelsen for strategien med miniprojekter er i det væsentlige baseret på tre argumenter:

Ved at starte med et afgrænset og teoretisk fokuseret lokalt udviklingsprojekt tager man udgangspunkt i de problemstillinger der har direkte relevans for den lokale praksis. Man starter herved samtidig en proces, der er med til at nedbryde barrierer mellem teori og praksis. Gennem udviklingsarbejdet operettes en systematisk og synlig relation mellem teori/mål og praksis/middel.

Et vellykket og afgrænset udviklingsprojekt giver hurtig feedback og viser alle involverede, at systematisk udviklingsarbejde nytter. Projektet forandrer praksis i retning af målerne på en synlig måde og demonstrerer, at teori og systematik kan være praktisk nyttig – noget som igen skaber en positiv holdning og øget motivation hos deltagerne over for videre udviklingsarbejde.

Udviklingsarbejde kan i sig selv give gode forslag til problemstillinger for eventuelle forskningsprojekter, der kan gennemføres senere eller – som i tilfældet med HPA-projektet – gennemføres parallelt med udviklingsarbejdet.

#### *Planer for udviklingsarbejdet*

Med udgangspunkt i resultaterne fra de lokale Gab-analyser og den kritiske kortlægning og granskning af de sociale strukturer i egen praksis skal deltagerne i udviklingsarbejdet gøre sig et billede af den ideelle fremtidige virkelighed, man ønsker at skabe gennem udviklingsarbejdet. Resultaterne af det generelle forberedelsesarbejde (fase 1) og det lokale analyse- og kortlægningsarbejde (fase 2) skal munde ud i korte beskrivelser af:

- De fremtidige ideelle handlekompetencer hos institutionens pædagoger
- En fagmodel for den fremtidige ideelle pædagogiske praksis
- De fremtidige ideelle handlekompetencer hos institutionens socialt udsatte børn og unge

Før man på en målrettet måde involverer sig i en udviklingsproces på disse tre områder, skal personalet på de enkelte institutioner *gennemføre de eventuelle organisatoriske ændringer i den daglige samhandlingsstruktur*, som man blev enig om i forbindelse med refleksionerne over resultaterne af den selvkritiske granskning af ens egen lokale samhandlingsstruktur (se ovenfor). Målet her er at skabe en sådan social struktur i de daglige gentagende sociale virksomheder, der *optimerer social integration og modvirker social eksklusion*.

Når man så skal i gang med det målrettede udviklingsarbejde på de tre nævnte områder, skal man sikre, at dette arbejde bliver *teoretisk træfsikkert*. I vores model for deltagerstyret lokalt udviklingsarbejde indgår det blandt andet, at man udarbejder *lokale udviklings- og evalueringsplaner*, der skal styre så vel udviklingsarbejdet som den løbende formative evaluering af de resultater, der produceres i løbet af processen. For HPA-projektets del indebærer brugen af denne metodologi, at lederen ved den enkelte institution, i samarbejde med sine medarbejdere, skal udarbejde *lokale udviklings- og evalueringsplaner* for udviklingen på de nævnte tre områder. I arbejdet med de unge i døgninstitutionerne forudsættes det også, at de unge selv gives indflydelse over udformningen af disse planer.

I HPA-projektet er der valgt to hovedområder ud for de socialt udsatte børn/unges kompetenceudvikling: *sociale handlekompetencer* og *læringshandlekompetencer*. Konkret betyder arbejdet med planerne altså, at man skal udarbejde en udviklings- og evalueringsplan for arbejdet inden for hvert og et af de følgende tre områder:

1. At bidrage til de socialt udsatte børn og unges udvikling af deres ideelle sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer
2. At udvikle pædagogernes ideelle handlekompetencer
3. At udvikle institutionens ideelle pædagogiske praksis

Beskrivelserne af pædagogernes og børnenes/de unges ideelle handlekompetencer kan i disse planer formuleres som konkrete mål og delmål, man skal efterstræbe at opnå. Et eksempel på mål for børnenes/de unges kompetenceudvikling inden for hovedområdet læringshandlekompetencer i den første plan er:

- At styrke børnenes *færdigheder i koncentration og udholdenhed*

De enkelte mål og delmål formuleres og prioriteres med hensyn til hvad der er vigtigst, næst vigtigst osv. Til de enkelte mål og eventuelle delmål i

planen skal der knyttes en kort beskrivelse af hvordan og med hvilke type pædagogiske interventioner man skal opnå mål og delmål. Denne første plans konkrete udvalg af mål og pædagogiske interventioner skal styres af to typer kilder for viden: 1) forskningsbaseret almen viden om hvilke dele af de aktuelle handlekompetencer, som socialt udsatte børn og unge bør udvikle (jf. HPA-projektets sammenstillinger af viden på dette område i projektets Kvalifikationsmappe); 2) institutionens lokale viden om de enkelte børns status på de specifikke kompetenceområder, som den forskningsbaserede viden udpeger. De resultater fra pædagogernes vurdering af børnenes og de unges "reelle" og "ideelle" handlekompetencer som kommer frem i Gab-analyserne (se ovenfor) forudsættes her også at være en del af den lokale viden.

Når det gælder den anden plan, dvs. den der skal vejlede pædagogernes kompetenceudvikling, kan et af de aktuelle mål inden for hovedområdet "sociale handlekompetencer" fx være:

- At udvikle de specifikke dele af personalets viden og færdigheder, der er nødvendige for, at de i deres pædagogiske praksis skal kunne styrke børnenes færdigheder i *at sætte ord på egne og andres følelser*.

Udformningen af udviklings- og evalueringsplanen for pædagogernes kompetenceudvikling skal ske med udgangspunkt i følgende to kilder for viden: 1) forskningsbaseret almen viden om hvilke dele af de aktuelle handlekompetencer som socialt udsatte børn og unge generelt set bør udvikle (jf. HPA-projektets sammenstillinger af viden på dette område i Kvalifikationsmappen); 2) institutionens lokale viden om den enkelte pædagog's kompetencemæssige forudsætninger for at arbejde med børnene og de unges kompetenceudvikling på de områder der udpeges/prioriteres i den første plan. De resultater fra pædagogernes vurdering af egne "reelle" og "ideelle" handlekompetencer der kommer frem i den lokale kompetenceanalyse (se ovenfor) forudsættes her at være en del af den lokale viden.

Udformningen af den tredje plan, dvs. planen for udvikling og evaluering af den enkelte institutions ideelle pædagogiske praksis er lidt anderledes end de to første planer. Selv om denne type plan også bør indeholde mål og delmål der udpeger det der skal kendetegne den ideelle pædagogiske praksis, så vil der her også kræves lidt mere fyldige beskrivelser af generelle ideologiske og faglige principper, der skal styre det pædagogiske arbejde. Denne plan skal nemlig på et mere overordnet og principielt

niveau fungere som en *fagmodel* (se ovenfor), som man prøver at følge i den daglige pædagogiske praksis. Arbejdet med at udforme fagmodellen indebærer, at man prøver at skabe *et foreløbigt billede af en ønsket og tænkt fremtidig virkelighed*. Så er det et spørgsmål, om personalets forandringsbestræbelser *de facto resulterer* i det, man ønsker at skabe. Det vil det løbende evalueringsarbejde give svar på.

I denne tredje plan for udvikling af den ideelle fagmodel for den pædagogiske praksis skal man også tænke, gennemtænke og nedskrive, hvilke ydre *forudsætninger* (arbejds- og ansvarsfordeling, mødestruktur og andre rutiner etc.), der må skabes som en del af udviklingsarbejdet, for at man skal kunne bruge den aktuelle fagmodel i praksis.

Udformningen af denne plan skal styres af: 1) forskningsbaseret almen viden om hvilke aspekter i pædagogisk praksis der er specielt vigtig at sikre i arbejdet med socialt udsatte børn og unge, og hvilke metodiske tilgange der har hvilke effekter (jf. HPA-projektets sammenstillinger af viden på dette område i projektets Kvalifikationsmappe); 2) forskningsbaseret viden om hvilke dele af de aktuelle handlekompetencer som socialt udsatte børn og unge bør udvikle, og hvilke metodiske og didaktiske tilgange dette kræver (jf. HPA-projektets sammenstillinger af viden på dette område i Kvalifikationsmappen); 3) lokale prioriteringer af hvilke dele af handlekompetencerne hos de aktuelle børn og unge der skal stå i fokus (jf. indhold i den første og anden plan).

Som det fremgår her styres udformningen af de tre planer altså både af den almene teoretiske viden og den kontekstspecifikke lokale viden, som har relevans for arbejdet inden for de tre udviklingsområder. Det almene skal på denne måde specificeres, konkretiseres og tilpasses den lokale kontekst. Men det teoretiske fokus skal være til stede for at sikre træfsikkerheden. Dette teoretiske fokus, som er fælles for alle deltagende institutioner, er i sin substans udformet i forbindelse med HPA-projektets forskningsbaserede definitioner af det konkrete ideelle indhold i de fem hovedelementer i socialt udsatte børn og unges ideelle handlekompetencer. I børnenes og de unges ideelle *sociale handlekompetencer* er det konkrete indhold sammenfattet inden for de følgende fem hovedelementer:

- Sociale kundskaber
- Sociale færdigheder
- Kontrol over sociale handlebetingelser
- Sociale identiteter
- Sociale handleberedskaber

I børnenes og de unges ideelle *læringshandlekompetencer* er det konkrete indhold sammenfattet inden for de følgende fem hovedelementer:

- Læringskundskab (kundskab om hvordan man kan lære)
- Læringsfærdigheder
- Kontrol over læringsbetingelser
- Læringsidentiteter
- Læringsberedskaber

For en nærmere beskrivelse af det *konkrete ideelle indhold* i de enkelte fem hovedelementer i henholdsvis de ideelle sociale handlekompetencer og de ideelle læringshandlekompetencer henvises til HPA-projektets Kvalifikationsmappe, kap. 5. Her finder man en række konkrete ideelle kundskaber og færdigheder, de områder som børnene og de unge ideelt set skal have kontrol over samt de ideelle identiteter og handleberedskaber som socialt udsatte børn og unge ideelt set bør udvikle. I forbindelse med udformningen af de lokale udviklings- og evalueringsplaner vil man ud fra den lokale viden om de aktuelle børn og unge selektivt kunne udvælge de aspekter af de ideelle handlingskompetencers konkrete indhold, som man ønsker at satse på i sit udviklingsarbejde. Eventuelt vil man også ud fra sin lokale viden kunne supplere HPA-projektets forskningsbaserede liste over konkret ideelt indhold med egne aspekter.

Den *formative evaluering af udviklingsarbejdet* på de tre ovennævnte udviklingsområder skal på en konkret måde relateres til de mål og delmål for udviklingsarbejdet som formuleres i de tre udviklings- og evalueringsplaner.

For alle tre udviklings- og evalueringsplaner gælder det, at deres indhold kan beskrives som et "ideelt skrivebordsprodukt" der testes i praksis i næste fase i udviklingsarbejdet.

#### *Hvordan forandres en virkelighed – udfordringer for lederne*

I forbindelse med udformningen af de tre planer står hele personalegruppen og institutionens børn/unge over for en forandringsproces som styres af princippet om at udvikles ved at udvikle. Lederen har en vigtig rolle i forbindelse med at sikre, at de tre planer er udarbejdet på en måde som indebærer, at deltagerne får et ejerskabsforhold til planerne. Institutionens leder skal lede ved at udvikle, og i denne forbindelse bliver følgende spørgsmål også vigtige at tage stilling til:

- I hvilken rækkefølge skal man gennemføre forskellige forandringer?
- Hvem skal gøre hvad og hvornår?

- Skal man kun indføre bestemte dele af den ideelle fagmodel i begyndelsen? I så fald hvilke dele?

Lederen har også som en del af sit ansvar at lægge til rette for de nødvendige forudsætninger for udviklingsarbejdet. En del af dette forberedelsesarbejde er allerede gjort i fase 1 (se ovenfor), men det er først, når de tre planer har fået deres konkrete indhold, at han eller hun ved mere detaljeret, hvilke forudsætninger der skal skabes for, at udviklingsarbejdet bliver vellykket. Eksempler på spørgsmål der er aktuelle i denne sammenhæng er:

- Hvor meget tid skal de forskellige deltagere bruge på forskellige opgaver i den nye ideelle pædagogiske praksis?
- Har medarbejdere brug for speciel vejledning inden for bestemt område?
- Er der brug for ekstra personaleresourcer i en afgrænset tid? Osv.

Disse spørgsmål bliver først mulige at besvare helt og fuldt sidst af denne tredje fase af udviklingsarbejdet, ikke før. Denne del af planlægningen bliver i udviklingsarbejde ofte glemt og deltagerne risikerer i sådanne tilfælde at «slå panden mod muren» en tid for senere mere eller mindre at opgive deres forandringsforsøg, uden at de egentlig ved, hvorfor de ikke lykkedes.

### Første praksisfase – afprøvning

Overgangen mellem fase 1-2 til fase 3-4 kan generelt beskrives som en overgang fra en proces med hovedsageligt fokus på praktiske forberedelser, tilegnelse af *almen teoretisk viden* og planlægning til en proces som karakteriseres af en *veksling mellem teori og praksis* der vejledes af et klart målrettet fokus: udvikling af de socialt udsatte børn og unges *ideelle sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer* på den enkelte institution.

Denne fase fokuserer på *teoribaseret handling-reflektion-handling*, som en del af udvikling af institutionens samhandlingsstruktur, den ideelle pædagogiske praksis og de ideelle handlekompetencer hos pædagoger og de socialt udsatte børn og unge. Det reflekterende moment i denne del af processen er i denne fase også konkretiseret i form af en kontinuerlig lokal *formativ evaluering* af de resultater, man opnår på de tre udviklingsområder der blev beskrevet ovenfor.

Denne fase kaldes derfor den lokale *praksisfase*, dvs. den fase hvor del-

tagerne prøver at arbejde efter de planer og den ideelle fagmodel for pædagogisk praksis, som blev udformet i den tredje fase. Målsætningen i denne fase er altså i daglig virksomhed at prøve at skabe den virkelighed – både når det gælder pædagogers og børn/unges kompetenceudvikling og den pædagogiske praksis - som man ønsker.

På *forudsætningsplanen* arbejder man med at skabe de forudsætninger der kræves for at få afprøve den fagmodel man har lavet. Visse forudsætninger måtte skabes, før vi overhovedet kunne starte med at afprøve dele af modellen i praksis, fx en mødestruktur der sikrer afprøvningsarbejdets koordinering. Alt kan imidlertid ikke forudses. Undervejs er der dukket problemer op, som vi ikke havde forudset, problemer som må løses nu og her.

På *praksisplanen* arbejder deltagerne nu med at afprøve det ”skrivebordsprodukt”, som planerne repræsenterer i praksis. Dette arbejde indebærer, at man lader sig styre af de planer, man har lavet og den fagmodel for ideel pædagogisk praksis, man ønsker at følge.

Under forsøgene på at realisere det praktiske udviklingsarbejde bliver dele af dette arbejde skriftligt dokumenteret af en eller flere af de deltagere som i planernes evalueringsafsnit er udpeget som dokumentatører. Spørgsmål for denne lokale dokumentation af udviklingsarbejdet er fx: Hvilke problemer møder man? Hvordan løser man dem? Rutiner for empirisk logning af arbejdsprocessen hjælper til at akkumulere erfaringer fra udviklingsarbejdet undervejs. En af HPA-projektets forskere vil følge nogle af de deltagende institutioner med lignende spørgsmål i baghovedet. Men disse institutioner skal stadig forvalte deres egen lokale dokumentation som en del af det udviklingsarbejde, de har et eget ejerskab overfor.

### **Første evaluerings- og korrigeringsfase**

På et bestemt tidspunkt (som bestemmes i planernes evalueringsafsnit) indtræder den «første» evaluerings- og korrigeringsfase i den udviklingspiral der kan kaldes udviklingsarbejdets «forbedringssløjfe». I denne fase skal erfaringer fra praksisfasen evalueres, og på baggrund af evalueringsresultaterne skal de tre planer, herunder beskrivelsen af den ideelle fagmodel, korrigeres før næste «runde» med afprøvning i en ny praksisfase.

I udviklingsplanernes evalueringsafsnit er det planlagt, hvor mange evalueringer/korrigeringer der skal gennemføres, inden man på den enkelte institution formelt afslutter sit miniprojekt i udviklingsarbejdet. Efter den sidste runde med afprøvning i en «praksisfase» evalueres



modellen grundigere. Efter de sidste eventuelle korrigeringer af den ideelle pædagogiske praksis kan den måde, man udviklede sin praksis på nu integreres som en ordinær arbejdsmodel på den aktuelle institution. I HPA-projektet har man sin sidste evaluering og korrigering efter, at HPA-forskerne har udført den sidste generelle måling af effekterne af udviklingsarbejdet på børnene/de unges udvikling af deres handlekompetencer.

I den type udviklingsarbejde der beskrives her, er der kun én ting der er sikker, når man kommer til den første evaluerings- og korrigeringsfase: De oprindelige udviklingsplaner og fagmodellen for ideel pædagogisk praksis – som jo i første omgang bare var et «skrivebordsprodukt» – vil *altid* have behov for ændring. Videre vil der næsten altid være behov for at ændre eller supplere strategierne, når det gælder arbejdet med at skabe de nødvendige forudsætninger for det løbende udviklingsarbejde og etableringen af den ideelle pædagogiske praksis.

Den praksis som bliver resultatet af, at man følger udviklingsplanerne og udformer de ydre forudsætninger for udviklingsarbejdet er den praksis der skal sikre overensstemmelse mellem mål og resultat/produkt. Hvorvidt pædagogerne i realiteten lader sig styre af de opsatte mål, og hvorvidt de formår at bidrage til, at disse mål nås, anhænger af to ting:

- Om planerne er «rigtigt» udformet og målene realistiske
- Om aktørene faktisk formår at følge den ideelle fagmodel for pædagogisk praksis som en vejledning af det daglige arbejde

Den første evaluerings- og korrigeringsfase bør indtræde på et i forvejen bestemt tidspunkt. I denne fase gennemgår man alle eller bestemte dele af de tre udviklings- og evalueringsplaner, som har styret den udvikling man har prøvet at realisere i praksis under den første praksisfase. Målet er her at sammenligne de opsatte mål og ideelle beskrivelser af praksis med, hvad man faktisk har fået til at ske i praksis. Vi taler altså her om den første *evaluering* af udviklingsarbejdets resultater. Forskellige former for evalueringsmetodik beskrives i Kvalifikationsmappens del III kap. 22.

Lige så vigtigt som at evaluere om man har formået at realisere sine mål, er det at undersøge årsagerne til eventuelle hindringer for målopnåelse. Her kommer de praktiske forudsætninger også ind i billedet. Måske er de aktuelle mål realistiske og rigtige, selv om de nødvendige ressourcer fx mangler.

Ud fra evalueringens resultater, hvor man naturligvis også får mulighed for at se, hvad man faktisk har opnået, kan man nu præcisere/korrige-

re billedet af, hvordan den fremtidige virkelighed burde se ud. Måske skal man lægge vægt på udvikling af andre dele af pædagogernes handlekompetencer. Måske skal man forandre arbejdsfordelingen i personalegruppen, stille nye krav til forandring af de ydre forudsætninger etc. Udviklingsplanerne revideres på baggrund af erfaringerne og evalueringresultaterne. Man går altså på ny de forskellige målformuleringer og beskrivelser i udviklingsplanerne igennem, men nu med praktisk erfaring og en eller anden form for evalueringresultater som grundlag. Man *korrigerer* udviklingsplanerne, opdaterer dem skriftligt og gennemgår dem i fællesskab i personalegruppen.

#### **Ny praksisfase – afprøvning på nye præmisser**

Med de tre korrigerede og opdaterede udviklings- og evalueringsplaner går man så igen ind i en praksisfase. Arbejdet i denne fase er i princippet det samme som i den første praksisfase (se ovenfor), men med de nye præmisser der efter evalueringen er blevet skabt ud fra de erfaringer og resultater, man høstede i den første afprøvningsfase.

#### **Ny evaluerings- og korrigeringsfase**

På et i forvejen bestemt tidspunkt (jf. udviklings- og evalueringsplanerne) har man en ny evaluerings- og korrigeringsfase. Arbejdet i denne fase er i princippet det samme som i den første evaluerings- og korrigeringsfase (se ovenfor).

#### **Veksling mellem praksisfaser og evaluerings- og korrigeringsfaser**

Den generelle metodiske strategi som her er beskrevet indebærer, at den type veksling mellem praksis- og evaluerings-/korrigeringsfaser fortsætter, indtil det tidspunkt, man har bestemt, at miniprojektet er afsluttet, og projektorganisationen skal opløses. På dette tidspunkt kan de resultater, i form af pædagogernes kompetenceudvikling, ændrede ydre forhold for praksis og den fagmodel for ideel pædagogisk praksis, der er udviklet, afprøvet og korrigeret nu endelig lægges til grund for at sikre den faglige kvalitet i en mere ordinær praksis. Arbejdet går nu over i en fase, der har som hovedmål at *vedligeholde* den faglige kvalitet, man har opnået. I til-læg til dette kvalitetsvedligeholdende arbejde kommer så det ordinære løbende arbejde med at *forbedre* kvaliteten. Det projektorienterede udviklingsarbejde bliver altså gradvist til et løbende kvalitetsvedligeholdende og kvalitetsforbedrende arbejde.

### **Forskellige former for evaluering af deltagerstyret udviklingsarbejde**

I den type udviklingsarbejde som her bliver beskrevet, skelner vi mellem *løbende evalueringer* og *slutevaluering*. De løbende evalueringer ligger til grund for det kontinuerlige udviklingsarbejde, mens slutevaluering foretages, når det lokale miniprojekt afsluttes formelt som projekt. Krav til løbende evaluering og slutevaluering vil være forskellige, afhængig af hvilken type projekt der er tale om. Evaluering af projekter med kortvarige og forholdsvis praktiske og "enkle" opgaver vil være anderledes end evaluering af projekter, der er mere komplicerede. Eksempler på det vi her kalder "komplicerede" projekter, er de projekter der udformes som et systematisk udviklingsarbejde eller som nærmer sig rene forskningsprojekter. HPA-projektets lokale udviklingsarbejde på de enkelte institutioner indgår som en del af et forskningsprojekt, hvor effekter af udviklingsarbejdet måles på et overordnet plan. I deltagerstyret udviklingsarbejde skal evalueringssarbejdet også udformes på forskellige måder, afhængigt af hvilket praksisfelt det er tale om, og hvilke ressourcer der er disponible for denne type aktivitet. I det følgende gives en kort oversigt over forskellige former for evaluering, der kan være aktuelle for den enkelte institution at vælge i forbindelse med deltagelse i HPA-projektets miniprojekter.

#### *Formativ procesevaluering*

I denne type evaluering evaluerer deltagerne selv resultaterne af deres udviklingsarbejde ud fra deres erfaringer fra og observationer af det der sker i praksisfasen. Denne form for evaluering kan gennemføres mere eller mindre systematisk og bygge på mere eller mindre systematisk indsamlede observationer/erfaringer.

I HPA-projektets miniprojekter kan nogen af deltagerne på forhånd (jf. udviklings- og evalueringsplanerne) have fået til opgave at dokumentere og opsummere sine egne og kollegaernes erfaringer fra praksisfasen inden for et udviklingsområde, relatere disse til udviklingsplanens mål og beskrivelser af ideel praksis og give forslag til eventuelle ændringer i evalueringss- og korrigeringsfasen.

Med udgangspunkt i "dokumentatørens" dokumentation og mundtlige rapporter fra øvrige deltagere kan man nu opsummere, hvor langt man er kommet i udviklingsarbejdet. Man kan stille spørgsmål om, hvorfor man eventuelt ikke er kommet længere i forhold til de forskellige mål, end man faktisk er. Er årsagen, at der mangler forudsætninger, eller er arbejdet ikke er koordineret på en tilstrækkelig hensigtsmæssig måde? Eller er årsagen helt enkelt, at målet var urealistisk i forhold til, hvad der

er muligt inden for de rammer, der er givet eller i forhold til opgavernes krav etc.?

Med udgangspunkt i de evalueringer der udformes som en del af hele udviklingsprocessen, bliver de vigtigste "mangler" der opdages korrigeret undervejs. Evalueringen fungerer på denne måde *formativt*, dvs. at den bidrager til at forme og videreudvikle forudsætningerne, de pædagogiske indsatser og strategierne i den pædagogiske praksis, der skal realiseres under næste fase for praktisk afprøvning.

#### *Teoretisk og erfaringsbaseret evaluering*

En anden enkel form for evaluering kan foretages ved at benytte teoretisk viden og tidligere erfaring i en systematisk analyse af udviklingsplanernes beskrivelser (mål, didaktiske greb, interventioner, arbejds- og ansvarsfordeling etc.) og deres *logiske* forhold til hinanden i lyset af praktisk erfaring under praksisfasen. Herved kan man opnå, hvad man kan kalde en *teoretisk og erfaringsbaseret evaluering* («face value-evaluation»). En sådan evaluering sker på baggrund af en almen faglig viden (jf. de aktuelle kapitler i projektets Kvalifikationsmappe om relevant viden) om praksisfeltet, brugerne og de krav der stilles til at opnå de aktuelle mål. Her ved man ikke på systematisk empirisk grund, i hvor høj grad resultatet af udviklingsarbejdet i praksis bidrager til en overensstemmelse mellem mål og resultat. Den måde man udvikler sin praksis på, herunder udviklingen og brugen af fagmodellen for ideel praksis, bliver på teoretisk-logisk og erfaringsmæssigt grundlag vurderet som mere eller mindre egnet.

#### *Intern empirisk evaluering*

Man kan også evaluere udviklingsarbejdet ved at lægge mere *systematiske empiriske data* fra "den enkelte sag" til grund. I HPA-projektet indebærer dette, at man samler data om udvalgte enkelte cases, fx data om hvordan det lykkes at opnå de aktuelle mål i arbejdet med nogle konkrete socialt udsatte børn eller unge. Generelt gælder det, at der ved sådanne evalueringer også stilles bestemte krav til konkretiseringsniveauet i de udviklingsplaner der udformes som vejledning for arbejdet.

En måde at evaluere på er, at man på grundlag af empiriske data (indikatorer) evaluerer sit arbejde med hensyn til, hvor ofte og i hvilke situationer man i samspil med konkrete børn/unge opnår de aktuelle mål og delmål. Man kan i denne sammenhæng også undersøge, hvorvidt deltagerne har fulgt forskellige dele af fagmodellen for den ideelle pædagogiske praksis i arbejdet med nogle konkrete børn/unge eller ej. På systematisk empi-

risk grundlag fokuserer man i denne type evaluering på fagmodellens *interne dele* og deres forhold til hinanden i udvalgte konkrete situationer. Denne type evaluering kan vi derfor kalde for en *intern empirisk evaluering*. Med en sådan evaluering måler man ikke overensstemmelsen mellem mål og det «ydre» endelige resultat. Man antager i stedet, at opnåelse af delmål i løbet af processen leder til det efterstræbte endelige resultat, selv om man ikke formår at registrere, i hvor stor grad dette slutresultat i realiteten repræsenterer målopnåelse på sigt.

Resultater fra denne type evaluering kan lægges til grund for eventuelle ændringer i udviklingsplanerne, herunder ændringer i forudsætningerne for at kunne følge fagmodellen for den ideelle pædagogiske praksis. Det kan fx handle om ændringer der har at gøre med deltagernes kompetencer, enten i forhold til modellens krav eller i forhold til de ydre forudsætninger, som fagmodellen kræver, for at den skal kunne bruges. En stor grad af opfyldelse af fagmodellens delmål i denne type evaluering kan være et tegn på en tilstrækkelig overensstemmelse mellem de oprindelige overordnede mål og det endelige totale resultat af udviklingsarbejdet. En sådan evaluering går underforstået ud fra, at en «perfekt» brug af en «perfekt» arbejdsmodel sikrer en tilstrækkelig grad af overensstemmelse mellem mål og resultat. Strategierne for den videre udvikling går her hovedsageligt ud på at finde eventuelle «fejl» i selve brugen af modellen. Videre stræber man efter at «perfektionere» modellen, selve brugen af modellen samt de kompetencer der er relevante for at bruge modellen. Det overordnede mål er hele tiden at opnå en så høj grad af overensstemmelse mellem mål og resultat som muligt.

#### *Evaluering- og effektforskning*

Man kan selvfølgelig også – i tillæg til en formativ procesevaluering, en teoretisk og erfaringsbaseret evaluering eller en intern empirisk evaluering – evaluere udviklingsarbejdets resultater mod målbare *ydre effekter* ved hjælp af empiriske data. I denne type evalueringsdesigns er evalueringsarbejdet en del af forskning. Hvis man har en sådan ambition, som HPA-projektet jo også har, er det nødvendig at bestemme, hvilke observerbare tegn der skal indikere en tilstrækkelig overensstemmelse mellem mål og de endelige resultater. Det vil sige, at man skal definere *indikatorer* på en sådan overensstemmelse – indikatorer der kan observeres og lade sig måle/kvantificere. HPA-projektets målinger af daginstitutionernes børns handlekompetencer er et eksempel på denne type effektforskning.

Også ved sådanne evalueringer – som altså skal betragtes som evaluate-

rings- eller effektforskning – kan ambitionsniveauet variere. Én måde er at foretage en såkaldt *brugerundersøgelse*. Her vil brugernes egne subjektive oplevelser af den tjeneste, de har fået være i fokus. Man kan også, som vi gør i HPA-projektet, måle forandringer hos brugerne ved at lade andre vurdere disse forandringer, fx de pædagoger der arbejder med brugerne eller andre der kender brugerne godt, fx – som i HPA-projektets tilfælde - forældrene til de børn der går i de daginstitutioner, hvor man driver sit udviklingsarbejde med mål om at bidrage til børnenes kompetenceudvikling.

I HPA-projektet er valgt en kombination af forskellige former for evaluering. Den del af evalueringsarbejdet der står i det lokale udviklingsarbejdes tjeneste vil udføres som formativ procesevaluering eller andre enklere former for evaluering (se ovenfor). Denne del af evalueringsarbejdet udføres af dem der deltager og ejer udviklingsarbejdets processer i den lokale institution. Den evaluering af effekterne af det lokale udviklingsarbejdet i form af børnenes kompetenceudvikling, som forventes at blive registreret ved hjælp af de standardiserede spørgeskemaer som pædagoger og forældre udfylder, udføres af HPA-projektets forskere. Den første form for evaluering er en evaluering i udviklingsarbejdets tjeneste, mens den anden form for evaluering er en del af et design for effektforskning, hvor resultaterne forventes at kunne generaliseres og bruges uden for den enkelte institutions grænser. I tillæg kommer der indslag af aktionsforskning, som Gab-analyserne repræsenterer. I HPA-projektets design indgår altså både udviklingsarbejde, aktionsforskning, forskellige former for evalueringer og effektforskning integreret i en sammenhængende helhed.

## LITTERATUR

- Bastøe, P.Ø. & Dahl, K. (1995): *Den udviklingsorienterte organisasjon*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Eliasson, R. & Nygren, P. (1980): Utvärderingsforskning – kritisk vetenskap eller professionaliserad reformism? I Armelius, B.-Å. (red.) *Ger behandlingen resultat?* Stockholm: P.A. Norstedt & Söners Förlag.
- Larsen, S.: *Den arbetande hjärnan*. Stockholm: Prisma 1982.
- Larsen, E. & Selvik, B. (1983): *Fra avvik til ansvar*. Oslo: Tano forlag
- Nygren, P. (1988): Å utvikles gjennom å utvikle barnevernsarbeid. I Larsen (red.) *Utviklingsperspektiver på praktisk barnevernsarbeid*. Oslo: Tano forlag.
- Nygren, P. (1999a): *Professionel omsorg for barn og familier – fra teori til*

- værktøj. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nygren, P. (1999b): *Udvikling og kvalitet i psykosocialt arbejde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nygren, P. m.fl. (1994 b): Fagmodell for utredning av barn og foreldre i institusjon. *FEB-prosjektets rapportserie - delrapport 3*. Oslo kommune.
- Nygren, P. m.fl. (1994 c): Fagmodell for institusjonsbasert ansvarsgruppearbeid. *FEB-prosjektets rapportserie - delrapport 4*. Oslo kommune.
- Nygren, P. m.fl. (1994 d): Fagmodell for krise- og omsorgsarbeid i institusjon. *FEB-prosjektets rapportserie - delrapport 5*. Oslo kommune.
- Nygren, P. m.fl. (1994 e): Fagmodell for utredning av barn i institusjon. *FEB-prosjektets rapportserie - delrapport 6*. Oslo kommune.
- Nygren, P. m.fl. (1994 f): Fagmodell for institusjonsbasert fosterhjemsarbeid. *FEB-prosjektets rapportserie - delrapport 7*. Oslo kommune.
- Nygren, P. m.fl. (1994a): Fagmodell for utredning av barn og foreldre i hjemmet. *FEB-prosjektets rapportserie - delrapport 2*. Oslo kommune.
- Polanyi, M. (1958): *Personal Knowledge*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1967): *The Tacit Dimension*. London.
- Sandemose, A. (1962): *En flyktning krysser sitt spor*. Oslo: Aschehoug.
- Westhagen, H. (1993): *Prosjektarbeid - utviklings- og endringskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 1 For en mere udførlig beskrivelse af begrebet "fagmodel" og dens plads i en model for deltagerstyret udviklingsarbejde inden for "bløde" relationsbaserede tjenester henvises til Nygren (1999b). Eksempler på konkrete fagmodeller inden for socialt arbejde med børn og unge, se Nygren (1994a – 1994e).  
Jfr. Polanyis´ begreber "The tacit dimension" (1967) og "Personal knowledge" (1964).
- 2 Mit begreb "selvrealisering" står altså i stærk kontrast til fx den humanistiske psykologis forståelse af selvrealisering. Her ser man nemlig selvrealisering som en mere eller mindre spontan fremvekst av individets iboende ressourcer.
- 3 For en letlæst introduktion til organisationsudvikling og "den udviklingsorienterede organisation", se Bastøe & Dahl 1995.