

PÅR NYGREN



**SOCIALT UDSATTE**  
BØRN OG UNGE I ET  
**HANDLEKOMPETENCE-**  
PERSPEKTIV

Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag  
*Danish School of Education Press*

## Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv

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: 978-87-7684-233-8

DOI: 10.7146/aul.87.81

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 – 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 Beskrivelser af socialt udsatte børn og unge i dansk lovgivning
- 11 Beskrivelser af socialt udsatte børn og unge i forskningen
- 12 Kendetegn ved socialt udsatte børn og unge – lovrelateret dansk forskning
- 16 *Kendetegn ved socialt udsatte børn og unge – national og international forskning*
- 19 *Tegn på udsatte børns sociale og emotionelle vanskeligheder*
- 21 *Tegn på udsatte børns læringsmæssige vanskeligheder*
- 22 *Tegn på udsatte børns interaktioner og relationer med forældre*
- 23 *Forskningens beskrivelse af kendetegn hos socialt udsatte unge*
- 28 To hovedfokus i HPA-projektets bidrag til børn og unges udvikling af deres handlekompetencer
- 29 **Begrebet handlekompetencer som nøglebegreb i HPA-projektets teoretiske ramme**
- 30 *Hvordan bliver begrebet handlekompetence brugt i HPA-projektet*
- 31 *Forholdet mellem begrebet handlekompetence og Bourdieus tre kapitalformer*
- 33 *Handlekompetence som nøglebegreb*
- 33 *Handlekompetencens fem hovedelementer*
- 36 *Indplacering af handlekompetencebegrebet i forhold til andre tilgange*
- 38 *Nogle almene udgangspunkter for HPA-projektets forståelse af handlekompetence*
- 49 *Handlekompetence og social inklusion – social eksklusion*
- 52 **Indholdet i socialt udsatte børn og unges ideelle handlekompetencer**
- 53 *Sociale handlekompetencer*
- 53 *Læringshandlekompetencer*
- 53 *Samspillet mellem de to typer handlekompetencer*
- 53 *Det forskningsbaserede indhold i de ideelle handlekompetencer*
- 59 Litteratur

## INDLEDNING

I projektet *Handlekompetencer i Pædagogisk Arbejde med socialt udsatte børn og unge (HPA)*, indtager begrebet "handlekompetence" en nøglerolle i projektets teoretiske grundlag og design. I dette arbejdspapir bliver dette begreb præsenteret og drøftet i forhold til andre tilgange til forståelse af kompetence, samtidig med at det bliver relateret til forskningsbaseret viden om socialt udsatte børn og unge og deres handlekompetencer. Arbejdspapiret munder ud i et bud på, hvilke dele af deres handlekompetencer som socialt udsatte børn og unge ideelt set bør udvikle for at øge deres livschancer og undgå social eksklusion.

Det teoretiske og empiriske grundlag for HPA-projektets forståelse og brug af begrebet handlekompetencer, som præsenteres i dette papir, danner blandt andet udgangspunkt for de lokale empiriske kompetenceanalyser på den enkelte dag- og døgninstitution som er en del af den enkelte institutions lokale udviklingsarbejde for at styrke personalets og børnes/de unges handlekompetencer. Det teoretiske og metodiske grundlag for dette udviklingsarbejde "*At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyret udviklingsarbejde i HPA-projektet*" (Nygren, 2006/2008).

*Temaer som bliver behandlet i det foreliggende arbejdspapir er:*

Hvad kendetegner socialt udsatte børn og unge ifølge dansk lovgivning og national og international forskning?

Hvilket fokus bør man ifølge forskningsbaseret viden have i forbindelse med iværksættelse af pædagogiske interventioner i forhold til de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer i pædagogisk og socialpædagogisk arbejde på dag- og døgninstitutioner?

Handlekompetence som teoretisk nøglebegreb – definitioner og præciseringer i forhold til andre tilgange.

Et forskningsbaseret bud på hvilke dele af deres handlekompetencer som socialt udsatte børn og unge ideelt set bør videreudvikle gennem deres deltagelse i dag- og døgninstitutionernes praksisser.

Når vi taler om "social udsathed", kan vi spørge, hvad det egentlig er, de "socialt udsatte børn og unge" er udsatte for? Hvad er det der kendetegner denne gruppe af mennesker sammenlignet med andre mennesker? Som Frank Ebsen viser i sit arbejdspapir "Børn og unge med behov for særlig støtte? 1990-2005" (Ebsen 2006a/2008a) om den lovgivning der regulerer samfundets interventioner over for socialt udsatte børn og unge, så er det i disse dokumenter yderst uklart, hvem disse børn og unge er, og hvad der

kendetegner deres livssituation, adfærd og baggrund. Denne uklarhed, som vil illustreres i næste afsnit, kan til dels antages at have styret en del af den danske forskning på området. Jeg skal derfor som en baggrund, og med henvisning til Ebsen (2006a/2008a), starte med kort at sammenfatte hvordan disse børn og unge bliver beskrevet i de senere års danske lovgivning.

### BESKRIVELSER AF SOCIALT UDSATTE BØRN OG UNGE I DANSK LOVGIVNING

I lovgivningen fra 1993, som er en revision af *bistandsloven* på grundlag af Graversen betænkningen, bliver disse børn og unge beskrevet i meget generelle termer. De bliver beskrevet som børn, der ikke har forældre eller/og børn der trænger til særlig støtte. Her siger man, at der skal ydes særlig vejledning og støtte, når:

”barnet har vanskeligheder i forhold til sine daglige omgivelser, skolen eller samfundet, eller når barnet i øvrigt lever under utilfredsstillende forhold.” (lov 817 1990:§32)

Denne formulering bibeholdes i 1993-loven. I ministeriets vejledning er der ikke yderligere specifikationer af, hvilke børn det handler om. Som Ebsen (2006/2008a) viser, sker der dog i 1993-loven en vis præcisering af tvangsbestemmelserne. Herved fremgår hvilke børn, unge og forældre, der bør *gribes ind overfor*. Kommunalbestyrelsen skal gribe ind evt. uden forældrenes samtykke:

*”Når der på grund af*

- 1) utilstrækkelig omsorg for eller behandling af barnet eller den unge,*
- 2) vold eller andre alvorlige overgreb,*
- 3) misbrugsproblemer, kriminell adfærd eller andre svære sociale vanskeligheder hos barnet eller den unge eller*
- 4) andre adfærds- eller tilpasningsproblemer hos barnet eller den unge*

*er åbenbar risiko for, at barnets eller den unges sundhed eller udvikling lider alvorlig skade, kan børn og unge-udvalget uden samtykke fra forældremyndighedens indehaver og den unge, der er fyldt 15 år, træffe beslutning om, at barnet eller den unge anbringes uden for hjemmet, jf. § 33, stk. 2, nr. 10.” (lov 501 §35, 1992)*



Ebsen viser videre, at det i vejledningen er tydeligt, at 1993-loven indfører et risikobegreb, hvilket tyder på, at formålet ikke længere kun er at beskytte barnet mod overgreb eller yderligere overgreb:

*"Begreberne "åbenbar risiko" og "sundhed eller udvikling" angiver endvidere, at der skal tages hensyn til såvel barnets/den unges øjeblikkelige tilstand som til dets fremtidige opvækstbetingelser."*

(Vejledning 218:pkt.71, 1992)

Formuleringen om "fremtidige opvækstbetingelser" viser, hvordan barnet ikke kun skal vurderes i forhold til sin nuværende situation, men også i forhold til, hvordan dets opvækstbetingelser fremover vil blive. I vejledningen understreges desuden, at det er vigtigt at gribe ind allerede, når der er frygt for, at barnet kan blive skadet.

Ebsens konklusion er blandt andet, at "de brede beskrivelser af de børn, unge og forældre, som loven (fra 1993, min anm.) omfatter, betyder at kommunerne har vide muligheder for fortolkning. Det er socialrådgivere i sagsbehandlerstillinger, der foretager vurderingen af hvornår en undersøgelse af et barns forhold skal sættes i gang, hvornår der skal tilbydes foranstaltninger og om der evt. skal gribes ind uden forældres samtykke. De kan ikke finde megen hjælp i loven til at foretage dette arbejde, og sagsbehandlingen må her bero på dels de kommunale normer for indgreb dels socialrådgivernes faglige opfattelse af børn, unge og forældres situation og tilstand."

I 1998 erstattes bistandsloven af tre love. Her er det først og fremmest Lov om social service og Lov om administration og retssikkerhed, der har betydning for børn med særlige behov. I denne lov er der nu 31 paragraffer om "særlig støtte til børn og unge", altså mere end en fordobling i forhold til 1993-lovens 14 paragraffer. Formålet i loven bliver nu udvidet på følgende måde:

*Formålet med at yde støtte til de børn og unge, der har et særligt behov for dette, er at skabe de bedst mulige opvækstvilkår for disse børn og unge, så de på trods af deres individuelle vanskeligheder kan opnå de samme muligheder for personlig udfoldelse, udvikling og sundhed som deres jævnaldrende. (LBK 581, 1998)*

Ebsen (2006a/2008a) noterer sig, at formuleringen fra 1992-vejledningen om børnenes fremtidige opvækstbetingelser nu skrives ind i lovteksten. Grundlaget for hvornår der skal gribes ind – altså hvornår sagsbehandlerne skal lukke børn ind i den offentlige indsats – er en *sammenligning* af de socialt udsatte børn og andre børns muligheder. I det omfang det pågældende barn afviger fra andre børn, skal det vurderes,

om der skal gribes ind. Hvis det vurderes, at de ikke i fremtiden kan opnå de samme muligheder, skal der også gribes ind. Kommunerne skal vurdere både afvigelsens betydning og den hypotetiske fremtidige betydning.

Så kommer der en ny lov i 2001. Denne lov knytter an til FN's børnekonvention om "barnets bedste". Det fremgår her i lighed med 1998-loven, at det er afvigelsen fra de behov, som andre børn får opfyldt i dagtilbud m.v., som er i fokus. Målet:

*"er at søge disse børns og unges opvækstvilkår sikret på en sådan måde, at de får en tryghed i udfoldelsesmuligheder og en sikkerhed for udvikling og sundhed, der så vidt muligt stiller dem på linie med deres jævnaldrende, som ikke har eller har haft tilsvarende vanskeligheder i deres opvækst."*

(Vejledning 4:pkt. 29, 2002)

Her understreger man fortsat målet om en *ligestilling i fremtiden*, og det er fortsat sammenligningen med andre børn, som er det centrale. I beskrivelsen af hvilke børn det handler om, er det fortsat begreberne "åbenbar risiko" og "alvorlig skade" der står centralt. Og det er fortsat de årsager som "utilstrækkelig omsorg, vold eller andre alvorlige overgreb", børnenes egne "misbrugsproblemer, kriminel adfærd eller andre svære sociale vanskeligheder" m.v., som allerede var med i 1993-loven, der lægges til grund. Generelt bliver der ikke føjet noget til 1993-loven om hvilke børn, det handler om, og hvem de er.

Kort tid efter 2001-loven ændres loven igen i forbindelse med, at man i efteråret 2004 kommer med et forslag til en *anbringelsesreform*. Disse ændringer bliver vedtaget i slutningen af 2004 og bliver gældende fra begyndelsen af 2006. En vigtig forandring i denne 2006-lov er en specificering af de forhold, der skal indgå i en udredning af barnets problemer (§ 38 undersøgelsen). Der oplystes nu 6 punkter, der skal være genstand for udredning:

- Udvikling og adfærd
- Familieforhold
- Skoleforhold
- Sundhedsforhold
- Fritidsforhold og venskaber
- Andre relevante forhold

I bemærkningerne til loven er der for sundhedsforhold medtaget, at barnets vækst og udvikling skal være aldersvarende, og barnet *"har gennemført de almindelige lægeundersøgelser og vaccinationer, om*

*misbrugsproblemer, allergier, overvægt eller andet. Det afhænger af den konkrete situation, hvilke forhold der bør sættes fokus på, og om der skal gennemføres lægeundersøgelser.” (lovbemærkninger til §38, lov 1442, 2004)*

Disse sundhedsforhold kan bruges som grundlag for at vurdere, hvilke børn og unge, der har behov for særlig støtte. Derudover er der i forhold til den tidligere lov ikke noget nyt om, hvilke børn og unge der skal betragtes som socialt udsatte, og som man skal gribe ind overfor.

## BESKRIVELSER AF SOCIALT UDSATTE BØRN OG UNGE I FORSKNINGEN

Også i gennemgangen af den relevante forskning på området er det svært at finde nogle entydige og stringente definitioner af, hvad der karakteriserer de børn og unge der betegnes som socialt udsatte. I litteraturen bruges mange forskellige betegnelser på disse børn, som fx ”children at risk”, ”children from poor families” etc. Forskningsbaserede beskrivelser af hvad der kendetegner disse børn og unge får man ofte *indirekte*. Samtidig har forskningen om disse børn og unge forskellige tilnærmelser med hensyn til, hvilke dele af virkeligheden som forskningen tager udgangspunkt i og fokuserer på. Afhængig af hvilke tilnærmelser man har, vil forskellige dele af de socialt udsatte børn og unges karakteristiske baggrund, egenskaber og potentialer blive løftet frem i lyset. I forskningslitteraturen finder vi fire dominerende tilnærmelser:

Forskning som tager udgangspunkt i den *faktiske rekruttering af børn og unge til samfundets forskellige former for særlige indsatser* over for børn og unge med sociale problemer. Her prøver man, ofte i så kaldte tværsnitsstudier, at undersøge hvad der karakteriserer disse gruppers sociale og familiemæssige baggrund og individuelle egenskaber (som fx forskellige problemer) sammenlignet med normalpopulationen.

Forskning som tager udgangspunkt i *forældres/familiers sociale baggrund, uddannelse, økonomi, egne problemer, adfærd* over for deres børn samt de sociale livsbetingelser, under hvilke deres børn vokser op.

Forskning som tager udgangspunkt i, *hvad der sker i den udviklingsproces, som et repræsentativt udvalg af børn og unge gennemgår* under deres opvækst over tid. Her prøver man inden for rammerne af såkaldte longitudinelle studier at undersøge, hvilke forhold der fremmer (og/eller hæmmer) børnenes og de unges livschancer og udvikling af sociale og/eller psykiske problemer.

Forskning som tager udgangspunkt i en interesse i, *hvilke interventioner* som a) kan reducere risikoen for de socialt udsatte børn og unges problemer/reducerede livschancer eller b) eliminere, reducere eller kompensere for allerede eksisterende problemer hos denne gruppe. Her bruger man ofte effektstudier. I disse studier afgrænses de karakteristiske kendetegn ved de aktuelle grupper af de områder, man kan måle effekter af de aktuelle interventioner.

I den følgende oversigt af forskningen på området er alle fire tilnærmelser repræsenteret.

## KENDETEGN VED SOCIALT UDSATTE BØRN OG UNGE – LOVRELATERET DANSK FORSKNING

De generelle og uklare beskrivelser som lovgivningen giver af gruppen af børn med særlige behov (se afsnittet ovenfor) får mange konsekvenser. Blandt andet fører denne utydelighed til, at det i høj grad er op til de professioner der skal yde bistand over for disse grupper selv at afgøre, om et konkret barn eller en konkret ung tilhører den gruppe børn og unge, som der kan iværksættes de interventioner over for med hjemmel i loven. Disse professioner er derfor i høj grad henvist til den faglitteratur, herunder både national og international forskningslitteratur, som beskriver de aktuelle grupper af børn og unge. I sin oversigt over den danske forskning om børn og unge med særlige behov giver Frank Ebsen (2006b/2008b) et sammendrag af den danske forskning, som den danske lovgivning synes at have taget udgangspunkt i. I denne lovrelaterede forskning bliver billedet af, hvad der kendetegner de socialt udsatte børn og unge lidt mere konkret. Men der gives stadig et meget generelt og utydeligt billede af, hvilken slags børn og unge vi her taler om. Lad mig med henvisning til Ebsens oversigt (2006b/2008b) indlede den forskningsbaserede beskrivelse af socialt udsatte børn og unge med et kort sammendrag af, hvordan denne del af den danske forskning beskriver HPA-projektets målgruppe.

Størstedelen af denne forskning tilhører den type forskning som har en tilnærmelse, som tilsvarende til den, der blev beskrevet som den første af de fire typer tilnærmelser ovenfor. Man går altså her ud fra de børn og unge, som er rekrutteret til forskellige indsatser og således er genstand for samfundets indgriben.

Christensen (1992) behandler *omsorgssvigt* som et af de vigtigste tegn hos den gruppe børn, som vi taler om som socialt udsatte børn. Han deler denne omsorgssvigt op i fire former:

”Aktivt fysisk omsorgssvigt, når børn påføres skader ved aktive handlinger fra den voksnes side

Passivt fysisk omsorgssvigt, når børn udsættes for alvorlige forsømmelser fra den voksnes side

Aktivt psykisk eller følelsesmæssigt omsorgssvigt, når barnet fra den voksnes side konstant udsættes for verbal krænkelser, indespærring, konstante trusler og afvisning, samt

Passivt psykisk eller følelsesmæssigt omsorgssvigt, når børn udsættes for omsorgssvigt eller understimulation på grund af forældres manglende evne til at give tryghed, omsorg og kærlighed fx på grund af psykisk sygdom, stofmisbrug (alkohol, medicin, narkotika) sociale vanskeligheder m.v.” (Christensen, 1992:36 – se bilag for detaljeringen af hvert punkt)

Omsorgsvigtede børns forældre er ofte belastet af problemer. De vanligste problemer er ifølge Christensen svag begavelse (18%), alkoholmisbrug (14%) og fysisk mishandling af moderen (11%) (Christensen, 1992:72).

Et centralt bidrag til den danske forskning om børn med særlige behov er ”Risikobørn” (Jørgensen, m.fl. 1993). Dette er den første danske forskningsoversigt, der gennemgår 120 danske og internationale undersøgelser fra primært de seneste 7-8 år. På en måde kan denne oversigt siges at handle om, hvem børn med særlige behov er. I surveyundersøgelser identificeres der belastningsfaktorer som:

*”Fysisk og somatisk betingede belastninger (fx svangerskabs- og fødselskomplikationer, fysiske handicaps, somatiske sygdomme, hospitalsindlæggelser samt forsinket udvikling), sociokulturelle forhold (fx lav socialgruppe, arbejdsløshed, fattigdom, dårlige boligforhold, svag kulturel integration) familiedynamiske forhold (fx familiekonflikter og opløsning af samliv, uhensigtsmæssige opdragelsesmønstre, psykiske lidelser hos forældre, kriminalitet og misbrug hos forældre og endelig skoleforhold (fx dårlig social og faglig funktion i skolen, trivselsmæssige problemer). (Jørgensen, m.fl.1993:131)*

Jørgensen m.fl. understreger imidlertid, at det er umuligt at indkredse indikatorer der med sikkerhed fører til en uheldig udvikling.

Den anden type undersøgelse der gennemgås er risikoundersøgelser, hvor der ses på personer, der har en høj risiko for at udvikle den lidelse, man vil undersøge. Der ses på:

*”Hyperaktivitet hos barnet, fysiske handicaps hos barnet, stressende livsomstændigheder, unge mødre, skilsmisse og enlig forældreskab, psykisk*

*lidelse hos forældre, forældres misbrug af alkohol og forældres kriminalitet”*  
(Jørgensen, m.fl.1993:141)

Konklusionen er, at der kan peges på belastningsfaktorer som *socialøkonomiske forhold* og *familiodynamiske forhold*. Det er også her en god ide at inddrage *modstandsdygtighed* for at give en mere sikker forudsigelse.  
Men:

*”En af risikometodens svagheder er, at de indgående personer trods en muligvis stor ensartethed ved starten af projekterne, udvikler problemer, der er meget forskelligartede... Endvidere får man ikke de personer med, der uden at rumme de i risikokriteriet indgående belastningsfaktorer udvikler sig i uheldig retning.”* (Jørgensen, m.fl.1993:149)

I forskningsoversigten identificerer man fire grupper af belastningsfaktorer:

- Fysisk somatiske betingede belastninger
- Belastende socio-kulturelle forhold
- Belastende familieforhold
- Belastende skoleerfaringer

I oversigten formulerer man i konklusionen en inddeling af børnegruppen i tre undergrupper:

*”Problembørn” omfatter de børn, der tidligt og forholdsvis massivt har været udsat for en række belastende forhold...”*

*”Truede børn” drejer sig om børn, der har været udsat for en eller flere alvorlige belastninger – men har været det på et tidspunkt og under omstændigheder, der har gjort at disse belastninger ikke har sat sig som varige skader ... ”behovsbørn” ...*

*Hertil skal så yderligere inddrages en gruppe børn og unge, der i deres udvikling udsættes for psykosociale belastninger af en eller anden art uden måske at være i stand til – på det pågældende tidspunkt – at reagere hensigtsmæssigt over for disse belastninger.* (Jørgensen m.fl. 1993:166-167)

Det er disse tre grupper, der kan antages at dække lovgivningens gruppe af børn med særlige behov, og som hver for sig kalder på forskellige typer af indsatser.

Til den danske forskning om risikofaktorer hører videre Christoffersens undersøgelse af opvækst med arbejdsløshed (Christoffersen, 1996) og et senere studie af risikofaktorer i barndommen (Christoffersen, 1999).

Resultaterne viser, at børn af *arbejdsløse* er mere socialt belastede end børn af forældre, som ikke er arbejdsløse. Billedet afviger ikke fra det billede, som blev tegnet i "Risikobørn" (Jørgensen, m.fl., 1993), men er mere præcist. Christoffersens formål er at undersøge, hvorvidt børn af arbejdsløse forældre har en større risiko for at opleve sociale problemer sammenlignet med andre børn. Resultaterne viser ikke uventet, at dette er tilfældet. Arbejdsløse forældre oplever i højere grad end andre sociale problemer. Herved gør deres børn det samme. Christoffersens resultater om de forøgede risici viser sig fx i form af kriminalitet hos de unge:

*"Man kan således iagttage en overhyppighed af pådømt kriminalitet blandt de unge, hvis moderen har fået barnet i en tidlig alder, hvis en af forældrene er alkoholiker, havde forsøgt selvmord eller været indlagt med en psykiatrisk lidelse, eller hvis en af forældrene selv havde fået en ubetinget frihedsstraf."* (Christoffersen, 1996:17)

Risikofaktorer er også centralt begreb i Christoffersens (1999) studie med formålet at undersøge risici for at få en belastet opvækst, hvis forældrene er socialt belastede. De problemer som dette studie vil undersøge nærmere er:

*"forældrenes ledighed, forældrenes pådømte kriminalitet, alkoholisme og psykiske lidelser, som de er registreret i forbindelse med hospitalsindlæggelser. Men ud over disse klassiske belastningsindikatorer inddrages en lang række andre forhold, der mistænkes for at have langvarige konsekvenser for børnenes livsforløb. Det drejer sig blandt andet om vold i familien, forældres selvmordsforsøg, narkomani og neurotiske lidelser."*<sup>2</sup>  
(Christoffersen, 1999:10)

Det er stort set de samme forhold som blev berørt i undersøgelsen fra 1996. Christoffersen fremlægger følgende antagelser:

*"at børn er afhængige af deres forældres følelsesmæssige tilstande... I denne samspilsproces indgår barnets opfattelse af forældrene som en vigtig del af opbygningen af barnets identitet."*

Og

*"Det er endvidere undersøgelsens antagelse at manglende selvværd og selvdestruktiv adfærd blandt de unge blandt andet kan skyldes, at de har været udsat for forskellige former for krænkende og ydmygende behandling, som kan tænkes at forekomme med en særlig overhyppighed i familier med psykiske sygdomme."*

Og

*"Det er undersøgelsens antagelse, at manglende sensitivitet hos forældrene, som udgør barnets identitetsskabende netværk, kan være medvirkende til at barnet udvikler visse former for personlighedsforstyrrelser, psykiske og somatiske sygdomme samt selvdestruktive adfærdsnormer."*

(alle citater fra (Christoffersen, 1999:11))

På denne måde etablerer Christoffersen, med visse forbehold, en teoretisk forståelse der kort opsummeret kan forstås på følgende måde: Når forældrene har problemer især af psykisk art, bliver de mindre opmærksomme på deres børn, som så selv udvikler problematiske former for adfærd. Som Ebsen påpeger (2006b/2008b), er det noget uklart, om der er empiriske belæg for denne teori.

### **Kendetegn ved socialt udsatte børn og unge – national og international forskning**

I den fortsatte jagt på forskningsbaserede beskrivelser af, hvad der kendetegner de socialt udsatte børn og unge skal jeg, med udgangspunkt i Kirsten Elisa Petersens (2006/2008) og Helle Schjellerup Nielsens (2006/2008) forskningsoversigter samt Frank Ebsens (2006b/2008b) og min egen gennemgang af både national og international forskningslitteratur, prøve at give et lidt mere nuanceret billede af, hvad der kendetegner de grupper af børn og unge, som vi taler om som socialt udsatte børn og unge.

En måde at finde ud af, hvad man i forskningen i praksis lægger i begrebet socialt udsatte børn er at undersøge, hvilke typer af *indikatorer* eller *tegn* der anvendes i forskningen i beskrivelsen af udsatte børn.

Så vel i de internationale som de nationale studier inden for daginstitutionsområdet finder man en omfattende mængde indikatorer på udsathed hos børn; emotionelle vanskeligheder, problemer med adfærdstilpasning, manglende kognitiv formåen, forsinkelser i udvikling relateret til sprog, opmærksomhed, samt at mange udsatte børn træder ind i skolelivet med massive sociale, emotionelle og kognitive mangler (Trocmè & Counce, 1995).

En forløbsundersøgelse af anbragte børn i Danmark (Egelund et al., 2004:70-73) omfatter de børn født i 1995 som fra 1995, til og med 2002 har været anbragt. Den består af en interviewundersøgelse af barnets forældre og postspørgeskemaundersøgelser af henholdsvis børnenes kommunale sagsbehandlere og anbringelsessteder, hvis børnene fortsat var anbragt. I resuméet opdeler forfatterne resultaterne i karakteristika hos både forældrene og børnene. Børnene karakteriseres her på følgende måde:



*De anbragte børn har en markant oversygelighed i forhold til deres jævnaldrende. Godt hvert fjerde barn har fået stillet en diagnose på en langvarig sygdom eller et handicap. Oversygeligheden er specielt markant, når det drejer sig om psykisk udviklingshæmning, hyperaktivitet (DAMP/ADHD) og børnepsykiatriske lidelser.*

*De anbragte børn har markant hyppigere end deres jævnaldrende symptomer på psykiske og sociale problemer: adfærdsvanskeligheder, emotionelle problemer, hyperaktivitet og kammeratskabsproblemer. Mere end hvert tredje barn er efter forældrenes opfattelse samlet set så problembelastet, at det falder uden for normalområdet. Efter anbringelsesstedernes opfattelse falder over halvdelen af de anbragte børn uden for normalområdet.*

*Anbragte børn har desuden en markant sværere skolestart end andre børn. De starter skolegangen senere end normalt, klarer sig dårligere i de små klasser, har flere indlæringsmæssige og sociale problemer allerede i begyndelsen af skoleforløbet og skilles hyppigere ud til specialundervisning.*

*Anbragte børn dyrker markant sjældnere end andre jævnaldrende børn fritidsinteresser. Specielt gælder det børn, som har været anbragt, men nu er hjemgivet.*

*Endelig er der en mindre gruppe af børn, der er netværksfattige. De føler sig efter forældrenes opfattelse ikke knyttet til andre børn eller voksne. Lidt mere end hvert tiende barn føler sig ikke knyttet til nogen andre børn, og hvert syvende barn føler ikke tilknytning til nogen voksne i familienetværket.” (Egelund m.fl. s.11-12)*

En vigtig konklusion i undersøgelsen er, at anbragte børn har *større problemer i skolen*, og det påpeges, at de anbragte børn har en markant sværere skolestart end de øvrige børn. I undersøgelsen bruger man også SDQ – skalaen (”Strength and Difficulties Questionnaire). Denne skala måler 1) Emotionelle problemer; 2) Adfærdsvanskeligheder; 3) Hyperaktivitet; 4) Kammeratskabs relationer og 5) Prosocial adfærd.

Egelund et al. (2004:339) udvælger nogle risikofaktorer, som de opfatter som særligt kendetegnende og potentielt relativt alvorlige risikofaktorer. Dette udvalg foretages ikke med udgangspunkt i undersøgelsen, men på baggrund af overvejelser fra andre undersøgelser, som der i et vist omfang er redegjort for. De mest belastede børn udgør 20 % af hele undersøgelsesgruppen og defineres som dem, der har tre eller fire af følgende kendetegn:

Barnet har en diagnosticeret langvarig sygdom eller et handicap

Barnet er i skolen bagud for det aldersvarende klassetrin (dvs. 1.klasse)

Barnet har psykiske og sociale problemer, der placerer det uden for normalområdet på den samlede SDQ-skala

Barnet har inden for det seneste år ikke dyrket nogen fritidsinteresse

På baggrund af de undersøgelser som her er refereret, kan man udpege nogle områder, som det er vigtigt at arbejde med i både dag- og døgninstitutioner. Et af disse områder er *skolen*, hvor de socialt udsatte børn klarer sig dårligt. Især gælder dette for børn, som har været på døgninstitutioner. Et andet område er *venner og netværksrelationer*.

Hos børn fra fattige familier har man fundet både større forekomst af *adfærdsproblemer* og *skoleproblemer* senere i livet (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanow 1994; Hester & Kaiser 1998; Kaiser & Delaney 1996; Mcloyd 1998). Videre er der en voksende dokumentation af en overhyppighed af *både eksternaliserende og internaliserende problemer* hos børn fra lav indtægt familier. (Harden et al. 2000; Kaiser et al 2000; Randolph, Koblinsky, Beemer, Roberts & Letiecq 2000). Eksternaliserende problemer (externalizing problems) omfatter: fysisk aggression (fx at slå, sparke, bide), verbal aggression (fx true andre med at bruge magt), "oppositionel" adfærd (fx lyve, rømme fra hjemmet) hyperaktivitet, impulsadfærd, og svag opmærksomheds regulering (Lochman & Szczepanski 1999). Internaliserende problemer (internalizing problems) repræsenterer problemer af mere introvert natur, som fx: overdreven uro, rædsel, angst, somatiske symptomer, depression og social tilbagetrækthed (social withdrawal) (Achenbach & Edelbrock 1978).

I sammenfatningen af hvad der fremkommer i forskningsoversigten "Normbrytende beteende i barndommen – vad säger forskningen?" (Andershed & Andershed, 2005) viser Petersen (2006/2008), at den forskning som beskrives, er en forskning der forklarer og beskriver de *bagvedliggende faktorer* som med stor sandsynlighed skaber *normbrydende adfærd* hos børn og unge – eks. genetiske, sociale, økologiske og samfundsmæssige faktorer. I denne sammenhæng drøfter man blandt andet forholdet mellem arv og miljø i udvikling af normbrydende adfærd. Man viser her til studier, som påviser en stærk arvelig komponent som bidragende årsag til udviklingen af såvel aggressiv som ikke-aggressiv normbrydende adfærd, særligt hvis denne adfærd debuterer i de tidlige barnhedsår.

Normbrydende adfærd er ikke genetisk betinget, men er et socialt og kulturelt defineret begreb. Samtidig viser forskningen, at udviklingen af en eller flere arvelige egenskaber i samspil med barnets miljø kan bidrage

til, at barnet kommer i risikozonen for at udvikle en normbrydende adfærd. Bl.a. er der forsket i betydningen af lav serotonin i hjernen, hvor man hævder at kunne påvise en direkte sammenhæng med udvikling af normbrydende adfærd. Hertil kommer studier, der har undersøgt en sammenhæng mellem diagnosen Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) og normbrydende adfærd, hvor resultater har påvist en signifikant sammenhæng (Scourfield, Martin, Eley og McGuffin, 2004). Barnets genetiske "konstruktion" kan så at sige påvirke muligheden for at udvikle en adfærd, der medfører normbrud.

Andershed & Andersheds forskningsoversigt tager teoretisk afsæt i et risikoperspektiv, når man prøver at forstå normbrydende adfærd i barndom og ungdom. Begrebet "risiko" anvendes i en udviklingsmæssig kontekst. Risikobegrebet anvendes her til at beskrive, hvorledes faktorer i barnets opvækstbetingelser kan antages at hænge sammen, samvariere med hinanden og kan virke som en risiko for, at barnet udvikler normbrydende adfærd. Risikobegrebet anvendes altså ikke for at forklare årsagen til, at normbrydende adfærd finder sted, men derimod som en egenskab, hændelse eller proces, der medvirker til at øge sandsynligheden eller risikoen for, at barnet udvikler normbrydende adfærd.

I Petersens (2006/2008) gennemgang af studier om intervention i daginstitutioner peger hun på tre hovedgrupper af studier, der fortæller om tegn på udsathed hos børn:

1. Studier der retter sig mod tegn på børns sociale og emotionelle vanskeligheder
2. Studier der retter sig mod tegn på udsatte børns læringsmæssige vanskeligheder
3. Studier der har fokus på tegn på udsatte børns interaktioner og relationer med forældre.

Jeg skal i det følgende sammenfatte nogle relevante studier inden for disse tre rubrikker.

### **Tegn på udsatte børns sociale og emotionelle vanskeligheder**

Der er i forskningen påvist en direkte sammenhæng mellem mangel på *social kompetence* og tilstande som *ensomhed* (Jones, Hobbs og Hockenbury 1982), *mobning* og *aggression* (DeRosier 2004) og *rusproblematik* (Gaffney, Thorpe, Young og Occhipinti 1998). Man har også fundet sammenhænge mellem børns færdigheder i at etablere venskab og grad af *psykiske problemer* gennem hele livet (Hay, Payne og Chadwick 2004).

Petersens (2006/2008) gennemgang af forskningen på daginstitutionsområdet viser, at langt størstedelen af de studier som hun ser nærmere på retter sig mod udsatte børns *emotionelle og sociale vanskeligheder*, herunder især *adfærdsmæssige* vanskeligheder. Disse studier er omfattende i antal. Resultaterne fra disse studier er samlet under et ud fra antagelsen om, at det kan være vanskeligt at separere sociale problemer, såsom vanskeligheder med at lege med andre børn, fra emotionelle problemer der bl.a. omhandler lav selvværdsfølelse, aggressiv adfærd og lav impuls kontrol. De emotionelle og sociale problemer beskrives også i de undersøgte studier ofte som nært sammenhængende (Sommervill et al., 1978, Anderson, 1983, Jones & Offord, 1989, Fantuzzo et al., 1995, Campbell, 1996, Raver et al., 1999, Kaiser et al., 2000, Miller & Olson, 2000).

Lutz et al.(2002) beskriver emotionelle og sociale problemer hos lavindkomst børn i daginstitution. De peger på, at adfærdsmæssige vanskeligheder er stigende hos førskole børn i meget større grad, end hvad man tidligere har antaget (Lutz et al., 2002). Forskningen på dette område peger på, at omkring 10-15 % af børn i førskolealderen udviser milde til moderate adfærdsproblemer (Campbell, 1995). Studierne af Pianta & Caldwell (1990) og Lutz et al. (2002) indikerer, at denne andel er helt op til 20-37 % børn. I disse studier antager man, at særligt børn fra lavindkomst familier har en høj risiko for at udvikle såvel sociale som emotionelle problemer.

Fantuzzo et al. (2003) peger på nødvendigheden af at udvikle test-metoder<sup>1</sup>, der kan indfange tidlige emotionelle og adfærdsmæssige vanskeligheder hos udsatte børn i daginstitution. Baggrunden for dette forslag er, at sociale/emotionelle vanskeligheder kan medføre yderligere problemer på længere sigt i barnets tilværelse, fx i form af læringsproblemer i skoletiden og vanskelige kammeratskabsrelationer. Qi & Kaiser (2004) underbygger sammenhængen mellem sociale og emotionelle problemer og andre indikatorer på vanskeligheder hos udsatte børn. I dette studie belyser man også en sammenhæng mellem *sociale problemer og forsinket sprogudvikling*. Man viser blandt andet, at børn fra lavindkomst familier er i forøget risiko for at udvikle adfærdsmæssige problemer, og at børn med forsinket sprogudvikling udviser flere sociale problemer.

Tendensen i denne type forskning er, at tegn på udsathed bliver beskrevet i et *udviklingspsykologisk og klinisk psykologisk perspektiv* (Campbell, 1996), hvor man gør antagelsen, at børns tidlige barndomsudvikling har afgørende betydning såvel emotionelt, socialt og kognitivt for børns livschancer og fremtidige voksentilværelse.

### Tegn på udsatte børns læringsmæssige vanskeligheder

Så vel tværsnitstudier som longitudinelle studier har dokumenteret en sammenhæng mellem *dårlig udviklet sprog* (language impairment) på den ene side og *problemadfærd og dårligt udviklede sociale færdigheder* på den anden side (Beitchman et al., 2001, Camarata, Hughes, & Ruhl, 1988; Cantwell & Baker, 1977). Forsinket sprogudvikling øger signifikant risikoen for senere læringsproblemer og adfærdsproblemer (Beitchman et al., 2001; Cantwell & Baker, 1977) og for sociale problemer (Fujiki, Brinton, Isaacson & Summers 2001; Gertner, Rice & Hadley 1994). På den anden side indvirker tidlige sociale problemer og problemadfærd også negativt på udviklingen af sprogfærdigheder, ved at disse problemer begrænser mulighederne for læring gennem samspil med voksne og jævnaldrende (Hester & Kaiser, 1998). Noget overraskende kan man ikke finde stærke direkte sammenhænge mellem udviklingen af sen sprogudvikling og adfærdsproblemer i gruppen af børn fra lavstatusfamilier (Kaiser et al 2000; Harden et al 2000; Randolph et al 2000).

I Petersens (2006/2008) gennemgang af studierne på daginstitutionsområdet tegner der sig endvidere et billede af, at indikatorer på udsathed træder frem i form af *læringsmæssige vanskeligheder og manglende skole-succes* for de aktuelle børn (Berg & Berg, 1971, Tymchuk, 1972, Lucco 1972, Lonigan & Whitehurst, 1998). Et studie foretaget af Wright et al., (2000) i et fattigt boligområde i USA belyser, at socialt udsatte børns læsefærdigheder var så dårlige, at børnene ikke engang vidste, hvordan bogen skulle vendes, og hvilken vej der skulle læses. Indikatorer på udsathed på dette område omhandler endvidere børns begrænsede muligheder i skolelivet.

Trocmè & Cauce (1995) beskriver tegn på udsathed, der viser sig ved en øget deltagelse i specialundervisning. De socialt udsatte børn må oftere end andre børn gå skoleklasser om, og skolegangen afbrydes, før afsluttende eksamen er færdiggjort. Boocock (1995) peger på, at udsatte børns deltagelse i daginstitution på en positiv måde kan medvirke til at bygge bro mellem det uddannelsesmæssige gab, der findes mellem udsatte og ikke-udsatte børn i skolelivet. Samtidig viser denne forskning, at denne effekt fra deltagelse i daginstitutionens praksis formindskes over skoletiden.

Ifølge Clarizio (1968) er forældres interaktion med barnet af afgørende betydning for barnets skolegang. Conroy & Brown (2004) påpeger, at sammenhængen mellem alvorlige vanskeligheder i barndommen og skoletiden, der så at sige følger med ind i voksenlivet, er velunderbygget i forskningen. Børn som udviser tegn på vanskeligheder i barndomslivet er

således i øget risiko for skolevanskeligheder, herunder manglende kammeratskabsrelationer, såvel som problemer med at færdiggøre skolegang, hvilket igen kan forbindes med ungdomskriminalitet og vanskelige vilkår i voksenlivet.

### **Tegn på udsatte børns interaktioner og relationer med forældre**

Petersens (2006/2008) gennemgang af studier på området viser, at der gennem årtierne er foretaget en omfattende mængde undersøgelser, der inddrager udsatte børns forældre, ofte i form af inddragelse af moderen i barnets forløb i daginstitution. I den sammenhæng belyses tegn på udsathed hos børn via barnets hjemmemiljø og barnets interaktioner med forældrene. Tegn på udsathed hos barnet i forhold til relationer/interaktioner med forældre beskrives i forskningsstudier ofte som koblet til forældres socioøkonomiske status: fattigdom, manglende uddannelse og arbejdsløshed (Clarizio, 1968, Ramey et al., 1979, Berman & Rickel, 1979, Mischley et al., 1985, Feldman 1989, Baxter & Kahn, 1999, Primavera, 2000, Connel & Prinz, 2001, Hubbs-Tait et al., 2002, Gross et al., 2003, Lyons-Ruth & Meknick, 2004, samt Hall et al., 2004, Brotman et al., 2005).

I den forskning som viser, at tegn på udsathed er koblet til *interpersonelle strukturer inden i selve familien*, antages det, at især relationer mellem barn og forældre er afgørende for barnets udvikling (Pianta & Stuhlman, 2004). Relationen mellem mor og barn kan være præget af moderens mangelfulde støtte til barnets udvikling, såvel emotionelt som kognitivt. Stressfulde livsbetingelser hos familien, mødres depression samt manglende psykisk overskud til at tage vare på barnets udvikling, såvel som mishandling og omsorgssvigt af barnet er ligeledes tegn som beskrives som tegn på barnets udsathed.

Clarizio's studie (1968) belyser, at det ret beset ikke er ny tænkning at inddrage forældre aktivt i barnets udvikling som en planlagt del af interventionsprogram i daginstitution for udsatte børn. Clarizios undersøgelse belyser også, at forældres holdning til barnet har betydning for barnets skolesucces. Berman & Rickel (1979) underbygger dette fund i deres studie af træning for udsatte forældre med henblik på at skabe en højere grad af selvfølelse hos forældrene og et bedre hjemmemiljø. Også i denne sammenhæng anses interaktioner mellem barn og forældre som værende betydningsfulde for udsatte børns udvikling. Ramey et al., (1979) peger hertil på, at mor-barn relationen kan have betydning for barnets IQ-score. Hvis interaktionen mellem mor og barn er præget af mindre varme, og af at moren er mindre involveret i interaktionen, og hvis moren dertil viser

en højere grad af autoritær attitude, så vil dette påvirke IQ-score i negativ retning. Moderens adfærd, holdninger, hendes økonomiske situation, såvel som intelligens har betydning for interaktion med barnet og deraf for barnets udvikling.

### **Forskningens beskrivelse af kendetegn hos socialt udsatte unge**

Tidligere har gennemgangen af forskningen hovedsageligt fokuseret på mindre børn. Her er fokus ofte på børnenes omgivelser og familieforhold. Forskningslitteraturen om de socialt udsatte unge er mere fokuseret på de unges *egenskaber og adfærd* sammenlignet med litteraturen om mindre børn. Den domineres først og fremmest af en interesse for den type udsathed, som kan sammenfattes under begreber som *adfærdsproblemer* og *antisocial adfærd*, herunder kriminalitet (se fx. Rutter et al. 1998). De problemer som disse unge fremviser har ifølge forskningen først og fremmest sin baggrund i de samme forhold som tidligere er beskrevet for socialt udsatte børn. Risikoen for alvorlige problemer under teenageårene og senere i livet øges, jo tidligere de debuterer under barndommen (Rutter et al 1998). Men den måde som samfundet har mødt disse børns problemer på, fx i daginstitutioner og i skolen samt ved anbringelser i plejefamilier og døgninstitutioner, kan *i sig selv* repræsentere erfaringer som adderer sine negative effekter til de unges udsathed. Dette kommer blandt andet frem i Helle Schjellerup Nielsens (2006/2008) gennemgang af litteraturen om socialt udsatte unge, som har relevans for arbejdet med de unge i døgninstitutioner. I denne litteratur fremgår det blandt andet, at læringsproblemer og adfærdsproblemer i skolen fx kan skyldes et ustabil liv p.g.a. anbringelser og mange skoleskift (Zetlin, Weinberg & Kimm 2004). Når Schneider-Munoz & Andrew (2000) undersøger socialt arbejde med unge i USA, bliver de unges udsathed beskrevet i termer af *følelsesmæssige problemer, adfærdsforstyrrelser, kriminalitet og depression*.

De tegn på udsathed – både historisk og i forhold til deres aktuelle adfærd - som Säfvenbom & Samdahl (2000) beskriver hos de unge der er placeret i norske døgninstitutioner kan sammenfattes ved en kaotisk opvækst, dårlig evne til at leve op til andres forventninger og en større grad af "umodenhed" og aggressivitet sammenlignet med andre unge. Disse unge beskrives som nogle som løber en "...increased risk for problematic behaviour. Due to severe neglect, violence, or abuse during childhood, they find interaction with society to be particular difficult or painful." (s. 121)

Når det gælder unge der er anbragt, peger Zetlin, Weinberg & Kimm (2004) specielt på skoleområdet som et område, hvor de unge er specielt

udsatte:

”Three fourth perform below grade level and more than half have been retained at least one year in school. Their academic difficulties include weaker cognitive abilities and lower academic achievement and classroom performance compared to non-maltreated children. On standardized achievement tests in reading and mathematics, they perform significantly lower than non-foster youth and earn lower grades in these areas. They exhibit behavioural problems in school settings ranging from aggressive, demanding, immature, and attention-seeking behaviors to withdraw, anxious, and over-compliant behaviors. These difficulties lead many foster youth to experience grade retention, placement below age-appropriate grade levels, and placement in special education. In fact, they are significantly over-represented in special education. Between 30% to 50 % of children in foster care are placed in special education compared with 12 % of the general school population. They are also twice as likely as non-foster youth to leave school without obtaining a high school diploma.” (s. 421-422) (fra Nielsen 2006/2008)

Wright (1995) undersøger effekterne af “social skills training” for de drenge, som er anbragte i døgninstitutioner i Canada. I sit studie konkluderer Wright blandt andet, at det er *adfærdsforstyrrelse* som er det dominerende problemkompleks hos unge som er anbragt i døgninstitutioner:

“Based on DSM-III-R criteria, conduct-disorder tends to be the primary diagnosis, since these boys present with lengthy histories of at least three of the following behaviors: aggressive assaults, vandalism, stealing, lying, truancy, running away, firesetting, robbery, cruelty to animals, sexual coercion, cruelty to people or weapon use.” (s. 16)

Mere end 75 % er vokset op med erfaring fra *separation* mellem forældrene eller *skilsmisse*, og næsten halvdelen har lange ophold i *plejefamilier* bag sig. Og Wright understreger:

“It is not surprising, therefore, that these boys present with diminished relationship capacity. Previous social and mental health interventions have been unsuccessful and now long-term treatment is required. The boys are admitted because of the overwhelming nature of their behavior. However, 85% of them receive additional diagnoses of attention deficit hyperactivity/disorder (ADHD), and/or learning disabilities (LD). LD disabilities tend to be in the areas of language and reasoning.” (s. 17)

Nygren (2000) gennemførte en totalundersøgelse af 1.106 anbragte børn



og unge i socialpædagogiske døgninstitutioner og børne- og ungdomspsykiatriske institutioner i Oslo, hvor man brugte de samme diagnostiske kriterier for screening af forekomsten af *conduct disorders* (DSM-IV). I denne undersøgelse opfyldte 43 % af de drenge og piger, der var anbragt i de socialpædagogiske døgninstitutioner kriterierne for *conduct disorders*. Forekomsten af *misbrug* af rusmidler (alkohol og narkotika) var også stor i denne gruppe. Et noget uventet resultat var, at pigerne generelt i lige så høj grad som drenge havde misbrugt rusmidler de sidste 12 måneder (47% for piger og 46% for drenge), selv om de fleste havde været anbragt på institutionen i denne tidsperiode. Andelen som havde taget ecstasy o.l. stoffer blandt de som havde misbrugt var også forbavsende høj: 25-26 %. (jf. også Nygren 2001; Kjelsberg & Nygren 2004)

Mc Cann et al. (1996) gjorde en lignende tværsnitsundersøgelse af alle unge i alderen 13-17 år anbragt i tilsvarende døgninstitutioner eller plejefamilier. De konkluderede, at forekomsten af alvorlige psykiske problemer i klientgruppen var 67 %. De vanligste problemer var *adfærdsforstyrrelse og angstlidelse*. Dimigen et al. (1999) undersøgte børn mellem 5 og 12 år, inden 6 uger efter at de blev anbragt i døgninstitution eller plejefamilie og fandt, at *adfærdsforstyrrelse* og *depression* var de hyppigste lidelser: 38 % af drengene og 33 % af pigerne havde meget alvorlig *adfærdsforstyrrelse*, næsten lige så høje tal blev fundet for depression. Depression var meget vanligere for dem som var anbragt i døgninstitution, sammenlignet med dem som var i plejefamilier.

Siden *adfærdsforstyrrelser*, antisocial adfærd, kriminalitet, misbrug etc. er de dominerende problemer hos de socialt udsatte unge, og siden disse problemer ifølge forskning skal ses som konsekvenser af en social udsathed i de unges tidligere udvikling som børn, skal jeg prøve at sammenfatte den vigtigste relevante viden om de socialt udsatte unge på dette område i et eget afsnit.

#### *Antisocial adfærd – resultat af social udsathed og grundlag for social udsathed*

Den følgende opsummering af hvor forskningen står i dag på de områder, som er af relevans for HPA-projektets intervention over for de socialt udsatte unge er baseret på den meget omfattende og højt anerkendte forskningsoversigt, som Michael Rutter, sammen med Henry Giller og Ann Hagell, publicerede i 1998 under titlen *Antisocial Behavior by Young People* (Rutter et. al. 1998).

Rutter m.fl. har som ambition at afdække de allermest kritiske faktorer

baseret på den forskning, som metodemæssigt holder den højeste kvalitet, når det gælder at prædikere antisocialt adfærd hos socialt udsatte børn. En gennemgang af den forskning, som belyser de forhold der er knyttet til det enkelte individ kan sammenfattes i de følgende punkter over de stærkeste virksomme faktorer bag antisocial adfærd:

Af alle adfærds karakteristika som prædisponerer for antisocial adfærd er *hyperaktivitet og uopmærksomhed (inattention)* den mest robuste prædikator.

En kombination af *udstødning fra kammeratgruppen* (peer rejection) og *aggression* er også en meget stærk faktor. "The combination of rejection and aggression is particularly likely to be followed by escalating antisocial behavior" (op.cit. p. 149). Med udgangspunkt i en stor mængde studier prøver Rutter m fl. at komme bag disse sammenhænge og kan til slut konkludere, at: Social rejection is more often associated with incompetent social functioning, and it is the ineffectual aggressors – who get into lengthy, hostile, and emotionally charged conflicts (which they often lose) – who are rejected...The overall pattern of findings, therefore, suggests that the main risk for antisocial behavior resides in social incompetence and not in the experience of being isolated." (op.cit. p. 149)

A distorted style of social information processing: Børn som ofte har været udsat for negative holdninger fra andre tenderer at udvikle et beredskab for at på en fejlagtig måde at tolke (attribuere) onde hensigter i andres adfærd, at mistolke social interaktion og at fokusere på aggressiv adfærd hos andre.

Cognitive impairment: Specielt når det gælder verbale færdigheder og planlægningsfærdigheder

Temperament: specielt impulsivitet, sensationsøgning, mangel på kontrol af følelser og aggressivitet.

De *psykosociale* indikatorer på udvikling af antisocial adfærd som har solid støtte i forskningen kan sammenfattes på følgende måde:

Forskellige familiekarakteristika (fx teenage parenting, skilsmisse etc.)

Fattigdom og social disadvantage indikerer øget risiko, men forskningen i dag tilsiger imidlertid, at disse forhold virker indirekte og medieres af forældres depression og familiekonflikter.

Forældrenes opdragelse (parenting) er en central risikofaktor (omsorgssvigt, overgreb af forskellige slags)

Deltagelse i socialt afvigende og kriminelle grupper

Arbejdsløshed

Når det gælder de faktorer, som kan *beskytte* de socialt udsatte unge fra at udvikle alvorlig antisocial adfærd, lister Rutter m.fl. efter en gennemgang af *resilience-forskningen* på området følgende faktorer:

IQ

Evne til at reducere sensitivitet over for risici (fx ved at man tidligere har oplevet, at man har lykkedes med at mestre situationen/kravene)

Reduktion af påvirkningen af de forskellige sociale og individuelle risikofaktorer som er dokumenteret i forskningen (fx ved at forældre har en god opdragelse og den unges egen distancering fra forældres egne afvigende mønster)

Reduktion af negative kæde-reaktioner (chainreactions)

Øgning af positive kædereaktioner

Udvikling af "self-esteem" og "self-efficacy"

Neutraliserende eller kompenserende positive erfaringer som på en direkte måde modarbejder risikoeffekten

Åbning for positive muligheder, som fx gennem uddannelses- og karrieremuligheder

Positiv kognitiv bearbejdelse af negative erfaringer, fx accepterende i stedet for benægtende, fokus på positive aspekter

Når det gælder dokumentation af *indsatser*, der kan *forebygge antisocial adfærd* i teenageårene, er der foretaget nogle vigtige studier inden for daginstitutionsområdet. Et meget central studie – High Scope Perry Preschool Study (Schweinhart et. al. 1993; Weikart & Schweinhart 1992) - tilsliger at følgende indsatser og/eller fokus er virksomme inden for denne type kontekst:

Aktiv læring

Stimulering af børnenes selvstændighed

Udvikling af positiv selvopfattelse (self-esteem)

Stimulering af børnenes læring i at løse problemer

Stimulering af udholdenhed i opgaveløsningen (task persistence)

Gode samarbejdsforhold mellem hjem og daginstitution

Når det gælder de studier, der dokumenterer effekter af forebyggelse, *efter* at de sociale problemer er opstået (sekundær og tertiær forebyggelse), refererer man hovedsageligt til forskellige former for behandlingsoplæg, en orientering som ikke er relevant for HPA-projektet.

## TO HOVEDFOKUS I HPA-PROJEKTETS BIDRAG TIL BØRN OG UNGES UDVIKLING AF DERES HANDLEKOMPETENCER

Forskningslitteraturen tyder på, at interventionsmetoder, der rettes mod grupper som er i samme miljø, kan fungere for mindre børn, men ikke altid for unge i teenageårene og vice versa. Samtidig er der mange interventionsområder, der er aktuelle for begge aldersgrupper. I HPA-projektet rettes interventionerne mod hele børnegruppen og gruppen af unge på henholdsvis dag- og døgninstitutionerne, uden at man i daginstitutionerne udskiller de socialt udsatte børn som specielle målgrupper. Lösel och Beelman (2003) dokumenterer i deres omfattende metaanalyse af evalueringer af "Skills training program" - som omfattede sammenlagt omkring 17.000 børn (i experiment- eller kontrolgrupper) - at "Programs targeting at-risk groups had better effects than universal programs" (s 84). Målet var at forebygge antisocial adfærd. "Universal programs" havde ingen eller meget svage effekter. I denne sammenhæng skal det understreges, at selv om HPA-projektets intervention retter sig mod hele børnegruppen i daginstitutionerne, så udformes interventionerne lokalt på grundlag af empiriske undersøgelser af børnenes kompetenceprofiler og med fokus på de områder, som forskningen har vist er strategisk vigtige for de socialt udsatte børn. HPA-projektets design kan altså hverken karakteriseres som et "at-risk group targeting" eller "universal" program".

I HPA-projektet bestemmes rammerne for indsatserne af det faktum, at det er pædagogerne i de aktuelle dag- og døgninstitutioner som skal gennemføre de aktuelle interventioner. Dette betyder, at der er flere områder i børnenes og de unges liv, som forskningen peger på (jf. tidligere afsnit) som vigtige områder, som pædagogerne ikke kan intervenere inden for i kraft af deres mandat som ansatte på den aktuelle institution. Fx bidrager forhold i familien, arbejdsløshed hos forældrene, forekomst af psykiske lidelser hos forældre, lav indtægt etc. til øget udsathed hos børnene. I den svenske socialstyrelses *Social rapport* (2006) henviser man til flere sådanne sociale forhold, der kan forstærke risikoen for og vedligeholde social udsathed.

Disse begrænsninger med hensyn til områder for mulige interventioner som her er antydnet, er vigtige at holde sig i hovedet, når jeg i et senere afsnit udleder, hvilke dele af de socialt udsatte børns og unges handlekompetencer som man, ifølge den forskning som er refereret i tidligere afsnit, bør fokusere på. Udledningerne af disse dele af handlekompetencerne skal også ses i lyset af, hvordan man forstår selve begrebet "handlekompetencer". I næste afsnit skal jeg derfor redegøre for HPA-projektets

forståelse af dette begreb for så at afslutte dette arbejdspapir med at udlede de nævnte strategiske satsningsområder.

Som en baggrund for gennemgangen af handlekompetencebegrebet vil jeg imidlertid allerede i det følgende afsnit udpege de to hovedområder i de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer, som vil være i fokus i HPA-projektets interventioner i projektets dag- og døgninstitutioner.

Hvis man skal satse på en udvikling af de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer, som lader sig gennemføre inden for rammerne af det pædagogiske arbejde på dag- og døgninstitutioner, og som tager udgangspunkt i den forskningsbaserede viden, er det først og fremmest på to hovedområder, HPA-projektets kompetenceudviklende interventioner fremstår som strategisk vigtige og centrale. Disse hovedområder har gyldighed for både mindre børn og de unge.

Med udgangspunkt i hvad forskningen siger om socialt udsatte børn og unges sårbarhed og risici for social eksklusion og senere udvikling af problemer, fremstår børnenes og de unges *social kompetencer* og *læringskompetencer* som de vigtigste satsningsområder. Hvis vi tager udgangspunkt i det billede, som forskningen tegner af de socialt udsatte børn og unges sårbarhed, er det på nogle bestemte konkrete områder, som børnene og de unge ideelt set bør udvikle disse tre typer handlekompetencer. For at vi på en meningsfuld måde skal kunne give denne konkrete beskrivelse af det ideelle indhold i deres handlekompetencer, er det imidlertid som tidligere påpeget nødvendigt med en nærmere redegørelse for, hvad vi lægger i begrebet "handlekompetence".

## BEGREBET HANDLEKOMPETENCER SOM NØGLEBEGREB I HPA-PROJEKTETS TEORETISKE RAMME

HPA-projektet teoretiske ramme er samlet under begrebet *handlekompetence*, et begreb som oprindeligt er udviklet af Nygren (2004) i forbindelse med et større norsk forskningsprojekt om professionelt arbejde med børn og unge<sup>2</sup>. Begrebet skal blandt andet ses som et teoretisk værktøj i forbindelse med projektets strategiske fokusering på de dele af de socialt udsatte børn og unges virkelighed, der skal være genstand for HPA-projektets interventioner på dag- og døgninstitutionsområdet.

En handlekompetence er kort sagt den del af en persons handlegrundlag, som gør personen i stand til at løse en bestemt opgave eller opnå et bestemt mål inden for en bestemt social kontekst. Den gør personen i stand til at *handle* på en sådan måde, at personen kan løse opgaven eller opnå de aktuelle mål.

### Hvordan bliver begrebet handlekompetence brugt i HPA-projektet?

Projektets valg af den aktuelle forståelse af begrebet handlekompetence skal ses i lyset af projektets grundlæggende idé og generelle metodologiske tilnærmelse. I forenklet form kan en af HPA-projektets grundidéer beskrives som en strategi der går ud på at lægge til rette for at pædagogerne udvikler deres professionelle handlekompetencer og pædagogiske praksis på en sådan måde, at de gennem deres daglige interventioner i arbejdet med socialt udsatte børn og unge bidrager til, at disse børn og unge kan udvikle deres handlekompetencer på områder som er signifikante for deres muligheder for at undgå eller reducere bestemte negative effekter af socialt arv.

De områder som projektet har valgt at fokusere på, når det gælder at bidrage til børns og unges kompetenceudvikling, er udledt og afgrænset ud fra 1) en sammenstilling af resultater af empirisk og teoretisk forskning om de aktuelle børne- og ungdomsgruppers udsathed, risici og problemer samt effekter af tidligere forsøg på interventioner over for de aktuelle grupper af børn og unge samt 2) en definition af de områder i børns og unges liv som pædagoger i dag- og døgninstitutioner har mulighed og legitimitet til at intervenere på i deres rolle som pædagoger.

De områder som projektet har valgt at fokusere på, når det gælder at bidrage til *pædagogernes* professionelle kompetenceudvikling, er udledt af de krav som stilles til deres arbejde med at bidrage til *børnenes og de unges* kompetenceudvikling på de to hovedområder, som er nævnt i forrige afsnit. For at bidrage til pædagogernes kompetenceudvikling på disse hovedområder tilbyder projektet en "kvalifikationspakke" (se *Kvalifikationsmappen HPA-projektet september 2006*) som har til hensigt at bidrage til udvikling af pædagogernes professionelle handlekompetencer og pædagogiske praksis. Denne kvalifikationspakke skal realiseres som lokale udviklingsprocesser på de berørte institutioner (se Nygren 2006/2008). Ved at udvikle deres pædagogiske professionelle handlekompetencer inden for rammerne af den udviklingsproces som iværksættelsen af denne kvalifikationspakke indebærer, antager vi, at pædagogerne og deres lokale pædagogiske praksisser er bedre i stand til at bidrage til en kompetenceudvikling på nogle strategiske områder som er specielt vigtige for socialt udsatte børn og unge inden for de nævnte to hovedområder.

På denne måde skal projektet altså bidrage til to typer af kompetenceudviklingsprocesser, der skal resultere i, hvad vi kalder *pædagogernes ideelle professionelle handlekompetencer* og *de socialt udsatte børn og unges ideelle handlekompetencer*. Set på denne måde kan projektet siges

at repræsentere to typer af interventioner, en *direkte intervention* over for pædagogernes kompetenceudvikling og en *indirekte intervention* – som altså går via pædagogernes daglige interventioner – over for børn og unges kompetenceudvikling.

Når pædagogerne på daginstitutionerne i deres daglige pædagogiske interventioner fokuserer på de *områder*, der er strategisk vigtige for de socialt udsatte børns kompetenceudvikling, så er dette ikke det samme som, at det kun er disse børn der er genstand for pædagogernes interventioner. Som jeg har antydnet tidligere, er det vigtigt at understrege, at projektet *ikke* lægger op til, at pædagogernes intervention over for børns kompetenceudvikling i daginstitutionerne skal skille sig ud som *specielle* interventioner kun over for den del af børnegruppen som kan siges at tilhøre gruppen socialt udsatte børn. For det første ville en sådan tilnærmelse risikere, at interventionen i sig selv bidrager til stigmatisering og forstærkning af ekskluderingsmekanismer der eventuelt eksisterer i daginstitutionen. For det andet vil det være nødvendigt at arbejde med hele børnegrupper for, at de børn der tilhører de socialt udsatte skal kunne udvikle deres handlekompetencer på de strategisk vigtige områder. På en måde kan man sige, at de andre børns adfærd og kompetenceudvikling i mange tilfælde vil være en del af den "sociale kontekst" som skal lægges til rette som en *forudsætning* for, at de socialt udsatte børn skal kunne udvikle deres handlekompetencer. På tilsvarende måde repræsenterer de socialt udsatte børn og unge også en del af den sociale kontekst for hinanden. For det tredje antager vi, at de børn, der ikke tilhører gruppen socialt udsatte, på denne måde bliver inddraget i udviklingsprocesser, som de vil have stor nytte af i deres egen kompetenceudvikling.

På denne baggrund ser vi allerede her et af de centrale professionelle krav, som pædagogerne i daginstitutionerne skal lære sig at håndtere i løbet af deres kompetenceudvikling. Dette krav kan formuleres som et krav om i sin pædagogiske praksis at have et strategisk fokus på hvilken type handlekompetencer, de socialt udsatte børn skal udvikle uden derved samtidig på en udpegende måde at fokusere på de enkelte børn der er den primære målgruppe i dette kompetenceudviklende arbejde. Principet er altså: *fokus på de processer og kontekster som fremmer og hæmmer kompetenceudvikling på de fokuserede områder – ikke på enkelte individer.*

### **Forholdet mellem begrebet handlekompetence og Bourdieus tre kapitalformer**

Teoretisk skal begrebet handlekompetence også ses i sammenhæng med *social, kulturel og økonomisk kapital* (Bourdieu 1996). Hos Bourdieu anses

disse tre former for kapital nemlig for at være *forudsætninger* for individers og grupperes sociale positioner og handlingspotentialer. Handlekompetence, sådan som dette begreb bliver brugt i HPA-projektet og med dets grundlæggende udgangspunkt i den sociokulturelle psykologi og virksomhedsteori, kan imidlertid ikke betragtes som summen af de nævnte tre kapitalformer hos Bourdieu. Ved at repræsentere en virkelighed som er situeret både i individets indre psykiske processer og omverdens sociokulturelle fænomener – og i selve transformationen mellem ”det indre” og ”det ydre” - bygger begrebet handlekompetence en bro mellem fænomenerne i Bourdieus sociale-samfundsmæssige verden og den traditionelle psykologis indre individuelle verden. Individers udvikling og brug af deres handlekompetencer i praksis tager således udgangspunkt i - og bygger videre på - såvel kulturel kapital (fx uddannelse), social kapital (fx social integration i og adgang til sociale netværk) som økonomisk kapital (fx penge som indtrædebillet til deltagelse i bestemte praksisser).

En del af individets kulturelle, sociale og økonomiske kapital kommer således til udtryk i handlekompetencernes indhold og anvendelser i forskellige praksisser. Det omvendte gælder også; gennem udvikling og brug af sine handlekompetencer forvalter og videreudvikler individet dele af sin kulturelle, sociale og økonomiske kapital. Fx vil bestemte sociale færdigheder, som er en del af individets handlekompetencer, kvalificere individet til at indgå i og bidrage til at videreudvikle bestemte sociale relationer - noget som igen vil kunne resultere i en udvidelse af individets sociale kapital. De sociale færdigheder danner også forudsætninger for at deltage som aktivt subjekt i samfundslivet, herunder at magte og reflektere over magtforhold der griber hindrende ind i individets stræben efter at tilfredsstille væsentlige behov og opnå vigtige mål.

Relevansen af at inddrage begreberne social og kulturel kapital i tillæg til handlekompetence i HPA-projektet, skal ses i forhold til grundantagelsen, at socialt udsatte børn og unge er ’udsat’ for såvel samfundsmæssige påvirkninger - formidlet gennem familiens socialgruppetilhørsforhold - som for påvirkninger gennem det pædagogiske felt i institutioner og uddannelsessystem. Vores udgangspunkt er, at den pædagogiske praksis i sig selv kan gribe ind på en forebyggende og modificerende måde over for den selekterende effekt af de nævnte kapitalformernes potentielle eksklusions- og inklusionsmekanismer. Men hvis sådanne pædagogiske interventioner skal have en træfsikker effekt, kræves der et teoretisk kort på den pædagogiske praksis’ niveau. Det er i denne sammenhæng vi skal se begrebet om handlekompetence.



### Handlekompetence som nøglebegreb

Begrebet handlekompetence giver muligheder for en teoretisk forståelse af aktiv læring i projektets analyser af de faktiske pædagogiske interventioner. I projektet bliver disse interventioner set som et bidrag til en udvikling af de socialt udsatte børn og unges handlekompetencer, der i denne kompetenceudvikling betragtes som en pædagogisk modstrategi vis a vis de kræfter der genererer og vedligeholder social eksklusion og den sociale arvs negative effekter.

Børn og unges kompetenceudvikling finder sted gennem deres deltagelse i en bestemt social omverden og bestemte socio-kulturelle praksisser, herunder de praksisser som strukturerer deres liv i – og i tilknytning til - børne- og ungeområdets dag- og døgninstitutioner. Udviklingen af handlekompetencer sker gennem læreprocesser der inddrager hele kroppen, og denne udvikling er såvel social som kulturel i sin karakter (Merleau Ponty 1962). De kognitive, sociale, emotionelle og kropslige aspekter af børn og unges kompetenceudvikling kan ikke adskilles. De udgør en interagerende helhed, som omsættes i erfaringsdannelse (kundskaber og færdigheder), meningsdannelse (værdier og ideologier), kommunikation (identiteter) og handlinger i verden inden for ydre rammer, som børn og unge kan have mere eller mindre kontrol over.

Den måde vi bruger begrebet handlekompetence på er som tidligere nævnt baseret på resultater fra et større forskningsprojekt i Norge, *I krydsilden mellem uddannelse og praksisfeltet krav* (Krydsildsprojektet). Her bliver blandt andet socialpædagogers professionelle handlekompetencer i arbejde med socialt udsatte børn og unge empirisk undersøgt. I HPA-projektet fokuserer vi på to typer af handlekompetencer: 1) handlekompetencerne hos socialt udsatte børn og unge i henholdsvis dag- og døgninstitutioner samt 2) professionelle handlekompetencer hos de pædagoger der arbejder med disse børn og unge i de aktuelle dag- og døgninstitutioner.

### Handlekompetencens fem hovedelementer

Den menneskelige handlekompetence bliver her beskrevet med udgangspunkt i fem almene hovedelementer:

- Kundskaber (viden)
- Færdigheder
- Kontrol over relevante ydre betingelser
- Identiteter
- Handleberedskab<sup>3</sup>

(Nygren 2004)

Disse fem hovedelementer er involveret i et integreret og dynamisk indbyrdes samspil, både når den enkelte kompetence udvikles, og når den sammen med andre kompetencer opererer som grundlag for individets handlinger i en eller anden form for praksis. I forskningslitteraturen om menneskelige kompetencer er det normalt at inkludere de to første hovedelementer, kundskaber og færdigheder, mens de øvrige tre elementer imidlertid ikke på samme måde er selvskrevne som en del af en kompetence. Da vi i et senere afsnit vender tilbage til kundskaber og færdigheder i forbindelse med præsentationen af andre kompetenceforståelser, skal vi i det følgende i stedet kortfattet berøre de øvrige tre delbegreber.

For at individet skal kunne mestre bestemte opgaver, tilfredsstillе væsentlige behov og ivaretage sine personlige interesser i forskellige handlingskontekster, må det enkelte individ selv – eller sammen med andre – have en bestemt *grad af kontrol over bestemte ydre betingelser*. For et barn, som i en bestemt situation er optaget af at tilfredsstillе sit behov for social samhörighed, kan denne kontrol fx omfatte muligheder for at disponere over en cykel, når vennerne skal ud på en cykeltur. Dispositionen over en cykel kvalificerer barnet til at deltage i kammeratfællesskabets aktiviteter. Den bidrager til at gøre barnet ”kompetent” til en sådan deltagelse. En pædagog på en døgninstitution må have en bestemt grad af kontrol over de penge og artefakter (som fx en bil) for at være i stand til at løse nogle bestemte professionelle opgaver i sit arbejde med de unge beboere på institutionen.

Den nødvendige kontrol over sådanne ydre vilkår gør pædagogen kompetent til at løse sine opgaver. I nogle tilfælde er denne grad af kontrol og myndighed formelt tildelt den aktuelle stilling og position, som professionsudøveren har. I andre tilfælde må kontrollen erobres på eget initiativ fra professionsudøveren eller på initiativ fra flere medlemmer i de praksisfællesskaber, som han eller hun er en del af.

Menneskers forståelse og oplevelse af sig selv i forhold til andre – deres identitet – er også en væsentlig del af deres handlekompetencer. Dette gælder selvfølgelig både børn og unge og de voksne der arbejder som professionelle pædagoger. Det enkelte barn identificerer sig med andre mennesker og de opgaver, som de er engageret i at løse i deres dagligliv inden for forskellige praksisfællesskaber som fx familien eller en vennekreds. Disse aspekter af barnets identitetsoplevelser kalder vi *kollektive identiteter*. Børn og unge identificerer sig samtidig som en egen person med individuelle og særegne træk i de sociale sammenhænge, som de deltager i. Her taler vi om deres *individuelle identiteter*. Der foregår hele tiden en

vekselvirkning mellem disse to aspekter af identiteterne, hvor forskellige sider af identiteterne aktualiseres og udvikles i forskellige kontekster. Begge former for identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og vejledende for børnenes deltagelse i forskellige praksisser og praksisfællesskaber, samtidig med at de repræsenterer en *motiverende* kraft i denne deltagelse. De er derfor en integreret del af deres handlekompetencer.

Den identitetsdynamik som her er beskrevet er selvfølgelig også en del af menneskets handlegrundlag i voksenalder, og den giver identiteterne forskellige indhold afhængigt af de kontekster og de positioner, som individet agerer ud fra i løbet af sin livsbane. Den giver sig også til kende på en specifik måde i udviklingen af professionelle identiteter, fx pædagogers professionsidentiteter. Gennem pædagogens deltagelse i professionsuddannelsernes, videreuddannelsernes og det pædagogiske arbejdes forskellige professionelle praksisfællesskaber udvikler hun eller han både en kollektiv og en individuel professionsidentitet. Den *kollektive professionsidentitet* er et resultat af individets aktive identificeringer med praksisfællesskabers opgaver, metoder, mål, værdier og ideologier. Denne form for identitet kan kaldes "*identitet med*" (Wenger 1998). Den *individuelle professionsidentitet* udformes i en dynamisk relation til den kollektive identitet. Den er et resultat af den enkelte professionsudøvers aktive identificering af sig selv som en legitim deltager i det professionelle praksisfællesskab. Denne form for identitet kan derfor kaldes "*identitet som*" (Wenger 1998).

På tilsvarende måde som da det gjaldt børn og unges identiteter, gælder det også her, at begge former for identiteter fungerer *handlingsdirigerende* og vejledende for forskellige deltagelser, i dette tilfælde i det professionelle praksisfællesskab. Samtidig repræsenterer de også en *motiverende* kraft i denne deltagelse. De er derfor en integreret del af deres professionelle handlekompetencer.

Med udgangspunkt i den *position* som et individ indehaver i det aktuelle praksisfællesskab, integrerer han eller hun de relevante kundskaber og færdigheder, identiteter etc. som specielle dele af sine handlekompetencer, nemlig i form af hvad der kan kaldes bestemte *handleberedskaber*.

En handleberedskab er udformet som en bestemt handlingstendens, en tendens i form af en integreret helhed af en *emotionel, kognitiv og ideologisk beredskab* til at udføre de handlinger som løser og/eller legitimerer bestemte opgaver i den aktuelle praksis' forskellige situationer og kontekster i tråd med bestemte *mål, behov og motiver*. Når en sådan handleberedskab bliver udløst for at opnå et bestemt mål eller delmål, mobiliserer personen indholdet i den aktuelle handlekompetences øvrige hovedele-

menter. Ud fra sin forståelse af situationen og sine mål, værdier, ideologier og behov tager individet de relevante kundskaber, færdigheder og kontrollen over relevante ydre betingelser i brug og handler. Værdier og ideologiske formationer (af værdier) i handleberedskaben har både en *vejledende* (retningsgivende) og *legitimerende* funktion i forhold til den praksis, som individet deltager i – hvad enten det er et barn i en daginstitution eller en voksen pædagog på denne institution.

Handlekompetencernes udviklingsdynamik forudsætter en forankring både i den konkrete persons krop og i den sociokulturelle og materielle handlekontekst, som personen er virksom indenfor. Eller mere præcist: handlekompetencen er situeret i den vedværende *dynamiske udveksling* mellem subjektets kognitive-emotionelle processer og de sociokulturelle og materielle handlekontekster. Teorien om handlekompetencernes *dobbelte situerethed* er et forsøg på at give et bidrag i arbejdet med at overskride de teoretiske forståelser hos så vel den traditionelle individualistiske læringspsykologi som den overdrevne vægtlægning af den sociale dimension hos den kollektivistiske tradition inden for situeret læring.

I en kritisk dialog med traditionen for situeret læring (Nygren 2004) bliver der argumenteret for, at det er nødvendigt at erkende og udforske ikke bare de kollektive processer, men også det enkelte individs kognitive-emotionelle processer som en del af menneskets læring og udvikling. Der argumenteres her for, at en sådan erkendelse og udforskning er mulig, *uden* at dette sker på bekostning af en vægtlægning af de kollektive og sociale processers rolle i de lærings- og udviklingsprocesser som er socialt situeret i forskellige former for praksis. Stik modsat argumenteres der for, at en persons udvikling af indholdet i, og de dynamiske relationer mellem, handlekompetencernes fem hovedelementer (jf. ovenfor) *forudsætter* en bestemt dynamisk udveksling mellem læringens og udviklingens indre og ydre betingelser.

### **Indplacering af handlekompetencebegrebet i forhold til andre tilgange**

Som vi allerede har antydnet, har vi i HPA-projektet valgt at fokusere på to hovedområder i de socialt udsatte børns og unges kompetenceudvikling. Dette valg indebærer en strategisk fokusering på udviklingen af sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer. Når jeg i det følgende prøver at relatere handlekompetencebegrebet i forhold til, hvordan kompetencebegrebet bliver brugt i andre teoretiske tilgange, har jeg valgt at tage udgangspunkt i, hvordan det der ofte kaldes for *social competence*

bliver brugt. Principielt kan den samme måde at udkrystallisere de særegne kendetegn ved HPA-projektets handlekompetencebegreb også foretages på det andet hovedområde, dvs. når det gælder læringshandlekompetence.

Det norske *Prosjekt oppvekstnettverk* (Ogden 1995), hvor man studerede risiko og social kompetence hos børn og unge, er et af de forholdsvis nyligt gennemførte forskningsprojekter i Skandinavien som kommer forholdsvis nær HPA-projektets valg af teoretiske udgangspunkter. I Prosjekt Oppvekstnettverk har man valgt at behandle begrebet kompetence som et flerdimensionalt begreb der inkluderer kognitiv kompetence, skolefaglig kompetence og social kompetence. Man lægger her til grund, at kognitiv og sproglig kompetence er forudsætninger for social kompetence, og at skolefaglig eller læringskompetence samvarierer med denne. Social kompetence er valgt som hovedbegreb i det norske projekt og bliver defineret på følgende måde:

” Relativt stabile kendetegn ved barn og unge i form av ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. De fører til en realistisk oppfattelse av egen kompetence og er forutsetning for sosial mestring og sosial akseptering, samt personlig tilfredsstillende vennskapsforbindelser.” (op. cit. s. 83).

Efter en gennemgang af litteraturen om social kompetence foretager man yderligere en afgrænsning i teoretisk fokus og samler sig om begrebet sociale færdigheder. Her har man valgt at bruge Gresham og Elliotts (1990) inddeling af de sociale færdigheders fem dimensioner: empati, samarbejde, selvkontrol, selvhævdelse og ansvar. Ogden (1995) ser sociale færdigheder som kernen i det mere omfattende begreb Social kompetence, og siger, at man “kan forklare sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, samt kunnskap om i hvilke situasjoner de kan anvendes”, (s. 79).

Ogdens definitionen af børn og unges sociale kompetence omfatter altså social kundskab, sociale færdigheder og holdninger. Eftersom sociale handlekompetencer er et af HPA-projektets tre hovedfokus, skal jeg i det følgende prøve at vise, hvordan disse tre elementer forholder sig til HPA-projektets begreb om handlekompetence (Nygren 2004) i almindelighed og social handlekompetence i særdeleshed.

Med udgangspunkt i den tidligere introduktion af begrebet handlekompetencer skal jeg starte med at foretage nogle præciseringer som er nødvendige for, at vi på en stringent måde skal kunne relatere Ogdens og andre forskeres begreb om *social kompetence* til HPA-projektets begreb

om *social handlekompetence*.

### **Nogle almene udgangspunkter for HPA-projektets forståelse af handlekompetence**

En første vigtig præcisering gælder handlekompetencernes *genstandsmæssighed* i et *mestringsperspektiv*. En menneskelig handlekompetence – både m.h.t. dens art, dens udformning på et givet tidspunkt og dens videre udvikling – kan kun forstås i relation til de menneskelige handlingers genstand og hvordan det handlende subjekt forholder sig til denne genstand med udgangspunkt i dets *mål, behov og motiver*. Når et menneske tager en handlekompetence i brug, er denne brug af handlekompetencen en forudsætning for at kunne *mestre* en bestemt opgave i forbindelse med at opnå et bestemt mål eller delmål. Disse mål eller delmål er med til at regulere handlingerne, og disse mål/delmål har deres forankring – i nutid eller historisk – i bestemte behov og motiver. Opgaven er handlingernes genstand, og denne genstand har bestemte egenskaber som stiller krav til bestemte handlekompetencer.

Lad os tage et konkret eksempel for at illustrere, hvordan opgaver, mål, behov og motiver hænger sammen i forbindelse med udvikling og brug af handlekompetencer. En "opgave" som et barn i en daginstitution ønsker at mestre, kan fx være at deltage i en bestemt leg. Barnet har et ønske om at kunne deltage på en måde, som gør at dets deltagelse bliver accepteret af de øvrige børn der deltager i legen. Deltagelsen i denne leg forudsætter, at barnet har kundskab til bestemte regler, samt at det klarer at følge disse regler i tråd med den position, det bliver tildelt eller selv indtager i den aktuelle leg. Opgavens egenskaber, i dette tilfælde legens regler, stiller bestemte *krav* til barnet og dets måde at deltage på – hvis det ikke skal blive afvist af de andre deltagere. Dette er krav til en eller flere bestemte handlekompetencer, lad os kalde disse handlekompetencer for "legekompeterencer". På denne måde indvirker genstandens egenskaber (her legens regler) altså på hvordan og med hvilket indhold, barnet udvikler sine handlekompetencer.

Målet for barnet er at deltage i legen. De behov og motiver som er på spil, og som er en væsentlig del af drivkraften i barnets deltagelse, kan være mange og forskellige. I dette eksempel er behovet for samhørighed ofte et vigtigt behov. Dette er et socialt behov, og bestræbelserne på at tilfredsstille dette behov stimuleres af et overordnet motiv om at blive *socialt inkluderet* i den aktuelle børnegruppe. Men det kan også handle om andre behov, fx et nysgerrigheds- og udforskningsbehov, som barnet har udviklet, og som en deltagelse i den aktuelle leg giver barnet mulighed for

at tilfredsstillere.

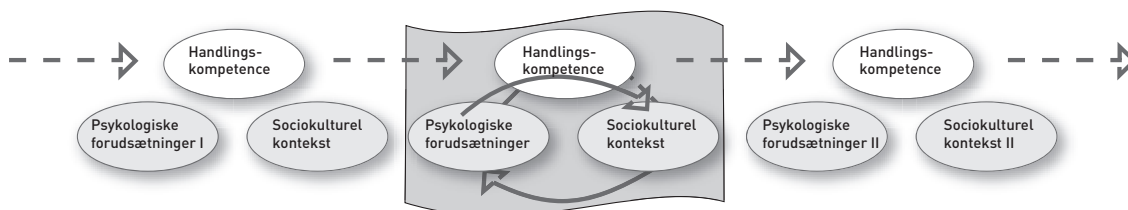
Deltagelsen i legen kan altså give mulighed for tilfredsstillere af mange forskellige behov på forskellige niveauer, også parallelt. Det kan også handle om behov for egen udvikling, fx behov for at udvikle sine egne handlekompetencer på bestemte områder. Den aktuelle leg giver fx måske barnet mulighed for at tilfredsstillere sine behov for at udvikle nogle kompetencer, som det har lært har en generel overlevelsesværdi i den aktuelle daginstitutionens kontekst. Sådanne behov for at udvikle "handlekompetencer med overlevelsesværdi" på bestemte områder og inden for bestemte kontekster, udvikler barnet efter, at det i en længere tid har deltaget i den aktuelle handlekonteksts forskellige virksomheder. Gennem sine daglige deltagelser lærer barnet efter en tid, at det er nødvendigt at have nogle bestemte kompetencer der giver det mulighed for at mestre de opgaver, man er nødt til at mestre, hvis man skal kunne tilfredsstillere vigtige og grundlæggende behov inden for den aktuelle kontekst - som fx samhørighedsbehovet. Selv om det er det samme grundlæggende behov der står i centrum, kan det være nødvendigt at have forskellige handlekompetencer i forskellige kontekster for at kunne opnå behovstilfredsstillelsen.

Dette illustrerer to væsentlige pointer. For det første at vi er nødt til at operere med et kompetencebegreb i *pluralis*; mennesket udvikler og forvalter i sin daglige praksis et repertoire af forskellige handlekompetencer. For det andet understreger det som sagt ovenfor, at menneskets handlekompetencer er *kontekstafhængige*. Begge disse pointer hænger sammen og har deres grund i vores grundlæggende forståelse af handlekompetencernes udviklingslogik og dobbelte situerethed (Nygren 2004). Alle menneskelige handlekompetencer er *dobbelt situeret*, nemlig både i personens mentale processer og i den sociokulturelle og materielle handlekontekst, hvor de udvikles og bruges i praksis. Menneskers handlekompetencer er i *dynamisk bevægelse*. I denne bevægelse over tid bliver de *transformeret*, ved at de vekselvis har to forskellige hovedformer: 1) en almen og potentiel form, hvor de er *potentielt* realiserbare i handling i hvilken som helst praksis, og 2) en konkret og kontekstspecifik form, hvor de er operative og faktisk realiseret i en bestemt handlingskontekst i en bestemt praksis.

Foran mødet med en ny eller forandret sociokulturel handlingskontekst er handlekompetencen situeret i personens mentale struktur som potentielle psykologiske forudsætninger for deltagelse i den aktuelle praksis (fase 1). Ved at deltage i den nye praksis og i mødet med de krav til handlekompetencer som denne praksis' sociokulturelle handlingskontekst stiller, transformerer personen dele af sine almene potentielle hand-

lekompetencer og udformer dem til kontekstspecifikke handlekompetencer der er funktionelt tilpasset handlingskontekstens kravstruktur (fase 2). Dette sker i samspil med andre deltagere i den aktuelle praksis i form af forhandlinger. I denne proces indvirker de psykologiske forudsætninger og den sociokulturelle handlekonteksts ydre krav gensidigt på hinanden. Ved i handling både at transformere og realisere sine almene handlekompetencer til kontekstspecifikke kompetencer udvikler personen sine kompetencer. I denne transformationsproces bliver de aktuelle handlekompetencer også situeret i den aktuelle sociokulturelle handlingskontekst (fase 3).

Som en hjælp til læseren til at skabe sig en mental forestilling, som antyder hvad jeg her har prøvet at beskrive, giver jeg i figur 2 et grafisk billede af handlekompetencernes dobbelte situerethed, deres udviklingslogik og de transformationer der sker, når de veksler mellem deres to hovedformer. Figuren er selvfølgelig kun en forenkling og skal først og fremmest tjene som en tankefigur.



Figur 2: Tankefigur (fra Nygren 2004) af en handlekompetences dynamiske transformation fra sin enkelt-situerede og almene potentielle fremtrædelsesform (situeret i psykologiske forudsætninger) til sin dobbelt-situerede og kontekstspecifikke fremtrædelsesform (situeret både i de psykologiske forudsætninger og den aktuelle sociokulturelle kontekst).

#### *Kundskaber som et af fem hovedelementer i sociale handlekompetencer*

Kundskabsdelen i Ogdens forståelse af social kompetence begrænses til kun at omfatte kundskab om, i hvilke situationer færdighederne skal bruges. Med udgangspunkt i de teoretiske begreber som er præsenteret og eksemplificeret ovenfor, bliver det tydeligt, at vores begreb om handlekompetencer også inkluderer *andre* former for kundskaber. I den stund vi erkender, at menneskelige handlekompetencer er genstandsmæssige, så vi i eksemplet med legen, at barnet ikke bare var nødt til at have kundskab



om, at det behøvede nogle bestemte dele af sine legekompeterer i den aktuelle situation. Mindst lige så vigtigt var det, at barnet havde kundskaber om *de regler*, det var nødvendigt at følge for at kunne deltage i den aktuelle leg på en måde, så at barnet havde mulighed for at tilfredsstille sine aktuelle behov i tråd med sine motiver for deltagelse. I den aktuelle børnegruppe var det måske også af tradition sådan, at det altid var en speciel dreng som skulle have en lederposition i legen. Også denne "lokale" og kontekstbundne kundskab var måske nødvendig for, at barnet skulle kunne tilpasse sin deltagelse i legen uden at blive smidt ud og socialt ekskluderet fra det sociale fællesskab.

Handlekompetencernes *kundskabsdel* omfatter altså al den kundskab som er nødvendig, så vel generel kundskab (fx om den aktuelle legs almindelige regler) som lokal og kontekstuel kundskab (fx om den position i legen som var øremærket en bestemt dreng), for at subjektet skal mestre de handlekrav, som den aktuelle genstands (opgaven = deltagelse i en bestemt leg) egenskaber stiller inden for en bestemt handlekontekst.

#### *Sociale færdigheder som hovedelement i sociale handlekompetencer*

Gresham og Elliotts (1990) foretager en inddeling af de sociale færdigheder i fem dimensioner: empati, samarbejde, selvkontrol, selvhævdelse og ansvar. Goldstein & Glick (1987) opererer med en inddeling af færdighederne i: begyndende sociale færdigheder, avancerede sociale færdigheder, færdigheder i at håndtere følelser, færdighedsalternativer til aggression, færdigheder i at håndtere stress samt planlægningsfærdigheder.

Flere forskere peger på vigtigheden af at gøre en distinktion mellem færdighederne og selve brugen af færdighederne. En person kan altså potentielt set være i stand til at bruge bestemte færdigheder uden faktisk at tage disse færdigheder i brug. Når det gælder sociale færdigheder, indfører O'Donohue & Krasner (1995) begrebet "social udøvelse" for at markere de tilfælde, hvor personen tager en bestemt social færdighed i brug, dvs. udøver den i praksis. Selv om en person har bestemte færdigheder, kan han eller hun undlade at bruge dem af forskellige grunde. Her nævner O'Donohue & Krasner (1995) fem forskellige grunde: 1) færdighederne er ikke relevante i personens miljø (jf. vort begreb om færdighedernes kontekstualitet); 2) personen har generel angst for at mislykkes; 3) manglende kognitiv opfattelse, fx at personen ikke har kundskab til, eller kan afgøre, hvornår det er et rigtigt tidspunkt, en rigtig situation eller et rigtigt sted for brug af færdigheden; 3) personen har manglende tillid til egen mestring.

Handlekompetencens *færdigheder* defineres i vores kompetenceforstå-

else i relation til de mål eller delmål som er afgørende for, at subjektet selv, eller andre, skal kunne vurdere graden af mestringen af den aktuelle opgave. Færdigheder er derfor at se som *instrumentaliserede kundskaber*. Dette betyder, at bestemte praksisrelevante kundskaber, blandt andet som et resultat af træning i praksis, bliver transformeret til en form som gør dem funktionelle i praktisk handling som tekniske redskaber, og hvis brug fremmer mestring af opgaven forstået som målopnåelse. I vores eksempel handler det her fx om, hvordan barnet i sit forsøg på at deltage i legen kan bruge sine praksisrelevante kundskaber, så vel den generelle kundskab om den aktuelle legs regler som den lokale kontekstuelle kundskab om, hvem der skulle have lederpositionen i legen, *på en sådan måde* at det opnår sine mål og tilfredsstiller sine behov i tråd med sine aktuelle motiver for deltagelse. Når barnet instrumentaliserer og bruger sine kundskaber på en sådan måde i konkret praksis, taler vi om færdigheder. Udviklingen og den konkrete udformning af disse færdigheder i form af en konkret rækkefølge af handlinger og operationer tilpasses selvfølgelig også til de krav der kommer til udtryk i egenskaberne til genstanden for handlingerne og den konkrete kontekst, i hvilken færdighederne bliver brugt. Færdighederne er, ligesom kundskaberne, kontekstafhængige.

Ogden påpeger, at målinger af børns sociale kompetencer ideelt set burde omfatte både barnets sociale kundskab og dets sociale færdigheder i at bruge den sociale kundskab. Flere forskere har imidlertid påpeget, at dette sjældent bliver gjort (Trower 1982; Schneider 1993). De fleste studier har fokuseret på den del af de sociale kompetencer, som vi kalder sociale færdigheder (social skills) og behandlet disse færdigheder mere eller mindre isoleret fra kundskaber. Denne traditionelle opsplitning af det sociale, emotionelle og kognitive i studiet af mennesker skjuler de tidligere antydede mekanismer der fletter disse processer sammen til den dynamiske helhed som opbygger menneskelige handlekompetencer.

Det aspekt af den sociale kompetence, som Ogden kalder "holdninger", omfatter kun de holdninger der genspejler barnets tro på egen kompetence samt ønsket om at "påvirke og være socialt kompetente ("a sense of competence")". (s. 84). Ogden understreger, at denne præcisering er væsentlig for at få frem, at et barn kan være (potentielt) socialt kompetent uden at tage kompetencen i brug. Årsagerne til at den ikke bliver taget i brug kan skyldes forskellige *ydre* eller *indre* påvirkninger. Denne præcisering berører til dels den del af HPA-projektets forståelse af handlekompetencens tredje hoveddimension, *kontrol over ydre relevante betingelser* og dens fjerde hoveddimension *identitet*.

### *Kontrol over ydre betingelser*

Når Ogden taler om barnets muligheder for at påvirke de *ydre* forhold, taler han kun om barnets ønsker og holdninger, når det gælder at "påvirke sociale situationer". Samtidig præciserer han, at bestemte ydre forhold vil kunne hindre barnet i at bruge de kundskaber og færdigheder der ligger latente i dets sociale kompetence. I HPA-projektets handlekompetencebegreb ser vi ikke forholdet mellem handlekompetencens potentiale og de ydre bestemmende betingelser for dens brug som noget der er givet, og som barnet kun kan have holdninger eller ønsker om at forandre. Tværtimod definerer vi barnets beredskab til, og faktiske realisering af, den kontrol og indflydelse over de ydre betingelser som er relevant for at mestre opgaven som et af de fem hovedelementer i handlekompetencen. Dette betyder, at det i vores model ikke kun er forskeren som erkender, at ydre betingelser kan hindre subjektet i at tage dele af sine handlekompetencer i brug. Også det handlende subjekt gør selv denne erkendelse i sin praksis og omdanner denne erkendelse som en del i sin kompetenceudvikling. Han eller hun udvikler i varierende grad både en *beredskab til at erobre den nødvendige kontrol* og de *kundskaber, færdigheder og identiteter* som er nødvendige for at opnå en sådan kontrol. Her bliver den *magtdimension* som altid er til stede i menneskelig virksomhed synliggjort ud fra et handlekompetenceperspektiv.

I HPA-projektets litteraturgennemgange vises det, at man i de forskningsdesign, hvor man prøver at måle barnets sociale kompetencer, konsekvent negligerer den del af kompetencen som i varierende grad gør barnet i stand til at erobre den kontrol eller indflydelse over de sociale situationer og andre ydre vilkår, som det er nødvendigt at have kontrol over for, at det skal kunne tage vigtige dele af sine kompetencer i brug, og for at det skal kunne tilfredsstille sine sociale behov og realisere sine sociale mål.

### *Kollektive og individuelle identiteter*

De indre påvirkninger af brugen af dele af kompetencen som Ogden og andre forskere nævner knyttes kun til barnets egen evaluering af egen kompetences kundskabs- og færdighedsaspekter (self-perceived competence). Årsagen til at barnet ikke tager relevante dele af sin kompetence i brug på en hensigtsmæssig måde kan i denne forbindelse ifølge Ogden forklares med, at barnet enten over- eller undervurderer egen kompetence. Et sådan udgangspunkt er også i tråd med vores model, selv om vi åbner for, at der kan være flere forhold end kun ens egen perception og

evaluering af egne færdigheder og kundskaber, som kan hindre brugen af andre dele af handlekompetencerne. I tillæg lægger vi vægt på indre forhold ikke kun når det gælder hindrende forhold, men lige meget når det gælder forhold der fremmer mulighederne for at bruge andre dele af handlekompetencerne. En del af de fremmende og hindrende indre forhold inkorporeres i vores begreb om kontekstbundne *individuelle identiteter* (identitet som) som en del af handlekompetencerne. Til handlekompetencernes identitetsaspekt hører imidlertid også de kontekstbundne *kollektive identiteter* (identitet med).

I forskningen har man kun i et begrænset omfang inkluderet de sociale kompetencers kollektive og individuelle identiteter som en integreret del af handlekompetencerne – både teoretisk og empirisk. I de tilfælde hvor man tager identitetsaspektet med, fokuserer man først og fremmest på den individuelle identitet. Det man i litteraturen benævner "self-perceived competence", dvs. barnets egen perception og evaluering af sin egen sociale kompetence, kan siges at varetage det individuelle identitetsaspekt i den sociale kompetence.

#### *Handleberedskab som hovedelement i sociale handlekompetencer*

Det femte hovedelement i vores kompetenceforståelse, dvs. *handleberedskaben*, repræsenteres i de sociale handlekompetencer af bestemte kontekstspecifikke *sociale* handleberedskaber. Begrebet handleberedskab inkluderer, men er ikke det samme som, hvad man i almindelighed ofte omtaler som "holdning". Som påpeget ovenfor knytter vi Ogdens "holdning til egen kompetence" først og fremmest til handlekompetensens individuelle identitetsaspekt. Den sociale handlekompetences handleberedskab udvikles som et resultat af barnets subjektive, kognitive og emotionelle bearbejdning af relationerne mellem de øvrige fire aspekter af handlekompetencen, dvs. af de kundskaber, de færdigheder, den nødvendighed af kontrol over ydre betingelser og de identiteter der opleves som relevante som handlegrundlag i den aktuelle sociale situation. I det sociale handleberedskab som mobiliseres i en bestemt situation indgår de emotionelle, motivationelle og værdimæssige (ideologiske) handletendenser som i mindre eller større grad fremmer barnets aktive deltagelse i de sociale virksomheder, hvor barnet etablerer og vedligeholder sine sociale relationer, når det prøver at mestre forskellige former for opgaver.

Når det gælder børns sociale kompetencer, handler det femte hovedelement i vores kompetenceforståelse, dvs. *handleberedskaben*, mere specifikt om hvad vi kalder barnets *sociale* handleberedskab. I det sociale hand-

leberedskab som mobiliseres i en bestemt situation indgår de emotionelle, motivationelle og værdimæssige (ideologiske) handletendenser som i mindre eller større grad fremmer barnets aktive deltagelse i de sociale virksomheder, hvor barnet etablerer og vedligeholder sine sociale relationer.

Når det gælder disse handletendenser, har man i forskningen først og fremmest fokuseret på to områder: 1) barnets værdimæssige/ideologiske beredskab, ofte defineret og målt som "normer" og sociale forventninger til omgivelser samt 2) indre påvirkninger af emotionel art, ofte med rødder i det individuelle identitetsaspekt hvor disse indre påvirkninger bliver defineret og målt i termer af "self-perceived competence" og generel grad af "self-esteem".

#### *En ikke-normativ forståelse af kompetencens indhold*

Ogden lægger til grund, hvad han kalder en *funktionel* forståelse af kompetence til forskel fra en normativ forståelse. Med dette ønsker han at understrege, at en kompetence kan ses som funktionel, selv om den er involveret i, eller genererer, en adfærd som af omgivelserne ikke opfattes som socialt ønskelig eller problemfri. Denne ikke-normative forståelse ligger også til grund for vores begreb om sociale handlekompetencer og alle andre former for kontekstuelle handlekompetencer.

Gundersen og Moynahan (2006) kommer efter deres gennemgang af forskningslitteraturen om social kompetence frem til tre hovedkendetegn ved social kompetence: 1) smidighed (eng. fluency) som betegnelse på evnen til at tilpasse egen adfærd til forskellige personer og situationer; 2) empati og 3) evnen til at bruge sine sociale færdigheder på en måde, som er i overensstemmelse med eksisterende samfundsmæssige og kulturelle normer og som har positiv betydning både for egen del og for de personer og netværk, som personen handler sammen med. Med udgangspunkt i disse tre hoveddimensioner formulerer de følgende definition af social kompetence:

"En person framviser sosial kompetanse når (i) han/hun i gitte sosiale situasjoner, med stor sannsynlighet, oppnår egne og felles mål på måter som ivaretar egne og samhandlingspartnernes grunnleggende rettigheter, (ii) tilfredsstillende eksplisitte kultur- og samfunnsbestemte regler og implisitte normer for oppførsel, som i sin tur (iii) fører til positivt omdømme fra andre." (op.cit. side 166).

Fra vores udgangspunkt er denne definition problematisk først og frem-

mest på tre områder. For det første er den alt for generel og ivaretager ikke alle relevante aspekter af fænomenet social kompetence, fx distinktionen mellem kundskab og færdighed, identitetsaspektet samt kontrolaspektet (jf. ovenfor). For det andet behandles social kompetence på en unuanceret måde, nemlig som et fænomen der enten er til stede eller ikke er til stede, som noget der enten "fremvises" eller "ikke fremvises" i handling. På denne måde går man glip af det faktum, at personer kan fremvise forskellige *grader* af social kompetence, og at personen fx kan fremvise en høj grad af kompetence på nogen områder og en lav grad af kompetence på andre områder. For det tredje er definitionen præskriptivt normativ på samfundsniveau. Herved udelukker den, at en person kan fremvise dele af sin sociale kompetence, også når den adfærd i hvilken kompetencen tages i brug bryder mod fx bestemte samfundsbestemte regler og normer. Fanger i nazisternes koncentrationslejre, som tog forskellige dele af deres sociale kompetencer i brug for at overleve på en måde som brød mod nazisamfundets eksplicitte love og regler, ville ifølge denne definition altså ikke kunne betragtes som personer der fremviser social kompetence.

I vores forståelse af social kompetence erkender vi selvfølgelig det præskriptivt normative aspekt, da al form for menneskelig socialitet forudsætter en vis grad af underkastelse under kollektivt fremforhandlede og etablerede normer, værdier og regler for mellemmenneskelig adfærd. Vores udgangspunkt er imidlertid ikke det samfundsmæssige niveau, men det kulturelle og sociale fællesskab, som den enkelte person identificerer sig med ud fra personens forståelse af, at han eller hun har fælles interesser med medlemmerne i dette fællesskab. I modsætning til Gundersen og Moynahan (2006) får vores udgangspunkt som konsekvens, at vi også vil kunne identificere, hvordan fx narkomaner som samhandler godt for at få fat i narkotika – ja til og med når de smugler narkotika - tager forskellige dele af deres sociale handlekompetencer i brug. Selv om *genstanden* og *motiverne* for samt selve *resultatet* af deres handlinger repræsenterer værdier og ideologier der ikke er accepterede i samfundets eksplicitte værdier, regler og normer, vil de værdier, regler og normer der *vejleder det konkrete interpersonelle sociale samspil og samarbejde* mellem de to narkomaner kunne være i samsvar med samfundets normer og regler for socialt samspil mellem mennesker.

Dette indebærer også, at vi er nødt til at erkende eksistensen af de sociale kompetencer som bliver realiseret i handling af personer som – gerne i kollektive former - på en effektiv og udspekuleret måde mobber og/eller manipulerer andre mennesker. Disse mennesker er ikke i

udgangspunktet socialt inkompetente. Hvis målet er, at disse personer skal ophøre med deres mobning, vil en benægtelse af deres faktiske sociale kompetencer i realiteten reducere mulighederne for at opnå dette mål. En mere nuanceret og dybgående forståelse af menneskelige handlekompetencer, hvor kompetencerne ses på som noget der er bygget op af et dynamisk samspil mellem kundskaber, færdigheder, kontrol af ydre relevante betingelser, identitet og handleberedskab, giver bedre muligheder, så vel når det gælder at forstå den mobbende adfærd, som når det gælder at udvikle interventioner for at hindre eller reducere omfanget af den. Dette begreb gør det nemlig muligt at skelne mellem fx rene *tekniske* sociale færdigheder og indholdet i den aktuelle persons ideologiske handleberedskab. Det er de værdier og ideologier der motiverer, legitimerer og vejleder handlinger som leder til de negative resultater, som mobbeofferet oplever. Altså er det denne ideologiske handleberedskab der bør være genstand for vores opmærksomhed. Det der nu bliver fokuseret på er ikke de tekniske sociale færdigheder der bliver brugt, men de psykologiske og sociale forudsætninger og mekanismer der bidrager til at udvikle og vedligeholde de værdier og ideologier som vejleder og legitimerer handlinger der genererer de negative oplevelser hos mobbeofferet. Disse forudsætninger og mekanismer kan fx handle om en kombination af mobberens manglende kundskaber og kontrol over væsentlige ydre betingelser. De kan også handle om bestemte psykologiske og sociale mekanismer som er i sving i forbindelse med mobbernes udvikling og opretholdelse af kollektive og individuelle identiteter. Fra et pædagogisk, psykologisk eller socialt interventionsperspektiv bliver det altså den aktuelle ideologiske handleberedskab, dens værdier og ideologier samt de mekanismer der opretholder den som en del af personens handlekompetencer, som bliver genstand for interventionerne.

En fokusering på de sociale færdigheder bliver (i dette eksempel med mobning) altså også i et interventionsperspektiv en fejlagtig fokusering på det som ofte kaldes social færdighedstræning. Fra et interventionsperspektiv kan en sådan endimensional forståelse af social kompetence faktisk virke direkte mod formålet med interventionen. Den sociale færdighedstræning kan fx resultere i, at man lærer de aktuelle personer at blive endnu mere udspekuleret rent teknisk, når det gælder at manipulere eller mobbe andre (Ogloff, Wong og Greenwood 1990; Rice, Harris og Cormier 1992). På individniveau har interventioner der retter sig mod at udvikle strategiske udvalgte værdier i de sociale kompetencers handleberedskab, fx værdien af i det sociale samspil at have en beredskab for at leve sig ind

i den andens situation (empatisk beredskab), vist sig at være virkningsfulde over for personer med psykopatiske personlighedstræk (DeRosier 2004). Her fokuserer man altså ikke på de tekniske sociale færdigheder, men på de værdier der motiverer og vejleder handlingerne i en bestemt retning som *forudsætning* for personens brug af bestemte tekniske færdigheder i det sociale samspil på handleplanet.

I eksemplet med mobning ser vi hvordan, der er et intenst samspil mellem handlekompetencernes ideologiske handleberedskab og sociale færdigheder. Som tidligere nævnt er der også et dynamisk samspil mellem de sociale færdigheder og handlekompetencernes øvrige dele. For at eksemplificere samspillet mellem handlekompetencens kundskaber og færdigheder skal jeg knytte an til det aspekt af de sociale kompetencer som tidligere blev beskrevet med henvisning til begrebet "smidighed" og evnen til at tilpasse egen adfærd til forskellige personer og situationer. Dette aspekt skal forstås på baggrund af, at brugen af handlekompetencer altid må tilpasses den sociale og kulturelle kontekst (Schlundt & McFall 1985). Selv om personen potentielt mestrer en række sociale færdigheder rent teknisk, er det vigtigt, at han eller hun vælger at tage de færdigheder i brug som er tilpasset til den aktuelle kontekst. Dette kræver blandt andet bestemte kundskaber om denne kontekst, og at personen kognitivt og emotionelt formår at bruge disse kundskaber for på en kontekstrelevant måde at kunne udvælge, bruge og tilpasse bestemte tekniske sociale færdigheder. Bellack, Mueser, Gingerich og Agresta (1997) taler her om evnen til "fluency" (smidighed). Her er der altså tale om mere generelle og overordnede sociale færdigheder, nemlig en type meta-færdighed som gør, at personen mestrer at vælge de rigtige sociale færdigheder ud og tilpasse dem til en bestemt kontekst.

Her handler det om situationsforståelse, rolleforståelse, korrekte observationer og tolkninger af signaler, samt tilpasning af egen adfærd til samhandlingspartnernes signaler (matchning). Ifølge Bellack m.fl. (1997) vil man på en indirekte måde kunne vurdere personens grad af udvikling af denne del af sine sociale kompetencer ved at undersøge, hvilke effekter personens udøvelse af den aktuelle sociale færdighed har på personens omgivelser. Goldfried og D'Zurilla (1969) hævder, at den type sociale meta-færdighed som vi her taler om er tilstrækkeligt udviklet, hvis personens aktuelle adfærd og brug af sine sociale færdigheder i den aktuelle situation fører til løsning af aktuelle problemer og reducerer forekomst af fremtidige problemer på det aktuelle område.



### **Handlekompetence og social inklusion – social eksklusion**

Udstødningsmekanismer i en børne- eller ungdomsgruppe udløses ofte af, at det enkelte individ bryder med etablerede sociale normer og kan ifølge Gundersen & Moynahan (2006)

skyldes:

Manglende kundskaber om de regler og normer der gælder

Manglende social kompetence

At individet bevidst – af en eller anden grund – vælger at bryde med reglerne

Ifølge HPA-projektets teoretiske forståelse indgår de kundskaber, som omtales i pkt. 1 som en del af den sociale kompetence. HPA-projektets handlekompetencebegreb gør det i tillæg muligt at få et mere nuanceret billede af mekanismerne bag det, vi kalder social eksklusion, sådan at vi kan overskride det individualistiske egenskabsorienterede perspektiv som karakteriserer Gundersens og Moynahans tilnærmelse. Mekanismerne bag social eksklusion kan ikke afgrænses til adfærden hos det enkelte individ som bliver ekskluderet. Samtlige de individer der er aktive i udstødningsprocesserne handler med udgangspunkt i deres handlekompetencer, og samtlige involveredes bidrag til disse processer bør derfor være i fokus – både når man skal forstå mekanismerne, og når man skal prøve at forhindre eller forebygge sådanne processer. Det betyder blandt andet, at der kan være mangler i handlekompetencerne både hos dem der bidrager til at ekskludere og marginalisere et individ, og hos ham eller hende der bliver ekskluderet. Med et sådant perspektiv bør man i forbindelse med kompetenceudviklende interventioner fokusere på handlekompetencerne til samtlige involverede, samt på hvordan de involverede samspiller med hinanden med udgangspunkt i det handlegrundlag, som deres handlekompetencer repræsenterer.

Selv om alle involverede har de nødvendige kundskaber om de regler og normer der gælder, så kan de have mangler i de sociale færdigheder – fx manglende empati eller færdigheder i at kontrollere aggression - som er nødvendige for at omdanne disse kundskaber i praksis. De identitetsmæssige aspekter af handlekompetencerne kan også spille en rolle, fx ved at det enkelte individ som bryder med reglerne ser på sig selv som en person der ikke har evner til (lav selvtillid) at følge disse regler i praksis. Fokus kan også rettes mod det værdimæssige og ideologiske indhold i de ideologiske handleberedskaber, både hos dem der udstøder, og hos den som bliver udstødt. Andre aspekter der kan være centrale er de involveredes kollekti-

ve identificering med den praksis, som de er involverede i. Identificerer den som bryder med reglerne virkelig sig selv med den praksis, som han eller hun er involveret i, og kan han eller hun identificere sig med de mål og behov som bliver fokuseret i denne praksis? Mangel på kontrol over væsentlige ydre betingelser for at kunne handle i denne praksis kan også være udløsende årsag til brud med de regler og normer som gælder i denne praksis. Måske har den som bryder de aktuelle regler ikke tilgang til de redskaber som er nødvendige at bruge som fuldværdig deltager i den aktuelle praksis? Fx kan bruddet på de aktuelle regler og normer være et forsøg på at erobre en større kontrol over sådanne redskaber – fx et legetøj. Måske er det derfor han eller hun "bevidst bryder" med de gældende regler og normer, dvs. for i næste runde at regne med at kunne blive en fuldværdig deltager i den aktuelle praksis?

Udgangspunktet for vores forståelse er blandt andet, at det enkelte barn eller unge altid har et behov for samhørighed, dvs. et behov for i praksis at blive anerkendt og inkluderet som en fuldværdig deltager i et eller andet socialt praksisfællesskab. I de tilfælde hvor et barn eller en ung *bevidst* bryder med praksisfællesskabets regler og normer, er dette selvfølgelig aldrig udtryk for ondskab eller noget lignende. Der er altid en eller anden grund (ikke ondskab) til, at personen bryder med de regler og normer, som er herskende i det fællesskab, som han eller hun ønsker at være inkluderet i, hvadenten dette brud sker bevidst eller ikke, og uanset om personen er klar over, at bruddet vil resultere i eksklusion eller ikke. I situationer hvor det enkelte individ er kommet frem til, at det ikke længe ønsker at være medlem i et bestemt fællesskab, fx et kriminelt slæng, så skal et brud med det aktuelle praksisfællesskabs regler og normer selvfølgelig også ses på baggrund af personens indstilling til sit medlemskab i fællesskabet. I dette tilfælde tager denne indstilling sit udgangspunkt i en mangel på identificering med fællesskabets mål og praksis (jf. handlekompetencernes kollektive identiteter).

Et brud med de etablerede regler og normer for medlemmernes adfærd i dette eksempel kan faktisk ses som et led i personens udvikling af de dele af handlekompetencerne som er nødvendig for, at han eller hun skal kunne bryde en kriminell karriere. Dette eksempel viser, at brud med regler og normer kan være et led i udvikling af væsentlige dele af de sociale kompetencer, og at udstødning og eksklusion kan være nødvendige og naturlige led i denne form for kompetenceudvikling. I processer der involverer social inklusion og social eksklusion skal man derfor altid forstå personens handlekompetencer på baggrund af de enkelte personernes behov

for samhørighed og de kollektive identiteter der er knyttet til de aktuelle handlekompetencer.

Begrebet social inklusion er imidlertid ikke uproblematisk. Den danske diskurs om rummelighed og social inklusion kan ses i lyset af forholdet mellem to grundlæggende paradigmer, når det gælder forståelsen af forholdet individ-samfund. Det ene paradigme kan stikordsmæssigt betegnes som "individets tilpasning til samfundet" og det andet som "samfundets tilpasning til individet". I lyset af spændingsfeltet mellem disse paradigmer, ser vi en ulempe med begrebet social inklusion. Det er ensidigt, og antyder kun én aktør, nemlig den som inkluderer. En aktør som retter sine handlinger vis a vis et mere eller mindre passivt individ eller en gruppe af passive individer. Menneskerne bliver objekt for samfundets sociale inklusionsstrategier. Den gamle sort-hvide dikotomi som sætter individets tilpasning til samfundet og samfundets tilpasning til individerne op mod hinanden, er ikke særlig frugtbar.

Hvis man imidlertid tænker sig en dialektisk vekselvirkning i et forandringsperspektiv, hvor individer og grupper af individer udvikler nødvendige handlekompetencer for at deltage i de aktuelle institutioner og fællesskaber både på en reproducerende og forandrende måde, samtidig med at samfundets institutioner og fællesskaber åbner sig og tilbyder de aktuelle individer og grupper af individer realistiske muligheder for en sådan reproducerende og forandrende deltagelse - ja så synes jeg, vi har et frugtbart udgangspunkt. I et sådant perspektiv har de teorier, strategier og konkrete interventioner, som allierer sig med konkrete mennesker på individ- og gruppeniveau som mål at lægge til rette for, at disse konkrete subjekter kan udvikle de handlekompetencer der er nødvendige for den type reproducerende og forandrende deltagelse som blev nævnt ovenfor. Samtidig med at man kræver, at man - fra samfundets side på en mere overordnet niveau - lægger til rette for, at disse konkrete grupper af subjekter gives reel adgang og reelle muligheder til at deltage i de aktuelle institutioner og konkrete fællesskaber, så vel på en reproducerende som forandrende måde.

Dette perspektiv giver rum for strategier både på det praktiske niveau (i mødet med konkrete mennesker af kød og blod) og på det generelle samfundsniveau inden for rammene af en dialektisk dynamik som erkender magtforholdenes betydning - både på makro- og mikroniveau. Her er vi altså nødt til at tale om social inklusion/social integration som en dobbeltsidig og modsætningsfuld proces. Et udgangspunkt i en sådan gensidig dobbelthed erkender det kraftfelt, hvor alle aktører på alle niveauer er

subjekter: "samfundet" er på nogle områder nødt til at tilpasse sig til de enkelte individers krav til deltagelse, og de konkrete subjekter er på nogle områder nødt til at tilpasse sig samfundets krav til deltagelse.

På denne baggrund er det svært at undgå at erkende, at der sker (mindst) to ting: 1) De konkrete mennesker inkluderes (ideelt set) i samfundets institutioner og fællesskaber; 2) Dele af de krav, som samfundets institutioner og fællesskaber stiller i forhold til de konkrete menneskers deltagelse, inkluderes i de deltagende subjekters handlegrundlag i form af de handlekompetencer, som de er nødt til at udvikle for overhovedet at kunne deltage i, reproducere og forandre disse institutioner og fællesskaber. Når de konkrete subjekter og samfundets konkrete institutioner og fællesskaber på disse forskellige måder - og inden for bestemte magtforhold - inkluderer hinanden, ja så er det altså ikke tale om, at "noget" eller "nogle" ensidigt inkluderer "nogen" eller "nogle" grupper i "noget" - vi taler i stedet om en dialektisk dobbeltsidig forandrende proces - en integrationsproces!

Derfor er *social integration* fra et videnskabeligt standpunkt måske nok det begreb, som bedst fanger den virkelighed, som vi taler om, selv om dette begreb i dag ikke er så "in" at bruge. Social inklusion fanger kun "halvdelen" af denne virkelighed. Men fordi det videnskabelige potentiale der ligger i begrebet social integration ikke er blevet undersøgt i den nye diskurs (med social inklusion som begreb), er det blevet belastet. Mange er ud fra en slags intellektuel dovenskab og emotionel ophidselse kommet til at opfatte dette begreb som synonymt med "tilpasning", og man har så byttet det ud med begreber som "rummelighed" og "social inklusion". Disse nye begreber appellerer på en forførerisk og spontan måde i dagens sprogbrug til noget medmenneskeligt og varmt. Men om ikke så længe er også disse betegnelser opbrugt. Desto vigtigere er det, at man i forskningen ikke opgiver forsøgene på at finde ud af, hvad der foregår i den konkrete empiriske virkelighed - bag alle mærkater der skifter med tidens trends.

## INDHOLDET I SOCIALT UDSATTE BØRN OG UNGES IDEELLE HANDLEKOMPETENCER

De to hovedtyper af handlekompetencer som står i fokus i HPA-projektet - sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer - har hver og en fem forskellige dimensioner. Indholdet i disse dimensioner beskrives nedenfor.

### **Sociale handlekompetencer**

Denne type af handlekompetencer er bygget op af følgende hovedelementer:

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

### **Læringshandlekompetencer**

Denne type af handlekompetencer er bygget op af følgende hovedelementer:

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

### **Samspelet mellem de to typer af handlekompetencer**

Ifølge forskningen på området påvirker vigtige elementer i disse to hovedtyper af handlekompetencer hinanden i et gensidigt samspil. Det gælder både den overordnede kompetenceudvikling og de dele af det enkelte individs samlede kompetencerepertoire, som bliver taget i brug i forskellige situationer. Et barn eller en ung bruger fx en bestemt kundskab eller viden som en færdighed eller et redskab til at klare en bestemt situation. Ved at gøre dette tilstrækkeligt mange gange udvikler barnet eller den unge bestemte færdigheder, identiteter og handleberedskaber for denne type situation. Det lærer også at erobre den kontrol eller indflydelse over de ydre betingelser, som er relevante for at mestre kravene i den aktuelle situation.

### **Det forskningsbaserede indhold i de ideelle handlekompetencer**

Med udgangspunkt i forskningen på området har vi udledt det konkrete indhold i socialt udsatte børns og unges handlekompetencer, som er strategisk vigtigt for dem at videreudvikle. Med ideelle handlekompetencer menes der derfor de *sociale handlekompetencer og læringshandlekompetencer*, som de socialt udsatte børn og unge bør have, for at de skal kunne modvirke effekter af negativ social arv, fremme deres muligheder for social integration samt øge deres livschancer på linie med andre børn i samfundet.

Ligeledes med udgangspunkt i forskningen om socialt udsatte børn og unge har vi i HPA- projektet udledt det konkrete indhold i disse ideelle handlekompetencer. Det er vigtigt at understrege, at dette indhold er godt at udvikle for *alle børn* og unge, men specielt godt for de socialt udsatte børn og unge i forhold til deres særlige sårbarhed og risiko for social eksklusion.

I det følgende opsummeres det forskningsbaserede indhold i disse ideelle handlekompetencer i formuleringer, som knytter sig til de børn og unge, som er i dag- og døgninstitutioner. Hensigten er at give en kortfattet oversigt over indholdet i de ideelle handlekompetencer, en oversigt som måske kan fungere som en checkliste i forbindelse med institutionernes lokale arbejde med at bidrage til børnenes og de unges kompetenceudvikling på centrale områder.

#### *Forskningbaseret indhold i ideelle sociale handlekompetencer*

##### *Ideelle sociale kundskaber*

Kundskaber om *forskelle og ligheder* mellem egen national kultur og kulturer i andre lande

Kundskab om hvad *kammerater forventer* af hinanden i kammeratrelationer

Kundskaber om hvad der skal til for at blive betragtet som et *ligeværdigt medlem i de fællesskaber*, som man indgår i

Kundskab om hvordan det *føles* at blive socialt ekskluderet og marginaliseret

Kundskab om de *magtforhold* som er til stede i de sociale samspil, man indgår i

Kundskab om de *sociale regler* som gælder for de aktiviteter, som man er involveret i

Kundskab om hvilke *redskaber*, der er relevante at bruge ved deltagelse i forskellige aktiviteter

Kundskab om almene og de forskellige *roller*, som er knyttet til de *leget* eller *fritidsaktiviteter*, som man deltager i

Kundskab om de pædagogiske medarbejderes *forventninger* til egen social adfærd

Kundskab om dag- og døgninstitutionens *sociale værdier, regler og omgangsformer*

Kundskab om *sine rettigheder som barn/ung* over for forældre og dag- og døgninstitutionens medarbejdere

Kundskab om *grundlæggende moralske principper*, fx når det gælder hvad, der er godt, og hvad der er ondt i samspil mellem mennesker

### *Ideelle sociale færdigheder*

Færdigheder i at sætte ord på egne og andres følelser

Færdigheder i *at leve sig ind* i et andet menneskes situation og oplevelser

*Sproglige færdigheder* som kræves, for at man skal kunne etablere kontakt og en social relation med andre børn/unge

Færdigheder i at deltage i den type *socialle forhandlinger*, som leder frem til en fælles forståelse af mål og roller for deltagerne i den aktuelle aktivitet

Færdigheder i at *gøre korrekte observationer og tolkninger* af andres hensigter og adfærd

Færdigheder i at *tilpasse sin adfærd til andres signaler* om hvilke hensigter, de andre har, og hvad de andre ønsker

Færdigheder i hvordan man får kendskab til fællesskabets mål for fælles aktiviteter

Færdigheder i at *samarbejde med andre børn/unge i større grupper* med henblik på at nå fælles mål

Færdigheder i at *samarbejde med voksne* i situationer hvor initiativet til aktiviteten tages af de voksne

Færdigheder i at *opretholde og vedligeholde relationer* til voksne og andre børn/unge uden for egen familie

Færdigheder i at fremme sine *egne interesser* i familien, i kammeratgruppen og i andre sociale samspil

Færdigheder i at *tage imod kritik* på en konstruktiv måde

Færdigheder i at *håndtere stressende situationer på en konstruktiv måde* i socialt samspil med nøglepersoner, fx med venner, medlemmer af egen familie og personalet på institutionen

Færdigheder i at håndtere sin *egen deltagelse i mellemmenneskelige konflikter* på en konstruktiv måde

Færdigheder i *aktivt at inkludere andre børn/unge* i det fællesskab som man selv tilhører

Færdigheder i at håndtere trusler om social eksklusion og marginalisering på en aktiv og konstruktiv måde

Færdigheder i intellektuelt og emotionelt at bearbejde negative erfaringer på en konstruktiv måde

Færdigheder i at *lege sammen* med andre børn i større grupper

Færdigheder i at stå imod socialt gruppepres

Færdigheder i at være *opmærksom og koncentreret* under sin deltagelse i socialt samspil, hvor aktiviteten er initieret af andre

Færdigheder i at reflektere over sig selv og sin egen sociale situation i

socialt samspil, og overveje mulige sociale strategier i den givne situation

Færdigheder i at *forvalte og koordinere egne interesser* i forhold til motiver og interesser hos øvrige medlemmer i fællesskabet

Færdigheder i at *planlægge og koordinere rækkefølgen i egne sociale handlinger* for at øge mulighederne for at opnå vigtige mål og tilfredsstille vigtige behov

Færdigheder i at hævde sig selv på en positiv måde

Færdigheder i at kontrollere følelsesudbrud

Færdigheder i at *kanalisere stor trang til aktivitet (overaktivitet) ud* på en måde som er konstruktivt for barnet/den unge selv

Færdigheder i at kontrollere impulser til fysisk aggression

Færdigheder i at kontrollere impulser til verbal aggression

Færdigheder i at *vælge de "rigtige" færdigheder* som passer til den aktuelle sociale situation

Færdigheder i at afgøre det rigtige *tidspunkt* og vælge den rigtige *situation* for brug af bestemte sociale færdigheder

#### *Ideel kontrol over sociale handlebetingelser*

Indflydelse på de sociale forhold uden for institutionen, der styrker optagelse i kammeratgruppen

Indflydelse på de sociale forhold inde i institutionen, der styrker optagelse i kammeratgruppen

Indflydelse *på sociale situationer* uden for institutionen, hvor egne vigtige sociale behov bliver tilfredsstillet

Indflydelse på de *sociale situationer* inde i institutionen, hvor egne vigtige sociale behov kan blive tilfredsstillet

Adgang til *ressourcer* i sit sociale netværk *uden for* institutionen i sine bestræbelser på at tilfredsstille sociale behov og opnå sociale mål

#### *Ideelle sociale identiteter*

Oplevelse af sig selv som en person, der har *tillid til egen mestring* af opgaver

Oplevelse af sig selv som en person, der *mestrer socialt samspil*

Oplevelse af sig selv som en person, der har høj *selvværdsfølelse*

Oplevelse af sig selv som en person, som *andre godt kan lide*

Identificering med fællesskabets aktiviteter og mål i det daglige liv i institutionen



#### *Ideelle sociale handleberedskaber*

Beredskab til *aktivt at deltage* i forskellige typer af sociale aktiviteter

Beredskab til *at reflektere over og lære af* hvad der sker i de sociale situationer, man deltager i

Beredskab til *at leve sig ind i* et andet menneskes situation og oplevelser

Beredskab til *at samarbejde* med andre børn/unge

Beredskab til *at "tage ansvar" i et fællesskab*, fx beredskab til at indgå i dialog om eget bidrag til at løse fælles opgaver, beredskab til at respektere andres ting etc.

Beredskab til *at udøve nødvendig selvkontrol* i sociale situationer, fx en beredskab til at vente på tur og gå på kompromis med egne ideer og lytte til kammerater

Beredskab til *at prøve at skabe forudsigelighed* for sig selv og andre med hensyn til hvad der vil ske i det sociale samspil

Beredskab til *at handle på fremme bestemte grundværdier* for socialt samspil, fx værdier som at tale sandt, vise respekt for andre og deres ting

#### *Forskningbaseret indhold i ideelle læringshandlekompetencer*

Som tidligere påpeget, og som forskningen har vist, er der et tæt dialektisk samspil mellem de sociale handlekompetencers forskellige elementer og elementerne i læringshandlekompetencerne. For det første vil udviklingen af bestemte dele af de sociale handlekompetencer lægge til rette for og danne grundlæggende forudsætninger for, at børn og unge skal tage i brug og/eller udvikle de forskellige dele af deres læringshandlekompetencer. Videre vil udvikling af læringshandlekompetencerne i mange tilfælde have en positiv indvirkning på mulighederne for at udvikle de sociale handlekompetencer. I det følgende præsenteres det ideelle indhold i de socialt udsatte børns og unges handlekompetencer i formuleringer der knytter sig til børns og unges ophold i dag- og døgninstitutioner.

#### *Ideelle læringskundskaber*

Kundskab om dagens centrale redskaber *for læring og forskellige former for udforskning* af verden, fx kundskab om læringsfremmende spil og den nye informationsteknologis redskaber

Kundskab om samfundets og de voksnes *krav til læring, skolegang, uddannelse og kvalificering* og deres betydning for *egne livschancer* som voksen

### *Ideelle læringsfærdigheder*

Færdigheder i *koncentration og udholdenhed* i større grupper med børn/unge

Færdigheder i at *reflektere over egen læring*, fx over hvad man har lært og ikke lært, hvorfor og hvordan

Færdigheder i at lære gennem *leg*

Færdigheder i grundlæggende kulturteknikker, fx læsning, skrivning, regning

Færdigheder i at tilrettelægge hjemmearbejde, fx lektier

Færdigheder i hvordan man på en konstruktiv måde kan *håndtere egne problemer med at lære*

Færdigheder i at tilfredsstille egne nysgerrigheds- og udforskningsbehov

### *Ideel kontrol over læringsbetingelser*

Adgang til *vigtige redskaber* for læring, fx IT-udstyr, bøger, tegnemateriale, skrivemateriale etc.

Adgang til *nødvendig tid og rum* for egne læringsaktiviteter

Rådighed over ressourcer i sit *sociale netværk* til at fremme sine læringsprocesser

### *Ideelle læringsidentiteter*

Oplevelse af sig selv som *en person, der er dygtig til at lære*

Identificering med de *læringsmål* som formuleres i de fællesskaber som børnene/de unge indgår i på institutionen

### *Ideelle læringsberedskaber*

Beredskab til at mærke og i handling vise sin lyst til læring

Beredskab til at udvikle personlige motiver for at lære

Beredskab til at udvikle *individuelle læringsmål*

Beredskab til at *forpligtige sig til forskellige læringsforløb over tid*, fx til at lære sig cykle, stå på ski, tælle til ti mv.

Beredskab til *udholdenhed* i forbindelse med vokseninitierede opgaver som bidrager til *læring*

Beredskab til i skolesammenhænge at *lære* og til at *udvikle sine kompetencer*

Beredskab til at lære og til at udvikle sine sociale kompetencer

## LITTERATUR

- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology. A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Andersen, B. (1989). *Anbringelsesforløb – en registerundersøgelse*, SFI 1989.
- Anderson, D.R., (1983). Prevalence of Behavioral and Emotional Disturbance and Specific Problem Types in a Sample of Disadvantaged Preschool-Aged Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1983, Vol. 12, No. 2, p. 130-136.
- Baxter, A., & Kahn, J.V., (1999). Social Support, Needs, and Stress in Urban Families with Children Enrolled in an Early Intervention Program. *Infant-Toddler Intervention. The Transdisciplinary Journal* (Vol. 9, No.3, p.239-257)
- Beitchman, J.H., Wilson, B., Johnson, C.J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., et. Al. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 75-82.
- Bellack, A.S., Mueser, K., Gingerich, S. & Agresta, J. (1997). *Social skills training for schizophrenia: A step by step guide*. New York: Guilford.
- Berg, N.L. & Berg, S.D., (1971). Comparison of Verbal Intelligence of Young Children From Low and Middle Socioeconomic Status *Psychological Reports*, 1971, 28, p.559-562.
- Berman, S.F., & Rickel, A.U., (1979). Assertive Training for Low-Income Black Parents. *Human Sciences Press*, 7, nr. 2, p. 123-132.
- Boocock, S.S., (1995). Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes. *The Future of Children Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs*, Vol. 5, No.3, p. 94-114.
- Brotman et al., (2005). Prevention for Preschoolers at High Risk for Conduct Problems: Immediate Outcomes on Parenting Practices and Child Social Competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2005, Vol.34, No.4, p. 724-734.
- Camarata, S.M., Hughes, C.A. & Ruhl, K.L. (1988). Mild/moderate behaviorally disordered students: A population at risk for language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 19, 191-200.
- Campbell, S.B., (1996). Introduction to the Special Section Young Children at Risk for Psychopathology, Developmental and family Perspectives. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1996, vol. 25, No.4, P. 372-375.
- Cantwell, D.P. & Baker, L. (1977). Psychiatric disorders in children with speech and language retardation, A critical review. *Archives of General*

- Psychiatry*,34,583-591.
- Christensen, E. (1992). *Omsorgssvigt*. København, Socialforskningsinstituttet.
- Christensen, E., (1996). *Daginstitutionen som forebyggende tilbud til truede børn – en undersøgelse af 769 daginstitutioner*. København, Socialforskningsinstituttet.
- Clarizio, H.F., (1968). Maternal Attitude Change Associated with Involvement in Project Head Start. *The Journal of Negro Education*, Vol.37, No.2, (Spring 1968) p. 106-113.
- Connel, C.M. & Prinz, R.J., (2002). The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-income African American Children. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, No.2, p.177-193.
- Conroy, M.A., & Brown, W.H., (2004). Early identification, Prevention, and Early Intervention with Young Children At Risk for Emotional or Behavioral Disorders: Issues, Trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*; May 2004, 29,3; ProQuest Education Journals.
- DeRosier, M.E. (2004). Building relationship and combating bullying: effectiveness of a schoolbased social skills group intervention. *J. Clin. Child Adolesc. Psychol.*,33,196-201.
- Dimigen G, Del Priore, Butler S, Ferguson L, Swan M. (1999). Psychiatric disorder among children at time of entering local authority care: questionnaire survey. *British Medical Journal*, 319, 675.
- Duncan, G.J., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P.K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child development*,65,296-318.
- Ebsen, F. (2006a/2008a). Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005. HPA-serie No.1. Arbejdsrapport 5a. 2006a: www.dpu.dk/hpa, 2008a: DPU Forlag.
- Ebsen, F. (2006b/2008b). Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark. HPA-serie No.1. Arbejdsrapport 5b. 2006b: www.dpu.dk/hpa, 2008b: DPU Forlag.
- Egelund, T., Hestbæk, A-D, Andersen, D. (2004). *Små børn anbragt udenfor hjemmet*. København, Socialforskningsinstituttet.
- Fantuzzo et al., (1995). Assessment of Preschool Play Interaction Behaviors in Young Low-income Children: Peer Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, p. 105-120.
- Fantuzzo et al., (1998). A Contextually Relevant Assessment of the Impact of Child Maltreatment on the Social Competencies of Low-income Urban Children. *Journal of the American Academy of Child & Adoles-*

- cent Psychiatry, 1998, vol. 37, p.1201-1208.*
- Fantuzzo et al., (2003). A multivariate analysis of emotional and behavioral adjustment and preschool educational outcomes. *School Psychology Review; 2003; 32,2; ProQuest Education Journals, p.185-203.*
- Fauske,H., Kollstad,M., Nilsen,S.,Nygren,P & Skårderud,F. (2006). *Utakter – Om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis.* Oslo: Gyldendal Akademisk, 2006.
- Feldman, L.M., (1989). Low-income Parents becoming professionals with children-USA. *Early Child Development and Care, Vol. 50, p.151-158.*
- Fujiki,M., Brinton,B., Isaacson,T. & Summers,C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32,101-113.*
- Gaffney,L.R., Thorpe,K., Young,R., Collett,R. & Occhipinti,S. (1998). Social skills, expectancies and drinking in adolescents. *Addict. Behav.,23, 587-599.*
- Gertner,B.L.,Rice,M. & Hadley,P.A.(1994). Influence of communicative competence on peer performances in a preschool class. *Journal of Speech and Hearing Research, 37,913-923.*
- Goldfried,M.R. & D’Zurilla,T.J. (1969). A behaviour analytic model for assessing competence. I Spielberger,C.D. (red.), *Current topics in clinical and community psychology, Vol.I, New York: Academic Press.*
- Goldstein,A.P. & Glick,B. (1987). *Aggression replacement training: a comprehensive intervention for aggressive youth.* Champaign, Ill.:Research Press.
- Gresham,F.M. & Elliot,S.N. (1990). *Social Skills Rating System.* Circle Pines,MN: American Guidance Service.
- Gross et al., (2003). Parent Training of Toddlers in Day Care in Low-income Urban Communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2003, Vol. 71, No.2, p.261-278.*
- Gundersen,K. & Moynahan,L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hall et al., (2004). Parental functioning and preschool outcomes: a multivariate analysis of a maltreating and a control group. *Children And Youth Services Review, 26 (2004) p.885-896.*
- Harden,B.J., Winslow,M.B., Kendziora,K.T., Shahinfar,A., Rubin,K.H., Fox,N.A., et al. (2000). Externalizing problems in Head Start children: An ecological exploration. *Early Education and Development, 11, 357-385.*
- Hay,D.F., Payne,A. og Chadwick,A. (2004). Peer relations in childhood. *J.Child Psychol. Psychiatry, 45, 84-108.*

- Hester, P. Kaiser, A.P. (1998). Early intervention for the prevention of conduct disorder: Research issues in early identification, implementation and interpretation of treatment outcome. *Behavioral Disorders*, 24, 57-65.
- Jensen, B. et al., (2003). Daginstitutioner som instrument til at bryde social arv – hvad ved vi fra den nationale og internationale forskning og hvad gør vi? *Arbejdsrapport 8, Vidensopsamling om social arv, Socialforskningsinstituttet*.
- Jensen, B., (2005) Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv. København, Socialforskningsinstituttet
- Jones, M.B., & Offord, D.R., (1989). Reduction of Antisocial Behavior in Poor Children by Nonschool Skill-Development. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1989, vol.30, p.737-750.
- Jones, W.H., Hobbs, S.A. og Hockenbury, D. (1982). Loneliness and social skill deficits. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 42, 682-689.
- Jørgensen, P.S., Gamst, B. & Boolsen, M. (1989). *Kommunernes børnesager*. København, Socialforskningsinstituttet.
- Jørgensen, P.S., Ertmann, B., Egelund, N., Herman, D. (1993). *Risikobørn*, Socialministeriet 1993.
- Kaiser et al., (2000). Parent-Reported Behavioral Problems and Language delays in Boys and Girls Enrolled in Head-Start Classrooms. *Behavioral Disorders*. Vol 26 (1), Nov. 2000, p. 26-41.
- Kaiser, A.P. & Delaney, E.M. (1996). The effects of poverty on parenting young children. *Peabody Journal of Education*, 71, 66-85.
- Kaiser, A.P., Hancock, B.T. Cai, X., Foster, E.M. & Hester, P.P. (2000). Parent-reported behavioral problems and language delays in boys and girls enrolled in Head Start classrooms. *Behavioral Disorders*. 26, 26-41.
- Kjelsberg, E. & Nygren, P. (2004). The prevalence of emotional and behavioural problems in institutionalised childcare clients. In *Nordisk Psykiatrisk Tidsskrift*, Vol. 58, No. 4., 319-325.
- Krasner, L. (red.). *Handbook of Psychological Skills Training*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lochman, J.E. & Szczepanski, R.G. (1999). Externalizing conditions. In V.L. Schwean & D.H. Saklofske (red.) *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children*. New York: Kluwer Academic/Plenum. p. 219-246.
- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J., (1998). Relative Efficacy of Parent and Teacher Involvement in a Shared-Reading Intervention for Preschool Children from Low-income Backgrounds. *Early Childhood Research*

*Quarterly, 13, No.2, p.263-290.*

- Lucco, A.A. (1972). Cognitive Development After Age Five: A Future Factor in the Failure of Early Intervention with the Urban Child. *American Journal of Orthopsychiatry, vol. 42 (5) oct. 1972, p. 847-856.*
- Lutz et al. (2002). Multidimensional assessment of emotional and behavioral adjustment problems of low-income preschool children: development and initial validation. *Early Childhood Research Quarterly, 17 (2002), p. 338-355.*
- Lyons-Ruth, K., & Melnick, S., (2004). Does-Response Effect of Mother-Infant Clinical Home Visiting on Aggressive Behavior Problems in Kindergarten. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2004, Vol.43,6, p.699-707.*
- Lösel, F. & Belman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: a systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy (AAPSS), 587, 84-109.*
- McCann JB, James A, Wilson S, Dunn G. (1996). Prevalence of psychiatric disorders in young people in the care system. *British Medical Journal, 313, 1529-1530.*
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist, 53, 185-204.*
- Merrick, Joav (1984). Omsorgssvigt, København 1984
- Miller, A.L., & Olson S.L., (2000). Emotional Expressiveness during peer conflicts: A Predictor of Social Maladjustment among High-Risk Preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology, vol. 28, No.4, 2000, p.339-352.*
- Mischley et al., (1985). A Parent Education Project for Low-Income Families. *Prevention in human services, Vol.3, 4 (1985), p.45-57.*
- Nygren, P. (2006/2008). At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyret udviklingsarbejde i HPA-projektet. HPA-serie No1: Arbejdsrapport 12. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Nygren, P. & Fauske, H. (2004). *Ideologisk beredskap. Om etikk og verdier i helse- og sosialfag.* Oslo: Gyldendal Akademisk, 2004. (Kryssildprosjektet)
- Nygren, P. (2000). *I krysningsfeltet mellom barnevern og barne- og ungdomspsykiatri.* Dobbeltklientprosjektet - Delrapport I. Barne- og familieetaten i Oslo kommune, rapportserien, nr 1. 2000.
- Nygren, P. (2001). Breaking the borders between social care and psychiatric treatment: a cross sectional study of prevalence of psychiatric disorders and social problems among Norwegian children and young-

- sters in residential social care and psychiatric institutions and outpatient clinics, Høgskolen i Lillehammer, Research Report No: 88/2001, Univ. College of Lillehammer: 2001.
- Nygren,P. *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2004. (Kryssildprosjektet)
- Nygård Christoffersen, M. (1988). *Familieplejen – en undersøgelse af danske plejefamilier*. SFI, 1988.
- Nygård Christoffersen, M. (1990). *Om børns levekår*. SFI 1990.
- Nygård Christoffersen, M. (1996). *Opvækst med arbejdsløshed*. SFI 1996.
- Nygård Christoffersen, M. (1999). *Risikofaktorer i barndommen*. SFI 1999.
- O'Donohue,W. & Krasner,L. (1995). *Psychological Skills Training*. I O'Donohue,W. &.
- Ogden, T. (1995). Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. *Nr 3 i Rapportserien fra Barnevernets Utviklingssenter*.
- Ogloff,J.R.P., Wong,S. & Greenwood,A. (1990). Treating criminals psychopaths in a therapeutic community. *Behavioural Sciences and the Law*,8,181-190.
- Petersen, K.E. (2006/2008). Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt. HPA-serie No.1. Arbejdsrapport 8. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M.W., (2004). Conceptualising risk in relational terms: Associations among quality of child-adult relationships prior to school entry and children`s developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology, (2004), Vol 21(1), p.32-45*.
- Primavera, J., (2000). Enchancing Family Competence Through Literacy Activities. *Journal of prevention & intervention in the community*, 2000, 20 (1-2), p.85-101.
- Qi, C.H., & Kaiser, A.P., (2004). Problems behaviors of low-income children with language delays: An observation study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 47, p.595-609, june 2004*.
- Ramey et al., (1979). Predicting IQ from mother-Infant Interactions. *Child Development 1979, 50, p.804-814*.
- Ramey et al., (1979). The Abcedarian Approach to Social Competence: Cognitive and Linguistic Intervention for Disadvantaged Preschoolers. *Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill, p.1-58*.
- Randolph,S.M., Koblinsky,S.A., Beemer,M.A., Roberts,D.D. & Letiecq,B.L. (2000). Problem behaviors of African American boys and girls attend-



- ing Head Start programs in violent neighborhoods. *Early Education and Development*, 11, 339-356.
- Raver et al., (1999). Relations Between Effective Emotional Self-Regulation, Attentional Control, and Low-income Preschoolers' Social Competence with Peers. *Early Education and Development*, Volume 10, Number 3, July 1999, p.333-350.
- Rice, M.E., Harris, G.T. & Cormier, C.A. (1992). An evaluation of a maximum security therapeutic community for psychopaths and other mentally disordered offenders. *Law and Human Behavior*, 16, 399-412.
- Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial Behavior by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schellerup Nielsen, H. (2006/2008). Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview. HPA-serie No.1. arbejds-papir 9. 12. 2006: www.dpu.dk/hpa, 2008: DPU Forlag.
- Schlundt, D.G. & McFall, R.M. (1985). New directions in the assessment of social competence and social skills. I L'Abate, L. & Milan, M.A. (red.) *Handbook of social skills training and research*. New York: Wiley, 22-49.
- Schneider, B.H. (1993). *Children's social skills training. The contributions of family, schools and culture*. International series in experimental social psychology. New York: Pergamon Press.
- Schneider-Munoz, A. J. (2000). "Chosen Caregivers": A Developmental Ethnography in Youth Work, *Dissertation-Abstracts-International: Section B: The Science and Engineering*, vol. 60 (9-B).
- Schweinhart, L.J., Barnes, H.V. & Weikart, D.P. (1993). *The high/Scope Perry Preschool study through age 2-7*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Foundation.
- Sommervill et al. (1978). Distractibility Among Advantaged and Disadvantaged Preschool Children: Effect of Cubicles vs. High Levels of Stimulation on Task Performance. *The Urban Review*, 1978, 10 (1), p. 35-44.
- Social Rapport 2006*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Säfvenbom, R. & Samdahl, D. M. (2000). Leisure for Youth in Residential Care: An Important Context for Intervention. *International Journal for Social Welfare*, vol. 9, 120-127.
- Trocme, N. & Counce, C. (1995). The educational need of abused and neglected children: A Review of the Literature. *Early child Development and Care*, vol. 106, p. 101-135.
- Trower, P. (1982). Towards a generative model of social skills: A critique and synthesis. I J.P. Curran & P.M. Monti (red.): *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. New York: Guilford press.

- Tymchuk, A.J. (1972). Personality and Sociocultural Retardation. *Exceptional Children* vol. 38 (9) may 1972, p.721-728.
- Weikart, D. P. & Schweinhart, L.J. (1992). High/Scope preschool program outcomes. In J. McCord & R.E. Tremblay (eds.), *Preventing antisocial behavior: Interventions from birth through adolescence*, pp. 67-86. New York: Guilford.
- Weiss, H. (2004). Growing up in poverty as a developmental risk: Challenges for early intervention. *Educational and Child Psychology*, Vol.21(1), p. 8-19.
- Wright et al., (2000). School readiness of low-income children at risk for school failure. *Journal of Children & Poverty* (2000), 6(2), p. 99-117.
- Wright, N. A. (1995). Social Skills Training for Conduct-Disordered Boys in Residential Treatment: A Promising Approach, *Residential Treatment for Children & Youth*, vol. 12, no. 4, 15-28.
- Zetlin, A.-G., Weinberg, L.-A. & Kimm, C. (2004). Improving Education Outcomes for Children in Foster Care: Intervention by an Education Liaison, *Journal of Education for Students placed at Risk*, vol. 9, no. 4, 421-429.

- 1 Testmetoden ASPI; the Adjustment Scales for Preschool Intervention, er et måleinstrument der er udviklet til at kunne anvendes i daginstitution og kan måle børns adfærd og emotioner. (Fantuzzo et al. 2003)
- 2 *I kryssilden mellem uddanning og praksisfeltets krav* (Kryssildsprojektet). Se også bogen *Ideologisk beredskab* (Nygren & Fauske 2004) og *Utakter* (Fauske et al 2006) fra det samme projekt.
- 3 Se Nygren (2004) for en mere uddybende og konkret beskrivelse af disse fem hovedelementer generelt, og Nygren & Fauske (2004) for både teoretiske og empiriske analyser af professionelle handleberedskaber specielt.