

Én måde at begribe socialpædagogik på

En videnskabelig refleksionsteori i, om og for socialpædagogik

Af Lotte Junker Harbo

Artiklen er peer reviewed

Indledning

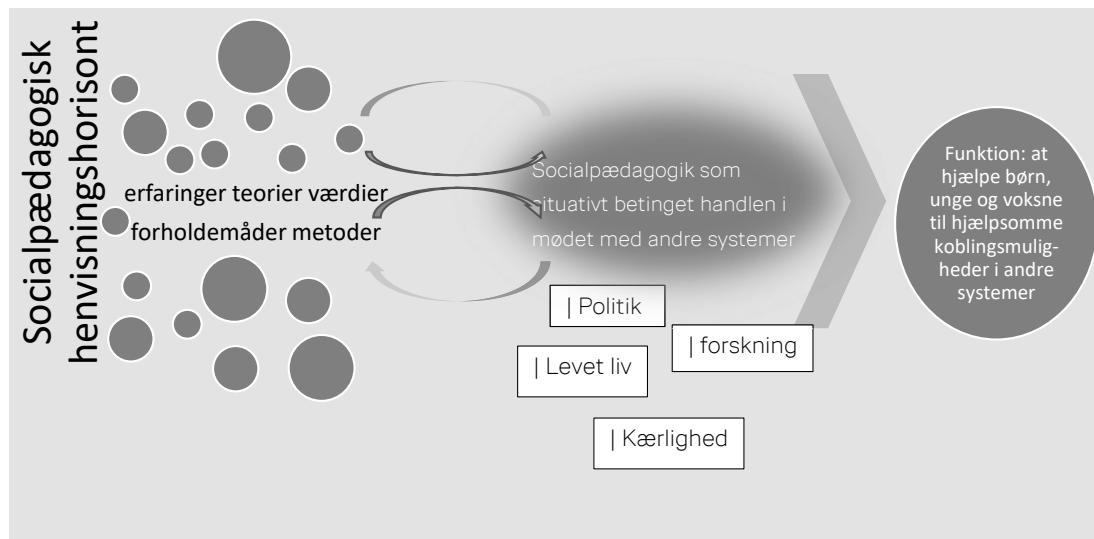
I og omkring socialpædagogik findes bestræbelser på at forstå hvad socialpædagogik er. Tidsskriftet her dedikerede hele årg. 23. nr. 1 til temaet *Socialpædagogisk kernefaglighed*. En central pointe igennem temanummeret var, at socialpædagogik snarere end at kunne beskrives ved én kernefaglighed måske er et fag med mange kerner, beskrevet af Jan Jaap Rothuizen som fx et kernerugbrød bestående af en surdej med mange rugkerner (Rothuizen, 2020). Flertydigheden i forståelserne fik mig til at tænke på, om der kan være noget at hente i at undersøge, hvordan man i en videnskabelig refleksionsteori kan *begribe* socialpædagogik; altså om der kan udvikles en slags ramme som kan invitere til refleksion over de mange og varierende kerner på en måde, så kernerne stadig er at identificere som socialpædagogik (og ikke til eksempel 'blot' gode gerninger).

Ærindet med artiklen her er således at stabilisere en måde at begribe socialpædagogik på, inspireret af den tyske sociolog Niklas Luhmanns teori om sociale systemer (Luhmann 2000). Jeg foreslår i artiklen en videnskabelig refleksionsteori i, for og om socialpædagogik. Formålet med en sådan er at vise, hvordan socialpædagogik kan drage grænser mellem sig og fx andre fagligheder og ad den vej markere sin funktion i samfundet og fortsætte med at eksistere. Samtidig kan en videnskabelig refleksionsteori i, om og for socialpædagogik tilbyde alternative måder at begribe socialpædagogik på, også for andre end dem, der kender socialpædagogik. I det følgende bygger jeg argumentationen op omkring en illustration som kan invitere til refleksion over de mange forskellige kerner i socialpædagogik og sammenhængen mellem dem. Ambitionen er at bidrage til den fortsatte drøftelse og udvikling af socialpædagogik.

Artiklens opbygning

Jeg starter artiklen med at præsentere mit afsæt i artikler af andre forfattere ligesom jeg kort beskriver hvad en videnskabelig refleksionsteori

kan siges at være. Dernæst introducerer jeg de forskellige elementer i artiklens videnskabelige refleksionsteori i, om og for socialpædagogik, alle samlet i illustrationen her:



Figur 1 Socialpædagogik som situativt betinget handlen, der henviser til en socialpædagogisk henvisningshorisont i lyset af og i modsætning til andre systemer og med formålet at hjælpe børn, unge og voksne til hjælpsomme koblingsmuligheder til andre systemer

Vi starter – måske lidt kontraintuitivt – midt i illustrationen med skyen og dermed i situativt betinget handlen, som med reference til hjælpesystemet har til funktion i samfundet at adressere problemer omkring eksklusion ved at hjælpe til inklusion i andre systemer. Som det fremgår, har jeg valgt at holde fast i de begreber i Luhmanns teori som artiklens bud på en videnskabelig refleksionsteori trækker på, fx systemer og henvisningshorisont, vel vidende at begreberne kan forekomme abstrakte og ikke lige ligger let på tungen. Det er der en pointe med: netop det abstrakte og komplekse kan invitere til anderledes refleksioner end de betragtninger som ligger først for, fordi vi på sin vis tvinges til at tænke os om en ekstra gang

(jf. Luhmann 2000, p. 34). I artiklen uddyber jeg begreberne og viser, hvordan fx situativt betinget handlen kan ses som praksis, ligesom jeg samlet bestræber mig på at begreberne og dermed illustrationen fremstår knapt så kompleks ved endt læsning.

Tilbage til opbygningen af artiklen og argumentationen: Når den situativt betingede handlen er introduceret beskriver jeg, hvordan den særligt kommer til syne i mødet med det, der ikke er socialpædagogik, men som til eksempel er politik, forskning eller levet liv, illustreret ved firkanterne under skyen. I disse 'møder' trækker socialpædagogik i form af situativt betinget handlen på de forskellige teorier, metoder, forholdemåder, metoder og værdier som ligger

i, hvad jeg betegner som en socialpædagogisk henvisningshorisont, illustreret ved boblerne til venstre.

Jeg baserer i artiklen illustrationens elementer på dels analyser og empiriske eksempler fra min ph.d. (Harbo 2019), dels på andre forfatteres tematiseringer af socialpædagogik (bl.a. Hämäläinen 2012; Jensen 2013; Petersen 2020; Rothuizen 2020).

En slags afsæt for artiklen her:

Forbandelser og surdej

Som allerede antydnet kommer artiklen ikke med færdige bud på, hvilke teorier og metoder man skal kende som socialpædagog; tanken om en sådan *færdig faglighed* er tidligere behandlet af Martin Petersen i artiklen *Den færdige fagligheds tænkelige forbandelser* (Petersen, 2020), hvor han pointerer, at det at tale om en form for færdig faglighed, altså om noget som alle socialpædagoger skal kunne efter endt uddannelse, fordi de så ved hvad de skal vide, både er urealistisk og udbredt (Petersen 2020, p. 31). Faktisk går Petersen et skridt videre og peger på at ideen om en færdig faglighed har en række tænkelige skadevirkninger i form af tågesnak, fremmedgørelse, perfektionisme og arrogance (Petersen, 2020, pp. 40–43) og han foreslår i stedet at "... der må arbejdes på at ekspliciterer, udforske, formidle præcisere og popularisere den ufærdige faglighed" (Petersen, 2020, p. 46). I tråd hermed peger Rothuizen i artiklen *Pædagogisk faglighed og kernerugbrød* (Rothuizen, 2020) på, at pædagogik i lyset af hermeneutik og dannelse kan forstås som et projekt, der er sat i gang for lang tid siden og som ikke er færdigt endnu. Det kan ses som et projekt der vidner om, at der er noget man gerne vil realisere, nemlig *god pædagogik*. God pædagogik er der ingen opskrift på, det er en almen værdi som bliver specifik i det øjeblik den realiseres og hvor spørgsmålet *hvad er god*

pædagogik i netop denne situation skal besvares (Rothuizen 2020, p. 52). I den forstand kan pædagogik som nævnt ses som en surdej med mange kerner.

Ideen om at socialpædagogik kan karakteriseres ved et *fravær* af faste, på forhånd bestemte definitioner og i stedet kan begribes ved det realiserede øjeblik forfølger jeg i denne artikel. Det gør jeg ved den epistemologiske optik *situativt betinget handlen*, altså ved i illustrationens sky at fokusere på situationer, som jeg antager kan forstås som socialpædagogisk praksis¹. At situationerne, disse få blandt mange kerner, kan begribes som netop socialpædagogik ser jeg ved at de relaterer sig til det overordnede formål at hjælpe børn, unge og voksne til hjælpssomme koblingsmuligheder i andre, fremtidige sammenhænge, og ved at situationerne relaterer sig til særlige værdier og forholdemåder såsom anerkendelse. Det vil sige, at de situationer som jeg betegner som socialpædagogiske ser ud til at være præget af en særlig optagethed af, om og i fald hvordan børn, unge og voksne oplever den socialpædagogiske ydelse som hjælp til hjælpssomme koblingsmuligheder i samfundets forskellige fællesskaber.

Så vidt artiklens umiddelbare afsæt: ærindet er at etablere en videnskabelig refleksionsteori, den sætter jeg rammerne for i det næste afsnit.

En videnskabelig refleksionsteori

Socialpædagogik har et væld af refleksionsteorier, bare kig de mange numre af nærværende tidsskrift igennem. I artiklen her udvikler jeg, med afsæt i videnskabssystemet og dermed i forskning, endnu en refleksionsteori. Det gør jeg i en kobling mellem Luhmanns sociologi-

1 For uddybning af denne optik henviser jeg til afhandlingens indkredsning af det, der i en Luhmann-inspireret optik bestemmes som en ledeforskel (Harbo, 2019, pp. 34–41).

ske teori om hjælp. Ad den vej tilbyder artiklen nye vinkler på såvel sociologien som på hjælp, ligesom den inviterer særligt hjælpen til at reflektere over sig selv. Med reference til Maria Appel Nissen og Roar Hagen kan jeg betegne artiklens indhold som en videnskabelig refleksionsteori i, for og om socialpædagogik (Hagen 2006; Nissen 2010). En sådan har til opgave at tematisere "... systemets problemhorisont og de forståelser og forklaringer, der anses som virkningsfulde i og for systemet." (Nissen 2010, p. 39). Det vil her sige at artiklens videnskabelige refleksionsteori (blandt andet) skal indkredse hvilke specifikke problemer i samfundet socialpædagogik adresserer, ligesom den skal give bud på, hvilke forståelser og forklaringer, socialpædagogik anser som virkningsfulde ud i at møde disse problemer.

Socialpædagogik, problemhorisont og hjælpesystemet

Hvis spørgsmålet lyder *Hvordan kan situativt betinget handlen begribes som socialpædagogik?* kalder det i første omgang på en præcisering af, hvordan praksis iagttages, altså hvad der falder indenfor optikken når jeg betragter praksis. Med henvisning til Luhmanns teoriapparat kan jeg iagttage praksis – nærmere bestemt socialpædagogisk praksis – som systemer i form af kommunikation og handlen (Knudsen 2014, pp. 45–47).

I denne refleksionsteori bliver praksis socialpædagogisk når jeg som iagttager kan antage, at den iagttagede kommunikation har reference til førnævnte hjælpesystem, hvorved kommunikationen får til funktion at hjælpe til inklusion i

andre systemer (Baecker i: Nissen 2005, p. 359). I min ph.d. foreslår jeg dertil socialpædagogik som et subsystem i hjælpesystemet, altså et system som adskiller sig fra f. eks. socialrådgivning. Det ser jeg ved at socialpædagogisk kommunikation har den særlige ydelse at hjælpe børn, unge og voksne til hjælpsomme koblingsmuligheder i andre systemer (Harbo 2019, p. 345). Man kan argumentere for, at der ikke er forskel på henholdsvis hjælp til hjælpsomme koblingsmuligheder og så hjælp til inklusion. I min optik har socialpædagogik dog en specifik problemhorisont fordi den ser det som særligt problematisk hvis børn, unge eller voksne ikke får lov at knytte forventninger til sig som de personer de er, men i stedet blot ses i roller som fx elever eller kontanthjælpsmodtagere. Når de blot ses i roller truer det nemlig koblingsmulighederne (jf. Harbo 2019, p. 325). På sin vis – og i tråd med værdien om anerkendelse – bliver det i en socialpædagogisk optik en forudsætning for koblingsmuligheder og dermed på sigt for inklusion at børn, unge og voksne knytter forventninger til sig som personer. Jeg uddyber senere i artiklen hvordan socialpædagogik ser anerkendelse og koblingsmuligheder som virkningsfulde forståelser og forklaringer i forhold til denne problemhorisont. For nu er systemreferencen og dermed den funktion, jeg som iagttager henregner kommunikation til, markeret. Systemreferencen bestemmer om og hvordan kommunikation kan iagttages og forbindelsen mellem situativt betinget handlen og systemreferencen er i illustrationen markeret med pilen. Jeg uddyber nedenfor hvordan dette kan iagttages i praksis.

Socialpædagogik
som situativt
betinget handlen



Funktion: at hjælpe
børn, unge og voksne til
hjælpsomme
køblingsmuligheder i
andre systemer

Figur 2 Socialpædagogisk praksis som situativt betinget handlen, der med reference til hjælpesystemet har til formål at hjælpe børn, unge og voksne til hjælpsomme køblingsmuligheder i andre systemer

I min ph.d.-afhandling findes et eksempel på, hvordan systemreferencen kan bestemmes. Her antager jeg at kommunikation i gruppeforløb, der har til formål at hjælpe unge som udviser aggressiv adfærd til at handle anderledes, kan ses som kommunikation med reference til hjælpesystemet (Harbo, 2019, pp. 101–104). Det er forløb som tager deres afsæt i en norsk evidensbaseret manual, der beskriver programmet *Aggression Replacement Training* (ART herfra) (Gundersen, Olsen, & Finne 2008). Manualen rummer detaljerede beskrivelser af, hvordan 30 sessioner kan forløbe og formålet er, at hjælpe unge, der udviser aggressiv adfærd til at udvise, hvad manualen betegner som positiv adfærd (Gundersen et al. 2008, p. 9). De detaljerede beskrivelser hævder sig forskningsbaserede med henvisning til forskning, der har fulgt forskellige ART-forløb. På den måde findes der i min optik forskningslementer i manualen.

Jeg markerer hjælpesystemet som systemreference for forløbet fordi den grundlæggende tanke er, at aggressiv adfærd producerer eksklusion for de unge fra fx ungdomsuddannelser eller på arbejdspladser. Omvendt er ideen, at den positive adfærd, som programmet ønsker

at fremme, kan hjælpe de unge til inklusion og deltagelse i andre systemer. Det vil altså sige at hjælpesystemet ikke som sådan kan skabe inklusion på en arbejdsplads, men det kan *mediere* inklusion ved fx programmer som ART (Harbo 2019, p. 103).

I bestræbelsen på at etablere refleksionsteori 'Én måde at begribe socialpædagogik på' har jeg brug for andres iagttagelser end mine egne: hvis jeg i min ph.d. blot iagttog ART-forløbet og forklarede hvad jeg så, ville vi stå tilbage med et forskningsblik på ART. Her er jeg ved at etablere en videnskabelig refleksionsteori i, for og om socialpædagogik og jeg har brug for at høre, hvordan socialpædagoger iagttager socialpædagogik for at kunne sige noget om, hvad socialpædagogik ser som socialpædagogik og hvad det ser som noget andet.

Grundspørgsmålet i min afhandling går i forlængelse heraf på, hvordan socialpædagoger iagttager situationer, hvor de gør noget andet end det, den evidensbaserede manual foreskriver. Det er interessant fordi dét, at manualen hævder sig evidensbaseret, indikerer at praksis skal følge manualens trin for at opnå de effekter, altså den prosociale adfærd, som

ønskes². Samtidig ser socialpædagogerne, som deltager i min undersøgelse, ART som et godt og nyttigt program i deres socialpædagogiske praksis. De beskriver blandt andet hvordan det er rart at kunne støtte sig til en manual som på forhånd beskriver hvad der er bedst at gøre når det gælder reduktion af aggressivitet. Således får manualen i nogle beskrivelser karakter af at være en slags *tempogevinst* og en måde at effektivisere socialpædagogik på (Harbo 2019, p. 309). For mig understreger det, at der virkelig må være noget på færde, når socialpædagogerne beslutter at gøre noget andet end at følge manualen. Det leder os til det situative, for hvad mon der foregår i de situationer, hvor der handles situativt betinget i stedet for at manualen følges?

For at undersøge det, har jeg filmet en række ART-forløb og siden valgt situationer ud, hvor der for mig at se handles situativt betinget i stedet for ud fra manualens detaljerede beskrivelser. De udvalgte situationer viste jeg til de deltagende socialpædagoger og spurgte til, hvad der mon sker: dette ledte til en bred vifte af nuancerede beskrivelser af, hvad jeg med henvisning til systemreferencen betegner som socialpædagogisk praksis.

Noget af det, der særligt går igen i socialpædagogernes beskrivelser er, at de undlader at følge manualen når den bliver for 'rigid'. Som nævnt ovenfor fremhæves det at manualen er forskningsbaseret: det betyder at det er undersøgt hvordan forskellige af manualens trin så at sige virker i praksis og de trin som virker bedst ud fra forskellige kriterier er taget med. I de situationer, hvor socialpædagogerne

handler situativt betinget med reference til socialpædagogik i stedet for at følge manualen, gør de det fordi manualen i deres øjne bliver for trinpræget og for maskinel. Hvis de fulgte manualens forskningsbaserede trin ville det for socialpædagogerne simpelthen ikke være hjælp til hjælpsomme koblingsmuligheder for de unge, snarere tværtimod. På den måde markerer socialpædagogik en grænse i relation til forskning og viser, at socialpædagogik og forskning er to forskellige ting. Lad mig eksemplificere dette:

Eksempel på situativt betinget handlen

Et af manualens elementer hedder moralsk ræsonnement og her arbejder gruppen med dilemmaer, som man drøfter forskellige perspektiver på (lidt a la Mads og Monopolet). Her er det ART-trænerens, dvs. socialpædagogens opgave på forhånd at vurdere hvilket moralsk niveau de deltagende unge er på, for så at udfordre særligt de moralsk umodne for ad den vej at hjælpe dem med at opbygge moden moral (Gundersen et al. 2008, p. 133).

I situationen, jeg her trækker ind, ser vi hvordan socialpædagogen Thomas spørger en ung deltager, Mik, hvordan han ser det dilemma, de drøfter. Det handler om en pige som har købt tøj i en butik og som, da hun kommer ud fra butikken, opdager at hun har fået for mange penge tilbage. Mik svarer at det er butikkens eget problem at de ikke kan styre pengene. På filmen ser vi, hvordan Thomas bliver helt stille og først kigger på Mik og så på sin kollega Lis, som står bag ham. Her er tale om situativt betinget handlen fordi Thomas ser ud til at gå i stå og ikke fortsætter den i manualen beskrevne rolle som debatleder (Harbo 2019, p. 197). I interviewet forklarer Thomas hvordan han i situationen kommer i tvivl og bliver overrasket, for han havde ikke forventet at Miks svar så tydeligt ville bære præg af dårlig moral. Han

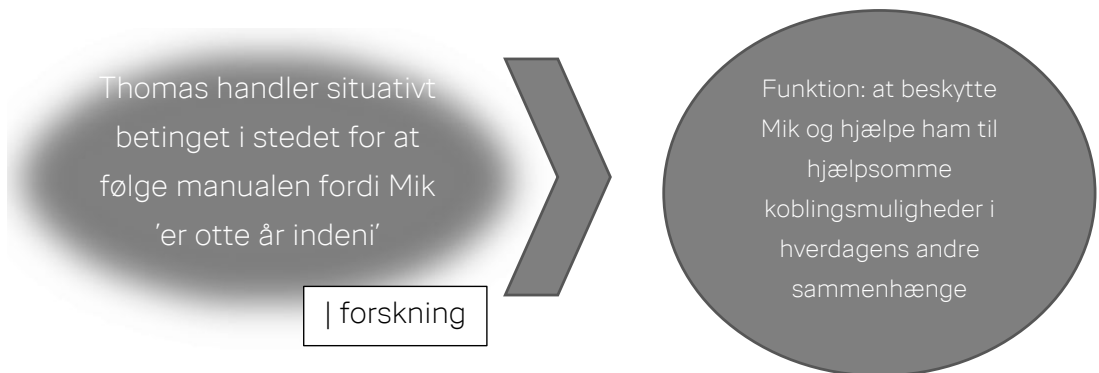
2 I en sidebemærkning skal her blot nævnes at hvis vi blot tog manualens 167-sider som beskrivelse af socialpædagogik, uden at skæve til praksis og alle de nuancer som udfolder sig der, så ville vi kunne ende med det, som Petersen beskriver som den færdige faglighedstænkelige forbandelser (Petersen, 2020)

fortæller videre, hvordan han havde 'glemt hvem Mik er', at Mik udenpå er en stor dreng men at det i situationen slår Thomas, at Mik kun er otte år indeni. Hvis ikke Thomas havde kendt Mik, ville han have gået mere til ham, have udfordret ham ved at spørge mere, men fordi Thomas kender Mik finder han, at han i situationen må anerkende Mik og tage hensyn til ham (ibid., p. 199). Thomas fortæller senere i interviewet om, hvordan der dertil kommer en form for 'beskyttertning' som ligger i ham i forhold til at passe på hans medmennesker (Harbo, 2019, p. 277). Han beskriver, hvordan formålet med at være pædagog er at passe på de unge og at hjælpe dem så godt på vej som overhovedet muligt og at han derfor ikke udfordrer den umodne moral som han ser i Miks udtalelser. Hvis han gjorde det ville han også komme til at farve de andre unges opfattelser af Mik, når de møder ham i andre sammenhænge. Det skal Mik beskyttes fra.

I min analyse af denne situation frembringer jeg socialpædagogik som situativt betinget handlen i mødet med forskning. Det gør jeg

fordi Thomas i sine beslutninger markerer en grænse overfor manualens forskningsbaserede beskrivelser af, hvordan man skal udfordre unge som udviser umoden moral og hjælpe dem til at opbygge mere moden moral. Hvis han fulgte manualen ville han, som jeg forstår ham, risikere at de andre unge forbinder Mik med umoden moral når de møder ham i hverdagens andre sammenhænge og systemer end ART-træningerne. Det vil Thomas beskytte ham fra, fordi han gerne vil hjælpe Mik så godt på vej som muligt, samtidig med at han gerne vil passe på Mik. Thomas' tidshorizont rækker altså ud over lige den konkrete ART-træning og ud erfaringer med Mik, ud i hverdagen og i livet og han har til hensigt at hjælpe Mik til hjælpsomme koblingsmuligheder i disse sammenhænge ved at anerkende ham.

I forhold til refleksionsteorien og illustrationen er vi som nævnt i skyen og socialpædagogik som situativt betinget handlen i mødet med andre systemer, nærmere bestemt i en situation, hvor der sker en grænsemarkering overfor forskning:



Figur 3 Socialpædagogik som situativt betinget handlen i lyset af og i modsætning til forskning og med funktionen at hjælpe til hjælpsomme koblingsmuligheder i andre systemer

Grænsemarkeringer i relation til forskellige systemer

Oppe i den samlede illustration har jeg også sat andre grænsemarkeringer ind, mellem socialpædagogik og politik fx, eller mellem socialpædagogik og levet liv. Pointen hermed er at invitere til refleksion over, hvordan socialpædagogik former sig i mødet med forskellige systemer og dermed refleksion over, hvad socialpædagogik er i forskellige situationer. I det følgende giver jeg en række eksempler på forskellige grænsedragninger, fordi den grundlæggende ide med dette element i refleksionsteorien er, at gøre socialpædagogik tilgængeligt for sig selv og andre.

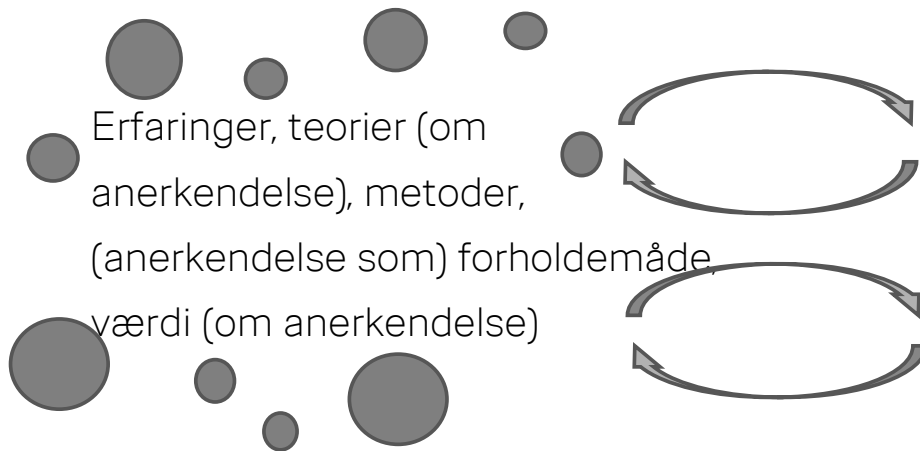
I eksemplet med Thomas og Mik ser vi, hvordan Thomas trækker på manualen, hvad gælder det at sætte et dilemma op og gå i gang med dilemmadrøftelserne. Så langt, så godt, for så vidt det gælder om at gøre en forskningsbaseret manual socialpædagogisk. Men i det øjeblik at manualen og den forskning, som ligger til grund for den, for Thomas fremstår som *ikke-hjælp*, da svinger Thomas over til socialpædagogik og trækker på teorier om anerkendelse på en erfaring med den pædagogiske opgave som den at passe på de unge og en værdi om at orientere sig mod lange tidshorisonter i form af tanken om at hjælpe de unge på vej i livet, for ad den vej at hjælpe til hjælpsomme koblinger.

Denne form for grænsemarkeringer foregår også i andre situationer udenfor ART-træninger. En kollega og jeg er i øjeblikket i gang med et forskningsprojekt sammen med tidligere hjemløse som bor i et bofællesskab: når vi lytter til de tidligere hjemløses fortællinger om, hvordan socialpædagoger prøver at hjælpe dem, lyder det som om at socialpædagogisk handlen i de situ-

ationer i høj grad former sig som bestræbelser på at initiere struktur og rytme i de tidligere hjemløses hverdag ved fx jævnlige husmøder og fællesspisninger, så der ad den vej hjælpes til hjælpsomme koblingsmuligheder. I en anden sammenhæng mødte jeg pædagoger som fortalte om hjemmebesøg hos familier med børn, der er i berøring med børne- og ungespsykiatrien. I lyset af Luhmanns teori kommunikerer familier i en kærlighedsoptik og socialpædagogisk praksis former sig her som en slags rådgivning, hvor socialpædagogen skal dele ekspertviden om forskellige diagnoser med familierne for at hjælpe familierne til den bedst mulige hverdag. I disse eksempler sker der i min optik dét, at det levede liv (tidligere hjemløses måde at strukturere deres dage på eller familiernes hverdage med nye psykiatriske diagnoser) af socialpædagogik ses som ikke-hjælp, hvorfor socialpædagogik går i gang med at handle socialpædagogisk og dermed producere hjælp. Eksemplerne viser samtidig, at socialpædagogik kan blive til noget så forskelligt som struktur, rytme og ekspertviden, så længe det retter sig mod hjælp til hjælpsomme koblingsmuligheder.

Socialpædagogisk henvisningshorisont

Jeg har tidligere nævnt systemreferencen til hjælpesystemet og til det, jeg bestemmer som et subsystem i hjælpesystemet, nemlig socialpædagogik. Det er systemreferencen som gør alle disse forskellige praksisser til de førortalte kerner i Rothuizens socialpædagogiske surdej og i illustrationen er det markeret ved at den situative handlen trækker på en socialpædagogisk henvisningshorisont, dvs. boblerne til venstre i illustrationen:



Figur 4 Socialpædagogisk henvisningshorisont

I situationen med Thomas og Mik og de andre unge kan ses udsnit af det, jeg med reference til Luhmann betegner som organisationssystemet **socialpædagogik i relation til ART** (Harbo 2019, p. 315). Sådan et organisationssystem reproducerer sig selv ved beslutninger som dem om at ville anerkende Mik, uanset hvad han siger, eller at beskytte ham (fra manualens instruktioner) så de andre unge ikke kun ser ham som én med umoden moral. Herved bestræber hjælpen sig på at hjælpe til hjælpsomme koblingsmuligheder mellem Mik og andre sammenhænge end ART-træninger (ibid., p. 300f).

Disse beslutninger opstår ikke bare ud af det blå, men kan ses som det, jeg med Luhmann kan betegne som meningsmæssig handlen. Mening forekommer i form af at overskud af henvisninger til flere muligheder for blandt andet handlen (Luhmann 2000, p. 99). I forlængelse heraf kan jeg begynde at begribe eksemplets situativt betingede handlen (altså Thomas' pointer om anerkendelse, beskyttelse og at hjælpe videre i livet) som en håndfuld blandt flere dimensioner i en horisont som her blot antydes i den

socialpædagogiske handlen (Harbo, 2019, p. 316). Horisonten rummer meget mere end anerkendelse og beskyttelse: både Rothuizens pointer om hermeneutik og dannelse i relation til surdejs-metaforen og Petersens tanker om socialpædagogik som en ufærdig faglighed kan ses som dimensioner i denne horisont. På den måde ligger både tavse og fremsatte dimensioner til rådighed i horisonten som dimensioner som forskellige organisationssystemer, inklusive **socialpædagogik i relation til ART** kan trække på i de situationer, hvor koblingsmuligheder for børn, unge eller voksne trues. Det betyder igen at **socialpædagogik i relation til ART** så at sige kan legitimere sine beslutninger som funktion i samfundet, altså det at systemet har til formål at hjælpe til hjælpsomme koblingsmuligheder i andre systemer. På den måde har socialpædagogik som antydning vist en særlig problemhorisont – at hjælpe børn, unge og voksne til hjælpsomme koblingsmuligheder – i det samlede hjælpesystem. Og omvendt er henvisningshorisonten afhængig af at socialpædagogisk handlen reproducerer

dimensioner i horisonten for fortsat at eksistere (jf. Thyssen 2008, p. 171). I forlængelse heraf er den videnskabelige refleksionsteori 'En måde at begribe socialpædagogik på' en invitation til fortsat at trække på den socialpædagogiske henvisningshorisont for at understøtte dens fortsatte eksistens i samfundet. I det følgende fortsætter jeg analysen af eksemplet med Thomas og Mik for at vise hvordan men kan fremanalysere dimensioner i den socialpædagogiske henvisningshorisont.

Anerkendelse som teori, værdi og forholdemåde

I illustrationen har jeg frembragt teorier, værdier, metoder, erfaringer og forholdemåder som dimensioner/bobler i den socialpædagogiske henvisningshorisont. I eksemplet med Thomas og Mik ser vi hvordan socialpædagogik, illustreret ved pilene, trækker på henvisningshorisontens dimensioner omkring anerkendelse som både værdi, som teoretisk begreb og som forholdemåde: anerkendelse har betydning for, hvordan Thomas forholder sig i mødet med de unge, for, hvordan Mik som person kan knyttet forventninger til sig og for, hvordan anerkendelse er noget som er del af en ART-træning, også selvom det ikke er beskrevet på den måde i manualen. Hvis det bare var i Thomas' beskrivelser at jeg så anerkendelse ville det være et noget spinkelt grundlag at definere en dimension i den socialpædagogisk henvisningshorisont ud fra. Begrebet går dog så massivt igen i de socialpædagogiske iagttagelser i afhandlingen, at jeg finder der er empirisk belæg for at etablere anerkendelse som dimension i henvisningshorisonten (Harbo 2019, pp. 239–263). Dertil er det et begreb som nyder opmærksomhed teoretisk: Britta Nørgaards to artikler om Axel Honneths teori om anerkendelse i relation til socialpædagogik er to af de mest refererede og downloadede fra Tidsskrift for Socialpædo-

giks arkiv (Nørgaard 2005, 2013). Hvad gælder den videnskabelige refleksionsteori, etablerer jeg således anerkendelse som teori, værdi og forholdemåde som ét bud på forståelser og forklaringer, der anses som virkningsfulde i og for systemet socialpædagogik (Nissen, 2010, p. 39). En anden forståelse/forklaring er det eksplicite fokus på børn, unge og/eller voksnes koblingsmuligheder. Det uddyber jeg i det følgende afsnit.

Børn, unge og voksnes koblingsmuligheder

Fortællingerne i min afhandling er spækkede med betragtninger over, hvordan *de unges/de voksnes/borgerens* koblingsmuligheder eller deltagelsesmuligheder bedst understøttes. Dette eksplicite fokus på de mennesker som socialpædagogik møder og i min afhandling specifikt på koblingsmulighederne mellem de unge og så ART-træningerne, kan relateres til socialpædagogik. Niels Rosendal Jensen (Hansen 2013, p. 41) betegner med reference til Hämäläinen socialpædagogik som en særlig måde at forholde sig til og ændre på menneskers sociale betingelser på (Hämäläinen 2012, p. 12). Videre pointerer Hämäläinen, at socialpædagogik ikke kan ses som en værktøjskasse fuld af metoder og teknikker. I stedet handler socialpædagogik om, hvilken tænkning, hvilke værdier og hvilken etik man aktualiserer metoder og teknikker i, hvorigennem de bliver beslutningspræmisses for socialpædagogisk situativt betinget handlen (Harbo 2019, p. 329).

Afrunding

Artiklen her rummer blot et lille udsnit af de dimensioner som jeg fremanalyserer i min afhandling. Der er også dimensioner som personlig stil, refleksiv læring og lange tidshorisont (Harbo 2019, p. 324). Alle etableres de som svar på socialpædagogiks specifikke problemho-

risont. Afhandlingen rummer dertil en mere nuanceret Luhmann-baseret beskrivelse af, hvordan socialpædagogik kan iagttages som subsystem i funktionssystemet **hjælp** (ibid. p. 345). Det fører for vidt at gennemgå alle detaljer i denne mere formidlingsprægede artikel, men jeg håber at den grundlæggende idé med denne videnskabelige refleksionsteori er til at få øje på, nemlig at vi måske kan begribe socialpædagogik som situativt betinget handlen, der i form af fx anerkendelse som teori, værdi og forholdemåde har til formål at hjælpe børn, unge og voksne til hjælpsomme koblingsmuligheder og dermed til inklusion i andre systemer. Handlen, der har et særligt øje for de unge/voksne/borgere som hjælpen vedrører og som bliver socialpædagogisk fordi henvisningshorisonten er *i aktion*. Opgaven herfra bliver så at kaste blikket på forskellige situationer for at undersøge hvilke problemstillinger der viser sig i praksis i relation til det at hjælpe til hjælpsomme koblingsmuligheder i andre systemer samt hvilke dimensioner fra henvisningshorisonten, det er relevant at trække på. Ad den vej reproducerer kommunikation og handlen socialpædagogik.

Litteraturliste

- Gundersen, K., Olsen, T. M., & Finne, J. (2008). *A.R.T. – en metode for træning af sosial kompetanse*. Sandnes: Diakonhjemmet høgskole.
- Hagen, R. (2006). Det moderne samfunnets funksjonssystemer; Refleksjon og teori. In *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene* (pp. 93–98; 169–192). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualisations and Activities. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 3–16
- Hansen, J. H. (2013). *Socialpædagogik iagttaget som et socialt praksisfelt* (Erlandsen, Torsten; Jensen, Niels Rosendal; Langager, Søren; Petersen, K.E. (Ed.). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Harbo, L. J. (2019). *Socialpædagogik i forskellige former i lyset af Luhmanns teori om sociale systemer. En empirisk undersøgelse af, hvad der sker i situationer, hvor den evidensbaserede manual ikke følges*. Aalborg Universitet.
- Jensen, N. R. (2013). Socialpædagogik i det moderne. In Erlandsen, T.; Jensen, N.R.; Langager, S.; Petersen, K.E. (Ed.), *Socialpædagogik. En grundbog* (pp. 40–54). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, M. (2014). Metodisk overrasket – om systemteori og funktionel metode. In G. Harste & M. Knudsen (Eds.), *Systemteoretiske analyser. At anvende Luhmann* (pp. 19–40). Frederiksberg C: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Nissen, M.A. (2010). *Nye horisonter i socialt arbejde. En refleksionsteori*. København: Akademisk Forlag.
- Nissen, Maria Appel. (2005). *Behandlerblikket del II*. Aalborg Universitet.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, (16), 63–70.
- Nørgaard, B. (2013). Honneth – anerkendelse og tingsliggørelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 2(årg. 16), 89–102.
- Petersen, M. (2020). Den færdige faglighed tænkelige forbandelser. *Tidsskrift for Socialpædagogik for Socialpædagogik*, 23(1), 31–48.
- Rothuizen, J. J. (2020). Pædagogisk faglighed og kernerugbrød. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 23(1), 49–55.
- Thyssen, O. (2008). Organisationer og funktionssystemer. In M. Tække, J.; Paulsen (Ed.), *Luhmann og organisation* (pp. 163–176). København: Unge Pædagoger.