

Den professionelle relations rolle på aflastningsinstitutionen

Et kvalitativt studie af den professionelle relations rolle, muligheder og
begrænsninger på aflastningsinstitutionen Grankoglen



Rapportens samlede antal tegn: 273.696
Svarende til antal normalsider á 2400 tegn: 114,0

Mathilde Gammelager Vesterbæk
Studienummer: 20165127

Pernille Teglgaard
Studienummer: 20167008

Vejleder: Mogens Jensen

10. semester, psykologi,
Kandidatspeciale

Aalborg Universitet
28. maj 2021

Abstract

The purpose of this master thesis is to examine the role, possibilities and limitations of the professional relationship at the respite care center. Respite care is a constellation where the caretaking of a child is being relocated to someone other than the usual caretaker for a defined and usually brief period of time. Respite care can be informal where people close to the family such as relatives or neighbours take care of the child or formal respite care where the child is placed in a foster family or at a respite care center. The family's need for respite care is often associated with the child's special needs and diagnoses. Respite care offers the family an opportunity to relax and provide attention for other siblings, and at the same time the child in question is given the room to breathe and moreover a chance to interact with other similarly disposed children at the respite care center. The focus of this master thesis is respite care centers which is both due to the fact that one of the members of this group is a substitute in such a respite care center and also that the pre-existing both Danish and international literature that addresses this particular area is rather sparse.

In order to examine this particular area of interest four interviews with professionals at a respite care center were carried out. The professionals were asked to describe their experience with the professional relationship in their profession at the respite care center and they were urged to include cases if they found such relevant. Hereafter the interviews were transcribed and coded with the purpose of conducting thematic analysis. The initial coding resulted in the identification of multiple themes whereof three were selected due to their contribution to the research question. These are *the relationship*, *the dynamics regarding being professional, personal and private*, and lastly *development as a pedagogical focus*.

Since available literature revolving respite care is sparse, this master thesis has drawn upon the research on residential institutions and the pedagogical working tasks. On the basis of the literature search it became evident that the establishment and significance of the relationship between the child and the professional were a recurring motif.

This master thesis finds that the professional relationship is of vital importance at respite care centers, where it serves as the foundation for the child's development. Based on the analysis three dimensions became evident in describing a good professional relationship - trust, emotional focus and informal social contact, which are presented in a model. The purpose of this model is to illustrate how the different professionals weigh the respective dimensions, and we argue that the model can be used as a tool in order to qualify the composition of children and professionals in the relationship due to the match between the need of the children and the professional's contribution. Moreover, in working with the professional relationship at the respite care center the professionals balance between being professional, personal and private. In order to work professionally the professionals had to incorporate both their knowledge from their education but also engage themselves in the relationship with the children. The personal engagement was the most crucial since it showed the children that the professionals were genuinely interested. However, the professionals emphasised that involvement of private aspects in the professional relationship both had pros and cons.

Based on the results of this master thesis it has been discussed whether or not the term relationship should be extended. In order to make the term more specific it should include the three dimensions presented in the model of the thesis - trust, emotional focus and informal social contact. Moreover, the physical surroundings also have an impact on the professional relationship, since these and the actions that the professionals do herein affect the children's feeling of homeliness, which affects their willingness to engage in the professional relationship. Therefore we argue that the physical environment should be considered an aspect relevant to the term relationship. With this in mind it is proposed that an expansion of the term relationship can guide the professionals towards a more specific and practise-oriented way of working.

Based on the findings we argue that this master thesis can serve as a suggestion for an understanding of the professional relationship at respite care centers but we are aware that other professionals might emphasise other relevant information. Finally we recommend further examination of the professional relationship at respite care centers since the area of research is still sparsely examined.

Indholdsfortegnelse

1. Introduktion	1
1.1. Indledning.....	1
1.2. Hvad er aflastning?.....	2
1.2.1. Problemformulering	5
1.3. Begrebsafklaring	5
1.3.1. Relationen.....	6
1.3.2. Den professionelle og den professionelle relation	6
1.4. Afgræsning	7
1.5. Begrundelse for emnevalg.....	7
2. State of the art	9
3. Teori	14
3.1. Én samlet pædagogik?.....	14
3.1.1. Specialpædagogik.....	15
3.1.2. Socialpædagogik.....	15
3.1.3. Kombinationen af social- og specialpædagogik.....	16
3.2. Det pædagogiske arbejde på døgninstitutionen.....	17
3.2.1. Fokusområder i det pædagogiske arbejde på døgninstitutionen	18
3.2.1.1. Relationer	18
3.2.1.2. Barnets udvikling	19
3.2.1.3. Den sociale kontekst som udviklingsrum	20
3.2.2. Pædagogens måde at arbejde på.....	21
3.3. Opsamling	23
4. Videnskabsteoretisk ståsted	24
4.1. Socialkonstruktionisme	24
4.2. Socialkonstruktionsime i afhandlingen	26
5. Metode.....	28
5.1. Interview.....	28
5.1.1. Rekruttering og setting	29
5.1.1.1. Aflastningsinstitutionen og informanterne.....	31
5.2. Interviewguide.....	31
5.3. Transskription.....	33
5.4. Analysemetode	33
5.5. Etiske overvejelser	36
5.6. Opsamling	38
6. Introduktion til analysen	40

6.1.	Aflastningsinstitutionen Grankoglen.....	40
6.2.	Informanterne	42
7.	Analyse.....	44
7.1.	Relationen på aflastningsinstitutionen.....	44
7.1.1.	<i>Relationens indhold</i>	44
7.1.1.1.	Relationens formål	47
7.1.2.	<i>En god relation</i>	48
7.1.3.	<i>Dimensioner i relationen</i>	50
7.1.4.	<i>Relationens forhold</i>	53
7.1.4.1.	Aflastningsinstitutionens målgruppe.....	53
7.1.4.2.	Foranderlighed	55
7.1.4.3.	Tiden	57
7.1.5.	<i>De professionelles tilgang til relationen</i>	59
7.1.5.1.	Det fælles tredje	59
7.1.6.	<i>Opsamling</i>	61
7.2.	Dynamikken i at være professionel, personlig og privat.....	62
7.2.1.	<i>Den professionelle relation</i>	62
7.2.2.	<i>At være (for) personlig</i>	65
7.2.3.	<i>At være (for) professionel</i>	70
7.2.4.	<i>Privathed</i>	74
7.2.5.	<i>At passe på sig selv</i>	77
7.2.6.	<i>Opsamling</i>	81
7.3.	Udvikling som pædagogisk opgave	82
7.3.1.	<i>Hvorfor udvikling?</i>	82
7.3.2.	<i>Sociale kompetencer</i>	85
7.3.2.1.	Relationer børnene imellem	88
7.3.3.	<i>Forståelse for sig selv og andre</i>	90
7.3.4.	<i>Målbare målsætninger?</i>	93
7.3.5.	<i>Opsamling</i>	96
7.4.	Overordnet opsamling på analysen	97
8.	Diskussion	98
8.1.	Metodediskussion.....	98
8.1.1.	<i>Forudgående kendskab til informanterne</i>	98
8.1.1.1.	Det forudgående kendskabs indflydelse.....	98
8.1.1.2.	Det forudgående kendskabs manglende indflydelse	100
8.1.2.	<i>Kvalitetskriterier</i>	100
8.1.2.1.	Reliabilitet	101
8.1.2.2.	Validitet.....	102
8.1.2.3.	Generaliserbarhed	103
8.1.3.	<i>Opsamling</i>	105

8.2.	Relationen.....	106
8.2.1.	<i>Modellens potentiale – sammensætning af barnet og den professionelle</i>	<i>107</i>
8.2.2.	<i>Paragraffer – udtryk for barnets behov i relationen?</i>	<i>109</i>
8.2.3.	<i>Sværere arbejdsbetingelser?</i>	<i>110</i>
8.2.4.	<i>Modellens yderligere anvendelighed.....</i>	<i>111</i>
8.3.	Hjemlighed	113
8.3.1.	<i>De professionelles autenticitet</i>	<i>114</i>
8.3.2.	<i>Konteksten og de fysiske omgivelser</i>	<i>115</i>
8.3.3.	<i>Er følelsen af hjemlighed fordelagtig?</i>	<i>116</i>
8.4.	Opsamling - udvidelse af relationsbegrebet?	118
9.	Konklusion.....	120
10.	Referenceliste.....	124
11.	Bilag.....	135

1. Introduktion

1.1. Indledning

Aflastning – alene ordet giver anledning til en række negative konnotationer. Uanset om det er familien, som har behov for aflastning fra et barn, eller barnet, der har brug for aflastning fra familien, så forudsætter aflastning, at noget udgør en *belastning*. Selve betegnelsen kan dermed hævdes at medføre en negativ forståelse, hvilket måske kan forklare, hvorfor kendskabet til aflastning som fænomen ikke er specielt udbredt i Danmark. Grundlæggende betegner aflastning det at bede om hjælp fra omverdenen ved at overlade ens barn til andre i en periode. Aflastning karakteriseres ofte som en forebyggende foranstaltning, idet den bidrager til at udskyde eller undgå eventuel anbringelse, og kan organiseres på en variation af måder, herunder både f.eks. i netværket eller på institutioner (Erlandsen, 2015).

Det mangelfulde kendskab til og fokus på aflastning som fænomen viser sig også i den netop vedtagne reform ‘Børnene Først’ fra maj 2021, som har til hensigt at hjælpe udsatte børn og familier tidligere og bedre end hidtil, hvori aflastning kun omtales ganske kort (Social- og Ældreministeriet, 2021a). I reformen problematiseres betegnelsen aflastning, da denne hævdes at være stigmatiserende. På denne baggrund kan man undre sig over, om aflastning er tabubelagt blandt den almene befolkning, fordi man frygter at blive stemplet som dårlige og utilstrækkelige forældre, såfremt man udtrykker behov for eller anvendelse af aflastning (Social- og Ældreministeriet, 2021b).

Endvidere portrætteres aflastningsområdet sjældent i medierne, hvorimod der har været og fortsat er relativt stort fokus på døgninstitutioner, hvilket dokumentarerne ‘Mit liv på børnehjemmet’ (2021), ‘Nødråb fra børnehjemmet’ (2021) og ‘Kæft trit... og knus’ (2012) samt Godhavn-sagen er eksempler på. Også af den faglige beskrivelse af aflastningspraksissen fremgår det, at der mangler viden, hvilket bl.a. tydeliggøres af, at der i ‘Den store casebog’, som er en praksisnær bog målrettet samfundspædagogiske professioner, kun forefindes to cases fra aflastningsområdet (Schleicher & Schleicher, 2018). De er dermed de eneste cases i bogen, som

beskriver de professionelles arbejde på en aflastningsinstitution, hvilket netop understreger behovet for yderligere beskrivelse heraf. Den mangelfulde belysning af aflastningsområdet og praksis heri er det, som nærværende afhandling skriver sig ind i med forhåbning om at kunne bidrage til at øge bevidstheden om aflastningens format og på sigt reducere eventuel tabuiseringen heraf.

Som ovenstående indledning har haft til hensigt at præsentere, omhandler nærværende afhandling aflastningsområdet med fokus på aflastningsinstitutioner. Nedenfor følger en præsentation af aflastning som fænomen, således læseren får en forståelse af fænomenet, som både indebærer den juridiske baggrund samt de forskellige former for aflastning.

1.2. Hvad er aflastning?

I det følgende forstås aflastning som en konstellation, hvor en person, som kan have nedsat funktionsevne, en kronisk lidelse eller behov for særlig støtte og/eller familien kan aflastes på forskellig vis og i kortere eller længere tid (Nørgaard, 2013). I relation hertil skal det bemærkes, at vi i det følgende fokuserer på aflastning på børneområdet. Aflastningsområdet er dog ikke begrænset hertil, men kan også indbefatte aflastning af pårørende til syge eller ældre, hvilket dog ikke behandles yderligere i nærværende afhandling.

En del af den information, som er at finde om aflastning, er rettet mod forældre, og heri betones aflastning som bl.a. 'pusterum' og muligheden for at 'lade batterier op', samtidig med at barnet får gode og succesrige oplevelser (Nørgaard, 2013). Som nævnt i det foregående findes der flere former for aflastning. Aflastningen af et barn kan bl.a. foregå i familiens hjem, som også betegnes afløsning eller timeaflastning, hvor udgangspunktet for aflastningen er hjemmet, hvilket dog ikke udelukker, at selve aflastningen sker udenfor hjemmet f.eks. i form af udflugter (Nørgaard, 2013). Modsat kan aflastning udenfor hjemmet bl.a. ske i form af netværksaflastning, i en aflastningsfamilie, eller på en aflastningsinstitution (Nørgaard, 2013). Netværksaflastning er aflastning med hjælp fra en eller flere personer i familiens eller barnets netværk, mens en aflastningsfamilie er en anden familie, som tilbyder at tage vare på et barn i f.eks. weekender eller ferier. En aflastningsinstitution er et pædagogisk tilbud om døgnafkastning til børn på en institution, og det er netop denne

aflastningsform, som behandles i nærværende afhandling. Institutionel aflastning muliggør ifølge Christensen (2008) aflastning blandt de, som har behov for aflastning, men som ikke ønsker at gøre brug af aflastning i en familie. Aflastning i en mindre enhed, som f.eks. en plejefamilie, kan umiddelbart tilbyde mere ro, mens institutionel aflastning kan bidrage til, at barnet får sociale kontakter og positive oplevelser med jævnaldrende, dvs. at der er mulighed for kammeratskab (Nørgaard, 2013). De præsenterede aflastningskonstellationer, hhv. i hjemmet, netværket, familiepleje og på institution, kan dermed tilbyde noget forskelligt, hvilket synes at fordrer muligheden for at imødekomme de individuelle børn og deres familiers ønsker og behov ift. et muligt aflastningsophold.

Aflastning kan endvidere bidrage til at sikre, at familien trives, og at forældrene har mulighed for at give omsorg til eventuelle søskende, som måske ikke får så meget opmærksomhed, når deres bror eller søster er hjemme (Nørgaard, 2013). Aflastning er, som tidligere fremhævet, en af flere såkaldte forebyggende indsatser, idet aflastning i nogle tilfælde kan medvirke til, at barnet kan blive boende i hjemmet (Nørgaard, 2013). Aflastning er, sammenlignet med døgnanbringelser, mindre indgribende for de berørte børn og deres familier og samtidig mindre omkostningstungt for kommunen. Af et høringssvar i forbindelse med omprioriteringer inden for aflastningsområdet fremgår det, at en gruppe fagpersoner hævdede, at:

Uden aflastning kan belastningen i hjemmet - i yderste konsekvens - blive så stor, at det kan blive problematisk for forældrene at fastholde tilknytningen til arbejdsmarkedet og det sociale- og familiemæssige netværk. Det har i så fald store økonomiske, psykiske og sociale konsekvenser for den pågældende familie. (Bodil Hjorths Vej, 2011)

Høringssvaret sætter netop fokus på, hvorfor aflastning har så stor betydning ikke bare for barnet, men også for familien omkring barnet, idet det kan bidrage til at forhindre, at forældrene og familien mistrives som følge af den belastning, som barnets behov udgør.

Visitation af aflastning sker i kommunalt regi, og aflastning kan på nuværende tidspunkt ske efter Servicelovens §§ 41, 52 eller 84, men i det følgende uddybes kun

de to sidstnævnte, da disse anvendes i forbindelse med institutionel aflastning. Servicelovens § 52 henviser til aflastning, der er opstået på baggrund af barnets særlige behov for støtte, mens Servicelovens § 84, stk. 1 i korte træk pålægger kommunen at tilbyde aflastning til nære pårørende, som passer en person med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne. Det kan således konstateres, at aflastning kan iværksættes med udgangspunkt i såvel barnets som dets pårørendes behov. En yderligere forskel mellem aflastning efter Servicelovens §§ 52 og 84 er, at der for børnene indskrevet under § 52 skal udføres en børnefaglig undersøgelse. Samtidig følger der i forbindelse med aflastning under § 52 en handleplan med, hvor der er fastsat nogle mål, som de professionelle på aflastningsinstitutionen skal arbejde ud fra (Aalborg Kommune, n.d.; Andersen & Hansen, 2019). Der udarbejdes ikke udviklingsmæssige mål for de børn, som er indskrevet efter Servicelovens § 84, men her er fokus i stedet på at give barnet oplevelser og aktiviteter sammen med ligesindede (Aalborg Kommune, n.d.).

Traditionen for at anbringe børn uden for hjemmet kan følges flere hundrede år tilbage i Danmark, hvorimod aflastningspraksissen er noget vanskeligere at datere (Andersen & Jensen, 2016). Ifølge Schmidt (2015) har der dog længe været tradition for aflastning i Danmark såvel som i udlandet. Ved udgangen af 2019 fik 3.414 børn og unge støtte i form af aflastningsophold jf. § 52, stk. 3, nr. 5, hvilket omfatter plejefamilier, netværkspleje, opholdssteder og døgninstitutioner (Danmarks Statistik, 2021a). I 2021 budgetterede landets kommuner med mere end 960 millioner til aflastning (§§ 52 og 84), og i 2013 udgjorde aflastning 32 pct. af de samlede udgifter til forebyggelse i Aalborg Kommune (Danmarks Statistik, 2021b; Manata, 2014). Det virker dermed som om, aflastning fylder i de offentlige budgetter på trods af, at kendskabet hertil er forholdsvis sparsomt.

Ift. nærværende afhandling kan der på den ene side trækkes på den forskning, som omhandler (døgn)anbringelser på institutioner og i plejefamilier samt aflastning i relation til de øvrige aflastningsformer, hhv. aflastning i hjemmet, netværksaflastning og aflastnings- eller plejefamilier. På den anden side er litteraturen om sidstnævnte dog også forholdsvis begrænset, og der bør tages visse forbehold, da der er adskillige forhold ved aflastningsinstitutioner, som adskiller sig fra de øvrige aflastningsformer, idet det institutionelle aspekt ikke er til stede ved ovennævnte. Endvidere kan det foreslås, at den relativt omfattende litteratur om døgninstitutioner kan bidrage til

forståelse af aflastningsinstitutioner, men også her kan der hævdes at være væsentlige og betydningsfulde forskelligheder, f.eks. ift. den andel af barnets hverdag, der tilbringes på institutionen. Det kan på denne baggrund foreslås, at aflastningsinstitutioner falder imellem to stole, idet konstellationen rummer det skiftende element, som findes ved andre aflastningsformer, men ikke et skift mellem to forskellige familier. Derfor kan det være relevant at trække tråde til litteraturen om døgninstitutioner for at belyse praksissen omkring institutionel aflastning.

1.2.1. Problemformulering

I den omtalte eksisterende litteratur omhandlende døgninstitutioner udgør særligt relationsarbejde og -dannelse et fokusområde, hvorfor det er nærliggende at undersøge selvsamme på aflastningsinstitutioner. På denne baggrund er følgende problemformulering udledt:

Hvilken rolle spiller den professionelle relation på aflastningsinstitution, og hvilke muligheder og begrænsninger er der herfor?

I besvarelsen af ovenstående problemformulering har vi valgt at lave et kvalitativt casestudie, hvor vi interviewer fire professionelle fra aflastningsinstitutionen Grankoglen ift. deres forståelse af og erfaring med den professionelle relation i arbejdet.

1.3. Begrebsafklaring

I bestræbelsen på at sikre, at afhandlingens problemformulering og fokus er klart for alle, der skulle have interesse i at læse denne afhandling, præsenteres de begreber, som anvendes i begrebsafklaringen nedenfor. Ovenstående introduktion til aflastning havde netop til formål at præsentere nærværende afhandlings forståelse af en aflastningsinstitution, hvilket fremkommer ved, at det netop er en konstellation, hvor barnet i en periode opholder sig på en institution for at give både barnet og familien et pusterum, samtidig med at barnet møder og omgås andre børn og unge. På samme måde som denne korte præsentation af aflastningsinstitutioner vil nedenstående vil indeholde en kort beskrivelse af andre relevante begreber.

1.3.1. Relationen

I denne afhandling bruges betegnelsen *relation* om den interaktion, der finder sted mellem mennesker, når man indgår i et forhold med dem over tid (Kragh-Müller, 2005, 2021). Kragh-Müller (2005) påpeger, at der ikke er konsensus om, hvad relationsbegrebet indeholder, eller hvordan det tager sig ud i praksis. Samtidig fremhæver Kragh-Müller (2005), at man altid vil bringe sine erfaringer fra tidligere relationer ind i dannelsen af nye relationer, hvilket bl.a. betyder, at ens relationer har tendens til at udforme sig på bestemte måder, og derfor er relationer også forskellige alt efter, hvilke personer, der indgår heri (Dahl, 2021; Lihme, 2010).

1.3.2. Den professionelle og den professionelle relation

Det at være professionel karakteriseres ofte i kraft af ens uddannelse samt de kvalifikationer, man har erhvervet sig på baggrund heraf (Dahl, 2021; Møller, 2014). Ifølge Møller (2014) kan professionalisme dog også relatere sig til en oplevelse af distance og kulde, mens Alrø, Billund og Herholdt-Lomholdt (2020) fremhæver, at professionalitet ofte henviser til forbedringer ift. at arbejde mere standardiseret, evidensbaseret og distanceret, hvormed professionalitet er kendetegnet ved et snævert fokus på den fagfaglige del af professionen.

Den professionelle relation er en relation jf. ovenstående, hvori den ene part er professionel, hvilket vil sige, at vedkommende med sine kvalifikationer skal forsøge at indgå i et samspil med andre (Møller, 2014). I den professionelle relation ligger der samtidig en antagelse om, at denne relation er asymmetrisk, da den ene part er hjælpsøgende og dermed til en vis grad afhængig af den anden (Møller, 2014; Schwartz, 2005). Den professionelle relation kan sættes i spil på indenfor forskellige fag og områder, men fælles herfor er, at opgaven for den professionelle som oftest består i bidrage til den andens udvikling, trivsel, sundhed eller læring gennem interaktionen i relationen (Møller, 2014). Det handler dermed for den professionelle om at bidrage med sin professionelle viden om feltet og muligvis om det pågældende individ, samtidig med at evnen til at være personligt til stede i samspillet også spiller en stor rolle (Møller, 2014). Det er endvidere vigtigt, at den professionelle personlige tilstedeværelse i samspillet er afstemt efter den pågældende situation eller opgave, hvormed den også harmonerer med den anden persons behov (Møller,

2014). Ifølge Møller (2014) har nærvær og den personlige involvering en væsentlig rolle ift. den professionelle relation, og selvom disse kvaliteter for mange ofte hører til i private relationer, er det samtidig disse kvaliteter som menneskelige relationer er gjort af, hvorfor de også er relevante og af betydning i professionelle sammenhænge (Møller, 2014). Samtidig beskrives det, hvordan de professionelle med deres bidrag til spillet med et andet menneske på sigt kan få afgørende betydning for det pågældende menneskes liv (Møller, 2014). Dermed forstås den professionelle relation som en relation, der tager udgangspunkt i den professionelle kvalifikation på området, samtidig med at vedkommende er personligt investeret i relationen, hvori den professionelle har til hensigt at bidrage til et andet menneskes udvikling og trivsel.

1.4. Afgræsning

Vi har valgt at afgrænse undersøgelsesfeltet, således at det udelukkende omhandler børn med psykiske, mentale og/eller sociale funktionsnedsættelser, da det primært er børn med disse udfordringer, som benytter aflastningsinstitution Grankoglen. Vi har dermed ikke inddraget aflastningsinstitutioner målrettet børn med fysiske handicaps. I forlængelse heraf refererer aflastningsinstitution til et social- og/eller specialpædagogisk institutionelt døgntilbud, og ikke f.eks. hospice, dagtilbud, plejefamilie eller netværksaflastning. I afhandlingen betegner de professionelle det personale, der omgås børnene. Vi har dog kun interviewet fastansatte pædagoger, hvorfor det alene er deres perspektiv, som professionelle der skildres.

1.5. Begrundelse for emnevalg

Som det fremgår af ovenstående, har det været vanskeligt at identificere materiale, som behandler aflastningsinstitutioner i en dansk kontekst. En simpel internetsøgning giver dog en del hits på diverse danske aflastningsinstitutioner, men hverken her, på bibliotekernes egne søgedatabaser eller Aalborg Universitetsbiblioteks database er det vanskeligt at identificere historie materiale om aflastningsinstitutioner i Danmark. Det sparsomme forskningsmæssige grundlag om aflastningsinstitutioner har dog givet anledning til yderligere at engagere sig i dette felt for måske efterfølgende at kunne bidrage til at belyse dette felt.

En af de mere subjektive og personlige grunde bag ønsket om og interessen for at undersøge netop aflastningsinstitutioner er, at vi, dvs. begge gruppens medlemmer, har stiftet bekendtskab med forskellige institutioner og arbejdet herpå. Endvidere har begge gruppemedlemmer end stor interesse i børn og unge, idet vi begge ønsker at arbejde med at forbedre disse trivsel. Vores respektive oplevelser og erfaringer med forskellige institutioner har ledt til en mange undrende spørgsmål herom, hvilket har bidraget til et fælles fokus på netop aflastningsinstitutioner frem for f.eks. andre aflastningsformer. Interessen i afhandlingens primære fokus på aflastningsinstitutioner er for den ene af vores vedkommende fremkommet grundet ansættelsesforhold på en sådan institution, hvor praksissen er fulgt på tæt hånd. Hos den anden er interessen relateret til erfaring med familieaflastning samt et tidligere ansættelsesforhold på et døgntilbud med tilknyttet aflastningsafdeling, hvoraf der primært udsprang en undren ift. vilkår for og formål med aflastning samt afvejningen af barnets tarv og behov kontra den økonomiske belastning som hhv. aflastning og anbringelse udgør.

En yderligere motivation for at undersøge netop institutionel aflastning er opstået på baggrund af kontakten med en håndfuld mennesker i forsøget på at identificere og tilgå materiale om aflastningsinstitutioner i Danmark. Flere af de kontaktede personer, kommuner, organisationer osv. har tilkendegivet, at de anser det feltet for at være underbelyst, hvorfor ny og supplerende viden herom er kærkommen. På denne baggrund kan det foreslås, at afhandlingen og dens resultater vil kunne bidrage med viden indenfor det forholdsvis underbelyste aflastningsområde, hvilket forhåbentlig vil kunne være til gavn for andre i fremtiden.

2. State of the art

Som nævnt indledningsvis er den eksisterende litteratur om aflastningsinstitutioner meget sparsom. I det følgende præsenteres udvalgt relevant eksisterende forskning på området, hvilket både indbefatter danske og udenlandske studier.

Med henblik på at fremføre en bred forskningsmæssig præsentation af aflastningsområdet er det væsentligt at finde en passende oversættelse af det danske begreb aflastning, således at også internationale studier identificeres. Den mest dækkende oversættelse af aflastning er 'respite care', men også 'short term care' og 'short term break' kan foreslås at indfange begrebet (Kemp, 2021). Som allerede nævnt i det foregående introduktionsafsnit findes der flere forskellige typer aflastning. Madden et al. (2016) skelner f.eks. mellem uformel og formel aflastning, hvor førstnævnte er aflastning indenfor ens netværk, dvs. hjælp fra bedsteforældre, slægtninge eller lignende, mens sidstnævnte betegner aflastning, som foretages af professionelle, hvilket bl.a. kan være i eget hjem, i plejefamilie, på institutioner eller lejrskoler (ARCH, n.d.; Engwall & Hultman, 2020).

I dansk kontekst udgav Socialforskningsinstituttet¹ i 1981 en større undersøgelse ved navn 'Familier med psykisk handicappede børn - aflastning og behov' bestående af interviews med forældre til 1.553 psykisk handicappede børn og unge op til 22 år, som på tidspunktet boede hos deres forældre. Undersøgelsen havde til formål at vurdere de daværende aflastningstilbud ift. behovene på baggrund af en analyse af brugen af de daværende aflastningstilbud og ønsker om yderligere aflastningsforanstaltninger (Pruzan & Spohr, 1981). Efterfølgende udgav Socialstyrelsen en undersøgelse under navnet 'Aflastning - et tilbud til børn og forældre' i 1987, som beskriver udviklingen og anvendelsen af det daværende aflastningstilbud i Nordjyllands Amt² og forældres oplevelse heraf. Heraf fremgår det, at den nordjyske aflastningspraksis opstod som følge af et vigende behov for faste pladser på Brønderslev børnehjem i midten af 70'erne, hvorfor syv ud af 25 pladser blev afsat til aflastningsophold (Socialstyrelsen, 1987). I de efterfølgende år

¹ Siden 2007 kaldet SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

² Ved strukturreformen gældende fra 1. januar 2007 nedlagdes amtskommunerne og erstattes af regioner. Nordjyllands Amt dækker samme geografiske område som det nuværende Region Nord med undtagelse af nordlige dele af det tidligere Viborg Amt og dele af Mariager kommune.

blev ordningen udvidet, og ved udgivelsestidspunktet havde amtet 12 aflastningspladser fordelt på forskellige døgninstitutioner (Socialstyrelsen, 1987). På baggrund af disse undersøgelser af hhv. Socialforskningsinstituttet og Socialstyrelsen kan det udledes, at aflastning har været et fænomen i Danmark gennem mindst et halvt årti, men på trods heraf har det været vanskeligt at identificere relevant forskning herom.

Hovgaard og Pedersen (2005) står bag billedbogen 'Marcus og Anders på aflastning' om Marcus, der sammen med sin ven Anders og andre handicappede børn, er på aflastningsinstitutionen Bygden i et døgn. I bogen illustreres forløbet startende med forberedelserne i hjemmet om morgenen, ankomsten med taxaen, aktiviteterne på Bygden, herunder leg på legepladsen og i spabadet samt aftenens grillfest, forberedelse af morgendagens madpakker, aftenritualerne, nattevagten, morgenmaden og afsluttende kommer Marcus hjem til sin mor efter skoletid den følgende dag. Afslutningsvis formidles information fra centerleder ved Center for Ferie og Aflastning, Vejle, Kirsten Bundgaard, hvor der bl.a. er lagt vægt på, at bogen kan anvendes til at "åbne op for, at aflastning benyttes af familier som et naturligt og selvfølgeligt supplement til dét familieliv, man ønsker at passe på" (Hovgaard & Pedersen, 2005, p. 27). Billedbogen kan dermed bidrage til at introducere børnene for de praktiske forhold omkring aflastning, således at de er bedst muligt klædt på til deres aflastningsophold, samtidig med at aflastningen forsøges aftabuiseret for såvel børnene som forældrene.

Ifølge Starkey og Sarli (1989) er aflastning heller ikke et nyt koncept i USA. De hævder, at belastningen ved at have børn med udviklingsmæssige vanskeligheder er veldokumenteret, og at aflastning er gavnligt for forældre og omsorgsgivere, men at disse ofte er tøvende med at give udtryk for deres behov for aflastning. Det beskrives i dette studie, at aflastningens formål er at støtte familieenhedens integritet og reducere belastningen forbundet med plejen af udviklingshæmmede. Ift. institutionel aflastning fremhæver Starkey og Sarli (1989) særligt tilgængeligheden af uddannet personale og serviceydelser som fordele, men på den anden side betones særligt det manglende hjemlige miljø som en ulempe. Starkey og Sarli (1989) betoner, at aflastning i netværket foretrækkes frem for aflastning med brug af professionelle, men samtidig hermed pointeres det, at nogle familier kan føle sig true af plejefamilier, fordi det ved uundgåelige sammenligninger kan være vanskeligt for

barnets familie at acceptere en anden families kapacitet til at rumme den belastning, som forbindes med funktionsnedsættelse. I dag forsøger organisationen ARCH National Respite Network and Resource Center, som blev stiftet i 1990'erne, at bidrage til udviklingen og udbredelsen af kendskabet til kvalificeret aflastning, hvilket indikerer det fortsatte behov for og anvendelse af aflastning i USA (ARCH, n.d.).

I Storbritannien har Preece (2002) undersøgt børn med autismespektrumforstyrrelser oplevelse af aflastning. Han fremhæver, at hyppigheden af sproglige og kommunikative samt sociale udfordringer blandt mennesker med autisme udfordrer dataindsamling, hvorfor det empiriske grundlag bl.a. består af såkaldte samråd bestående af tale og andre kommunikative redskaber herunder fotografier og referenceobjekter mellem tre børn og deres respektive lærere. Ifølge Preece (2002) har tidligere forskning vist, at børn med autismespektrumforstyrrelser ikke bryder sig om aflastning, og han argumenterer for vigtigheden af sammenhæng, idet børnene har brug for kontinuitet i voksnes måde at tilgå dem på, på tværs af de miljøer, de færdes i. Preece (2002) finder, at såfremt tilgangen til børnene var ensartet på tværs af konteksterne, fik børnene en mere positiv oplevelse af aflastningen, og endvidere fremhæves forskellige forhold, herunder personalets uddannelse og kompetencer samt normering, som betydningsfulde for børnenes oplevelse. Det kan dermed udledes, at der er nogle specifikke forhold, som særligt gør sig gældende for børn med autismespektrumforstyrrelse ift. deres oplevelse af et succesfuldt aflastningsophold.

Yderligere har Engwall og Hultman (2020) kvalitativt analyseret aflastningsansøgninger for børn i Sverige. I Sverige er aflastning et af ti støttetiltag i den svenske handicaplovgivning (SDA), hvormed det overordnede formål bl.a. er at give den enkelte gode livsbetingelser og sikre samfundsdeltagelse og som herhjemme findes aflastning i forskellige former, herunder i plejefamilier, på lejre og institutioner. (Engwall & Hultman, 2020). De fremhæver ydermere, at op mod 60 pct. af de børn, som ansøgningerne drejede sig om, har diagnoser indenfor autismespektret (Engwall & Hultman, 2020). Engwall og Hultman (2020) argumenterer for, at aflastning er en populær intervention blandt socialrådgiverne, fordi det ofte er værdsat af forældrene, og fordi aflastning kan være afgørende for, hvorvidt barnet bliver i eget hjem eller anbringes, hvilket dels er dyrere og dels

påvirker forældrene, som ikke er i stand til at tage sig af barnet pga. den manglende støtte, negativt. Ifølge Engwall og Hultman (2020) var der i ansøgningerne ofte lagt vægt på såvel familiens behov for ro og restitution, herunder søskendes behov for deres forældre, som børnenes mulighed for frihed, selvstændighed, udvikling, frigørelse og uafhængighed. Afslutningsvist fandt de, at aflastning almindeligvis visiteres på baggrund af både at kunne aflaste forældrene og for at give børnene mulighed for miljøskifte, udvikling og at skabe egne relationer (Engwall & Hultman, 2020). Dermed kan der drages visse paralleller mellem den danske og svenske aflastningspraksis, idet fælles herfor er, at børnene bl.a. aflastes på institutioner, har diagnoser, og at aflastningen oftest er til gavn for både familien og barnet.

I et andet studie har Otsuki, Fukui og Sakaguchi (2020) udviklet og evalueret et måleinstrument til at vurdere aflastningens fordele for handicappede børn og deres familier i Japan. De fremhæver, at behovet for aflastning er steget i takt med, at spædbørnsdødeligheden er faldet markant, hvorfor flere børn med udfordringer overlever, og de forsøger i relation hertil bl.a. at belyse mulighederne for aflastning (Otsuki, Fukui & Sakaguchi, 2020). Otsuki, Fukui og Sakaguchi (2020) definerer aflastning som en ydelse, hvor plejen af et barn midlertidigt overdrages til en anden person for at give aflastning til familiens omsorgsperson. De udarbejdede et spørgeskema, som udfyldes af en af barnets omsorgspersoner, primært moderen, og et af inklusionskriterierne var, at familiemedlemmerne skulle anvende et af følgende aflastningstilbud; hjemmesygeplejerske, dagtilbud og udviklingsstøtte, hvilket vil sige, at studiet ikke er afgrænset til institutionel aflastning (Otsuki, Fukui & Sakaguchi, 2020). På baggrund af det udarbejdede spørgeskema fremsatte de en skala bestående af 19 items, inddelt i fire domæner, hhv. barnets udvikling, omsorgspersonernes oplevelse af ro og livs, støtte til omsorgspersonernes mentale helbred samt udvidelse af perspektiver og fremtidsvisioner (Otsuki, Fukui & Sakaguchi, 2020). Måleinstrumentet, hvormed de forsøger at vurdere fordelene ved aflastningen af handicappede børn, kan potentielt have betydning for afdækningen af aflastningens fordele i andre lande, samt bidrage til en forståelse af den aktuelle situation i aflastningen.

Sung og Park (2012) præsenterer et koreansk pilotstudie fra 2007, hvori lavindkomstfamilier med børn med massive handicaps blev tilbudt aflastning. De problematiserer, at en del familier ikke havde mulighed for at få gavn af

aflastningstilbuddet, fordi de ikke mødte kriterierne herfor, idet familiens indkomst eller barnets funktionsniveau ikke var tilstrækkeligt lavt, og de blev derfor ikke prioriteret ift. at få deres barn i aflastning. I 2011 vedtog den koreansk kongres dog en ny lov, hvormed det blev statens ansvar at tilbyde aflastning til familier med fysisk såvel som psykisk handicappede børn (Sung & Park, 2012). I studiet fandt Sung og Park (2012) ikke en signifikant ændring i familiens livskvalitet alene ved aflastning af barnet, men de fandt, at familiens livskvalitet blev påvirket positivt ved aflastning af barnet kombineret med et bredt familieorienteret støtteprogram. Med udgangspunkt heri kan det foreslås, at aflastning alene af barnet ikke er tilstrækkeligt ift. at bedre livskvaliteten for familien, hvorfor det kan være fordelagtigt at overveje kombinationer af bl.a. individuel aflastning og støtte til familien.

På baggrund af ovenstående gennemgang af eksisterende litteratur kan det konkluderes, at aflastning er en international praksis, som bl.a. findes i over halvdelen af de europæiske lande heriblandt Sverige og Danmark (WHO, 2007 if. Engwall & Hultman, 2020), USA (ARCH, n.d.; Starkey & Starli, 1989), Storbritannien (Preece, 2002), Japan (Otsuki, Fukui & Sakaguchi, 2020) samt Korea (Sung & Park, 2012), og at der er betragtelige forskelle mellem de respektive landes opfattelser og udformning af aflastning. Derudover kan det ud fra ovenstående fremhæves, at forskningsfeltet i Danmark har været og fortsat er præget af at beskrive og primært evaluere den eksisterende praksis. Endvidere er Hovgaard og Pedersens (2005) billedbog et eksempel på, at det tilgængelige materiale om aflastning er meget praksisnært, idet de netop forsøger at opfylde behovet for at kunne formidle et aflastningsopholds forløb for børn i målgruppen. Overordnet er den eksisterende internationale litteratur om aflastning præget af et fokus på forældrene og familiens behov, mens børnenes behov og udviklingsmuligheder kun behandles i begrænset grad. Vi har ikke identificeret forskning, som behandler eller belyser, hvordan man specifikt arbejder på aflastningsinstitutioner, og det kan på denne baggrund foreslås, at dette felt, der som nævnt er omdrejningspunktet for nærværende afhandling, er underbelyst.

3. Teori

På baggrund af den sparsomme viden om aflastningsinstitutioner, som det forrige afsnit netop har skildret, har vi som allerede nævnt i stedet fundet inspiration i litteraturen om døgninstitutioner. Ifølge Egelund og Jakobsen (2009) findes der lige så mange forskellige måder at tilgå arbejdet på døgninstitutioner, som der findes anbragte børn. Det er dog bemærkelsesværdigt, at der ifølge Schwartz (2005) ikke findes nogen fælles grundopfattelse af, hvad den socialpædagogiske opgave med anbragte børn på døgninstitutioner består af. Fælles for de forskellige beskrivelser af døgninstitutioner er imidlertid, at arbejdet med anbragte børn ofte tager afsæt i socialpædagogiske grundtanker, hvorfor dette perspektiv bl.a. præsenteres i det følgende. I relation hertil fremføres også centrale elementer fra specialpædagogikken, idet denne også kan tænkes at spille en rolle på aflastningsinstitutioner. Samtidig inddrages relevante perspektiver fra beskrivelsen af arbejdet på døgninstitutioner, herunder relationens betydning og det fælles tredje.

3.1. Én samlet pædagogik?

Social- og specialpædagogik har indenfor den seneste årrække vundet indpas i det danske samfund, og en af grundene hertil er, at samfundet har gennemgået en række udviklinger, som bl.a. medfører en lang række arbejdspladser inden for dette felt (Andersen, Larsen & Rasmussen, 2017). Før reformeringen af pædagoguddannelsen i 2014 blev social- og specialpædagogikken anset for at være to adskilte pædagogiske tilgange, hvor socialpædagogikken primært omfattede arbejdet med socialt udsatte børn, unge og voksne, mens specialpædagogikken i højere grad relaterede sig til arbejdet med børn, som havde behov for støtte i skolen, samt arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser (Andersen, 2019; Andersen & Meyer-Johansen, 2019). I dag fremstår de to pædagogikker ofte sammenskrevet med en bindestreg, men de kan fortsat hævdes at orientere sig mod noget forskelligt, idet socialpædagogikken primært orienterer sig mod udvikling (af mennesket), mens specialpædagogikken i overvejende grad orienterer sig mod compensation (af mennesket) (Andersen & Meyer-Johansen, 2019; Langager, 2017). Et fællestræk for social- og specialpædagogikken er, at man i arbejdet hermed retter opmærksomheden

mod de grupper af mennesker, som befinder sig indenfor det, der af kommunerne karakteriseres som det specialiserede socialområde (Andersen & Meyer-Johansen, 2019). Disse grupper af mennesker har yderligere det til fælles, at de har nogle udfordringer ift. deres livssituation, hvorfor denne grundige og specialiserede viden fra professionelle social- og specialpædagoger kan siges at være fordrende for deres livssituation (Andersen & Meyer-Johansen, 2019). Selvom social- og specialpædagogikken ofte sammenskrives, har retningerne forskellige fokuser, hvorfor de udfoldes separat i de næstkommende afsnit.

3.1.1. Specialpædagogik

I Danmark udsprang specialpædagogikken i starten af 1800-tallet i forbindelse med oprettelsen af skoler og institutioner for døve og blinde (Kirkebæk, 2010 if. Andersen & Meyer-Johansen, 2019; Langager, 2017). I praksis anvendes den specialpædagogiske tilgang i det tilfælde, at den almene pædagogik forekommer utilstrækkelig ift. et individs udfordringer (Nilholm, 2010 if. Andersen & Meyer-Johansen, 2019). I specialpædagogikken er i udforskningen af individets udfordringer fokuseret på dets mangler, idet det er manglerne, som specialpædagogikken eventuelt kan støtte barnet i (Andersen & Meyer-Johansen, 2019). Dette understøttes også af specialpædagogikkens rødder, som har medført psykologiske og neurologiske forklaringer af individets problemer og problemadfærd (Andersen, Larsen & Rasmussen, 2017). Disse psykologiske og neurologiske forståelser af individets udfordringer kan være med til at sætte yderligere fokus på dets 'fejl og mangler' i kraft af et stort fokus på individet (Andersen, Larsen & Rasmussen, 2017). Med en specialpædagogisk forståelse risikerer man at se og arbejde med individet isoleret, og et kritikpunkt kan være, at den sociale dimension negligeres, hvilket dog i højere grad inddrages i den socialpædagogiske tilgang. Den specialpædagogiske dimension kan imidlertid være vigtig at have for øje i arbejdet med børn på aflastningsinstitutioner, idet børnene ofte har psykiatriske diagnoser og derfor har behov for individuel tilrettelagt støtte og guidning.

3.1.2. Socialpædagogik

Socialpædagogikken stammer oprindeligt fra Tyskland og vandt indpas i Danmark i begyndelsen af 1900-tallet (Andersen & Meyer-Johansen, 2019; Langager, 2017).

Socialpædagogikken er en mangefacetteret betegnelse, og i dansk kontekst er det tydeligt, at socialpædagogikken indeholder flere betydninger, idet det både anses som et begreb, et fag men også som et praksisfelt (Andersen, Larsen & Rasmussen, 2017; Madsen, 2005). Indenfor dansk socialpædagogik argumenterer Madsen (2005) for, at der findes to, hhv. et bredt og et snævert, udviklingsspor. I bred forstand har socialpædagogikken til opgave at bidrage til løsningen af de forskellige sociale problemer, der findes i samfundet, dvs. de problematikker, som opstår, når enkeltindivider eller grupper har behov for hjælp eller støtte til at føre, hvad der kan karakteriseres som et social acceptabel liv (Madsen, 2005). I en mere snæver forstand har socialpædagogikken til opgave at bidrage til socialisering af individet i de forskellige institutioner, som det indgår i f.eks. skole, SFO, fritidsaktiviteter mm. (Madsen, 2005). Det vil sige, at socialpædagogikken i snæver forstand forsøger at inkludere mennesker i sociale fællesskaber for, at de på sigt formentlig kommer til at klare sig alene i samfundet (Andersen & Meyer-Johansen, 2019; Rothuizen, 2013). Det kan dermed være væsentligt at arbejde med udgangspunkt i den socialpædagogiske dimension på aflastningsinstitutioner, idet disse netop ses som et forebyggende tiltag, hvorfor det er væsentligt at skabe udvikling for børnene, så de på sigt selvstændigt kan bære sig i livet.

3.1.3. Kombinationen af social- og specialpædagogik

I det foregående skitseres en forståelse af hhv. social- og specialpædagogikkens forskellige fokusområder, og Andersen og Meyer-Johansen (2019) fremhæver, at man fejlagtigt kan tro, at man skal vælge den ene frem for den anden, men de hævder, at de pædagogiske tilgange snarere komplementerer hinanden. Hvis man uforbeholdent tager udgangspunkt i én af de to pædagogiske tilgange, kan man komme til enten at overbeskytte og dermed undervurdere det pågældende individs muligheder og evner (specialpædagogisk tankegang) eller overvurdere det pågældende individs evner og ønsker, således vedkommende bliver gjort 'bedre', end virkeligheden er (socialpædagogisk tankegang) (Andersen & Meyer-Johansen, 2019). Måden, hvorpå de komplementerer hinanden, findes i, at specialpædagogikken i første omgang kan give viden om det pågældende individs udfordringer, hvilket er med til at skabe en specifik forståelse for, hvor netop dette individ behøver hjælp og støtte i dets livssituation (Andersen & Meyer-Johansen,

2019). I forlængelse heraf kan man i socialpædagogikken undersøge og på sigt styrke de muligheder, som det pågældende individ har for at blive en del af fællesskabet i samfundet (Andersen & Meyer-Johansen, 2019). På den måde kan social- og specialpædagogikken noget særskilt grundet deres respektive fokusområder, men samtidig komplementerer de også hinanden i arbejdet med at hjælpe det pågældende individ på flere parametre i livet. Ovenstående korte beskrivelse af social- og specialpædagogikken kan anskues som en overordnet tilgang i det pædagogiske arbejde, mens der i det følgende fremføres, hvad, der gør konkret, gør sig gældende i arbejdet på døgninstitutioner.

3.2. Det pædagogiske arbejde på døgninstitutionen

Som nævnt i indledningen til dette teoretiske afsnit ses der ikke en fælles konkret grundopfattelse af, hvad det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner indbefatter. Schwartz (2005) fremlægger dog med udgangspunkt i Socialloven § 32³, som omhandler indsatsen, der bør ydes ift. børn og unge med særlige behov, hvordan en eventuel helhedsforståelse af den socialpædagogiske opgave kunne tage sig ud på døgninstitutioner. Heraf fremgår det, at formålet med at støtte disse børn og unge er, at man forsøger “at skabe de bedst mulige opvækstvilkår, så børn og unge, på trods af deres vanskeligheder, kan få samme mulighed for personlig udfoldelse, udvikling og sundhed, som deres jævnaldrende” (Schwartz, 2005, p. 19). Ifølge Schwartz (2005) tager helhedsforståelsen af den socialpædagogiske arbejdsopgave udgangspunkt i tre aspekter, hhv. børns almene udviklingsopgave, barnets udviklingsbetingelser og det konkrete barn. Med disse tre aspekter af arbejdsopgaven kan man argumentere for, at arbejdet på døgninstitutioner skal støtte barnet i at udvikle evnen til social deltagelse, samtidig med at man er opmærksom på at skabe betingelser for udvikling på døgninstitutionen, således at mulighederne for bl.a. personlig udvikling for børn med særlige behov ikke er anderledes end deres jævnaldrendes (Schwartz, 2005). Det betones endvidere, at man er nødt til at inddrage det specifikke barn, da barnet selv har interesser og handlemåder, som er med til at præge dets handlinger, og derfor må barnets perspektiv altid tænkes med i udformning af praksis (Kermenoglou, 2013; Schwartz, 2005). Selvom der ikke er bred enighed om den pædagogiske opgave på døgninstitutioner, synes de tre

³ Siden udgivelsen af Schwartz (2005) er Socialloven § 32 ændret til Serviceloven § 46.

ovennævnte aspekter alligevel at portrættere, hvad den professionelle overordnet bør være opmærksom på og bevidst om i arbejdet på døgninstitutioner.

3.2.1. Fokusområder i det pædagogiske arbejde på døgninstitutionen

Som netop fremhævet ovenfor synes der at være nogle overordnede fokuspunkter i arbejdet på døgninstitutioner, som kan have karakter af at være meget brede, hvilket må formodes at vanskeliggøre arbejdet i praksis. Nedenstående afsnit har til hensigt fremhæve udvalgte fokusområder, som på trods af at være relativt generelle i det pædagogiske arbejde i høj grad, gør sig gældende i arbejdet på døgninstitutioner. Egelund og Jakobsen (2009) opstiller bl.a. en række praksisbegreber, som kan være væsentlige at inkorporere i arbejdet på døgninstitutioner, hvoraf omsorg, tryghed, forudsigelighed, relationer og hensyn til individuelle behov fremhæves.

3.2.1.1. Relationer

Biologisk er mennesket et socialt flokdyr, hvis overlevelse i høj grad er afhængig af andre, hvorfor relationer kan hævdes at være universelle (Andersen, 2010; Kragh-Müller, 2005; Workman & Reader, 2014). Allerede idet spædbarnet bringes til verden har det behov for omsorg fra sine forældre, hvorefter barnet knytter sig og danner relationer til sine omsorgspersoner (Bowlby, 1988). I de tidlige livsstadier er omsorg særligt relateret opfyldelse og sikring af barnets basale fysiske og sociale behov, men behovet for omsorg følger mennesket gennem dets liv og er således ikke afgrænset til den tidlige barndom. I lyset heraf kan det næppe overraske, at et af de centrale fokusområder i arbejdet med børn på døgninstitutioner består af at drage omsorg herfor (Egelund & Jakobsen, 2009; Petersen, 2010, 2013). I forlængelse heraf fremhæver Kermenoglou (2013), at omsorg måske i højere grad skal ses som fundamentet i al pædagogisk arbejde, hvilket kan give grobund for det videre relationelle arbejde. På den måde kan den omsorg, som barnet oplever fra de professionelle, formentlig være med til at skabe en positiv relation mellem dem. Netop det, at barnet føler, at det befinder sig i et omsorgsfuldt miljø med voksne, som det har en positiv relation til, kan være med til at skabe de rette forudsætninger for, at det efterfølgende socialpædagogiske arbejde kan have en positiv indvirkning på barnets udvikling (Kermenoglou, 2013; Schwartz, 2005). Selvom arbejdet med

omsorg kan hævdes at bidrage til at skabe de bedste forudsætninger for barnet fremadrettet, beskriver Engen (2017) også, hvilke udfordringer det kan føre med sig. Hun hævder, at det at yde omsorg for et barn kan trække barnet ind i et afhængighedsforhold med de voksne, som drager omsorg for det, hvormed omsorgen kan hævdes at bidrage til forringe barnets muligheder for at være uafhængig og lære at mestre udfordringer på egen hånd (Engen, 2017). Med dette in mente er det derfor væsentligt i det pædagogiske arbejde, at man giver barnet mulighed for at gøre sig erfaringer med både at knytte sig og øve distancen til de professionelle (Kermenoglou, 2013). Det, at trække sig og tilbyde sig på de rigtige tidspunkter, kan dog være svært i relationen til barnet, og den professionelle er derfor nødt til at trække på sine egne menneskelige evner og erfaringer samt viden og kompetencer (Kermenoglou, 2013). Selvom Engen (2017) fremhæver risikoen for, at omsorg kan trække barnet i et afhængighedsforhold uden udviklingsmuligheder, så argumenterer hun alligevel for, at omsorgen udgør det fundament, som er en forudsætning for at skabe betingelser for barnets læring og udvikling. Med udgangspunkt i ovenstående bør arbejdet med børn på døgninstitutioner først og fremmest tage udgangspunkt i at sikre omsorg for børnene, hvormed fundamentet for relationen og udvikling skabes.

3.2.1.2. Barnets udvikling

Som fremhævet i det foregående betoner Schwartz (2005), at barnets udvikling er et væsentligt opmærksomhedspunkt i arbejdet på døgninstitutioner. Med udgangspunkt i kulturhistoriske teoretikere herunder bl.a. Hviid og Hundeide fremhæver Lindgaard (2012), at barnets udvikling skal forstås som et cirkulært fænomen, hvor omgivelserne og det pågældende barn gensidigt påvirker hinanden. Det vil sige, at de kontekster og de mennesker, som barnet færdes i og med, har stor betydning for dets udvikling. Også Vygotsky fremhæver det sociale aspekt i forbindelse med udvikling, idet han lægger stor vægt på, at menneskets udvikling sker i det didaktiske forhold, der findes mellem individet og kulturen (Bråten & Thurmann-Moe, 2006). Det er dermed ikke individet i sig selv, der er i fokus, når den menneskelige udvikling i sociohistorisk forstand skal forstås, men snarere det at se individet i en historisk og kulturel kontekst (Bråten & Thurmann-Moe, 2006). I sit udviklingsperspektiv skelner Vygotsky mellem biologisk betinget udvikling og kulturelt betinget udvikling, og han beskæftiger sig særligt med sidstnævnte, som sammenkobles med udviklingen af

de højere mentale processer (Bråten & Thurmann-Moe, 2006). Et af nøglebegreberne i Vygotskys teori er *zonen for nærmeste udvikling*, som bl.a. indebærer, at barnets udvikling ikke udelukkende skal forstås ud fra dets aktuelle udviklingsniveau, men at man samtidig også skal være opmærksom på dets potentielle udviklingsniveau (Bråten & Thurmann-Moe, 2006; Vygotsky, 1978). Det, der karakteriserer barnets potentielle udviklingsniveau, er, at det er inden for barnets rækkevidde og dermed kan opnås under de rette omstændigheder f.eks. gennem samarbejdet med andre (Bråten & Thurmann-Moe, 2006; Vygotsky, 1978). For Vygotsky kan samarbejde eller fælles handlinger med andre mere kompetente børn eller voksne netop bidrage til det pågældende barns udvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 2006). Den læring, som barnet opnår gennem samarbejdet med andre børn og voksne, kan på sigt føre til udvikling af barnets kompetencer. Det vil sige, at barnet kan lære noget om, hvordan man f.eks. gebærder sig i en given social sammenhæng ved, at mere kompetente børn eller voksne i samspillet i konteksten viderefører deres strategier til barnet (Bråten & Thurmann-Moe, 2006; Vygotsky, 1978). Disse strategier overføres på den måde i relationen i den aktuelle kontekst, og efterfølgende kan de tillærte strategier internaliseres i barnet, hvilket muliggør benyttelse heraf i andre fremtidige sammenhænge.

3.2.1.3. Den sociale kontekst som udviklingsrum

De ovenstående afsnit omhandler det omsorgsmæssige og relationelle fokus på døgninstitutioner, hvilket skaber fundamentet for børnenes udvikling. I arbejdet med børn på døgninstitutioner er det imidlertid også vigtigt at have den sociale kontekst, hvori relationen mellem den professionelle og barnet udspiller sig, for øje (Lihme, 2010). Ifølge Lihme (2010) er noget af det, som er kendetegnende ved det socialpædagogiske arbejde f.eks. på en døgninstitution, at parterne i relationen ofte mødes om *et fælles tredje*, hvor potentialet for læring og handling opstår (Andersen, 2010). Ifølge Husen (1996) betegner det fælles tredje, at to eller flere personer er sammen om noget ydre, f.eks. en oplevelse eller en opgave, som ikke vedrører dem selv eller deres indbyrdes relationer. Tanken bag det fælles tredje er, at barnet lærer nogle kompetencer i de givne aktiviteter med det fælles tredje, hvorefter de lærte kompetencer internaliseres og videreføres til andre aktiviteter (Lihme, 2010). Som et eksempel herpå refererer Lihme (2010) til et studie, hvori anbragte unge gennem

skiture, som det fælles tredje, bl.a. lærer, hvordan kontrollen i løbet af skituren kan skifte grundet deres forskellige tekniske evner på ski. Disse specifikke aktiviteter kan f.eks. være med til at udvikle de unges sociale kompetencer i form af turtagning samt accept af andres bedre kompetencer, selvom de ikke nødvendigvis er bevidste om, at de har lært andet end at stå på ski.

I det socialpædagogiske relationsarbejde med det fælles tredje er det altså ikke direkte barnet, man som professionel skal involvere sig i, men snarere relationen i den pågældende aktivitet, som f.eks. kan være at stå på ski, spille fodbold eller høre musik sammen (Lihme, 2010). Det vil sige, at man på baggrund af barnets udviklede kompetencer genererer nye måder at være sammen med det pågældende barn på, som kan tages med i andre aktiviteter. I forlængelse heraf kan det foreslås, at der kan drages paralleller mellem det socialpædagogiske relationsarbejde med det fælles tredje og et mester-lærling forhold, hvor kompetencer læres og succeser erfares med støtte fra en mere erfaren person, som man har et godt forhold til (Lave & Wenger, 2003). Fra mester-lærlinge forholdet kan der endvidere trækkes tråde tilbage til Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling, hvor der netop er fokus på hjælp og støtte fra andre, som er mere kompetente (Bråten & Thurmann-Moe, 2006).

3.2.2. *Pædagogens måde at arbejde på*

I afhandlingens begrebsafklaring blev den professionelle relation præsenteret, og selvom denne ikke specifikt omhandlede den pædagogiske relation, så bidrager den stadig med en praksisnær forståelse af den professionelles - i dette tilfælde pædagogens - måde at arbejde på.

Madsen (1993) argumenterer for, at den professionelle relation kan opdeles i hhv. en personrelation og en kompetencerelation, og at det kun er i kombinationen af disse, at man kan siges at arbejde professionelt (Schwartz, 2005). Når *personrelationen* sættes i spil, handler det om, at den professionelle som person stiller sig til rådighed for barnet, hvilket giver anledning til kontakt, som senere fremmer en relation til barnet (Schwartz, 2005). Selvom den professionelle initierer kontakt med barnet, er det som udgangspunkt barnet, der afgør, hvor tæt relationen kan blive, samtidig med at barnet selv skal opleve relationen med den professionelle som meningsfuld for at relationen kan danne grobund for udvikling (Schwartz, 2005). Ifølge Schwartz

(2005) er det derfor en forudsætning for overhovedet at kunne opbygge en personrelation, at barnet føler sig anerkendt, set og respekteret af den professionelle. For den professionelle er arbejdet med den professionelle relation samtidig en balancegang mellem at håbe på, at relationen udvikler sig, samtidig med at man som professionel skal være klar til at modtage afvisning og afbrydelse af den opbyggede kontakt, idet mange anbragte børn kan have tendens til at afbryde kontakten qua tidligere relationserfaringer (Schwartz, 2005).

Madsen (1993) beskriver endvidere *komptencerelationen*, hvori den professionelle forsøger at sætte sig selv til side for at udforske barnets kontaktmønster (Schwartz, 2005). Et sådant kontaktmønster kan f.eks. vise sig ved, at barnet er meget kontaktsøgende overfor en bestemt type professionel, f.eks. ældre kvinder, mens barnet bliver fjendsk i kontakten med andre. Det kræver derfor faglig viden og erfaring samt supervision at kunne identificere og reflektere over børns forskellige kontaktmønstre, da disse ikke altid er identificerbare i den specifikke situation (Schwartz, 2005). Det vil sige, at anbragte børn kan have tendens til at afbryde kontakten med professionelle, og disse afbrydelser kan samtidig være med til at forstærke børnenes erfaringer om, at de professionelle ikke er til at stole på (Schwartz, 2005). Den professionelle skal derfor trods evt. afvisninger kontinuerligt forsøge at opretholde relationen til barnet, så det får anderledes oplevelser med nye voksne og formentlig lærer, at det er muligt at danne relationer med andre mennesker (Schwartz, 2005).

På baggrund af ovenstående kan det udledes, at man som professionel skal investere noget personligt i relationen til barnet, samtidig med at man skal være i stand til at træde tilbage og se relationen udefra for at undersøge, hvad der udfordrer det enkelte barn i dannelsen og vedligeholdelsen af relationen (Schwartz, 2005). Denne beskrivelse af pædagogens måde at arbejde på har flere fællestræk med Møllers (2014) karakteristik af den professionelle relation, dog med undtagelse af kompetencerelationen, som kan hævdes at bidrage med et yderligere perspektiv til den professionelle relation.

3.3. Opsamling

Ovenstående teoretiske overblik har haft til hensigt at præsentere det mest væsentlige i forbindelse med beskrivelsen af de overordnede fokusområder i arbejdet på døgninstitutioner. Det er bl.a. blevet fremhævet, at social- og specialpædagogikken kan bidrage med forskellige tilgange til arbejdet, hvor det både kan være fordelagtigt at arbejde med barnets individuelle behov og udfordringer, samtidig med at man bl.a. arbejder med barnets sociale udvikling. Udover den brede social- og specialpædagogiske tilgang skildrer ovenstående også mere specifikke fokusområder ift. arbejdet på døgninstitutioner. Her fremhæves det bl.a., at relationen mellem børn og professionelle er vigtig for det videre arbejde, og at en af måderne hvorpå denne kan opnås er gennem det fælles tredje, hvor et fælles fokus danner rammen for relationsdannelsen. Relationen er vigtig i den forstand, at den kan bidrage til barnets udvikling, hvilket både kan finde sted i sociale sammenhænge blandt børn og voksne, men også børnene imellem, hvor de lærer af andre, som er mere kompetente end dem selv. Endvidere skildres nogle af de fokusområder, som den professionelle med fordel kan inddrage i det konkrete arbejde med børnene på døgninstitutioner, hvilket vi i nærværende afhandling vil anvende i analysen af arbejdet med den professionelle relation på aflastningsinstitutioner.

4. Videnskabsteoretisk ståsted

Som afhandlingens tidligere afsnit fremfører, fokuserer vi på betydningen af den sociale interaktion, der bl.a. finder sted mellem den professionelle og barnet på aflastningsinstitutionen. På denne baggrund har vi dermed været inspireret af socialkonstruktionisme som videnskabsteoretisk ståsted, og denne overordnede tilgang har både haft indvirkning på vores udformning af og arbejdet med afhandlingen. Samtidig finder vi det fordelagtigt at være inspireret af socialkonstruktionismen, idet denne ifølge Hansen og Christensen (2015) har væsentlig betydning indenfor det pædagogiske område og den pædagogiske praksis. Nedenstående har til hensigt at give læseren et indblik i grundideerne i socialkonstruktionisme, hvorefter den praktiske anvendelighed ift. afhandlingen fremføres.

4.1. Socialkonstruktionisme

Historisk udspringer socialkonstruktionismen af socialkonstruktivismen, hvori den filosofiske grundtanke er, at verden er en social konstruktion (Hansen & Christensen, 2015). Den grundlæggende idé bag socialkonstruktionisme er, at intet af det, vi regner for virkeligt, kan betragtes uafhængigt af den sociale kontekst, hvilket tydeliggør den sociale konteksts betydning (Hansen & Christensen, 2015). Yderligere fremhæves det, at virkeligheden i socialkonstruktionistisk forstand ikke afhænger af, hvad det enkelte individ oplever, men virkeligheden anses som en social konstruktion (Hansen & Christensen, 2015; Klausen, 2016). Dette betyder, at fokus indenfor socialkonstruktionisme er på det, der sker mellem mennesker, frem for det, der sker individuelt i hovedet på mennesker. I forlængelse heraf hviler socialkonstruktionismen på en antirealistisk ontologi, dvs. en forståelse af at verden ikke eksisterer i sig selv, men snarere er afhængig af, at mennesker oplever virkeligheden på en bestemt måde (Gergen & Mellon, 2017; Hansen & Christensen, 2015; Klausen, 2016). På den måde ses det i socialkonstruktionistisk tænkning, at viden om verden ikke kan afdækkes, men at denne viden snarere konstrueres løbende (Hansen & Christensen, 2015). Netop den socialkonstruktionistiske måde at anskue viden om verden kan hævdes at være et opgør med den positivistiske antagelse om,

at det er muligt at opnå en objektiv forståelse af verden samt idealet om, at forskeren skal forholde sig objektivt til verden (Boolsen & Jacobsen, 2015).

I relation hertil afvises essenstænkningen i socialkonstruktionismen, hvilket vil sige, at tanken om, at fænomener og individer har en grundlæggende essens eller kerne, forkastes (Hansen & Christensen, 2015). Dette bevirker, at forestillingen om, at der er én sandhed, afvises, fordi forståelsen heraf afhænger af den enkeltes perspektiv, hvorfor Hansen og Christensen (2015) netop argumenterer for, at man bør forstå 'sandheder' i flertal snarere end ental. Ovenstående er dog ikke ensbetydende med, at sandhed benægtes indenfor socialkonstruktionismen, men snarere at sandhed kan forstås som det, der opstår i mødet med konteksten, hvilket understreger, at socialkonstruktionismen i højere grad er interesseret i, hvordan denne sandhed konstrueres (Hansen & Christensen, 2015).

Inden for socialkonstruktionismen er man yderligere optaget af processer eller tilblivelse, herunder hvordan individer eller fænomener bliver til det, de på et givent sted og tidspunkt forstås som (Hansen & Christensen, 2015). Derudover fremhæves det i socialkonstruktionismen, at verdener skabes i et socialt fællesskab, og disse sociale fællesskaber udgør konteksten eller betingelserne for de personer, som befinder sig heri (Gergen & Mellon, 2017; Hansen & Christensen, 2015). Endvidere forstås måden, hvorpå den enkelte forstår sig selv og sine handlemuligheder, som et produkt af mødet med mulighederne i kulturen, men det betones, at individet er ikke determineret af konteksten (Hansen & Christensen, 2015). Samtidig fremhæves det i socialkonstruktionistisk tænkning, at de universelle krav om objektivitet og upartiskhed i forbindelse med opfattelsen af viden må erstattes af accepten af, at viden netop må forstås som perspektivistisk samt kulturelt og historisk betinget (Hansen & Christensen, 2015).

Inden for socialkonstruktionismen fremhæves sproget som det, der skaber individernes muligheder og strukturerer vores forståelser (Hansen & Christensen, 2015). Der er fortsat diskussioner om, hvorvidt forståelsen af, at verden er en social konstruktion, skal forstås som et spørgsmål om, at verden og fænomenerne, som den består af, kun får mening gennem sproget, eller mere radikalt, at verden skabes gennem sproget (Hansen & Christensen, 2015). Uanset får fænomener mening gennem de sociale mønstre, som sproget udgør, hvilket vil sige, at viden om verden,

som tidligere nævnt, konstrueres løbende gennem sproget (Hansen & Christensen, 2015). Ifølge Gergen og Gergen (2005) skaber vi de verdener, vi lever i, mens vi kommunikerer med hinanden (if. Hansen & Christensen, 2015; Gergen & Mellon, 2017). Vores adfærdsmønstre er således resultatet af vores konstante involvering i relationer med andre mennesker, hvilket også vil sige, at disse mønstre er relativt let foranderlige som følge heraf (Gergen & Mellon, 2017).

4.2. Socialkonstruktionsime i afhandlingen

I det foregående introduceredes socialkonstruktionismen, hvilket udgør den overordnede forståelsesramme for denne afhandling. Fokus i afhandlingen har været på at afdække den professionelle relation på aflastningsinstitutionen, og vi forsøger dermed at skabe ny viden herom. Endvidere har afhandlingens videnskabssteoretiske ståsted haft betydning for valget af afhandlingens undersøgelsesmetode, som er interviews, hvormed vi forsøger at skabe viden og sandhed i mødet mellem mennesker. I dette tilfælde fremføres de professionelle sandhed i interviewet, hvorefter vi, hhv. informant, interviewer og observatør, i kommunikationen og interaktionen i interviewet forsøger at skabe en fælles sandhed om det pågældende emne via sproget. Vi er samtidig bevidste om, at afhandlingens udlægninger af den professionelle relations rolle på aflastningsinstitutionen udelukkende er baseret på de fire informanternes forståelser, som er unikke og gældende i den sociale kontekst, hvori de befinder sig, hvorfor andres perspektiver om samme emne herunder f.eks. forældre eller politikere ville have bidraget med anden viden om emnet qua deres respektive sociale kontekster. De professionelle opfattelse af sig selv og deres handlemønstre kan være farvet af den kontekst, hvori de befinder sig, hvilket kan have påvirket deres sandhed i form af deres udtalelser om den professionelle relation, men de ses samtidig ikke som værende determineret af konteksten. Vi opnår således viden om de professionelle sandhed, og hvad der individuelt er på spil for dem, hvorefter vi forsøger at sammensætte deres sandheder til en mere samlet forståelse. Vi er dermed bevidste om, at vores afhandlings fund ikke kan ses som en endegyldig sandhed, men snarere som én ud af flere sandheder. Derudover kunne det have været relevant at tilgå børnenes sandheder om den professionelle relation, idet konstruktionen af sandhed finder sted i den sociale interaktion mellem mennesker - her barnet og den professionelle, hvilket vil sige at vi ikke belyser barnets perspektiv.

Foruden ovenstående er vi også bevidste om, at andre videnskabsteoretiske positioner med fordel kunne være inddraget, såsom fænomenologi og hermeneutik, da vi netop tilgår de professionelles individuelle oplevelser og arbejder med gentagne fortolkninger af empirien. Vi har dog valgt socialkonstruktionismen som afhandlingens videnskabsteoretiske ståsted, idet denne både indfanger det enkelte individs oplevelse af sandhed, og betoner vigtigheden af den sociale interaktion mellem mennesker. Den sociale interaktion og betoningen af individets unikke bidrag fremhæves ligeledes inden for kvalitativ forskning.

5. Metode

Som det videnskabsteoretiske afsnit fremførte, taler denne afhandlings metodiske grundlag sig ind i det kvalitative forskningsfelt. Dette understreges yderligere af det faktum, at indeværende afhandling kan betegnes som et casestudie jf. Yin (2003), idet vi undersøger et nutidigt fænomen i sin eksisterende kontekst. Afhandlingens empiriske grundlag består af fire interviews med pædagoger, som alle er ansat på den samme aflastningsinstitution, Grankoglen. I det følgende præsenteres metodiske og etiske overvejelser samt fremgangsmåden i relation til empiriindsamling og -behandling.

5.1. Interview

Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2020a) betragtes interviewet som en naturlig måde at opnå viden om andre menneskers livssituation, holdninger og oplevelser, men selvom et interview umiddelbart kan virke uskyldigt og relativt let at tilgå, så argumenterer de for, at det kræver et stort kendskab hertil for at kunne give indsigt i et nyt forskningsfelt. De betoner, at en grundforudsætning for at kunne lave et godt studie med interviews er, at det emne, som interviewet skal fokusere på, er noget, som interviewer selv og andre mener, der mangler viden om (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Dette kan bl.a. indebære, at man med den viden, som en given undersøgelse tilvejebringer, forhåbentlig kan fremføre, hvordan man tænker og handler indenfor et specifikt område, som f.eks. den professionelle relation på aflastningsinstitutioner, hvilket undersøges i nærværende afhandling.

Overordnet kan interviews struktureres og udføres på en variation af måder, hvilke kan placeres på et kontinuum fra et relativt ustruktureret interview, hvor der er få planlagte spørgsmål, til et meget stramt interview, hvor interviewer, grundet mange forberedte spørgsmål, bliver mere styrende (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Mellem disse yderpunkter placeres det semistrukturerede interview, som er en kombination af planlagte interviewspørgsmål og spontane opfølgningsspørgsmål, der opstår i interviewsituationen (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Vi har i denne afhandling valgt at udføre semistrukturerede interviews, hvilket både giver struktur i interviewet og mulighed for at følge op på informanternes respektive udsagn. Det

semistrukturerede interview tager ofte udgangspunkt i en interviewguide med fokus på tidligere forskning for at højne kvaliteten i det aktuelle interview, hvilket også gør sig gældende i nærværende afhandling (Kvale & Brinkmann, 2014).

5.1.1. Rekruttering og setting

Ved studenterprojekter anbefaler Tanggaard og Brinkmann (2020a), at man ofte har 3-5 interviewpersoner, hvilket denne afhandling efterlever. I inddragelsen af relativt få informanter er der mulighed for at arbejde i dybden med empirien fra disse, hvorimod man ved inddragelse af flere interviewpersoner risikerer at overfladebehandle empirien og dermed også forskningsfeltet (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2020a) bør det præcise antal af informationer afhænge af, hvorvidt man har opnået tilstrækkeligt materiale til at behandle det pågældende emne dybdegående, således at et nyt interview ikke vil bidrage nævneværdigt med flere oplysninger. Det er imidlertid vanskeligt at afgøre, hvorvidt et hypotetisk interview ville kunne bidrage med nye eller anderledes informationer end den allerede indsamlede empiri, men vi vil dog argumentere for, at vi med fire interviews opnår et bredt empirigrundlag.

Roulston (2010 if. Brinkmann, 2013) betoner nødvendigheden af at skelne mellem hhv. *udvælgelse* og *stikprøvetagning* ift. kvalitativ forskning. Førstnævnte refererer til de generelle beslutninger, som forskeren tager ift. hvem eller hvilken persongruppe, der skal være genstand for interviewet, hvilket f.eks. i denne afhandling er professionelle på aflastningsinstitutionen (Brinkmann, 2013). Ved stikprøvetagning forsøger man derefter at finde en delmængde af den population, som er vurderet relevant i sammenhængen, hvilket i denne afhandling viser sig ved, at der bl.a. afgrænses til en specifik aflastningsinstitution. Stikprøvetagningen er ikke tilfældig, men kan snarere karakteriseres som *informationsorienteret udvælgelse*, hvor man forsøger at maksimere nytteværdien af information ud fra enkeltstående cases, hvorfor disse vælges på baggrund af forventningen om deres informationsindhold (Flyvbjerg, 2006 if. Brinkmann, 2020). Nærværende afhandling har netop beroet på denne udvælgelse, hvor vi har udvalgt informanter på baggrund af forventningen om deres forskellige bidrag. Afhandlingens informanter er rekrutteret med tilladelse fra aflastningsinstitutionens leder, hvilket vil sige, at vi har indhentet et såkaldt dobbeltsamtykke fra både ledelsen og pædagogerne selv

(Egelund & Jakobsen, 2009). Rent praktisk blev muligheden for at deltage i interviewene præsenteret på et personalemøde i marts 2021, hvorefter de pædagogerne kunne henvende sig, såfremt de ønskede at deltage. Umiddelbart efter personalemødet henvendte en af pædagogerne sig, mens vi efterfølgende opsøgte de øvrige pædagoger, som havde udtrykt interesse, hvoraf yderligere fire tilbød at stille op til interview. Grundet praktiske omstændigheder og efter sparring med vejleder udvalgte vi i alt fire informanter på baggrund af deres respektive og forskelligartede erfaringsgrundlag, alder, køn samt tilknytning til fire forskellige weekendhold og dermed børnegrupper, hvormed vi så vidt muligt har kunnet tilgå forskellige informationer, perspektiver og cases.

Trods Covid-19 pandemien er alle fire interviews udført fysisk efter informanternes ønske, hvor vi naturligvis har overholdt myndighedernes retningslinjer og anbefalinger bl.a. ift. afstand. Ift. de informanter, som ikke havde en præference ift. fysisk eller online interview, foreslog vi det fysiske interview med henblik på at gøre forholdene for interviewsituationerne så ensformige som muligt.

Som følge af den delvise nedlukning af Aalborg Universitet havde vi ikke adgang til universitetets lokaler, hvorfor vi var nødsagede til at afholde interviewene andetsteds. To af interviewene blev gennemført hjemme hos en af os, mens de øvrige to interviewpersoner foreslog at afholde interviewene på i et lokale på aflastningsinstitutionen. Disse interviews blev dog udført i dagtimerne, hvor der ikke er børn på aflastningsinstitutionen. Lokalteterne for udførelsen af interviewene kan dels tilskrives praktiske forhold og dels muligheden for at imødekomme informanternes ønsker. Vi er dog bevidste om, at de fysiske rammer, på aflastningsinstitutionen såvel som i det private hjem, ikke kan hævdes at være neutrale, men vi har efter bedste evne forsøgt at skabe et trygt miljø for informanterne. Alle interviewene er optaget på en diktafon og slettet efter transskribering, hvilket er i overensstemmelse med Databeskyttelsesloven (2018).

Forud for interviewene efterspurgte en af informanterne at få tilsendt interviewspørgsmålene, eftersom vedkommende gerne ville forberede sig forud for interviewet. Idet vi ønskede fyldige besvarelser og gerne inddragelse af relevante eksempler fra praksis, sendte vi spørgsmålene, som fremgår af interviewguiden (se bilag 1), til samtlige informanter, således at de alle var bekendt hermed på forhånd.

Vi betonedede dog samtidig, at der ikke var hverken krav eller forventning om, at de havde forberedt sig inden interviewet, men lod det i stedet være op til dem, hvorvidt de gjorde sig bekendte med spørgsmålene.

Ved interviewene underskrev alle informanterne indledningsvist en samtykkeerklæring (se bilag 2) og modtog samtidig en kopi heraf, således at de havde mulighed for at kontakte os efterfølgende, såfremt der skulle være behov herfor. Begge gruppens medlemmer har været til stede ved alle interviews, hvorved den ene fungerede som primær interviewer, mens den anden var observatør og kunne bidrage med opfølgende spørgsmål samt afklaring af eventuelle uklarheder. Samtidig er det væsentligt at fremhæve, at den ene af os har forudgående kendskab til institutionen som følge af et fortløbende ansættelsesforhold, og derfor kan der hævdes at være en anden relation mellem informanterne og vedkommende som interviewer og/eller observatør, idet de forinden, under og efter interviewet også er kollegaer. Ift. det forudgående kendskab har vi gjort os overvejelser om, hvilken betydning dette kan have haft for afhandlingen og dens resultater, hvilket diskuteres i afsnit 8.1.1 'Forudgående kendskab til informanterne'.

5.1.1.1. Aflastningsinstitutionen og informanterne

For at give læseren en bedre forståelse af de fire informanter i denne afhandling - Line, Anna, Mie og Jesper, og hvad der karakteriserer dem hver især, fremføres en præsentation heraf i afsnit 6 'Introduktion til analysen'. Ræsonnementet bag at præsentere informanterne umiddelbart inden analysen er, at deres individuelle karakteristika dermed er let genkendeligt for læseren, når vedkommende skal forholde sig til deres udtalelser i analysen. I samme afsnit fremføres også en introduktion af aflastningsinstitutionen, Grankoglen, således læseren får en fornemmelse heraf.

5.2. Interviewguide

Som nævnt ovenfor tager afhandlingens interview udgangspunkt i *interviewguiden*, som er en drejebog, der strukturerer interviewforløbet (Kvale & Brinkmann, 2014). Interviewguiden bidrager til, at centrale emner og spørgsmål ikke forglemmes og skal samtidig opfordre interviewpersonerne til at fortælle om deres holdninger,

oplevelser eller erfaringer samt sikre, at spørgsmålene giver grobund for god interaktion (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). En god interviewguide bør indeholde såvel en tematisk som en dynamisk dimension, hvoraf den tematiske del omhandler produktionen af spørgsmål forud for interviewet, som kan bidrage til yderligere afdækning af det pågældende emne, samtidig med at den dynamiske del omhandler, hvorvidt interviewguiden bidrager til det interpersonelle samspil mellem interviewpersonen og interviewerens (Kvale & Brinkmann, 2014; Tanggaard & Brinkmann, 2020a).

Praktisk er afhandlingens interviewguide (bilag 1) fremstillet i tre sektioner, hvoraf den første er *tema/forskningsspørgsmål*, som er de akademiske områder eller spørgsmål, vi har fundet relevante bl.a. på baggrund af tilgængelig viden om bl.a. aflastningsinstitutioner, døgninstitutioner og den professionelle relation. Den næste sektion indeholder de mere dynamiske *interviewsspørgsmål*, som udfolder de tidligere forskningsspørgsmål på baggrund af spørgsmål formuleret i hverdagssprog (Kvale & Brinkmann, 2014). Den sidste sektion indeholder *hjælpeord*, som kan bidrage til yderligere udfoldelse af interviewspørgsmålene og interviewpersonernes besvarelser heraf. Formålet med den tredelte fremstilling er at øge gennemsigtigheden og strukturen for interviewerens, således at det tydeliggøres, hvilket tema et givent interviewspørgsmål relaterer sig til, samtidig med at interviewerens har mulighed for at efterspørge uddybelse med udgangspunkt i hjælpeordene.

Yderligere er interviewguiden konstrueret således, at de indledende spørgsmål, f.eks. “fortæl om dig selv og din baggrund” er brede og fordrer interaktion, hvor informanterne kan fortælle, hvad de har lyst til og betone det, de finder relevant (Kvale & Brinkmann, 2014). Hensigten med inddragelsen af åbne indledende spørgsmål har været at give interviewet en blød opstart, da disse spørgsmål øjensynligt ikke er vanskelige eller farlige for informanten at besvare, hvilket bidrager til, at informanten oplever, at interviewsituationen er tryk.

Under empiriindsamlingen erfarede vi, at flere af informanterne selv omtalte f.eks. muligheder og begrænsninger, førend vi havde planlagt at stille spørgsmål herom. I disse tilfælde forsøgte vi at blive ved emnet, når informanterne selv italesatte det, hvorfor de efterfølgende interviewspørgsmål, som relaterede sig hertil, blev tilpasset den hidtidige besvarelse. Vi har derfor erfaret, at vores interviewguide har bidraget

til interaktion, og denne måde at omstrukturere eller søge yderligere information om et givent spørgsmål er netop en af fordelene ved at lave et semistruktureret interview, idet man har mulighed for at følge op på informanternes udtalelser i situationen.

5.3. Transskription

Efter indsamling af det empiriske materiale oversættes interviewene fra tale til skrift, hvilket betegnes transskription (Kvale & Brinkmann, 2014). Interviewene blev transskriberet umiddelbart efter udførelsen af den af os, som havde ageret observatør under interviewet, og herefter diskuterede vi bl.a. uklarheder og problematiske passager ift. anonymitet. Der findes imidlertid forskellige typer transskriptioner, hvori forskellige aspekter inddrages. Som udgangspunkt transskriberede vi interviewene direkte og ordret, men for læsevenlighedens skyld renskrev vi dem efterfølgende i fællesskab (Kvale & Brinkmann, 2014). Dette betyder, at reaktioner fra informanten såsom grin, tryk på ord, udråbsord og udtryk som 'hmm' og 'øh' fremgår, når dette har været meningsfuldt, men en del af sidstnævnte udtryk er fjernet, da disse ikke bidrager til forståelsen, men snarere påvirker denne negativt (Brinkmann, 2013). Transskriptionerne indeholder dermed det, der bliver sagt i interviewet, men ikke f.eks. intonation og pauselængder, da disse ikke vurderes betydningsfulde ift. formålet og besvarelsen af problemformuleringen. Vi har dog noteret pauser med varighed længere end tre sekunder, eftersom det at overveje sit svar i længere tid f.eks. kan indikere en refleksionsproces hos interviewpersonen. De renskrevne transskriptioner af de fire interviews er vedlagt i bilag 3, 4, 5, 6, og i afhandlingens analyse refereres informanternes udtalelser med informanternes navn og de pågældende linjehenvvisninger i transskriptionen f.eks. 'Mie, ll. 234-254'.

5.4. Analysemetode

Som det fremgår af afhandlingens problemformulering, ønsker vi at belyse den professionelle relation på aflastningsinstitutioner, og vi har i den forbindelse fundet det relevant at udføre tematisk analyse jf. Braun og Clarke (2006), hvor vi på baggrund af transskriptionerne har identificeret, kodet og efterfølgende analyseret fremtrædende temaer. I kodningsprocessen og den efterfølgende tematiske analyse af de fire interviews har vi, trods forudgående forestilling om hvilke temaer, som kunne

være relevante, bestræbt os på at være åbne overfor tematikker, problemstillinger eller anden information, selvom disse ikke nødvendigvis indgik i vores forudgående antagelser og viden om emnet. Ved at tilgå feltet, informanterne og empirien med åbne sind har vi forsøgt at sikre åbenhed overfor potentielle emner, som vi ikke umiddelbart havde forestillet os ville være aktuelle forinden (Tanggaard & Brinkmann, 2020a). Dette kan bl.a. ses i analysen, hvor vi identificerede et undertema om informanternes måde at passe på sig selv i arbejdet på aflastningsinstitutionen, hvilket vi på forhånd ikke havde tænkt ville fremstå i empirien.

Ifølge Braun og Clarke (2006) er temaerne af yderste vigtighed, idet man i udvælgelsen af disse skal forsøge at indfange det vigtigste af den pågældende data ift. forskningsspørgsmålet (Braun & Clarke, 2006). Ift. udledning af empiriens overordnede temaer markerede og kodede vi først interessante og relevante passager ved individuel gennemlæsning af transskriptionerne for dernæst at gennemlæse hver transskription i fællesskab og sammenstille vores respektive kodninger (Braun & Clarke, 2006). Herefter noterede vi interessante passager på post-its, som vi grupperede i temaer, hvorefter vi udvalgte de temaer, som vi vurderede, var mest fremtrædende i interviewene og væsentligst at analysere ift. besvarelse af afhandlingens problemformulering. Ift. identificeringen af temaerne fremfører Braun og Clarke (2006), at denne kan være enten begrebs- eller datastyret, hvilket også kaldes hhv. deduktiv eller induktiv. Vi vil mene, at vi i udarbejdelsen af temaerne har arbejdet induktivt, dvs. datastyret, idet vi har bestræbt os på ikke at presse kodningen af empirien ind i en allerede forudsat ramme eller søge overensstemmelse med egne forudantagelser (Braun & Clarke, 2006). Vi er imidlertid bevidste om, at vi ikke kan fragå vores forudindtagede teoretiske og epistemologiske viden og forståelser, men som ovenstående fremfører har vi netop tilstræbt åbenhed. Denne åbenhed kommer også til udtryk i udledningen af hvilke af de identificerede temaer, som har vi valgt at inkludere i afhandlingen, og hvilke vi har fravalgt. I afhandlingen har vi valgt at behandle temaerne 'Relationen på aflastningsinstitutionen' (se afsnit 7.1), 'Dynamikken i at være professionel, personlig og privat' (se afsnit 7.2) samt 'Udvikling som pædagogisk opgave' (se afsnit 7.3), mens vi bl.a. har fravalgt 'Organisering', 'Erfaring' og 'Standardisering'. Temaet *organisering* indeholder sammensætningen af personalegruppen bl.a. qua alder og køn samt planlægning af

vagtplan og -hold, men også f.eks. normering, som til dels behandles i analysen, hvilket demonstrerer, at temaerne ikke er klart afgrænsede, og at visse overlap er uundgåelige. Temaet *erfaring* relaterer sig til informanternes erfaringsgrundlag og udtalelser om at være i stand til at mærke efter i praksis, mens temaet *standardisering* bl.a. omhandler informanternes betoning af de professionelles og børnenes forskelligheder samt uoverensstemmelser mellem teori og praksis. Disse til- og fravalg ift. analysen temaer illustrerer den dybde, som et kvalitativt casestudie kan have, men grundet praktiske forhold har det været nødvendigt at udvælge de væsentligste ift. problemformuleringen.

Afhandlingens analyse er endvidere inspireret af Kvaless (2005) tre tolkningsniveauer, der er forskellige kontekster, hvori der kan spørges til et udsagns mening, og som er hhv. selvforståelse, common sense og teori. Tolkningsniveauerne skal betragtes som et kontinuum, og de tre niveauer kan derfor overlappe hinanden (Kvale, 2005).

Ifølge Kvale (2005) indbefatter det første tolkningsniveau, *selvforståelse*, at man forsøger at sammenfatte, hvad informanten selv forstår som meningen bag det, vedkommende har fremført. Det næste tolkningsniveau er *common sense*, hvor man i sin tolkning går ud over det, informanten har fortalt og dermed laver en almen tolkning af det fortalte. Ved det sidste tolkningsniveau, *teori*, udføres en teoretisk tolkning af det sagte med baggrund i relevant teori (Kvale, 2005). Kvaless (2005) tre tolkningsniveauer har sammen med den tematiske analyse jf. Braun og Clarke (2006) dannet rammen for indeværende afhandlings kodning og analyse. I det analytiske arbejde har vi som nævnt kodet transskriptionerne af flere omgange, hvorfor vi har anvendt de tre tolkningsniveauer på forskellige tidspunkter i kodnings- og analyseprocessen. Ved første kodning var vi i højere grad inspireret af tolkningsniveauerne om selvforståelse og common sense, hvor vi i de følgende kodninger i højere grad inddrog vores teoretiske referenceramme, hvilket muliggjorde teoretiske tolkninger. I selve udformningen af afhandlingens analyse har vi været inspireret af Kvaless (2005) tredeling, hvilket f.eks. kommer til syne ved, at vi fremfører et citat i analysen og efterfølgende giver en common sense tolkningen, hvorefter citatet i de fleste tilfælde analyseres med teori som redskab til fortolkning. På den måde har både Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse samt Kvaless

(2005) tolkningsniveauer dannet baggrund for opnåelse af en dybdegående analyse i nærværende afhandling.

5.5. Etiske overvejelser

Et af de områder, som yderligere er væsentlig at være bevidst om i kvalitativ forskning, er de etiske anliggender. Afhandlingens etiske overvejelser beror på Kvale og Brinkmanns (2014) fire tommelfingerregler, hhv. informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerens rolle, som de hævder bør overvejes ved al kvalitativ forskning.

Den første tommelfingerregel omhandler det *informede samtykke*. Ved informeret samtykke giver man informanterne oplysninger om afhandlingens overordnede formål, og om de mulige risici og fordele, der kan være ved at bidrage med viden i det pågældende studie (Kvale & Brinkmann, 2014). Kvale og Brinkmann (2014) betoner endvidere vigtigheden i, at man i det informerede samtykke gør informanten opmærksom på, at de deltager frivilligt og til enhver tid kan trække deres samtykke tilbage. Det fremhæves yderligere, at informanterne både før og efter interviewet skal have information om formålet med materialet, herunder bl.a. hvem der kan læse afhandlingen, men det kan også være væsentligt at afveje, hvilke aspekter informanterne skal vide, og om der i så fald er nogle, som kan eller bør undlades før interviewet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har i denne afhandling forsøgt at give informanterne muligheden for at gøre sig bekendt med interviewspørgsmålene ved at sende disse før interviewet, således de bl.a. på baggrund heraf kunne overveje, hvorvidt de ønskede at medvirke. Samtidig præsenterede vi ved interviewets start informanterne for en samtykkeerklæring, hvoraf formålet med opgaven, deres rettigheder og vores kontaktoplysninger fremgik, hvorefter de modtog en kopi heraf, så de til enhver tid kunne kontakte os.

Som den anden tommelfingerregel fremhæver Kvale og Brinkmann (2014) *fortrolighed*, som indbefatter, at det aftales, hvad der skal ske med det materiale, som informanten har bidraget med. Denne fortrolighed er i de fleste tilfælde karakteriseret af, at informationer, som er private, og/eller som kan medvirke til at identificere informanter, ikke vil blive offentliggjort (Kvale & Brinkmann, 2014). Fortrolighed kan karakteriseres som et etisk dilemma, idet anonymitet på den ene side kan

beskytte informanten, men samtidig kan det også give forskerne mulighed for at tolke dennes udsagn, uden at dette bliver modsagt (Kvale & Brinkmann, 2014). Rent praktisk blev informanterne i afhandlingens interview gjort bekendt med, at personhenførbare oplysninger, herunder navne og alder anonymiseres, således at deres udtalelser ikke kan føres tilbage til dem. Dette betyder bl.a., at navne og steder i afhandlingen omtales med pseudonymer, og at nogen information er udeladt, såfremt dette ansås for at være personfølsomt og/eller -henførbart. Der kan dog være en risiko for, at informanterne, hvis de efterfølgende modtager afhandlingen, kan genkende de øvrige informanter, dvs. deres kollegaer, på baggrund af deres udtalelser. Det kan imidlertid foreslås, at informanterne sandsynligvis har italesat deres deltagelse i afhandlingens interview over for hinanden, hvorfor de ikke længere er anonyme internt på aflastningsinstitutionen.

Den tredje tommelfingerregel, som interviewerens bør være opmærksom, er interviewets mulige *konsekvenser*, og en opvejning af fordelene for informanterne ved at deltage i undersøgelsen, og den potentielle skade det kan påføre informanten at deltage (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervieweren bør være bevidst om, at stemningen under interviewet og åbenheden hos interviewerens kan fordre, at informanten fortæller mere end vedkommende havde intentioner eller ønske om, hvilket vedkommende muligvis vil fortryde på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2014). I de interviews, vi har gennemført, hvori informanterne fortæller om deres arbejde samt deres tanker og ageren ift. den professionelle relation, vurderes de mulige negative konsekvenser for den enkelte informant relativt små. Efter indsamlingen af empiri er vi blevet opmærksomme på, at et fokusområde, som opstod spontant i nogle af interviewene, omhandlede regelbrud, kunne have medført et etisk dilemma og have haft konsekvenser for den pågældende informant, såfremt vedkommende f.eks. tilkendegav at have brudt det interne såvel som eksterne regelsæt. I det tilfælde, at interviewet har haft en uformel atmosfære, og informanten er blevet 'forført' af interviewerens og som følge heraf har fortalt noget, som vedkommende efterfølgende fortryder at have delt, kan de negative konsekvenser foreslås at overstige fordelene ved deltagelsen. Deltagelsen i interviewet kan, foruden de mulige negative konsekvenser, dog også have fordele for informanten. Ift. nærværende afhandling kan det eksempelvis foreslås, at informanternes deltagelse kan bidrage til ny viden indenfor aflastningsområdet, hvilket på sigt kan bidrage til at

forbedre deres arbejdsforhold og -vilkår, hvorfor deres deltagelse kan antages at være en fordel for dem.

Den sidste etiske tommelfingerregel omhandler *forskerens rolle*, idet forskerens person og dennes integritet spiller en afgørende rolle for, hvordan interviewet kommer til at tage sig ud (Kvale & Brinkmann, 2014). Kvale og Brinkmann (2014) betoner, at forskerens viden, erfaring og ærlighed er afgørende faktorer i en interviewsituation. Interviewforskning er interaktivt, og det interpersonelle samspil kan foruden informanten også påvirke forskeren, hvorfor det betones, at man bør gøre sig bevidst om, hvorledes ens holdninger og forforståelser påvirker ens ageren (Kvale & Brinkmann, 2014). Samtidig er det vigtigt som interviewer at overveje sin rolle i empiriindsamlingen, da der kan være forskel på, hvilke forpligtelser man har, hvis man f.eks. er ansat til at undersøge et givent felt, hvor ens engagementet er anderledes, end hvis man undersøger et felt som udefrakommende, hvor det kan foreslås, at man er mere tilbøjelig til at være nysgerrig (Brinkmann, 2020). Kvale og Brinkmann (2014) betoner, at forskerens rolle indebærer usikkerheder i form af spændingen mellem at opretholde professionel distance og personligt venskab med informanterne (Kvale & Brinkmann, 2014). Ift. forskerens rolle har vi inden interviewene internt drøftet interviewguiden og -spørgsmålene, således at der forelå fælles viden og konsensus herom. Samtidig har vi også været opmærksomme på, at vi hver især bibringer forskellig viden og erfaring indenfor forskningsfeltet qua det tidligere nævnte ansættelsesforhold, hvilket kan have været betydningsfuldt for hvilke spørgsmål, som udfoldes eller f.eks. formodes at være almen viden. Endvidere har vi begge været til stede ved samtlige interviews, således at evt. uklarheder for udenforstående kunne afklares i interviewsituation.

5.6. Opsamling

Ud fra ovenstående metodiske afsnit kan det sammenfattes, at indeværende afhandling er et casestudie, som bygger på empirisk materiale bestående af interviews med fire pædagoger ansat på en aflastningsinstitution. Forud for interviewene blev en interviewguide med udgangspunkt i eksisterende forskning om aflastnings- og døgninstitutioner udarbejdet, og denne har dannet rammen for interviewene. Udvælgelsen af de fire informanter beroede på et kendskab til

institutionen, hvilket gav grobund for at vælge informanterne på baggrund af deres forskellighed i køn, alder, ansættelsesperiode og tilknytning til weekendhold. Trods Covid-19 pandemien blev alle fire interviews afholdt fysisk. Umiddelbart efter interviewene blev disse transskriberet, hvorefter de med henblik på at lave tematisk analyse blev kodet og analyseret. Gennem udarbejdelsen af afhandlingen har vi været opmærksomme på de etiske overvejelser, der kan knyttes til kvalitativ forskning, herunder informeret samtykke og forskerens rolle.

6. Introduktion til analysen

Som det forrige metodiske afsnit fremførte, så vil dette korte afsnit præsentere aflastningsinstitutionen og informanterne med udgangspunkt i informanternes formuleringer. Dette afsnit har yderligere til formål at fremføre de overordnede aspekter, som gør sig gældende på aflastningsinstitutionen, som er af mere organisatorisk karakter herunder f.eks. indskrivningsgrundlaget for børnene. Samtidig er det væsentligt at pointere, at informanternes og aflastningsinstitutionens navne er fiktive, hvilket netop har til hensigt at sikre informanternes fortrolighed.

6.1. Aflastningsinstitutionen Grankoglen

Grankoglen er en kommunal aflastningsinstitution i Jylland. Grankoglens målgruppen er børn i alderen 5 til 18 år (Line, ll. 29-32). Børnene, som kommer i aflastning på Grankoglen, er enten bosat i eget hjem eller anbragt i plejefamilie (Line, ll. 70-79).

Børnene i Grankoglens målgruppe har primært diagnoser indenfor autismspektret (ASF) mens andre er diagnosticeret med opmærksomhedsforstyrrelser, herunder ADHD og ADD (Line, ll. 30-33). Samtidig har flere af børnene forskellige tillægsdiagnoser som f.eks. udviklings- og tilknytningsforstyrrelser eller vanskeligheder, der relaterer sig til, at børnene tidligere har haft nogle oplevelser i barndommen, som har givet dem nogle udfordringer i deres tilværelse (Line, ll. 33-35). Grankoglen har ikke et internt skoletilbud, og børnene er typisk tilknyttet specialskoletilbud.

Indledningsvis blev det fremhævet, at aflastning kan bidrage til at forebygge anbringelse og sikre familiens trivsel. I praksis ses det, at det typisk er forældrene, som har behov for aflastning fra barnet, men det kan samtidig også være barnet, der har behov for aflastning fra forældrene og hjemmet (Anna, ll. 47-49; Jesper, ll. 91-96). Dette hænger sammen med, hvilket grundlag aflastningen finder sted under, hvilket vurderes af en socialrådgiver. Aflastningen kan som nævnt i afsnit 1.2 'Hvad er aflastning?' foregå efter hhv. Servicelovens §§ 52 eller 84, hvor sidstnævnte som hovedregel betyder, at aflastningen er forældrenes eller familiens behov (Anna, ll.

51-56; Line, ll. 70-73). Ved aflastning efter § 52 skal der foreligge en børnefaglig undersøgelse, udvikles en handleplan med målsætninger for barnet, og samtidig skal der afholdes halvårslige statusmøder, hvor handleplanen bl.a. revideres (Line, ll. 35-42). Modsat skal der ved indskrivning efter § 84 ikke foreligge en handleplan, og der afholdes et årligt opfølgningsmøde, hvor barnets trivsel drøftes (Jesper, ll. 99-108; Line, ll. 42-43). Børn, der er indskrevet efter § 84 kan dog overflyttes til § 52, hvis behovet viser sig at være mere omfattende end først antaget (Anna, ll. 79-84; Line, ll. 79-86).

Det kan være vanskeligt at definere den overordnede opgave på aflastningsinstitutionen, fordi dette også relaterer sig til det lovmæssige grundlag for aflastningen. Informanterne beskriver, at den primære opgave er give barnet gode oplevelser, fritage barnet for ansvar samt skabe glæde, trivsel, pusterum og succesoplevelser (Anna, ll. 65-84; Jesper, ll. 113-124; Line, ll. 143-153; Mie, ll. 83-96). Samtidig betoner informanterne, at de anser det som deres pædagogiske opgave at bidrage til børnenes læring og udvikling bl.a. gennem arbejdet med børnenes sociale udfordringer, hvilket kan bidrage til, at børnene får nogle specifikke redskaber med sig fra deres tid i aflastning (Anna, ll. 109-135, 88-104; Jesper, l. 116-124; Mie, ll. 793-804).

Aflastningsinstitutionen Grankoglen har ti værelser og er visiteret til ti børn ad gangen, men i alt er der cirka 30-35 børn tilknyttet (Jesper, ll. 78-79). Børnene kommer i aflastning i et forskelligt antal døgn, og derfor er det også meget varierende, hvor meget de forskellige børn er i aflastning (Anna, ll. 56-61; Jesper, ll. 70-78; Line, ll. 54-62). Nogle børn er i aflastning én weekend om måneden, mens andre er i aflastning hver anden weekend. Yderligere er nogle børn kun i aflastning specifikke hverdage f.eks. onsdag-torsdag i ulige uger, mens enkelte børn er i aflastning op mod 136 døgn årligt (Anna, ll. 59-61). Forskelligheden i de respektive børns konstellationer og anvendelse af institutionen illustrerer forskelligheden i barnets og familiens behov for aflastning.

Grankoglens personalegruppe består af ti fastansatte pædagoger, faste nattevagter og en 'madmor', og yderligere er der også tilknyttet en række faste vikarer og studerende på aflastningsinstitutionen (Line, ll. 102-132). Vagtplanen foregår i et såkaldt fast rul og består typisk af dagvagter fra kl. 6 til kl. 22 eller fra kl. 14 til kl.

22, samt faste weekendhold, således at de ansatte typisk er på vagt hver fjerde weekend (Line, ll. 117-132). Kombinationen af forskellige arbejdstider og børnenes varierende indskrivinger betyder både, at der er nogle børn, som de ser ofte, men det kan dog også forekomme, at der går meget lang tid mellem en given pædagogs kontakt med et specifikt barn (Line, ll. 129-132).

6.2. Informanterne

Nærværende afhandling behandler, som nævnt i det foregående metodiske afsnit, empiri indsamlet fra fire interviews med informanterne Line, Anna, Mie og Jesper, som er tilknyttet hver deres weekendhold. Line, Mie og Jesper er alle under 30 år og har ikke stiftet familie, mens Anna er midaldrende, gift og mor. De er alle uddannede pædagoger, men har forskelligt erfaringsgrundlag, hvor også Anna skiller sig ud med over 20 års erfaring. Anna har som den eneste også erfaring fra ansættelsesforhold fra andre arbejdspladser, mens de øvrige informanter alle blev ansat som relativt nyuddannede.

Anna er den informant, som har været ansat på Grankoglen længst, idet hun har været ansat siden aflastningsinstitutionens opstart i starten af årtusindeskiftet. Yderligere har Anna de seneste år haft en koordinerende funktion, hvor hun bl.a. er med til indskrivningsmøder med nye børn, ansættelsessamtaler samt afholdelse af vikarmøder. Anna tilbringer fritiden sammen med sin mand og sine børn, hvor der både bliver gået ture i skoven og lavet mad over bål.

Line har været ansat på Grankoglen, siden hun blev færdiguddannet pædagog for et par år siden. Line kan godt lide at have styr på tingene og være forberedt, hvilket bl.a. blev tydeligt, idet hun til interviewet medbragte sin egen studieopgave omhandlende den pædagogiske relation. Line er en udadvendt og snaksaglig ung kvinde, og i sin fritid kan hun godt lide at gå lange ture i naturen og bage surdejsbrød.

Mie er den af de fire informanter, som senest er blevet ansat. Hun har tidligere under uddannelsen til pædagog arbejdet på en aflastningsinstitution og er vokset op med en yngre søster med forskellige psykiatriske diagnoser, herunder autisme og ADHD, hvorfor hun er bekendt med nogle af de diagnoser, som er hyppigst blandt

Grankoglens målgruppe. I sin fritid bruger Mie meget tid på at være sammen med sin familie og sine venner.

Jesper er en ung fyr, som selv fortæller, at han trives godt i kaos, og han forklarer, at han i praksis godt kan forekomme en smule uorganiseret. Han interesserer sig for sund kost, er meget aktiv og har en del erfaring med diverse sportsgrene, men især skateboarding har Jesper stor erfaring med. Yderligere sætter Jesper stor pris på humor og grin i sin dagligdag.

7. Analyse

I det foregående blev både aflastningsinstitutionen og informanterne præsenteret, og hermed blev læseren givet muligheden for at danne sig et indtryk af menneskene bag afhandlingens informanter. Nedenstående analyse beror på udtalelser fra de fire informanter, som analyseres og diskuteres med udgangspunkt i relevant teori. I analysen fremføres de tre overordnede temaer, som er hhv. 'Relationen på aflastningsinstitutionen' (se afsnit 7.1), 'Dynamikken i at være professionel, personlig og privat' (se afsnit 7.2) samt 'Udvikling som pædagogisk opgave' (se afsnit 7.3).

7.1. Relationen på aflastningsinstitutionen

Som tidligere nævnt består nærværende afhandlings teoretiske grundlag af den eksisterende litteratur, der behandler døgninstitutioner, og heri er relationen et centralt emne (Egelund & Jakobsen, 2009; Schwartz, 2005). Dog fremhæves det i afhandlingens introduktion, at forskning og viden fra døgninstitutionsområdet ikke uproblematisk kan overføres til at belyse institutionel aflastning. Flere informanter fremhæver imidlertid betydningen af relationen i på aflastningsinstitutionen, hvilket indikerer, at dette fokusområde kan være fælles for de to. Eksempler herpå er, at Mie betoner, at "[...] det [relationen] er et fundament for mig i arbejdet med børnene" (Mie, l. 878), mens Jesper fortæller "Jamen, relationsdannelse for mig er, eller en relation til børnene er altafgørende for mit vedkommende, og for at arbejde med børnene" (Jesper, ll. 194-196). Han tilføjer ligeledes, at i "[...] det arbejde, vi gør heroppe, der tror jeg, at det er rigtig vigtigt at arbejde relationelt" (Jesper, ll. 778-779), hvilket også fremhæves af Line, som betoner, at hun "arbejder ekstremt meget med relationer" (Line, l. 284). Informanterne fremhæver dermed relationens betydning med ord som 'altafgørende', 'ekstrem vigtig' og 'fundament', hvilket understreger, at denne er vigtig i arbejdet på aflastningsinstitutionen.

7.1.1. *Relationens indhold*

Ifølge Warming og Christensen (2016) er der inden for det sociale, pædagogiske og terapeutiske felt bred enighed om, at relationen er vigtig, men de argumenterer

samtidig for, at relationen udgør en såkaldt 'tom betegner', dvs. et bredt og diffust begreb, hvor selve meningen hermed er uklar. Det faktum, at relationen er en tom betegner, understreges også af Mie, som fremhæver, at "[...] En relation kan også bare være noget, jeg får lyst til at kalde det undefinerbart, altså noget, man ikke behøver at definere, men en relation er vigtig at have, og ikke altid til at beskrive" (Mie, ll. 293-296). I forlængelse heraf påpeger Line, der som nævnt har medbragt sin studieopgave om emnet, også manglen på en decideret definition af begrebet, idet hun siger:

[...] vi [studiegruppen] så et problem i, når man så på definitionen af en relation. Gennem hele uddannelsen har vi hørt meget med, at relationen er det mest bærende, men der er ikke nogen decideret definition på en pædagogisk relation. (Line, ll. 345-348)

Line påpeger dermed modsætningsforholdet mellem manglen på en definition af relationen og den vægt, der lægges herpå under pædagoguddannelsen. Forståelsen af, hvad der karakteriserer en relation, bliver ikke mindre diffus af, at Anna bl.a. indledningsvist henviser til dagligdagsrelationer, eksemplificeret som den, vi har i interviewsituationen, hvor hun understreger "vi har en relation nu her" (Anna, l. 220). Denne type relation, som er kortvarig, kan hævdes at være af en anden og mere praktisk karakter og dermed ikke nødvendigvis, hvad informanterne karakteriserer som en god relation. Samtidig fremstår der i interviewet med Anna en skelnen mellem den relation, som bare er, og den relation, som er noget andet og mere, hvilket hun beskriver som værende "dybere" (Anna, l. 245, 349). På denne baggrund kan det hævdes, at relationen kan tage sig ud på forskellige måder afhængig af hensigten hermed, hvilket bidrager yderligere til relationsbegrebets kompleksitet og bredde. Også Jesper beskriver, hvordan han skelner mellem forskellige slags relationer:

[...] fordi det [relationen] er jo ikke noget, man tager for givet, det er ikke noget, der bare kommer, sådan 'nå, nu har vi en relation til hinanden'. Jo det kan man jo godt sige, fordi vi har siddet i den her sammenhæng, men en relation, hvor vi forstår hinanden, og hvor vi stoler på hinanden og føler os trygge i hinandens selskab, det er sådan en relation, jeg snakker om. (Jesper, ll. 287-292)

Af ovenstående citat fremgår det, at Jesper betoner gensidig forståelse, tillid og tryghed som karakteristiske for relationen. Det relationelle aspekt ift. tillid fremhæves også af Warming og Christensen (2016), der ligesom Jesper lægger vægt på, at tilliden findes i relationen mellem mennesker. Møller (2014) fremhæver samtidig tillid som et af grundelementerne og -trækkene i en god professionel relation, og betoner endvidere det gensidige i, at både hjælperen og den hjælpssøgende må have tillid til hinanden. Line fremhæver også tillid som et af flere elementer i en god pædagogisk relation og betoner i forlængelse heraf, at det er hendes opgave at skabe den gensidige tillid i relationen. Hun betoner dog, at det i første instans er hendes opgave at opnå barnets tillid, idet hun siger:

Og for mig, der handler det ekstremt meget om, at det er mig, der skal bevise noget overfor børnene. Det er ikke omvendt. Det er mig, der skal få dem til at have tillid til, at jeg gerne vil dem det godt og høre på, hvad de siger, og respektere det, de siger. (Line, ll. 368-372)

På baggrund af Lines udtalelse bliver det dermed tydeligt, at hun bestræber sig på at opnå barnets tillid, og hun forklarer ligeledes, at tilliden efterfølgende kan styrkes gennem hverdagshandlinger, som f.eks. overholdelse af aftaler (Line, ll. 364-368). I forlængelse af det foregående betoner Møller (2014), at tillid dels er en forudsætning for at søge hjælp, men samtidig udvikles og forstærkes tilliden i takt med, at man erfarer, at den anden person er til at stole på (Møller, 2014). I relation til Lines udtalelse kan det dermed udledes, at tilliden dels er en forudsætning for den professionelle relation og samtidig styrkes tilliden ved, at den professionelle viser sig værdig hertil.

Yderligere er det bemærkelsesværdigt, at Line fremhæver sin egen opgave ift. etableringen af tillidsforholdet mellem barnet og hende som professionel. Dette kan relateres til hendes rolle i den professionelle relation, hvori magtbalancen er anderledes end iigestillede relationer f.eks. mellem jævnaldrende børn. Møller (2014) betoner, at relationer mellem børn og voksne har en indbygget asymmetri, men det kan dog foreslås, at den asymmetriske magtbalance påvirkes af, at det i sidste ende er op til barnet, hvorvidt denne vil udvise tillid til den professionelle og dermed enten til- eller fravælge vedkommende (Kragh-Müller, 2005). Man kan med udgangspunkt i ovenstående foreslå, at relationen i starten af aflastningsopholdet

bliver mere på barnets præmisser, og Schwartz (2005) italesætter netop vigtigheden af at give barnet mest mulig medbestemmelse i det pædagogiske arbejde, således at asymmetrien i magtbalancen ikke er fremtrædende i relationen. I forlængelse heraf kan man overveje, hvorvidt dette magtforhold er relateret til barnets position i aflastning, som er anderledes, end hvis barnet var på døgninstitution. Barnet i aflastning kan måske i højere grad vælge relationer til og fra, da disse ikke nødvendigvis anses som værende altafgørende for dets hverdag, idet barnet har en familie og hverdag at vende hjem til, hvorimod konstellationen er anderledes for døgnanbragte børn.

I forlængelse heraf kan institutionalisering af børn i det senmoderne samfund dog tale for vigtigheden af barnets relationer uden for hjemmet, idet barnet det meste af dagligdagen befinder sig i skole, dagtilbud eller andre institutionelle konstellationer som f.eks. aflastning (Dannesboe, Bach, Kjær & Palludan, 2018). Begrebet *defamilisation* betegner det, at pædagoger på institutioner nu delvist varetager opdragelsen og udviklingen af børn, som tidligere ansås som en opgave udelukkende for familien (Dannesboe et al., 2018; Ellingsæter & Leira, 2006). Med dette in mente kan man derfor foreslå, at de relationer, barnet opbygger til de professionelle på aflastningsinstitutionen, ikke bør negligeres, da de kan hævdes at bidrage til barnets trivsel og udvikling ligesom relationerne med de øvrige voksne, som barnet omgås.

7.1.1.1. Relationens formål

Ifølge informanternes tidligere udtalelser om relationen som fundament for det pædagogiske arbejde kan den professionelle relation på aflastningsinstitutionen hævdes at være grundlaget for barnets udvikling (Anna, ll. 284-303; Jesper, ll. 278-285; Line, ll. 433-450; Mie, ll. 871-878). Dette støttes bl.a. op af Egelund og Jakobsen (2009), som på baggrund af deres studier forklarer, at dannelsen af relationer i form af dybdegående bånd mellem børnene og professionelle udgør et helt afgørende grundlag for børnenes udvikling på døgninstitutioner. Jesper fremhæver bl.a. at:

[...] det [relationen] kan også sagtens være et mål [...]. Det er noget af det første, jeg synes vi arbejder på, det er, at man får en god relation til børnene og så derefter, så arbejder man ligesom videre [...]. Med trivslen og så

kommer man hen til de her hovedmål senere hen. Eller hovedmål, det ved jeg ikke, men måske nogle andre mål. (Jesper, ll. 278-302)

I det ovenstående giver Jesper udtryk for, at relationen er det første mål, han arbejder mod, men samtidig må det ikke være det endelige mål. Han indikerer dermed, at relationen snarere kan betragtes som et middel til barnets udvikling end et mål i sig selv. Hansen (2013) fremhæver, at der blandt socialpædagoger lægges vægt på, at relationen er afgørende og fundamentet for at kunne udføre et pædagogisk arbejde, men at der er en vis divergens mellem opfattelserne af, om relationen er et mål i sig selv eller et middel til et andet mål, hvor Jesper tilslutter sig sidstnævnte gruppe. I forlængelse heraf kan man stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt udvikling altid er et opnåeligt mål for børnene på aflastningsinstitutionen, f.eks. i det tilfælde at et barn har en tilknytningsforstyrrelse, og som følge heraf har vanskeligt ved at knytte sig til andre. På denne baggrund kan man spekulere i, hvorvidt Jespers udlægning af relationen som et middel fremfor målet i højere grad kan være et udtryk for de professionelles behov for at skabe mening i arbejdet.

7.1.2. En god relation

Informanternes udtalelser ovenfor sætter fokus på, at overordnede aspekter som tillid og gensidighed er betydningsfulde i en relation. Yderligere har alle informanter italesat, hvad de forbinder med en god relation, hvilket udfoldes nedenfor. Line fremhæver, at hun foretrækker, at børnene opsøger og betror sig til hende, hvilket ses i det følgende, hvor hun siger:

[...] jeg vil helst komme derud, hvor det er dem, der rent faktisk har lyst til at sige til mig ‘årh, jeg synes det har været svært i skolen i dag, fordi jeg kom til at tænke på det og det’, eller hvad det nu kan være. Men at det ikke er mig, der siger ‘nå, jeg hører, sådan og sådan. Hvad er det for noget?’. (Line, ll. 734-739)

Lines opfattelse af en god relation indebærer dermed børnenes tillid til hende i form af at turde betroe sig. Samtidig lægger hun vægt på det, hun kalder “intensiv følsom snak” (Line, ll. 993-995) i hendes forståelse af en god relation, som både kan hævdes at være udtryk for en relation mellem den professionelle og barnet, men også kan

være fordrende i relationen. Med udgangspunkt heri kan man diskutere, hvorvidt Lines fokus på dybe samtaler med børnene i højere grad taler sig ind, at den professionelle skal udføre et mere terapeutisk frem for pædagogisk arbejde. Egelund og Jakobsen (2009) beskriver, hvordan nogle døgninstitutioner arbejder med børnene på behandlingstekniske måder, hvor personalet f.eks. har til hensigt at fremme børnenes indsigt i deres egen situation. Dog sætter Egelund og Jakobsen (2009) spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er fordelagtigt for børnene konstant at være tilgængelig for behandling i det pædagogiske arbejde. Denne overvejelse, om fordelene ved behandlingsarbejde, er også væsentlig i aft. aflastningsinstitutioner, hvor der i højere grad lægges vægt på glæde og gode oplevelser og i mindre grad er fokus på behandling. Derfor kan man stille sig undrende overfor Lines fokus på de dybe samtaler, da dette i højere grad indikerer et behandlingsarbejde, hvor den professionelle hjælper barnet med dets udfordringer på baggrund af samtaler (Tharinger & Perfect, 2005). De dybe samtaler er dermed et af elementerne i en god relation for Line, mens hun også jf. det foregående afsnit fremhævede andre elementer, som hun anser for at være betydningsfulde herunder f.eks. tillid.

Mens Line fremhæver de dybe samtaler i relationen, betoner Jesper yderligere andre elementer, han anser som værende væsentlige i en god relation. Han forklarer, at:

[...] det [en god relation] er jo netop det der med, at når man kan sidde, når man får det der samspil, når man kan sidde og joke, og pingponge lidt, og man kan grine over ting. Man forstår hinandens jokes, lidt hinandens humor, man kan sætte sig ind i hinandens sted, og man føler, man har lidt ligesom. Altså man skal ikke sammenligne det med et venskab, fordi så bliver det privat, men det bliver tilsidesat lidt med det her samspil, som man har, når man har f.eks. et venskab. (Jesper, ll. 220-228)

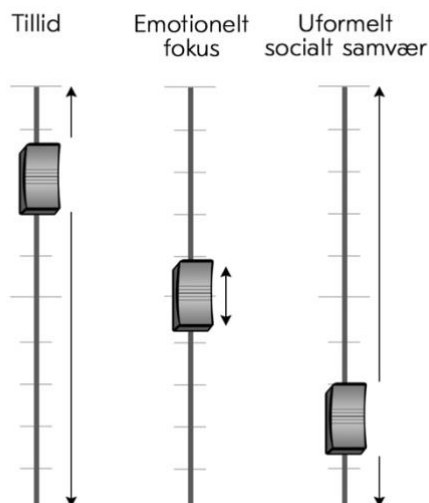
Med udgangspunkt i dette fremhæves det, at der er vis forskellighed i informanternes udsagn om, hvad der karakteriserer en (god) relation, som både kan manifestere sig som fortrolighed gennem dybe samtaler hos Line og i mere uforpligtende socialt samvær hos Jesper. Yderligere er det påfaldende, at det, at barnet kan betro sig til den professionelle, ikke er fremtrædende i Jespers interview, hvorimod både Mie, Anna og i særdeleshed Line fremhæver samtale som en indikation for samt del af en god relation (Anna, l. 182-191. Line, ll. 734-742, 990-995; Mie, ll. 242-252).

Fokusset på samtale fremhæves også af Egelund, Jakobsen, Hammen, Olsson og Høst (2010), som fandt, at det pædagogiske personale ofte fremhævede samtaler som det primære grundlag for relationsdannelse, mens døgnanbragte børn selv fremhævede andre former for samvær, herunder almindelige sociale hverdagsaktiviteter som udflugter, oplevelser og at spille spil som afsæt for attraktive voksenrelationer. Ud fra dette kan man hævde, at Jespers fokus på uforpligtende socialt samvær på sin vis minder mere om døgnanbragtes oplevelse af grundlaget for en god relation, mens Line, Mie og Annas fokus på samtale snarere afspejler de professionelles oplevelse heraf. Med dette in mente kan man derfor spekulere i, om børn i aflastning har tilsvarende oplevelser som døgnanbragte ift. det sociale samvær som grundlaget for relationen. Hvis dette er tilfældet, virker Jespers måde at tilgå børnene med uformelt socialt samvær som mest hensigtsmæssig, og det kunne derfor være fordelagtigt at kortlægge barnets behov og præferencer i relationen.

Endvidere kan det foreslås, at de ovenstående forskellige fokusområder omhandlende en god relation kan relatere sig til informanternes køn. Det er dog vanskeligt at vurdere på baggrund af den indsamlede empiri, hvorvidt betoningen af samtale er relateret til Jespers køn, men man kan dog spekulere heri. Selvom Jesper ikke fremhæver den dybe samtale, så udfolder han imidlertid, at han kan anvende sine private erfaringer i samtaler med børnene, f.eks. ift. hvordan det er at være ung (Jesper, ll. 494-594). Det virker dermed til, at Jesper på den måde opfylder et stereotypet billede af maskulinitet, hvor fokus i relationen i mindre grad er på følelser og samtale, dog med twistet i, at han godt kan involvere sig i dybe snakke (Hanna & Gough, 2015; Matlin, 2014).

7.1.3. Dimensioner i relationen

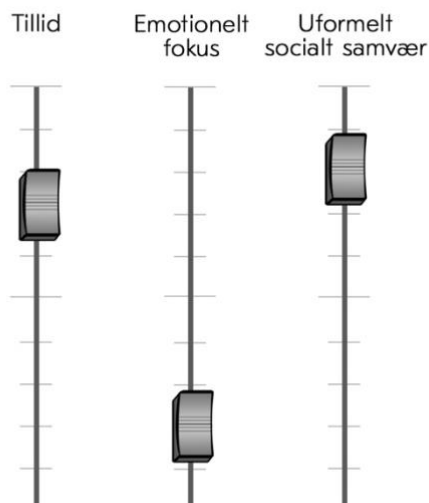
I det ovenstående fremhæver informanterne flere dimensioner i relationen, hvilket giver grobund for at udvide forståelsen af relationen. Vi har i det ovenstående med udgangspunkt i informanternes udtalelser fremhævet tre dimensioner, som har væsentlig betydning for arbejdet med relationen på aflastningsinstitutionen - tillid, emotionelt fokus samt uformelt socialt samvær. Med udgangspunkt i disse dimensioner fremføres en overordnet model nedenfor, hvorefter Jespers fokus i relationen udfoldes som et eksempel herpå.



Model 1

De tre dimensioner i den professionelle relation.

Med den ovenstående model ønsker vi at give et overblik over de tre dimensioner, som ifølge informanterne spiller en rolle for den professionelle relation på aflastningsinstitutionen. Som det første ses tillid, hvilket bl.a. betegner den gensidige tillid mellem pædagogen og barnet. Den anden dimension skildrer det emotionelle fokus, hvor dybe samtaler og fortrolighed vægtes højt. Som den sidste dimension ses det uformelle sociale samvær, hvor den uformelle stemning med jokes og 'ping-pong' fremkommer. Formålet med modellen er, at den giver mulighed for at skitsere, hvor den enkelte professionelle lægger sit fokus i relationen, og hvor meget hver dimension vægtes. Man skal ikke forstå nogle af dimensionerne som bedre end andre, og det gælder dermed ikke om at vægte alle tre dimensioner maksimalt, men snarere om at få et indblik i vægtningen af den professionelles fokus i relationsarbejdet. For at illustrere dette vil modellen nedenfor tage udgangspunkt i Jespers vægtning af de tre dimensioner.



Model 2

Jespers vægtning af de tre dimensioner i den professionelle relation.

Som det fremgår af model 2, er det tydeligt, at Jesper i sin vægtning af de forskellige dimensioner i arbejdet med relationen på aflastningsinstitutionen lægger størst fokus på det uformelle sociale samvær, hvorfor han befinder sig højt på denne dimension. Derudover lægger Jesper også vægt på vigtigheden af gensidig tillid mellem barnet og den professionelle i relationen, hvilket også fremgår af modellen. Som det sidste betoner Jesper ikke det emotionelle fokus i form dyb samtale i samme grad som de andre informanter, hvorfor denne dimension er den laveste for Jespers vedkommende, på trods af, at han inddrager personlige erfaringer i samtalen med barnet, hvis han finder det relevant. Jespers fokus i relationen og tilgang i arbejdet tager sig dermed ud på en bestemt måde, mens modellen havde fremkommet anderledes, såfremt den havde været baseret på f.eks. Lines vægtning, idet hun i høj grad betoner tillid og dybe samtaler, men modsat Jesper tager afstand fra det uformelle sociale samvær i relationen.

På den måde har modellen haft til hensigt at illustrere afhandlingens bidrag i beskrivelsen af relationen for netop at gøre beskrivelsen heraf mere nuanceret. Herudover kan modellen med fordel bruges som redskab til at give et indblik i, hvordan de forskellige informanternes fokuser i den professionelle relation tager sig ud. I praksis kan modellen også tænkes at bidrage til arbejdet med den professionelle

relation på aflastningsinstitutionen, og disse overvejelser og diskussioner vedrørende dens praktiske implikationer fremføres i afsnit 8.2 'Relationen'.

7.1.4. Relationens forhold

Ovenstående har netop fremført relevant perspektiver ift. informanternes forståelse af relationen, og i det følgende fremføres et udvalg af betydningsfulde forhold, der gør sig gældende for relationsdannelse på aflastningsinstitution, hvilket på nogle punkter formodes at være anderledes end den inddragede litteratur med udgangspunkt i døgninstitutioner.

7.1.4.1. Aflastningsinstitutionens målgruppe

Ét af disse forhold er målgruppen, som benytter sig af aflastningstilbuddet. Anna adresserer, at med netop Grankoglens målgruppe så skal man:

[...] tænke relationen anderledes. Man skal hele tiden have for øje, at jamen en relation det har jeg ikke bare et billede af, at det er sådan her, at hvis jeg har en relation med et barn, så skal vi kunne snakke sammen, og vi skal kunne sidde og spille spil, og vi skal kunne gå en tur osv. Sådan er det ikke med de her unger. Der er en relation noget andet. Og der kan en relation rent faktisk være [...] at man kan gå forbi hinanden på gangen og sige hej til hinanden og smile til hinanden. Det er også en relation, at vi bare kan være i samme rum. Det kan godt være, at vi ikke kan en hel masse mere endnu, og det tager tid, men det skal nok komme [...], så det er meget en definition af, jamen hvad er det så vi ser, at relationen er. Og det er vanvittig meget forskelligt alt efter, hvad for nogle børn, vi har med at gøre, og hvad det er for en dag, vi har. (Anna, ll. 399-424)

Med citatet præciseres vigtigheden af, at man som professionel ikke bliver fastlåst i sin definition af, hvad en relation er, da dette kan komme til at spænde ben for relationsdannelsen med lige præcis aflastningens målgruppe. Det virker dermed til, at man som professionel både skal være bevidst om børnenes handicaps bl.a. i form af diagnoser, da det kan spille en rolle for relationsdannelsen, men samtidig være åben overfor at tænke relationen anderledes, da det kan være nødvendigt med målgruppen. I forlængelse heraf kan det diskuteres, hvorvidt man i socialpædagogisk arbejde bør

undlade anvendelse af relationsbegrebet, da det som tidligere nævnt er en ‘tom betegner’ (Warming & Christensen, 2016). Det virker måske snarere fordelagtigt at benytte Jensens (2011) begreb *socialpædagogisk fællesskab* om det forhold og den opgave, som barnet og den professionelle indgår i på aflastningsinstitutionen. For at danne et socialpædagogisk fællesskab pointerer Jensen (2011, 2018), at den professionelle og barnet skal have et fælles projekt, som de skal tage hånd om, hvilket f.eks. kan være at udvikle barnet i dets tilværelse. Ligeledes er det den professionelles opgave i et socialpædagogisk fællesskab at inddrage barnet, således at denne bliver en ligeværdig partner (Jensen, 2011). Netop dette samarbejde mellem barnet og den professionelle, som det socialpædagogiske fællesskab beskriver, fremhæver Jesper, hvor han siger:

Fordi det er et samarbejde, når man skal gøre nogle ting. Fordi at der er en grund til, at børnene er heroppe, og det er, at de har svært ved de her givne mål, eller ting, som der står i deres handleplan. Og det er jo ikke bare noget, som børnene kan gøre selv, det er jo derfor, de er heroppe, for at vi skal hjælpe og guide og vise og ligesom føre an for at vise, hvordan man ligesom kan gøre det her på en alternativ måde eller på en helt fjerde eller femte eller sjette måde. (Jesper, ll. 315-322)

Som den hidtidige analyse illustrerer, så anses relationen for at være et bredt begreb, hvorfor den netop bliver vanskelig at definere. Med inddragelse af Jensens (2011) forståelse af det socialpædagogiske fællesskab opnås i højere grad en praktisk forståelse af det socialpædagogiske arbejde frem for den diffuse forståelse som relationsbegrebet forbindes med, hvorfor det i fremtiden kan være en fordel at anvende begrebet om det socialpædagogiske fællesskab på aflastningsinstitutioner. Ved at italesætte det relationelle arbejde på aflastningsinstitutioner som opbygning af et socialpædagogisk fællesskab tilbydes de professionelle et fælles sprog, hvilket mindsker risikoen for, at man arbejder ud fra mange forskellige forståelser af relationen. Til trods herfor anvendes betegnelsen *relation* dog i det følgende, da det er dette begreb, som fremkommer i såvel litteraturen som interviewene, selvom der i det ovenstående argumenteres for anvendelsen af begrebet om socialpædagogiske fællesskab i stedet for.

7.1.4.2. Foranderlighed

Som et yderligere forhold, der kan foreslås at være betydningsfuldt for muligheden for relationsdannelse på aflastningsinstitutioner, ses det, at relationen ikke er statisk, og Jesper fremhæver bl.a. også, at relationen varierer afhængig af såvel barnet som dets dagsform:

Men det [relationen] er tit og ofte også skiftende fra dag til dag. Ja, og det kan også skifte på dagen, hvor man var inde i kridthuset for en halv time siden, og så kommer man ind igen, og så er det bare 'skrid' og 'fuck af', 'fuck dig', og så kan man ikke rigtig arbejde med den her relation, som man synes, man har bygget op gennem dagen. Der er nogle enkelte børn, hvor man på en eller anden måde skal opbygge relationen i løbet af dagen, før man kan komme igennem med nogle ting, nogle helt basale ting såsom tandbørstning, godnathistorie og puttetider, sådan helt basal kravsætning ift., hvordan man kommer igennem dagen. Og det kan vende fuldstændig på 10 minutter. (Jesper, ll. 246-257)

At relationen kan være dynamisk, er ligeledes i tråd med Jensens (2011) beskrivelse af det socialpædagogiske fællesskab, hvor fællesskabet netop er under konstant udvikling, idet man i enhver interaktion bekræfter eller justerer fællesskabet. Dermed bliver det dynamiske aspekt i det socialpædagogiske fællesskab et vilkår, idet fællesskabet altid kan antages at være påvirkeligt af hhv. barnets og den professionelles bidrag i den pågældende situation. På den måde kan Jespers udlægning af den kontante dynamik i det ovenstående eksempel med et barn bidrage til en forståelse af, at man i samtlige situationer bekræfter eller justerer fællesskabet, også selvom dette sker flere gange i løbet af den samme dag.

Man kan med udgangspunkt i Jensen (2020) fremføre, at det, at barnets holdning til den professionelle skifter i løbet af dagen, kan ses som et udtryk for de handlemønstre, som barnet kan have erhvervet sig i hidtidige liv. Disse handlemønstre kan hævdes at have været fordelagtige i barnets opvækstmiljø, men samtidig er det ikke sikkert, at disse handlemønstre er fordelagtige i andre kontekster. Generelt er det for udsatte børn, ifølge Jensen (2018), almindeligt at anvende deres gamle handlemønstre, hvor de eksempelvis intentionelt skaber

konflikt, da de i disse situationer ved, hvordan de skal agere, idet dette handlemønster og forløb er velkendt for dem. Dermed kan ovenstående eksempel fra Jesper tyde på, at børnene har nogle handlemønstre med sig på baggrund af det miljø, de er opvokset i, som ikke nødvendigvis er fordelagtige i andre kontekster f.eks. på aflastningsinstitutionen. Man kan dermed argumentere for, at de professionelle på aflastningsinstitutionen skal forsøge at bruge det som Madsen (1993) betegner som *kompetencerelationen*, hvor de stille sig nysgerrige og undrende overfor barnets kontaktmønster, idet viden herom kan fordre det relationelle arbejde på sigt (Schwartz, 2005). Det kan dog være udfordrende at identificere barnets kontaktmønster i den specifikke situation, hvorfor den professionelles *refleksion-over-praksis* jf. Schön (2001) er vigtig, samtidig med at kollegial vidensdeling eller supervision kan være behjælpelig ift. at undersøge og forstå barnets kontaktmønster (Schwartz, 2005). Med ovenstående bliver det dermed tydeligt, at dynamikken i den professionelle relation mellem barnet og den professionelle kan påvirkes af de handle- og kontaktmønstre, som barnet har med sig fra sit opvækstmiljø.

Endvidere fremhæver Jesper, at relationer også er dynamiske, idet de kræver kontinuerlig vedligeholdelse. Han siger følgende herom:

[...] det er jo sådan noget, der hele tiden opretholdes og plejes, det er jo ligesom venskaber og alt muligt andet [...]. Nogle kan være lidt mere ekstreme heroppe, fordi det er noget, man skal opbygge hver gang(!), og nogen er lidt mere, jamen der har du opbygget en god relation, så der har du ligesom et ståsted, som du kan arbejde videre fra, men det er stadig noget, som du skal arbejde videre fra på den givne dag. (Jesper, ll.759-766)

At man konstant skal vedligeholde og opbygge relationen er således en betingelse for relationsdannelse på aflastningsinstitutionen. Det er dog ikke udelukkende på aflastningsinstitutioner, at man konstant skal vedligeholde og opbygge en relation, hvilket kan hævdes ligeledes at være et vilkår i andre relationer. Man har dermed etableret et grundlag, som man arbejder videre fra, selvom tiden, qua barnets tildeling af døgn, kan spille en rolle ift. såvel dannelse som vedligeholdelse af den professionelle relation (Møller, 2014).

7.1.4.3. Tiden

Et af de umiddelbare forhold, hvormed døgn- og aflastningsinstitutioner er forskellige, er den tid, som barnet tilbringer på institutionen. Det er, som tidligere nævnt, ganske forskelligt hvor ofte de forskellige børn frekventerer Grankoglen, hvilket spænder fra hhv. hver fjerde weekend, dvs. ca. 26 døgn om året, til op mod 136 døgn årligt (Anna, ll. 59-61).

På den ene side fremhæver flere informanter, at tiden er betydningsfuld for relationen. Jesper fremhæver f.eks., at:

Det er jo klart, hvis man ses hver eneste dag, så får man et andet bånd, end hvis man kun ses en gang om måneden. Der er jo flere børn heroppe, som kun er her hver fjerde weekend, og så holder vi jo en status på et barn, som har været heroppe samlet i 14 dage i alt [på et halvt år]. Så den relation man kan danne med et barn, eller med en person, det kan man også se i sit daglige liv, hvis man kun ser en person hver 14. dag [...] [det kan] være mere udfordrende at opretholde en relation, fordi det hele tiden er noget, der skal passes og plejes, og det er en gensidig respekt og ping-pong, som der bliver stille og roligt opbygget over tid. (Jesper, ll. 1031-1042)

I det konkrete eksempel med et barn, som er indskrevet en weekend om måneden, fremhæver Jesper, at det både er den totale tid, dvs. de 14 dage, men også den manglende kontinuitet, da perioden løber over et halvt år, som er begrænsende for relationen. Man kan med udgangspunkt i dette diskutere, hvorvidt det er muligt at sætte en tidsangivelse på den tid, en god relation kræver. I citatet understreger Jesper på sin vis, at 14 dage på aflastningsinstitutionen i løbet af et halvt år ikke er tilstrækkeligt til at danne en dybdegående relation, men samtidig indikerer han, at de 14 dage er et skridt på vejen til at få dannet en god relation, idet han betoner, at relationen skal opbygges stille og roligt (Møller, 2014). Derfor synes relationsbegrebet igen at medføre uklarhed, da det ikke vides, hvorvidt og i så fald hvornår man er i mål med en relation, og det bliver dermed op til den enkelte professionelle at vurdere. Med dette kan man risikere, at de professionelle bliver det, der kan betegnes som *privatpraktiserende socialpædagoger*, hvor de i højere grad

arbejder ud fra egen mavefornemmelse fremfor at arbejde koordineret og i fællesskab i personalegruppen (Schou, 2018).

Samtidig fokuserer Anna i sit interview både på tiden som en betingelse for at opnå en dyb relation, hvor hun betoner at “[...] det kan tage lang tid at nå den her dybe relation” (Anna, ll. 402), mens hun senere i interviewet ikke anser tiden som en begrænsning ift. relationsdannelsen. Hun hævder, at:

[...] de børn vi kun ser en gang om måneden, altså det bliver noget andet. Men det betyder faktisk ikke, at vi ikke kan få skabt en god og meningsfuld relation, som børn vil huske på sigt. Men det giver selvfølgelig ikke den samme tætte relation. Men jeg er af den overbevisning, at selvom du kun ser et barn hver fjerde weekend, så kan du faktisk godt nå rigtig rigtig langt. (Anna, ll. 620-626)

Anna betoner på den ene side, at tiden kan være en forudsætning for den dybe relation, mens hun på den anden side hævder, at de professionelle, trods den begrænsede tid og kontinuitet, formår at skabe en god, meningsfuld og mindeværdig relation. Ligeledes fremhæver Mie også tiden, og hun udtaler herom “Jeg vil stadig ikke definere det [tiden] helt som en begrænsning, men det gør tingene anderledes. Ting tager længere tid” (Mie, ll. 896-898). Dette kan både være et udtryk for, at selvom der findes en række tidsbetingelser for relationsdannelse, så er relationen så central på aflastningsinstitutionen, at man ikke kan lade sig begrænse i opnåelsen heraf (Kermenoglou, 2013).

Ift. tiden fremhæver Line normeringen og hvordan antallet af børn, som opholder sig på Grankoglen, kan have betydning for det relationelle arbejde. Hun siger bl.a. at:

[Relationen] er en af de ting, der fylder ekstremt meget for mig. Man kan sige, det er også noget, der tager lang tid, og det er også noget, der kan være en udfordring, det sted, vi er, fordi vi har så mange forskellige børn inde. (Line, ll. 297-301)

Det vil sige, at det ikke alene er den tid - eller mangel på samme - som et givent barn tilbringer på aflastningsinstitutionen, der er betydningsfuldt for relationen, men også den tid, som den professionelle kan afsætte til det enkelte barn (Kragh-Müller, 2021).

I sammenligningen med professionelle i f.eks. SFO'er eller børnehaver så har den professionelle på aflastningsinstitutionen noget bedre forudsætninger for samvær med det enkelte barn. Af BUPL's (2020) anbefalinger fremgår det, at der i SFO'er bør være en voksen til ni børn, hvilket er næsten fem gange så mange individuelle børn per professionel at forholde sig til som på aflastningsinstitutionen, hvor den professionelle kun har to børn at forholde sig til. Den samlede tid per barn på aflastningsinstitutionen kan derfor siges at fordre relationsdannelse, når man sammenligner med andre institutioners professionelle og deres mulighed for individuel tid med børnene. På den måde kan både barnets samlede tid i aflastning samt muligheden for individuelt samvær siges at have en betydning for relationsdannelsen.

7.1.5. De professionelles tilgang til relationen

Trods det, at relationen i det foregående er beskrevet som værende bl.a. diffus, bred, forskelligartet og dynamisk, så fremstår det fælles tredje som et fællestrek i informanternes tilgang til relationen, hvilket udfoldes i det følgende. Det fælles tredje er imidlertid ikke den eneste måde, hvorpå relationen kan etableres og udvikles, men det er den, som er mest fremtrædende i empirien, hvilket kan være et udtryk for, at denne tilgang tager udgangspunkt i noget konkret og derfor er lettere at sætte ord på.

7.1.5.1. Det fælles tredje

Både Mie og Jesper omtaler og refererer til *det fælles tredje*, som er, når to eller flere mennesker er sammen om noget ydre, f.eks. en oplevelse (Husen, 1996). Et eksempel på, hvordan Jesper som professionel kan bruge det fælles tredje som tilgang til at få dannet en relation til et barn, er, at han grundet sin erfaring med skateboarding:

[...] kan videregive [tips] og derigennem skabe en relation til det her barn og lige pludselig, så har vi en relation gennem det her skateboarding, gennem det her fælles tredje afsæt i en eller anden aktivitet. Altså jeg kunne også godt ikke have stået på skateboard, og så kunne vi have grint over det, og så kunne vi stadig have fået en relation, så det er ikke grundlæggende, at man skal have nogle [færdigheder]. (Jesper, ll. 485-492)

På den måde eksemplificerer Jesper, at relationen kan opstå på baggrund af de fælles interesser, som den professionelle kan tilbyde barnet i relationen, og dermed fremhæves vigtigheden af, at man i arbejdet på afdækningsinstitutionen tager højde for det enkelte barn og dets interesser, når man forsøger at danne en relation (Lihme, 2010). Samtidig fremhæves det, at den professionelle kompetencer indenfor et givent område ikke er det vigtigste, men snarere det at man er villig til at engagere sig i barnet og dets interesseområder, idet disse kan tænkes at give barnet fornemmelsen af at være ekspert i aktiviteten og fremme barnets lyst til at indgå i relationen.

Med udgangspunkt i ovenstående kan man dog overveje, hvorvidt den professionelle færdigheder altid er underordnede ift. relationsdannelsen med barnet. Et tænkt eksempel kan være, hvis et barn vil spille PlayStation med en professionel, men at barnet efterfølgende fravælger den pågældende professionelle grundet vedkommendes manglende evner. I så fald kan det foreslås at begrænse relationen, såfremt barnet udelukkende ønsker samvær i form af at spille PlayStation, og dermed ikke er interesseret i at spille med den pågældende professionelle, fordi vedkommende ikke har de nødvendige kompetencer. Hvis den professionelle udelukkende fokuserer på barnets interesser i det fælles tredje, kan man utilsigtet udelukke andre professionelle fra muligheden for relationsdannelse, idet deres færdigheder anses som utilstrækkelige, hvorfor barnet ikke er interesseret i aktiviteten med den pågældende professionelle. Modsat kan man argumentere for, at der i så fald må findes andre aktiviteter, som kan danne baggrund for det fælles tredje og dermed den professionelle relation, hvorfor denne stadig kan etableres.

Man kan argumentere for, at selvom det individuelle fokus på et fælles tredje mellem barn og professionel i nogle henseender kan være fordelagtigt ift. at etablere en relation, kan det også blive sårbart, hvis barnet kun danner en relation til få professionelle i afdækningen. Anna forklarer, at såfremt barnet kun indgår i relationer med få voksne, "så kan det blive rigtig rigtig svært for andre at komme ind" (Anna, ll. 516-517). Med dette in mente kan man argumentere for, at det at arbejde relationelt med udgangspunkt i det fælles tredje både medfører muligheder og udfordringer. Muligheden ligger i, at den professionelle kan danne en stærk individuel relation til et bestemt barn grundet dets interesser, men det bliver samtidig

en udfordring, hvis barnet ikke ønsker at danne relationer med andre professionelle grundet den stærke relation til én professionel.

7.1.6. Opsamling

I det ovenstående pointeres det, at informanterne fremhæver relationen som værende ekstrem vigtig og altafgørende, mens den samtidig ses som fundamentet for det videre arbejde med børnene. Ydermere fremhæves relationen som et mangefacetteret begreb, hvilket har givet anledning til en diskussion af, hvorvidt man i arbejdet på aflastningsinstitutionen snarere bør tænke på relationsdannelsen som et udtryk for et socialpædagogisk fællesskab. Flere af informanterne har fremhævet aspekter ved relationen som tillid og gensidighed, og ifølge dem kan den gode relation tage sig ud i form af såvel dybe samtaler, hvor barnet opsøger den professionelle, som ved uformelt samvær tangerende til venskabelighed. Dette demonstreres i en model, som viser de tre dimensioner i relationen, hhv. tillid, emotionelt fokus og uformelt socialt samvær, som alle bidrager til forståelsen af relationsbegrebet på aflastningsinstitutionen. Ydermere har afsnittet haft til hensigt at fremføre hvordan målgruppen, tiden samt relationens foranderlighed har betydning for den professionelle relation. Endvidere fremhæves både fordele og ulemper ved etablering af relationen gennem det fælles tredje.

7.2. Dynamikken i at være professionel, personlig og privat

Som fremhævet i afsnit 1.3 'Begrebsafklaring' argumenterer Møller (2014) for, at den professionelle relation både indeholder et kompetence- og videnskabsmæssigt grundlag samt et personligt engagement. Indenfor det pædagogiske felt skelnes der også ofte mellem det at være professionel og personlig, hvortil Jappe (2013) har tilføjet en tredje kategori, som omhandler det at være privat, hvormed man inddrager egne private behov og interesser, som bliver styrende for samspillet (Jensen, 2015; Møller, 2014). Med det in mente kan det være væsentligt for den professionelle på aflastningsinstitutionen at være opmærksom på disse tre aspekter, hhv. det personlige, professionelle og private i arbejdet, og de professionelles beskrivelser af dynamikken herimellem præsenteres i det følgende.

7.2.1. *Den professionelle relation*

Som fremført ovenfor bidrager både Møller (2014) og Jappe (2013) med deres respektive forståelser af, hvad der karakteriserer den professionelle relation. Disse beskrivelser af den professionelle relation udgør et teoretisk grundlag for forståelsen heraf, og Line beskriver bl.a.:

Jeg tænker også, man kan sige som professionel, der har man, nogle, hvad siger man, helt specifikke mål, man ligesom skal arbejde med, man har noget teori med, der ligesom kan hjælpe med at understøtte arbejdet, man nu gør. Men, når man ligesom arbejder relationelt, så tror jeg også på, at man, altså der investerer man også meget af sig selv. (Line, ll. 508-514)

Line italesætter dermed både den professionelles faglige viden, men også det personlige engagement, hvilket netop er det som Møller (2014) fremhæver ift. den professionelle relation. I forlængelse heraf beskriver Jesper, hvordan han opfatter forholdet mellem det professionelle og det personlige i arbejdet på aflastningsinstitutionen, hvor han netop fremfører, at:

[I det professionelle] har du jo alle dine begreber, din viden, din teori og alt det der fis, som børnene overhovedet ikke forstår noget af, og egentlig

nødvendigtvis heller ikke skal have kendskab til, fordi det er jo ikke noget, de kan bruge til noget. Så du bruger jo selvfølgelig din personlige del, og du investerer dig selv, som værende den som du er, og det er også derfor tit og ofte, jeg kan indgå i nogle relationer, som mine kollegaer ikke kan, og de kan indgå i nogle andre relationer, som jeg ikke kan indgå i, fordi at vi er forskellige, som vi er, og vi har den personlighed, som vi nu engang har blandet sammen med vores faglighed selvfølgelig, altså vores professionelle relation [...] Men at man hele tiden henter sin viden i sin professionelle del, hvor du har din bagage og din teori, men at man bruger det meget i sin personlige, at det kommer ud igennem sin personlighed, fordi at det er sådan, du er som person. (Jesper, ll. 353-376)

Ifølge Jesper er det personlige afgørende for, hvorvidt en professionel i det hele taget kan indgå i en relation, fordi det er det, der for barnet gør forskellen mellem ham og hans kollegaer, hvilket også understreges af Jensen (2015). Eftersom Jesper lægger meget vægt på det personlige i sin beskrivelse af den professionelle relation kan man stille sig nysgerrig overfor, om det personlige er det mest afgørende i relationen. Som understøttelse af Jespers pointe om, at de personlige kompetencer spiller en afgørende rolle i det pædagogiske arbejde, fremfører Lihme (2010), at der i 1990'erne var tendens til, at døgninstitutioner ansatte store ufaglærte mænd med gode menneskelige kompetencer på døgninstitutioner. Med dette bliver det dermed tydeligt, at det personlige spiller en stor rolle i den professionelle relation, især når man så sent som i 1990'erne tilsyneladende vægtede det personlige højere end den professionelles erhvervede faglighed indenfor det pågældende arbejdsområde. Siden 1990'erne er der dog sket en del indenfor det pædagogiske felt, og i dag er pædagoguddannelsen blandt de uddannelser, som har flest ansøgere (Dahl, 2021; EVA, 2020). Det kan på denne baggrund foreslås, at de pædagogiske institutioner i dag har bedre muligheder for at ansætte professionelle på baggrund af såvel personlige som faglige kompetencer, idet det høje antal af dimittender formodes at give flere kvalificerede ansøgere og dermed større udvalg for arbejdsgiverne ved ansættelse. Dette betyder dog ikke, at man på baggrund af et større udvalg nødvendigvis udvælger 'den rigtige kandidat' til jobbet, idet den professionelles personlige engagement først må antages for alvor at fremstå i det praksisnære arbejde med børnene.

Ligesom både Line og Jesper fremhæver Mie også sin faglige viden som et vigtigt element i den professionelle relation, hvor hun bl.a. siger:

[...] så for at være mest mulig troværdig i arbejdet, så har jeg altid min viden med mig, min professionalitet, altså, den viden, ja, den har jeg altid med mig, men det har jeg også ude i det virkelige liv. Den kan jeg ikke bare, jeg kan ikke bare tage rygsækken af og så kaste den [væk]. Det kunne sikkert være dejligt, men det er menneskelig viden omkring handlemønstre og altså det der er ikke noget, jeg i hvert fald ligger fra mig. (Mie, ll. 323-330)

Hermed betoner Mie, hvordan hun, for at være troværdig i arbejdet på aflastningsinstitutionen, altid har sin professionelle viden med sig, hvilket understreger dens særlige vigtighed i det pædagogiske arbejde (Møller, 2014). Det er dog værd at hæfte sig ved, at måden, hvorpå Mie italesætter viden, adskiller sig fra både Jespers og Lines beskrivelser, som begge relaterer viden til pædagogfagets teori og begreber, hvorimod Mie fremhæver viden af mere menneskelig karakter. Denne viden, som udgør Mies faglige og kompetencemæssige grundlag, kan dermed foreslås at være forankret i den teoretiske viden fra pædagoguddannelsen f.eks. om handlemønstre, men samtidig også i erfaring fra praktikforløb, studiejobs og eget liv. Med udgangspunkt i ovenstående kan det overvejes, hvilke komponenter det faglige og kompetencemæssige grundlag bør bestå af i den professionelle relation, idet informanterne fremhæver forskellige elementer, heriblandt relevant teoretisk viden og erfaringsmæssig menneskelig viden, i forbindelse hermed. Det vil sige, at det faglige og kompetencemæssige grundlag i den professionelle relation er en bred størrelse, som ikke nødvendigvis tilegnes udelukkende gennem det pædagogiske arbejde.

På baggrund af ovenstående bliver det tydeligt, at informanterne overvejende italesætter, at den professionelle relation både består af et fagligt- og vidensmæssigt grundlag, som kan tage sig ud gennem brug af specifikke pædagogiske metoder og teori samt mere menneskelige og erfaringsmæssige metoder. Endvidere fremføres det, at det personlige engagement spiller en stor rolle i den professionelle relation, idet det er denne, der synliggøres i relationen med børnene. Man kan imidlertid spekulere i, om arbejdet med den professionelle relation reelt foregår, sådan som informanterne beskriver i interviewene, og i det kommende afsnit uddybes deres

oplevelse af balancegangen og dynamikken i inddragelsen af det professionelle, personlige og private fremføres.

7.2.2. *At være (for) personlig*

Som netop fremført i det ovenstående ses den personlige investering og det personlige engagement, som den professionelle tilføjer til relationen, som det ene led i den professionelle relation. I det følgende præsenteres informanternes overvejelser om inddragelsen af det personlige aspekt, og særligt om man som professionel kan lægge for meget fokus herpå.

I interviewet med Line bliver det tydeligt, hvordan hun flere gange betoner, at det ikke er hensigtsmæssigt at blive for personlig i arbejdet på aflastningsinstitutionen, og hun fremhæver bl.a. følgende herom:

[...] hvis man f.eks. står i en situation, hvor man kan mærke, at det lige pludselig er den personlige side, der tager for meget over, at så er det også bare mega vigtigt, at kunne ligesom sætte den professionel hat på igen [...] Jeg tænker, den dag, at det kun bliver, altså personligt, så tænker jeg, så er vi ude et sted, vi ikke skal være, fordi så tror jeg heller ikke på, at man kan, så tror jeg, det bliver udfordring at grænsesætte [...]. (Line, ll. 515-518, 581-585)

I citatet fremhæver Line det, som Schön (2001) karakteriserer som *refleksion-i-praksis*, idet hun betoner vigtigheden af, at man i en given situation kan reflektere over, om man som professionel er for personlig i relationen for derefter at korrigere sin adfærd. Denne refleksion i praksis kan dog være udfordrende, da det handler om at agere i øjeblikket, og man kan derfor også fremføre muligheden for jf. Schön (2001) at *reflektere-over-praksis*, hvor den professionelle efterfølgende reflekterer over situationens hændelser f.eks. i sparring med kollegaer, hvorefter vedkommende i fremtidige situationer har mulighed for at regulere sine handlinger. Uanset om Line reflekterer i eller over praksis, kan man argumentere for, at hun forsøger at kvalificere sit arbejde med den professionelle relation ved netop at være opmærksom på at kunne ændre sin adfærd på baggrund af situationen.

Det kan endvidere hævdes, at Line giver udtryk for, at man ved at være for personlig samtidig undergraver det professionelle i relationen, hvorfor hun netop gerne vil

undgå at være for personlig. I forlængelse heraf kan man stille sig undrende over for ansættelsen af store ufaglærte mænd i 90'erne og den fortsatte anvendelse af ufaglærte vikarer, idet deres forudsætninger kan hævdes at være anderledes end de uddannede pædagogers. De ufaglærte vil sandsynligvis være mere personlige i relationsdannelsen, idet de formentlig ikke har samme faglige kvalifikationer som det uddannede personale. Man kan dog samtidig argumentere for, at de ufaglærte måske har anden relevant viden og erfaring, som netop kan bidrage til deres kompetencer i arbejdet med den professionelle relation på aflastningsinstitutionen, hvilket Mie også fremførte i beskrivelsen af viden i den professionelle relation. Det kan derfor ikke udelukkes, at vikarer eller andre ufaglærte har et andet vidensgrundlag, som de kan bringe ind i den professionelle relation på trods af, at de sandsynligvis ikke besidder den samme pædagogiske viden, som de fastansatte pædagoger.

I relation til Lines udtalelse om, at man bør være varsom med at blive for personlig, så forklarer Jesper også, hvordan det kan være vanskeligt at opretholde det professionelle aspekt af relationen, hvis man er blevet for personlig. Han fremhæver følgende:

Jamen, hvis du er gået for dybt ind i en rolle, som lidt en storebror eller en ven-agtigt, så kan det være svært at gå ind og sætte nogle krav efterfølgende, så det er lidt en balancegang af, at jeg er ikke din ven, som en ven i, at vi kan gå ud og kaste nogle sten, men at man hele tiden holder sig i en professionel relation, så det ikke bliver for sårbart at komme ud af den her rolle [...] Jeg tror, at hvis man bevæger sig for meget i den her ”buddy”-storebror-rebelske, ’vi gør lidt som det passer os’ [relationstype], som der nogle gange kan virke, men hvis man bevæger sig i det for meget, så tror jeg, at det bliver svært i kravsætninger og at hjælpe barnet i nogle andre sammenhænge. (Jesper, ll. 582-595)

Det bliver her tydeligt, at Jesper både fremhæver, hvordan det personlige og venskabelige kan være gavnligt i relationen til børnene på nogle punkter, men at det samtidig også kan gøre arbejdet med den professionelle relation vanskeligere. Ligeledes italesætter Line, at det kan være udfordrende, hvis man som professionel bliver for venskabelig i sin relation til børnene, og hun fortæller bl.a.:

Så, jeg tænker, man skal investere sig selv, men man skal også være ekstremt opmærksom på, ligesom at kunne skifte den der hat, når man står i det. Og også, at børnene forstår, at det ikke er sådan et venneforhold, hvis man kan sige det sådan, men at de også respekterer en som voksen. (Line, ll. 542-547)

Ovenstående skildrer, at det, at blive **for** personlig, kan være en hæmsko i arbejdet med den professionelle relation, da det kan gøre det vanskeligt at sætte krav over for børnene, hvis den professionelle relation bærer mere præg af en vennerelation.

I kontrast til Line og Jespers forbehold om venskaber hævder Møller (2014), at børn skal opfatte de professionelle som deres venner, hvis de skal kunne bruge deres hjælp. Møller (2014) fremhæver endvidere, at børnenes opfattelse af de professionelle som venner ikke bryder med den asymmetriske præmis om, at den ene i relationen er hjælper for den anden, idet asymmetrien allerede er indbygget i relationer mellem børn og voksne (Kragh-Müller, 2005). På den måde påstår Møller (2014), at barnets forståelse af den professionelle som sin ven på sin vis er en forudsætning for, at barnet kan bruge den professionelles hjælp, mens både Line og Jesper i modsætning hertil fremhæver børnenes opfattelse af den professionelle som sin ven som en mulig begrænsning i arbejdet med barnet. Man kan i den forstand stille sig undrende overfor, om man i arbejdet med den professionelle relation bør tilstræbe den venskabelige relation i højere grad. Samtidig er det dog væsentligt at stille sig kritisk overfor Møllers (2014) teoretiske udlægning af vigtigheden af et venskabeligt fokus i den professionelle relation, da en kritik heraf kan være, at den ikke afspejler den virkelighed, som informanterne italesætter ift. de begrænsninger, som de oplever i praksis. Man kan derfor i den forbindelse spekulere i, hvorvidt Møllers (2014) venskabelige fokus i relationen vil være fordelagtigt i praksis på aflastningsinstitutionen, såfremt de professionelle valgte at følge denne teoretiske udlægning.

På baggrund af ovenstående analyse og diskussion omhandlende de professionelles bestræbelser på ikke at skabe en for venskabelig relation kan det overvejes, hvorvidt børnenes anskuelse af relationen som en vennerelation er en problemstilling i praksis, eller snarere er overvejelser blandt de professionelle. Line fortæller, at emnet har været italesat i forbindelse med personalets supervision, hvilket kan indikere, at

det er en problemstilling, som optager flere af de professionelle i arbejdet. Hun fremhæver, at:

[...] vores supervisor, hun siger, at vi skal jo tænke på, at for børnene der er vi jo voksne. Vi er jo gamle, og der tror jeg ligesom, det gik op for mange af os, at det har hun jo ret i. At det kan godt være, at vi føler, at vi er unge på papiret, men set fra deres [børnenes] synsvinkel, så betyder det faktisk måske ikke så meget igen. (Line, ll. 928-934)

På baggrund af det ovenstående kan det dermed foreslås, at de professionelles alder kan spille en rolle ift. deres bekymring om, at relationen bliver for venskabelig. Det kan antages, at den yngre del af personalegruppen ikke har samme erfaringsgrundlag i arbejdet med den professionelle relation, hvorfor det kan være vanskeligt at vurdere, hvornår relationen bliver for personlig og venskabelig (Møller, 2014). Overvejelserne om, at relationen bliver for venskabelig, er ikke særlig fremtrædende hos Anna, hvilket formentlig er understøttet af, at hun har mere erfaring med, hvad den professionelle relation indebærer, samt hvordan denne relation udformer sig forskelligt i praksis. På samme måde som de professionelle indbyrdes har forskellig opfattelse af aspekterne i den professionelle relation, er det også væsentligt at tage højde for børnenes og de professionelles individuelle forståelser af relationen, samt hvorvidt denne anses som venskabelig. Line fremhæver i det følgende et eksempel på barnets og den professionelles forskellige opfattelser af relationen og betoner følgende:

Det er faktisk lidt en sød historie. Jeg blev kontaktperson for et barn oppe hos os, som faktisk først var indskrevet på en § 84, men blev så 52'er, og vi skulle derfor til et indskrivningsmøde på det her. Og så har forældrene nået at fortælle ham hjemmefra, at det var mig, der blev ny kontakt på ham, og så kommer han til mig, og så er han sådan: 'Line, jeg hører, du er min nye kontaktperson heroppe', så siger jeg 'jamen, det er rigtigt', [så siger han:] 'ja, altså nu skulle jeg ikke have nogen idé om, at han skulle til at [opholde sig] udenfor', og sådan bare 'det skal du [Line] ikke bestemme'. Og den tænkte jeg sådan lidt over, at han har en forventning om, at det er mig, der nu kommer til at sætte dagsordenen, at der ligger sådan helt, uden at det overhovedet er noget, vi har snakket om eller noget, at så har vi denne her,

autoritetshat på, for dem, og det slog mig egentlig sådan lige der, at de ser os altså som professionelle, at det kan godt være, vi faktisk ikke måske behøver være så bange for, at de tænker, at det er en vennerelation eller sådan noget, fordi de er udmærket klar over, jamen vi [de professionelle] er ansatte oppe hos os, ligesom deres lærere. (Line, ll. 670-691)

På baggrund af såvel supervisionen som ovenstående anekdote fremhæver Line, at børnene på aflastningsinstitutionen er bevidste om, at de professionelle er ansatte, og det virker dermed til, at de professionelles bekymringer om, at børnene anskuer relationen som en vennerelation, er ubegrundede. Samtidig pointerer Line, at børnene formentlig allerede er bevidste om, at de voksne på aflastningsinstitutionen er på arbejde på samme måde som deres lærere i skolen, og i forståelsen heraf inddrages relevante uddrag af Piagets (1961) teori. Ifølge Piaget (1961) har mennesket behov for kognitiv ligevægt, *ækvilibration*, hvorfor man ved oplevelsen af kognitiv ubalance i mødet med nye ting vil tilpasse sig i håbet om at skabe kognitiv ligevægt, hvilket kan bestå af to processer, hhv. *assimilation* og *akkommodation*. Ved *assimilation* forsøger man at forstå nye og ukendte indtryk eller oplevelser ud fra ens tidligere erfaringer, hvilket er det, der udgør ens meningsfulde handlemønstre i givne sammenhænge, *kognitive skemaer*, hvorimod man ved *akkommodation* danner nye kognitive skemaer, idet de nuværende er utilstrækkelige (Hundeide, 1985; Piaget, 1961).

Med udgangspunkt i Piagets begreber kan man argumentere for, at børnene vha. *assimilation* kategoriserer de professionelle på aflastningsinstitutionen sammen med de øvrige professionelle, som barnet kender, f.eks. lærere eller støttepædagoger, hvilket medfører, at barnet på baggrund af dets kognitive skemaer drager paralleller fra sin erfaring med, hvordan man indgår i relationer hermed (Piaget, 1961). Det fremstår dermed tydeligt, at børnene ikke nødvendigvis anser de professionelle som værende deres venner, selvom relationen kan virke venskabelig for den professionelle. På denne baggrund kan det foreslås, at ovenstående viden om børnenes syn på de professionelle kan være fordelagtig for de professionelle at få vished om, idet de dermed i det fremtidige arbejde ikke behøver være nervøse for at blive for personlige eller venskabelige, idet børnene netop profiterer af venskabelighed jf. Møller (2014). Anna fremhæver dog, at “[...] det der med hvis de [børnene] ved, at det er tidsbegrænset, og at den voksne skal gå kl. 22 i aften, det kan

faktisk sætte nogle alvorlige stoppere for det, som vi har gang i” (Anna, ll. 729-732). På den ene side kan det blive en begrænsning for børnene, at de er bevidste om, at de professionelle er på arbejde, idet børnene ikke engagerer sig på samme måde, som i deres andre relationer, da de holder afstand til de professionelle. Modsat virker det til, at børnenes bevidsthed om, at de professionelle netop er på arbejde kan være fordrende for måden, hvorpå de professionelle tør indgå i relationen jf. Jesper og Lines overvejelser om, at børnene kan få en forståelse af de professionelle som deres venner.

Med udgangspunkt i ovenstående kan det fremhæves, at de professionelle gør sig en del overvejelser om, hvorvidt man kan blive for personlig i arbejdet med relationen. Herudover argumenteres der i det ovenstående for, at de professionelle ikke har grund til at være bekymrede for, at børnene på aflastningsinstitutionen opfatter det venskabelige i relationen med de professionelle på lige fod med deres venskabelige relationer til andre børn. Det foreslås endvidere, at de professionelle fortsat bør arbejde med eller endda intensivere deres personlige og til dels venskabelige engagement i relationen med barnet, idet det ifølge Møller (2014) er afgørende for, at barnet kan bruge de professionelle hjælp.

7.2.3. At være (for) professionel

Ligesom de professionelle på aflastningsinstitutionen gør sig overvejelser ift., at den professionelle relation kan have karakter af at være for personlig, italesætter de også, at de gør sig overvejelser om, hvorvidt de kan blive **for** professionelle.

Som tidligere nævnt fremhæver informanterne på forskellige måder, at man i den professionelle relation altid har sin viden med sig. Selvom viden i sig selv i nogle henseender kan antages at fremvise professionalitet, fremhæver Møller (2014), at professionalismisme uden personlig integration snarere kan betegnes som værende uprofessionelt, idet fagligheden og viden i professionelle relationer indebærer såvel viden som personlig involvering. Man kan derfor med udgangspunkt i Møllers (2014) påstand om, at det er uprofessionelt udelukkende at fokusere på viden, spekulere i, hvorvidt det kan blive begrænsende for den professionelle relations udfoldelse, hvis den professionelle bliver **for** professionel. Det, der i nedenstående

forstås som at være for professionel, er, at man f.eks. tillægger den faglige viden megen værdi og næsten udelukkende har fokus herpå i relationen.

I det foregående, hvor informanternes overvejelser om at blive for personlig blev belyst, beskrev Line, hvordan hun var særlig opmærksom på at genvinde sin professionalitet, når det personlige var for fremtrædende i den professionelle relation. I samme øjemed har hun også fokus på ikke at blive for professionel i relationen, og hun beskriver bl.a., hvordan hun i gennemlæsning af et barns personlige papirer er opmærksom på, hvordan hun påvirkes heraf. Hun fortæller følgende herom:

Så tænker jeg meget over, hvordan jeg f.eks. læser deres [børnenes] papirer, når vi får et nyt barn indskrevet, fordi man godt kan blive farvet af både diagnoser og forskellige oplevelser, det her barn har haft eller hvad, der fra psykiatriens side ligesom er blevet udredt. Og jeg synes nogle gange, når man læser de her papirer, så kan man tænke, 'nej nej nej nej', det her det bliver [svært/vanskeligt, Line ryster på hovedet], og der tror jeg på, at allerede der går det ind og påvirker den relation, jeg så vil danne til det her konkrete barn. Men ikke at man ikke skal læse de her ting, men man skal bare være opmærksom på, at ord kan tolkes på ekstremt mange måder, og vi opfatter det på mange forskellige måder, hvordan et eller andet nu står, f.eks. hvis der nu står udadreagerende adfærd, jamen, så er der nogle, der ser det på én måde, og nogle tænker det er meget mere voldsomt. (Line, ll. 710-724)

Line fremhæver hermed, at det at gøre sig bekendt med barnets papirer kan påvirke, hvordan man som professionel vil indgå i og etablere en relation til barnet. Det kan jf. specialpædagogikken være fordelagtigt at opnå indsigt i barnets specifikke udfordringer ift. at være forberedt på barnets behov, men læsningen af barnets personlige papirer kan samtidig foreslå at begrænse den professionelle relation, idet den professionelle åbenhed for barnet kan mindskes (Andersen, Larsen & Rasmussen, 2017; Andersen & Meyer-Johansen, 2019). Når denne forudgående viden kan hævdes at være fordelagtig for den professionelle relation, skal det forstås på baggrund af, at den professionelle f.eks. kan trække på erfaringer og drage paralleller fra såvel teori som egne eller andres erfaringer med børn i forståelsen af et specifikt barns udfordringer (Møller, 2014). I forståelsen heraf kan begrebet *heuristik* inddrages, som bl.a. tilskrives Tversky og Kahneman (1973), hvilket betegner en

generel strategi, der ofte, men ikke altid bruges til at løse et problem (Matlin, 2014). En heuristik kan forstås som en problemløsende erfaringsbaseret tommelfingerregel, hvilket på den ene side bidrager til, at man er i stand til at handle hurtigt, mens man på den anden side risikerer, at anvendelsen af en given heuristik er uhensigtsmæssig, f.eks. fordi det aktuelle problem og ens relaterede erfaringer er (for) forskellige (Matlin, 2014). Den viden og erfaring, som en pædagog har tilegnet sig, kan således hævdes at bidrage til dennes heuristikker og dermed påvirke forståelsen af og tilgangen til et specifikt barn samt til arbejdet generelt. Heuristikker kan være fordelagtige, men såfremt der ikke er overensstemmelse mellem det aktuelle problem og ens erfaringer kan anvendelsen heraf være begrænsende, idet man vil handle på en måde, som ikke er hensigtsmæssig ift. situationen. Trods de mulige begrænsninger ved heuristikkerne er det ikke ensbetydende med, at den professionelle bør undgå at gøre sig bekendt med den tilgængelige information om et givent barn, men snarere at den professionelle bør være opmærksom på, hvordan informationen er formidlet, og hvorledes man påvirkes heraf, hvilket Line også fremhæver. På den måde giver det mening, at den professionelle, for at opnå en individuel forståelse af barnet på forhånd, orienterer sig i dets personlige papirer, men samtidig også gør sig bevidst om egne heuristikker, som kan foreslås at have betydning for forståelsen for og arbejdet med barnet. Med dette kan det på den måde fremhæves, at Line netop i sin refleksion af den mulige påvirkning ved læsning af et barns personlige papirer arbejder professionelt ved at inddrage relevante heuristikker i gennemlæsningen, men samtidig gøre sig bevidst om, at der formentlig også er forhold som først kommer til udtryk i det fysiske møde med barnet.

Det er dog ikke kun Line, der reflekterer over, om man i arbejdet på aflastningsinstitutionen kan blive for professionel i sin tilgang til børnene. Jesper fremhæver, at han til dels vælger utraditionelle, og hvad han selv karakteriserer som mindre professionelle, måder at arbejde på, idet han mener "at man godt kan blive for professionel" (Jesper, l. 539-549). Hans argumenter herfor fremhæves i det følgende, hvor han eksemplificerer, hvad en mindre professionel måde at arbejde på indeholder for ham:

Vi har nogle unge drenge her, og hvis vi siger 'kan du ikke lige tage opvaskemaskinen', så siger de 'nej, det gider vi ikke'. Hvis man prikker lidt til dem på sådan en lidt mere 'hey buddy' agtig måde, så er det lige pludselig

noget helt andet. Så kan man sige ‘fuck den lorte opvaskemaskine’, men det er jo ikke særlig professionelt at stå og sige eller særlig pædagogisk at stå at sige, men så indgår man i en eller anden form for relation med at, ja, det er sgu da nedern det med opvaskemaskinen, og det er nedern med de her pligter, men skal vi for helvede ikke bare lige få det gjort sammen [...]. Man kan godt sige, at det måske er en lidt upædagogisk måde, men det er jo med indgangsvinklen på at lave et pædagogisk stykke arbejde, så tilgangsvinklen kan være en lille smule anderledes. Og hvis man havde stået og kørt lige efter bogen, jamen så virker det ikke på de her unge. Det er bare teori, det er ikke virkeligheden jo.” (Jesper, ll. 513-534)

Heraf fremgår det, at Jesper på sin vis sidestiller det professionelle og det pædagogiske med teori, men idet denne er forskellig fra realiteten, anvender han en anden indgangsvinkel, som netop giver ham muligheden for at arbejde pædagogisk med de unge drenge. Jesper fremhæver endvidere, at man sagtens kan blive for professionel i arbejdet på aflastningsinstitutionen, hvis man blot følger teorierne og metoderne slavisk, hvilket han giver udtryk for kan begrænse den professionelle arbejde med børnene. På den måde virker det til, at Jesper ser mulighederne i at arbejde på en upædagogisk måde, såfremt dette er med til at fremme relationen og samspillet mellem børnene og de professionelle på aflastningsinstitutionen. På den måde kan man se Jespers inddragelse af det specifikke barn i relationen som fordelagtig, idet børnene formentlig føler sig særlige, hvilket kan bidrage til deres udvikling (Kermenoglou, 2013; Schwartz, 2005). I forlængelse heraf er det bemærkelsesværdigt, at Jesper afslutningsvist betoner, at virkeligheden er forskellig fra teorien, hvilket kan relateres til det store fokus på evidens og i relation hertil standardisering, som er karakteristisk for det senmoderne samfund (Jensen, 2015). Med udgangspunkt i ovenstående kan man argumentere for, at Jespers tilgang til de unge drenge på aflastningsinstitutionen afspejler børnenes forskelligheder og individuelle behov, hvorfor det kan hævdes at standardiserede løsninger ikke altid er hensigtsmæssige på aflastningsinstitutioner.

7.2.4. *Privathed*

I starten af dette tema præsenterede vi Møllers (2014) beskrivelse af den professionelle relation, som bestående af en kompetencemæssig og personlig del. Samtidig introducerede vi et tredje aspekt i form af det private, der betegnes som en styrende inddragelse af ens egne private behov og interesser (Jensen, 2015). I relation hertil karakteriserer Jappe (2013) privathed som de professionelles egne ubearbejdede erfaringer, følelsesladethed, tilfældigheder, egenrådighed eller kæphestyrtteri (Møller, 2014).

Som den eneste af informanterne er Mie helt afvisende overfor at inddrage det private i arbejdet med børnene, fordi hun ikke finder det gavnligt (Mie, ll. 548-551). Anderledes forholder det sig for de øvrige informanter, som italesætter fordele og ulemper ved inddragelse af privatheden. Modsat denne afstandstagen argumenterer Møller (2014) for, at bidrag fra den professionelles private liv ikke nødvendigvis er uhensigtsmæssigt, og at inddragelse af det private kan være fordrende for den professionelle relation. Inddragelsen af det private ses i det følgende, hvor Jesper fremhæver:

Det er jo igen det her med, at privatdelen jo ikke kun er negativt, men det er jo det her med, at den negative del er det der 'jeg synes ikke, at du skal gøre sådan og sådan [...]'. Det er den del, jeg tænker af privaten, at man skal forsøge at pakke væk og i stedet for læne sig op ad noget teori. (Jesper, ll. 464-470)

Jesper fremhæver hvordan hans inddragelse af det private ikke bør tage udgangspunkt i noget usagligt, men i stedet betoner han vigtigheden af at have et teoretisk og fagligt grundlag for inddragelsen af private aspekter. For Jesper er det dermed væsentligt, at grundlaget for inddragelsen af det private har udgangspunkt i teori, idet man dermed som professionel har argumentation herfor, hvorimod ubegrundet inddragelse af det private i form af usaglige argumenter ikke er berettiget i det pædagogiske arbejde, hvilket også Jappe (2013) og Jensen (2015) argumenterer for. Ligesom Jesper fremhæver Line også sine tanker om deling af private aspekter i arbejdet på aflastningsinstitutionen, hvor hun udtaler følgende:

Jeg tænker også, at det igen handler om, at man med sig selv er færdig med den proces i det. [...] At man er så langt i processen selv med det, at man kan holde på sig selv, så man ikke kommer til at være for sårbar, sådan at det lige pludselig er barnet, der skal påtage sig en rolle og føler 'shit mand, jeg skal faktisk lige pludselig passe på Line'. Det er der, jeg tænker, den kan blive farlig, men jeg tænker også, det er noget, man helt klart kan bruge, fordi det viser også en kæmpe tillid, men som sagt så tror jeg også bare, at det kræver, at man er meget meget selvbevidst omkring [det, så] hvis man snakker om det her, så ved jeg, hvordan jeg reagerer og tænker. Hvis man kan styre det, og det tænker jeg jo, man kan, så er det helt okay, det må bare ikke pålægge barnet en eller anden følelse af ekstra ansvar. (Line, ll. 804-820)

I det ovenstående italesætter Lines den professionelles ubearbejdede erfaringer, som er et af de yderligere aspekter som Jappe (2013) fremhæver i sin definition af privathed. Jappe (2013) fremhæver, hvordan det private kan medføre uprofessionalitet i arbejdet, men han pointerer dog også, at privatheden til tider vil forekomme i det pædagogiske arbejde. Ligesom Lines citat ovenfor indikerer, er det netop vigtigt at kunne reflektere over inddragelsen af privatheden, idet man med denne refleksion kan mindske risikoen for, at privatheden inddrages ukritisk i arbejdet, hvilket kan være begrænsende for den professionelle relation. Det er dog ikke kun Line, der reflekterer over inddragelsen af privatheden ift. risikoen for at fremføre ubearbejdede erfaringer i arbejdet på aflastningsinstitutionen, idet dette også italesættes af Anna. Hun fremhæver sine overvejelser om, hvad man uproblematisk kan dele, og hvad man bør være mere varsom med:

Jamen, hvor jeg tænker jo, at den private der, altså man kan sagtens sige, hvem man er gift med, og hvor man bor henne osv. Og man kan også godt snakke følelser, men der tænker jeg, at der skal være mere generelt, fordi det, man kan risikere, det er, at man lægger sine egne personlige problemer over i et barn, og det er den, man skal have fokus på. Det er, at man ikke får skabt nogle unødige tanker og problemer for et barn, fordi det jo faktisk er mit problem, så det er der, den kan være god at sortere væk. (Anna, ll. 471-479)

Både Anna og Line betoner dermed vigtigheden af at undgå at inddrage private ubearbejdede problemstillinger og erfaringer, fordi de ikke antager, at det kan

bidrage til den professionelle relation. Inddragelsen af private problemstillinger eller erfaringer kan snarere gøre den professionelle sårbar og pålægge barnet et ansvar for at passe på den professionelle. Som hjælper i terapien beskriver Hill (2013), hvordan man kan fremme det positive samspil ved at inddrage egne eksempler på de hændelser, som klienten oplever, hvilket kaldes *self-disclosures*. Man kan i forlængelse af ovenstående stille sig nysgerrig overfor, hvorvidt Hills (2013) fremføring af *self-disclosures* i hjælpesessionen som redskab til kvalificering af det positive samspil i terapien kan benyttes i forbindelse med relationsdannelse på aflastningsinstitutionen. Selvom relationsarbejdet på aflastningsinstitutionen tager sig ud på en anden måde end i terapien, er fokus i begge kontekster at få skabt en god relation og hjælpe den hjælp søgende med dennes udfordringer. Derfor kan det måske netop være meningsfuldt, at de professionelle på aflastningsinstitutionen, i arbejdet med den professionelle relation, kan inddrage eksempler på lignende oplevelser fra deres eget liv, såfremt de har bearbejdet disse, da det formentlig vil styrke relationen, idet det bl.a. viser børnene tillid, hvilket Line netop understregede.

Som et eksempel på, hvordan de professionelle kan inddrage relevante bearbejdede erfaringer i det relationelle arbejde, så fremfører Jesper, at:

[...] i nogle tilfælde der kan det jo hjælpe, at man kan trække på den person, man er, den private del, man har prøvet. Eller også bare det her med at vokse op, hvordan er det at være ung, hvordan er det at være teenager, hvordan er det ikke at gide at snakke med sin mor og far om det her. De her ting, kan man jo hente i sin private del, fordi det er jo noget, man har oplevet, det er jo noget, man har prøvet, så man ved jo på et eller andet afsæt, hvordan det kan være, som man selvfølgelig pakker op med afsæt i noget teori eller andet i den professionelle del, så man kan bruge det på den rigtige måde, men med de oplevelser man selv har med også. (Jesper, ll. 492-504)

Jesper giver således udtryk for at inddragelse af egne erfaringer med, hvad der kan karakteriseres som almene problemstillinger såsom det at være ung, kan bidrage til relationen, forudsat at man er opmærksom på at have teoretisk belæg for inddragelsen af disse private erfaringer. Det kan foreslås, at Jesper inddrager sine egne erfaringer i et forsøg på at kunne spejle børnenes oplevelser, således at de får fornemmelsen af, at det ikke er ualmindeligt f.eks. at opleve konflikter med eller

frustration over sine forældre i ungdomsårene (Egelund & Jakobsen, 2009). Man kan dog spekulere i, hvor vigtigt det er at have teoretisk belæg for at dele private erfaringer omhandlende relativt harmløse emner med børnene, idet disse måske i højere grad kan klassificeres som personlige, og derfor vil inddragelsen heraf bidrage til den professionelles personlige involvering i det pågældende barn.

I forlængelse heraf kan forståelsen af at være privat samtidig diskuteres, idet informanternes udtalelser herom favner bredt på trods af, at flere af informanterne indfanger elementer af det, som Jappe (2013) inddrager i sin definition af det private (Møller, 2014). Anna giver bl.a. udtryk for, at det er nemmere at dele privat information, om f.eks. familiekonstellationer, med børnene, hvilket illustrerer hvor bredt forståelsen af det private spænder, idet denne information, trods det, at den finder sted i det private, måske snarere kan hævdes at være en oplysning af personlig karakter. Det virker til at være udfordrende at skelne mellem det private og personlige, idet informanternes forståelser af det private måske har været ganske forskelligartede på tværs af interviewene, trods enslydende introduktioner jf. interviewguiden. Man kan med udgangspunkt i ovenstående diskutere, hvad der forstås ved det private, idet informanternes udtalelser herom er af så forskelligartet karakter. Det private kan både knyttes til den tid, hvor man har fri og ikke er på arbejde, men samtidig betegner det også det, som er forbeholdt det private, hvilket kun angår en selv eller en udvalgt gruppe.

Generelt fremstår informanterne reflekterede over, hvad de deler af privat karakter, og alle med undtagelse af Mie ser mulighederne i at inddrage private aspekter i relationen til barnet. Informanternes holdning til inddragelsen af det private havde dog formentlig været anderledes, hvis definitionen af det private udelukkende havde beroet på Jappes (2013) karakteristik heraf. Derfor bliver det private i denne afhandling en bred betegnelse, som i højere grad indeholder oplysninger om oplevelser og erfaring fra den professionelles liv udenfor arbejdet.

7.2.5. At passe på sig selv

I forbindelse arbejdet med temaet om dynamikken i at være professionel, personlig og privat blev vi i behandlingen af interviewene opmærksomme på, at flere af informanterne italesatte, hvordan de i arbejdet med den professionelle relation på

aflastningsinstitutionen påpeger forsøg på samt behov for at passe på sig selv. Som et eksempel på en måde at passe på sig selv fortæller Line følgende:

Jeg tænker f.eks., hvis man står i en situation med et barn, der er presset, er i affekt og som råber og skriger af en, og kalder en alverdens ting, slår, og hvad der nu kan ske, så arbejder jeg i hvert fald ekstremt meget med, at det er nøglerne, de er sure på. Det er ikke mig som person, de er frustrerede over. Det er min professionelle hat. Og det kan jeg også mærke, det hjælper i hvert fald mig ift. ikke at blive ramt på det personlige, når jeg går på arbejde. (Line, ll. 518-526)

Lines overvejelser afspejler på sin vis, hvordan det at passe på sig selv i arbejdet med børnene bl.a. indebærer en opmærksomhed mod eventuelle psykiske belastninger, som man kan blive udsat for i arbejdet på aflastningsinstitutionen (Hochschild, 1983 if. Limborg & Hvenegaard, 2008). Dette psykisk hårde arbejdsmiljø understøttes også af Mie, som fremfører, at “[...] altså arbejde med relationer og relationsdannelse, det er hårdt. Det er vildt hårdt [...]” (Mie, ll. 737-738). I forlængelse heraf kan der dog også være fysiske belastninger i arbejdsmiljøet på aflastningsinstitutioner, herunder magtanvendelser, som den professionelle også skal være opmærksom på ift. at passe på sig selv, men disse behandles ikke yderligere i det følgende.

I det ovenstående skildres det samtidig, hvordan de professionelle på aflastningsinstitutionen kan tackle psykiske belastninger i situationer med børn i affekt, hvor det, at man sætter sin person uden for situationen, netop kan hævdes at hjælpe at den professionelle med at passe på sig selv. Der kan både være fordele og ulemper ved tilsidesættelsen af ens person i en sådan situation, idet tilsidesættelsen på den ene side kan siges at fordre den professionelles lyst til at fortsætte i arbejdet, idet vedkommende ikke rammes på det personlige. Modsat kan man på den anden side også foreslå, at man risikerer at negligere sin egen andel og rolle i en given situation ved udelukkende at se barnets reaktion som f.eks. vrede mod nøglerne. Selvom man som professionel ikke nødvendigvis er i stand til at *reflektere-i-praksis*, hvor man korrigerer sin adfærd på baggrund af situationen, så foreligger muligheden for at *reflektere-over-praksis*, hvor man netop overvejer situationen og dens udfald retrospektivt (Schön, 2001). Man kan derfor argumentere for, at i det tilfælde Line

reflekterer over praksis efterfølgende har hun i højere grad muligheden for at undgå konflikter i en fremtidig situation, idet hun formentlig bliver bevidst om sit eget bidrag til situationen (Hill, 2013; Møller, 2014).

I forlængelse af ovenstående fremfører Anna og Mie, hvordan de forsøger at passe på sig selv ved at holde en form for distance til børnene. Anna siger bl.a. følgende:

Når nu ikke børnene er her mere, så er der jo grænser for, hvor mange børn vi kan bevare en relation til, og skal bevare en relation til, fordi så tror jeg ikke på at, det kan man simpelthen ikke holde til. Og man kan sige i dagligdagen, der gør det selvfølgelig også, at man har den der form for afstand. (Anna, ll. 326-331)

I forlængelse af Annas udtalelse fremfører Mie også:

Altså man har jo allermest lyst til at tage dem allesammen [med hjem], altså hvis jeg kunne være plejemor til hele banden, så ville jeg være det på en stor gård, og så ville jeg kalde dem alle sammen for mine børn, altså det har jeg jo også tendens til at gøre, for det er sgu mine unger. Og jeg er fyldt med glæde og altså virkelig lyst til at være sammen med de her unger, men der er også noget i, at man skal passe på sig selv, fordi det er måske kortvarigt. Måske er det et år, måske er det tre, måske er det to måneder. (Mie, ll. 740-749)

Både Anna og Mie fremhæver, hvordan de i arbejdet på aflastningsinstitutionen er nødt til at passe på sig selv ved at holde en vis form for emotionel afstand til børnene, idet de ikke ved, hvornår aflastningsopholdet og relationen ophører. Samtidig kan de professionelles emotionelle distance forstås som deres måde at forebygge, at de bliver følelsesmæssig ramt, såfremt børnene afviser dem eller trækker sig fra relationen, hvilket Schwartz (2005) fremhæver kan være et handlemønster særligt blandt anbragte børn. I relation hertil kan den professionelle relation hævdes at være forbundet med en vis ambivalens, idet de professionelle på den ene side investerer noget personligt af dem selv i relationen, men samtidig ser de sig nødsaget til at bevare en vis distance. Eftersom alle informanter lægger vægt på det personliges betydning ift. den professionelle relation, må der antages at være dilemmaer forbundet med, hvor meget man skal investere af sig selv for at fordre en god relation, kontra hvor meget man skal holde sig tilbage for at passe på sig selv.

I forbindelse hermed kan det diskuteres, hvorvidt det at opretholde en distance til barnet for at passe på sig selv kan være begrænsende for den professionelle relation. På den ene side kan den professionelles distance karakteriseres som begrænsende, idet den professionelle holder sig tilbage fra start, hvorfor relationen ifølge Møller (2014) aldrig kan siges at blive fuldkommen ægte. At den professionelle opretholder en distance kan på den anden side bidrage til at skåne barnet for oplevelsen af det svigt, der kan følge med, når aflastningen ophører. Dog kan det at opretholde en distance siges at være fordelagtigt for den professionelle, idet man på den måde har mulighed for at engagere og investere sig i flere relationer med forskellige børn, idet den professionelle, fordi denne er bevidst om, at relationen ophører, må antages ikke at påvirkes i samme omfang.

Ovenstående giver et indblik i, at der kan være psykiske belastninger forbundet med arbejdet på en aflastningsinstitution. Informanternes forståelse af arbejdets psykiske belastninger og deres måde at passe på sig selv kan ses som et udtryk for egenomsorg (en. self-care) (Carter & Barnett, 2014). Egenomsorg er et udtryk, som jævnligt diskuteres blandt psykologer, men Carter og Barnett (2014) argumenterer for, at alle professionelle, som arbejder med menneskers mentale sundhed, bør være forpligtede til at yde egenomsorg. De italesætter vigtigheden af egenomsorg, og fremhæver:

As noted, you are in many ways your own instrument in the work that you do and the care you provide to others, so if you don't take adequate ongoing care of yourself, your ability to help others may be reduced. (Carter & Barnett, 2014, p. xiii)

De fremhæver, at de professionelle er deres eget arbejdsværktøj, og på denne baggrund vil vi argumentere for, at de professionelle på aflastningsinstitutionen bør yde egenomsorg, fordi det vil bevirke, at deres evne til at varetage deres opgave og hjælpe andre mennesker forbliver intakt. Ved at yde egenomsorg kan de professionelle dermed arbejde foregribende overfor potentielle udfordringer såsom udbrændthed.

7.2.6. Opsamling

I det ovenstående er informanternes udsagn omhandlende den professionelle relation og dynamikken i at være hhv. professionel, personlig og privat i arbejdet blevet analyseret. De italesætter, at den professionelle relation både består af et kompetencemæssige grundlag bestående af teoretisk og erfaringsbaseret viden samt et personligt engagement. Dog fremhæver alle informanter, at det personlige engagement spiller en afgørende rolle ift. muligheden for at indgå relationen med børnene. Endvidere italesættes en bekymring for, at et for stort personligt engagement bliver hæmmende, fordi børnene vil betragte de professionelle som deres venner, men vi argumenterer for, at dette ikke umiddelbart er en problematik i praksis. I forlængelse heraf adresseres også risikoen for at blive for professionel, hvilket bl.a. knytter sig til den professionelles tilgang til børnene. Informanterne er til dels uenige vedrørende inddragelse af det private, idet én giver udtryk for, at det hverken er fordelagtigt for børnene eller den professionelle, mens de andre betoner potentialet heri, men med visse forbehold. Afslutningsvis belyses det, hvordan informanterne håndterer belastninger i den professionelle relation, således at de kan bevare deres motivation og passe på sig selv i arbejdet.

7.3. Udvikling som pædagogisk opgave

De forrige temaer om hhv. relationen og dens betydning samt dynamikken mellem det professionelle, personlige og private i arbejdet leder begge op til dette tema omhandlende udvikling. Ifølge informanterne er børnenes udvikling på aflastningsinstitutionen nemlig forudsat den relation, som børnene får skabt til de professionelle, og i dannelsen heraf har de professionelles vægtning af det professionelle, personlige og private betydning. Anna forklarer bl.a., at man sagtens kan have en relation til børnene, men “[...] hvis det skal være en relation, hvor børn også lærer noget, så skal man altså lige det der skridt dybere” (Anna, ll. 244-245). Anna betoner på den måde, at den dybe relation er nødvendig for børnenes læring og udvikling, og dette fokus på udvikling fremhæves også af de andre informanter, hvorfor det behandles mere udførligt i det følgende.

7.3.1. *Hvorfor udvikling?*

Alle informanter betoner vigtigheden af at kunne bidrage til børnenes udvikling på sigt, og de italesætter, at et af formålene med den langsigtede udvikling er, at børnene skal have noget gavnligt med sig fra deres tid på Grankoglen (Anna, ll. 109-135; Jesper, ll. 113-124, Line, ll. 172-180; Mie, ll. 793-804). Line beskriver, at man “kan hjælpe dem [børnene] til at få nogle redskaber til, hvordan man kan gebærde sig i det virkelig liv” (Line, ll. 178-179). Udviklingen på aflastningsinstitutionen skal dermed kunne gavne barnet i dets videre liv, hvorfor denne udvikling kan betegnes som særdeles langsigtet. Det kan dog være vanskeligt præcist at vide, hvor langsigtet udviklingen har til hensigt at være, og på denne baggrund omtales den langsigtede udvikling blot som *udvikling* i nærværende afhandling, da dette synes at indfange flere facetter af udviklingsperspektivet (Lerner, Easterbrooks & Mistry, 2013). Med de professionelles udviklingsfokus på aflastningsinstitutionen ses det tydeligt, at de arbejder med udgangspunkt i den social- og specialpædagogiske tilgang, hvor de professionelle i mødet med barnet både har fokus på det enkelte barns udfordringer, samtidig med at de undersøger barnets kompetencer, således at udviklingsniveauet er passende (Andersen & Meyer-Johansen, 2019).

Også Jesper betoner en forhåbning om, at børnene kan få noget gavnligt med deres aflastningsophold, som kan bruges senere i livet. Jesper fremfører bl.a., at han håber:

[...] at man kan give nogle ting med videre – nogle metoder, taktikker, noget struktur og en tryghed i, at de er, som de er, og at det er der ikke noget galt i, og at der bare er nogle ting, man skal navigere i, hvis man har det på den her måde, så er det nemmere at navigere på den her måde. Så man giver noget med til de her børn, som de kan bruge fremadrettet. (Jesper, ll. 118-124)

For Jesper er det vigtigt, at det, han kan give børnene med videre, er nogle taktikker og metoder, som er tilpasset det enkelte barn, hvilket både kan være kompenserende og kvalificerende jf. social- og specialpædagogikken (Andersen & Meyer-Johansen, 2019; Schwartz, 2005). Disse metoder og taktikker er øjensynligt bundet op på den faglige viden, som Jesper inddrager i den professionelle relation med barnet, og Møller (2014) fremhæver netop fagligheden som værende væsentligt i det professionelle arbejde.

Man kan på baggrund af Jespers fokus på udvikling af metoder for barnet argumentere for, at de professionelle forsøger at kvalificere barnet til dets liv uden eller med begrænset professionel hjælp, og i relation hertil betoner Anna, at det “[...] også er lidt vigtigt at gøre de her børn lidt uafhængige af os” (Anna, ll. 525-526). Dog kan man spekulere i, om de professionelle egentlig kan styrke børnenes uafhængighed, idet Engen (2017) bl.a. fremhæver, at man ved at drage omsorg for børn i professionelle relationer samtidig også trækker dem ind i et afhængighedsforhold. Dermed virker det fordelagtigt at støtte børnenes selvstændighed i form af udvikling af metoder, som barnet kan bruge i dets videre liv, selvom den professionelle relations asymmetriske hjælpende karakter kan vanskeliggøre muligheden for, at børnene selvstændigt er i stand til at anvende metoderne.

I forståelsen af de professionelles bestræbelser på at videregive brugbare strategier og taktikker til barnet kan Bourdieus (1997) begreb *habitus*, som er det samlede sæt erfaringer, som barnet har med sig, inddrages (Jerlang & Jerlang, 1996). De professionelle kan med disse metoder under aflastningsopholdet foreslå at tilføre

positive erfaringer, således disse inkorporeres i barnets habitus. Forhåbningen er, at barnets habitus udvikles på baggrund heraf, således at det, uden for aflastningsinstitutionen som kontekst, har et anderledes grundlag at agere ud fra. I modsætning hertil kan man også argumentere for, at selvom barnet har tilegnet sig nye metoder under aflastningsopholdet, er det ikke sikkert, at disse er fordelagtige for barnets livsførelse i andre kontekster end aflastningsinstitutionen. Som tidligere nævnt har barnets opvækstmiljø i høj grad været med til at forme dets handlemønstre, og derfor er det ikke givet, at barnets nye strategier og metoder, som det har tilegnet sig på aflastningsinstitutionen, er forenelige med og brugbare i denne kontekst (Jensen, 2020). På denne baggrund kan man stille sig undrende overfor, om de metoder, som de professionelle tilstræber, at barnet tilegner sig, er anvendelige for barnet uden for aflastningskonteksten, såfremt det stadig indgår i miljøer, hvor tidligere tillærte strategier har været fordelagtige. Overvejelser om i hvilket omfang læring kan overføres fra en kontekst til en anden taler sig ind i Lave og Wengers (2003) teori om *situeret læring*, hvori der argumenteres for, at det kan være problematisk at overføre læring og udvikling (Lave & Wenger, 2003; Nielsen & Tanggaard, 2018). Som et eksempel på udfordringen ved overførsel mellem kontekster, fremhæver Line, hvordan et barns relation til en pædagog kan være vanskelig at overføre. Hun siger følgende herom:

[...] f.eks., så havde vi et barn, hvor man tænkte, at det [barnet] kunne bruge nogle støttekontakttimer, og der valgte man så fra kommunen side at tilbyde en af dem [pædagogerne] oppe fra os til at kunne varetage denne her opgave, fordi at det var trygt og kendt, og at de to [barnet og pædagogen], de havde en god relation. Og man ville ligesom trække den her relation ud af de rammer til nogle andre rammer, og man kan sige på papiret, der så det jo helt fantastisk ud [...]. Og dengang man så kommer i gang med det her, så finder man ud af, at barnet på grund af sine udfordringer simpelthen ikke kan, fordi at han havde kategoriseret den her relation, at det var oppe hos os, og den kunne simpelthen ikke rives ud af den kontekst. (Line, ll. 844-858)

Selvom Lines eksempel ikke omhandler udviklingens mulige overføring, så sætter det alligevel fokus på, at det kan være svært for børnene at videreføre erfaringer fra én kontekst til en anden, måske i særlig grad grundet deres udfordringer. På denne baggrund kan man se børnenes respektive udfordringer som en begrænsning ift. den

udvikling, som de professionelle forsøger at initiere hos børnene i arbejdet med den professionelle relation. Man kan derfor med udgangspunkt i det kulturpsykologiske perspektiv jf. Jensen (2020) samt Lave og Wengers (2003) teori om situeret læring stille sig undrende overfor, hvorfor udvikling er et stort arbejdsområde for de professionelle på aflastningsinstitutionen. Selvom udviklingen ikke nødvendigvis kan overføres, kan man dog argumentere for, at de professionelle stadig bør arbejde med barnets udvikling, idet dette er en del af den pædagogiske opgave, som de er ansat til at varetage. Man kan dog snarere spekulere i, om de professionelle med udgangspunkt i ovenstående bør udforme udviklingsarbejdet på andre måder, således at overførsel mellem kontekster muliggøres i højere grad.

7.3.2. Sociale kompetencer

Selvom børnene på Grankoglen er indskrevet under forskellige paragraffer fortæller Anna, at der er et udviklingspunkt, som er fælles for dem alle:

Vi fokuserer meget på det sociale, fordi alle vores børn, de har udfordringer på det sociale område, uanset hvad deres vanskeligheder ellers er, så har de alle sammen en eller anden form for udfordring med det sociale. Det er sådan set vores hovedopgave at arbejde med det. (Anna, ll. 89-94)

Eftersom udviklingen af børnenes sociale kompetencer også anses for at være et bredt felt, forsøger Anna ligeledes at indsnævre, hvilke sociale udfordringer, som er fremtrædende. Hun fremhæver, at:

[...] det er faktisk primært fællesskabet, de har svært ved, så derfor bliver det vigtigere at arbejde med det, og det bliver vigtigere for de her børn, hvordan det er man kan agere i en større sammenhæng, end den enkelte relation med en-til-en voksen-barn. (Anna, ll. 777-782)

På den måde ses det, at de professionelle i højere grad fokuserer på udvikling af barnets færdigheder i sociale sammenhænge med andre børn og voksne, frem for udelukkende at fokusere på det sociale i den enkeltstående professionelle relation. Med udgangspunkt heri kan man argumentere for, at aflastningsinstitutionen bidrager til det, Madsen (2005) fremhæver som socialpædagogikkens opgave i snæver forstand, hvor der netop er fokus på socialisering af individet. I udviklingen af

barnets sociale kompetencer i større sammenhænge kan det være fordelagtigt at tage udgangspunkt i fælles sociale aktiviteter som et fælles tredje blandt både børn og voksne, hvormed de professionelle kan organisere aktiviteter såsom aftenhygge med film eller en tur i skoven, som kan fordre det sociale samspil børnene imellem (Husen, 1996). I sådanne aktiviteter har børnene fokus på det fælles tredje, f.eks. i form af en tur i skoven, som kan være bidragende til at skabe relationer mellem børnene og indirekte lære dem om de sociale spilleregler (Lihme, 2010). Børnene lærer dermed f.eks. om turtagning ved at bage snobrød, og om at inkludere alle i lege med forståelsen for, at ikke alle er lige gode til det, uden de måske selv er bevidste herom. Som ovenstående fremførte, er det jf. *situeret læring* ikke givet, at børnene er i stand til at overføre deres læring og udvikling fra en kontekst til en anden, og med dette in mente er det relevant at stille sig undrende overfor, hvor afgrænset en kontekst er (Lave & Wenger, 2003). Hvis det antages, at børnene lærer om turtagning i forbindelse med snobrødsbagning på en skovtur og denne færdighed synes at mestres, er det så ensbetydende med, at det pågældende barn kan overføre kompetencen til turtagning på trampolinen eller ved middagsbordet? Selvom disse kontekster alle er relateret til barnets aflastningsophold, kan man argumentere for, at konteksterne alligevel er tilpas forskellige, hvorfor læringen ikke umiddelbart synes at kunne overføres herimellem. Derfor må de professionelle have udviklingen i forskellige kontekster for øje samt støtte barnet i at overføre erfaringer herimellem.

I arbejdet med udviklingen af de sociale kompetencer beskriver Anna, at det relativt høje antal børn på institutionen på samme tid giver muligheden for at arbejde med den professionelle relation ved eksempelvis at sætte flere af børnene sammen. Hun fremfører, at:

[...] fordelene ved, at der er ti børn, er også, at man kan dele dem op i mindre grupper, og der er næsten altid nogle, de skal kan svinge med. Hvis man var fire, det kan også være svært så. Så er det ikke nødvendigvis sikkert, at der er nogle, man lige svinger med. (Anna, ll. 669-674)

Det bliver dermed tydeligt, at den professionelles opgave ift. relationen ikke er betinget af, at den kun finder sted mellem den professionelle og barnet. Tværtimod består den professionelles opgave ift. relationen måske i lige så høj grad af at bruge sin viden, sit kendskab og sin relation til barnet for at give barnet mulighed for at

kunne indgå i det sociale samspil med de andre børn. Man kan derfor argumentere for, at omsorgspersonen, her den professionelle, jf. Bowlby (1988) kan udgøre en *sikker base* for barnet. Den sikre base er der, hvor barnet søger hen, når det søger nærhed, omsorg og beskyttelse, hvilket forudsætter at barnet føler sig tryk (Bowlby, 1988). Såfremt barnet oplever den professionelle som dets sikre base, kan det medføre, at barnet tør udforske sine omgivelser, hvilket på aflastningsinstitutionen bl.a. betyder, at barnet får mulighed for at søge det sociale samspil med andre børn.

Selvom Anna ovenfor har ytret, at særligt weekendholdets størrelse på op mod ti børn har fordele, så forklarer hun dog også, at antallet af børn kan være udfordrende, da børnenes behov for og anvendelse af de voksne er forskellige:

Vi har egentlig god tid sammen med de enkelte børn. Der kan jo så godt være nogle børn, som trækker i en så meget, at der er andre børn, der bliver overset, og det er jo så en af de ting, som vi skal være rigtig opmærksomme på. (Anna, ll. 642-646)

I arbejdet på aflastningsinstitutionen skal man dermed både være opmærksom på, at der er tilstrækkelig mange børn inde ad gangen, da det fordrer det sociale samspil børnene imellem, men modsat kan det at have mange børn på institutionen på samme tid også begrænse nogle børns mulighed for voksenkontakt og -guidning i sociale sammenhænge, idet der er risiko for, at disse børn overses.

Line foreslår, at man kan fordre relationen mellem den professionelle og barnet ved at ændre normeringen fra to til et barn per voksen. Selvom den ønskede normering kan tænkes at fordre det individuelle samspil mellem den professionelle og barnet, så indvender Line at, “[...] det [en-til-en-normering] kunne også skabe en masse begrænsninger ift. deres [børnenes] udvikling i sociale samspil og generelt sociale kompetencer, at så ville de heller ikke kunne lære at stå på egne ben” (Line, ll. 987-990). Med denne udtalelse demonstrerer Line, at hun både kan se muligheder og begrænsninger ved en anderledes normering, hvor den foreslåede normering synes at give muligheder for relationen mellem den professionelle og det enkelte barn, mens den begrænser den professionelle i arbejdet med relationen ift. barnet og de resterende børn (Egelund & Jakobsen, 2009). Det kan udledes, at Line ser de indbyrdes relationer børnene imellem som værende vigtigst i arbejdet med

udviklingen af børnenes sociale kompetencer. Samtidig kan man hævde, at man, såfremt en-til-en-normeringen blev prioriteret, kunne give børnene et forvrænget billede af virkeligheden, hvor der altid er en voksen til barnets rådighed.

7.3.2.1. Relationer børnene imellem

I forlængelse af ovenstående italesætter flere informanter, hvordan de anser det for at være væsentligt at skabe sammenhold og facilitere relationer mellem børnene. Anna betoner bl.a.:

En anden ting, det kunne være at have mulighed for at have nogle børn ude af huset og gøre noget andet. Nu gjorde vi det i weekenden, hvor vi havde tre børn med i sommerhus, og det er f.eks. genialt. (Anna, ll. 692-695)

I citatet fremhæves det, hvordan børnene kan sammensættes med udgangspunkt i de professionelle kendskab til dem og deres interne relationer. En sådan sammensætning af børnene må samtidig også formodes at ske med håbet om, at børnene potentielt kan udvikle sig endnu mere i fællesskab med hinanden og få vedvarende venskaber. Det kan endvidere fremhæves, at man ved f.eks. at tage en mindre gruppe børn med i sommerhus giver børnene en oplevelse af at være specielle, og deres indbyrdes relationer vil formentlig styrkes gennem det fælles tredje, som sommerhusturen såvel som de aktiviteter, der er forbundet hermed, udgør (Lihme, 2010). På den måde kan en ekstraordinær sommerhustur netop bidrage til udviklingen af børnenes sociale kompetencer i en relativ lille gruppe, hvorefter de tillærte kompetencer på sigt kan benyttes i andre og større sociale sammenhænge, som f.eks. på tur med hele weekendholdet eller til barnets fodboldtræning i fritiden. En indvending herimod kan dog være, at man kan stille sig kritisk overfor, hvorvidt det er muligt at overføre disse sociale kompetencer mellem kontekster, som tidligere nævnt ift. Lave og Wengers (2003) teori om situeret læring.

I relation til betydningen af børnenes indbyrdes relationer ift. udviklingen af sociale kompetencer fremhæver både Jesper og Mie potentialer ved en alternativ holdsammensætning, og Mie påpeger bl.a., at:

Jeg synes, det kunne være spændende at sætte sig ned og så kigge på relationen faktisk med viden om det enkelte barn og så sige, 'det ville være

mega fedt for dig at være sammen med den her, når du er på weekend, så måske I skulle på samme weekendhold' og så sådan blande dem sammen. Se mulighederne i det, i børnene og skabe nogle gode relationer for dem også på tværs, for det er lige så vigtigt. Ja, børnerelationer. (Mie, ll. 992-1000)

Mie foreslår dermed at sammensætte weekendholdene på baggrund af kendskabet til børnene på tværs af de nuværende hold. Grundideen i Mies udtalelse har visse fællestræk med Annas forslag om sommerhusture, men en central forskel herimellem er Mies fokus på muligheder for relationer på tværs af weekendholdene, hvor Anna ser mulighederne indenfor de nuværende weekendhold. Selvom deres forslag om at samle børnene på sin vis er forskelligartede, er både Anna og Mie enige om, at børnenes indbyrdes relationer og vilkårene herfor er væsentlige ift. at skabe udvikling af deres sociale kompetencer.

Endvidere betoner Jesper muligheden for at samle de store børn på det samme weekendhold, og han fortæller herom:

Men det her med at samle dem lidt mere, fordi at det er ikke så meget, de [ældre børn] kan lære fra de mindre børn, de mindre børn kan til gengæld lære rigtig meget af de lidt ældre børn, der er heroppe. Men de lidt ældre børn kan lære rigtig rigtig meget af hinanden, fordi de ligesom på en eller anden måde går lidt igennem de samme ting i livet og er nogenlunde samme aldersgruppe, og de synes måske ikke, at det er så sjovt at lege fantasileg, så det kan være svært at stable noget på benene, der kan tilgodeses alle sammen på samme tid, for det kan man næsten ikke. (Jesper, ll. 908-917)

Hermed illustrerer Jesper, at det kan være svært for de ældre børn at lære noget af de yngre børn, hvorimod de ældre børn i højere grad kan lære noget af hinanden. I forståelsen heraf kan Vygotskys (1978) begreb om *zonen for nærmeste udvikling* inddrages, som netop omhandler udviklingen af børns højere mentale processer i samspil med mere kompetente børn eller voksne (Bråten & Thurmann-Moe, 2006). De yngre børn vil som udgangspunkt være på et lavere udviklingsniveau end de ældre børn, og grundet de ældre børns bedre kompetencer har de mulighed for at agere hjælpere for de yngre børn i forbindelse med deres udvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 2006; Vygotsky, 1978). Zonen for nærmeste udvikling udgør på den

måde et teoretisk belæg for Jespers forslag om en aldersmæssig sammensætning af børnene, idet han netop argumenterer for, at de store børn kan lære rigtig meget af hinanden, eftersom de kan formodes at være nærmere hinandens respektive udviklingstrin og i øjeblikket opleve visse fællestræk qua deres livssituation (Bråten & Thurmann-Moe, 2006).

Man kan imidlertid stille sig kritisk overfor forslaget om aldersopdelte weekendhold, idet det kan diskuteres, hvordan alder egentlig klassificeres med tanke på aflastningsinstitutionens målgruppe. Hvis f.eks. de store drenge, som Jesper refererer til, alle er i alderen 13-16 år, risikerer man så at komme i klemme med en dreng på 16 år, hvis funktionsniveau svarer til en 9-10-årigs, for hvor skal han så placeres? Ifølge drengens fødselsattest bør han indgå på samme weekendhold som de store drenge, men udviklingsmæssigt er han på et lavere niveau, hvorfor det gensidige læringsudbytte vil være begrænset som følge heraf jf. zonen for nærmeste udvikling. Dermed kan der både være fordele og ulemper ved at inddele weekendholdene efter børnenes alder.

7.3.3. Forståelse for sig selv og andre

Som fremhævet tidligere italesætter informanterne meget brede og diffuse udviklingsmål i forbindelse med aflastningen, hvilket kommer til udtryk ved, at de netop ønsker at give børnene noget gavnligt med fra deres aflastningsophold (Anna, ll. 109-135; Jesper, ll. 113-134; Line, ll. 980-990; Mie, ll. 62-68). Som nævnt i 'Introduktion til analysen' (se afsnit 6) har størstedelen af børnene en eller flere psykiatriske diagnoser, hvorfor f.eks. psykoedukation kan være gavnlig ift. at opnå kendskab til denne del af deres person. Kendskabet til dem selv italesætter Line også, idet hun bl.a. siger, "Jeg synes egentlig, altså det er også noget, vi arbejder på det her med forståelsen for både børnenes eget handicap, men også for hinandens" (Line, ll. 980-982). Den viden, som børnene kan opnå om sig selv og deres handlemønstre, når de f.eks. bliver pressede, kan ruste dem til at gebærde sig i samfundet på sigt og styrke deres muligheder for at indgå i fællesskaber med andre mennesker (Kragh-Müller, 2005). Hermed ses det, at udviklingen af børnenes forståelse for deres eget og andres handicaps er brugbart uden for aflastningsinstitutionen, idet denne kan have indflydelse på barnets ageren i mange forskellige kontekster.

Man kan dog ud fra et udviklingspsykologisk perspektiv stille sig undrende overfor, om børnene på Grankoglen bl.a. qua deres diagnoser har de samme forudsætninger for at udvikle evnen til at se andre folks handicaps som neurotypiske børn. Ifølge Theory of Mind (ToM) udvikler børn på et givent alderstrin evnen til at se en situation fra andres perspektiv og forstå, at dette er anderledes end ens eget (Levesque, 2011; Premack & Woodruff, 1978). Det kan antages det, at denne socialkognitive færdighed kan bruges i børnenes forståelse af andre og deres handicaps, idet de dermed kan siges at være i stand at forstå andres anderledes perspektiv. Selvom børnene på aflastningsinstitutionen formentlig har en anderledes udviklingskurve sammenlignet med neurotypiske børn qua deres diagnoser, er det ikke ensbetydende med, at sammenfald i deres diagnostiske forhold giver dem ens betingelser for udviklingen af evnen til at forstå andre mennesker og deres eventuelle handicaps (Ruhl, 2020). I forståelsen heraf inddrages begrebet *multifinalitet*, som henviser til, at samme udgangspunkt på et givent tidspunkt kan føre barnets udvikling i mange forskellige retninger (Væver, 2010). Det vil sige, at selvom børnene på Grankoglen kan have sammenlignelige betingelser for deres udvikling qua sammenfald i deres diagnostiske forhold, har bl.a. barnets opvækstmiljø og de handle-mønstre, som det har erhvervet sig heri også stor betydning, hvilket netop kan være med til at forme barnets individuelle udviklingsvej (Jensen, 2020). Det bliver dermed tydeligt, at man netop ikke kan generalisere opnåelsen af forståelsen for sig selv og andre mennesker udelukkende på baggrund af Theory of Mind, fordi barnets udviklingsvej er påvirket af flere forhold, herunder dets tidligere miljø og specifikke vanskeligheder.

I forlængelse af ovenstående fremhæver Anna også, at hun ser udviklingen af barnets forståelse for sig selv og andre mennesker, som værende vigtig:

[...] man skal også gerne kunne se over en periode, at der er sket en udvikling på nogle punkter. Så man kan ikke bare sådan sige en enkelt weekend, den har været god, men hvis man tager det over det lange løb, at børnene de siger 'vi har faktisk lært noget af det her', 'jeg har lært noget om mig selv', 'jeg har lært noget om de forskellige handicaps', 'jeg har lært noget om andre mennesker'. (Anna, ll. 112-119)

Også Anna sætter fokus på vigtigheden af at lære børnene om deres egne og andres udfordringer. Anna tilføjer dog, at hun ikke mener, det er nok at se den enkelte weekend som værende god, men at udvikling på sigt tilstræbes i stedet. Det er påfaldende, at Anna giver udtryk for, at det ikke er tilstrækkeligt, at de enkelte weekender blot klassificeres som gode, idet det indikerer et fokus mod målet og udvikling, snarere end en bevidsthed og forståelse for de enkelte weekenders bidrag hertil (Hansen, 2013). Man kan argumentere for, at den enkelte weekend kan bruges som en indikation på, hvor barnet på nuværende tidspunkt er i sin udvikling mod de overordnede mål.

Annas målsætning om børnenes udvikling indeholder samtidig et aspekt omhandlende, at barnet skal lære noget generelt om andre mennesker. Med udgangspunkt i Grankoglens målgruppe kan man stille sig nysgerrig overfor, om mødet med andre børn med tilsvarende diagnoser i såvel deres skoletid som på aflastningsinstitutionen kan præge deres forståelse af andre mennesker generelt. Danmark er et relativt mangfoldigt land, og der findes forskellige typer mennesker overalt, hvorfor hverken neurotypiske eller børn med diagnoser ikke kan undgå at blive bekendt med det, de måske anser for at være deres modsætning (Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2020). *Inklusion* kan ses som et eksempel på, hvordan neurotypiske børn stifter bekendtskab med børn med diagnoser i skolen, hvorimod børn med diagnoser måske i højere grad bliver introduceret for neurotypiske børn f.eks. i forbindelse med fritidsaktiviteter (Ratner, 2013). På baggrund af ovenstående kan man derfor argumentere for, at det ikke nødvendigvis har den store betydning for udviklingen af forståelsen for andre mennesker generelt for børnene i aflastningen, at de ikke omgås neurotypiske mennesker i skoletiden og i aflastningen, da de på baggrund af f.eks. fritidsaktiviteter og sociale medier opnår en vis forståelse herfor.

Mens både Line og Anna fremhæver, at børnene skal lære om hinandens forskelligheder, så virker Mie indirekte til at tale imod dette, idet hendes forslag til, hvordan mulighederne for at arbejde relationelt kan forbedres, nærmere medfører en kamouflering af børnenes udfordringer. Ift. at forbedre mulighederne for at arbejde relationelt fremhæver hun at:

[...] det at give dem plads til faktisk ikke at blive udstillet, som jeg nogle gange godt kan føle, at de bliver, fordi, de er jo ikke fanget på Grankoglen, [...] der er åbent for, at man kan gå [...], men det gør man ikke, når man er i affekt og er presset og udfordret, så går man ikke ud. (Mie, ll. 973-978)

Mie giver udtryk for, at ændring af aflastningsinstitutionens fysiske rammer ville medføre, at børn, som er i affekt, ikke udstilles foran de øvrige børn. Hvis Mies udtalelse forholdes til ovenstående, hvor både Anna og Line pointerer vigtigheden af børnenes læring om andres handicaps ift. deres udvikling, kan man stille spørgsmålstejn til, hvorvidt Mies ønske er foreneligt hermed. At opleve andre børn i affekt kan netop hævdes at bidrage til forståelsen af egne og andres udfordringer, hvorfor tiltag herimod kan begrænse udviklingen heraf. I den forbindelse er det også relevant at diskutere det faktum, at informanterne på nogle punkter har modstridende ønsker og holdninger til opnåelsen af børnenes udvikling. Det kan problematiseres, at personalegruppen måske ikke arbejder mod et fælles mål, da målene dermed kan gå hen og blive op til den enkelte pædagog at definere. Mie udtaler bl.a. i den forbindelse, “[...] det der med at nå ind til kernen af, hvad vores værdier er for at fremme de her børns trivsel og udvikling, helt konkret der vil jeg have svært ved sådan at sætte ord på” (Mie, ll. 55-59). I stedet for at have de samme kerneværdier ift. arbejdet med den professionelle relation er der i stedet risiko for, at de professionelle får karakter af at være *privatpraktiserende socialpædagoger*, hvor de i højere grad arbejder individuelt med udgangspunkt i egne holdninger og handlemåder (Schou, 2018). På den måde kan manglende kendskab til og koordinering af kerneværdier i arbejdet med barnets udvikling være en begrænsning i arbejdet på aflastningsinstitutionen, idet det i højere grad bliver op til den enkelte professionelle at fastsætte kerneværdierne samt arbejdsmetoderne, hvilket øger risikoen for at arbejde modsatrettet.

7.3.4. Målbare målsætninger?

I interviewene fremføres det bl.a., at udviklingsarbejdet på aflastningsinstitutionen kan skildres konkret, når der arbejdes med de målsætninger, som fremkommer i handleplanerne for de børn, der er indskrevet efter Servicelovens § 52 (Aalborg Kommune, n.d.). Disse målsætninger kan bl.a. være fordelagtige, idet de kan guide de professionelle mod den ønskede udvikling for barnet (Jensen, 2015). På den anden

side kan målsætningerne også være udfordrende, idet disse både kan være vanskelige for den professionelle at vurdere, hvis ikke de er synlige i arbejdet, og samtidig kan det være vanskeligt at arbejde med udviklingsmålene, såfremt barnet ikke selv er indforstået med disse (Hattie, 2009; Jensen, 2015; Kermenoglou, 2013; Schwartz, 2005). Med udgangspunkt i dette kan man stille sig undrende overfor, at det ifølge Anna primært er forældre og sagsbehandlere, som opstiller målsætninger for barnet, fordi man dermed risikerer, at barnet, såfremt det ikke er enig heri, modsætter sig udviklingsarbejdet (Anna, ll. 157-160). Anna fremhæver dog, at de professionelle på aflastningstilbuddet "reviderer den [handleplanen] ud fra, hvad vi ser hos børnene, at deres udfordring er" (Anna, ll. 160-163), og man må derfor formode, at de professionelle indvilliger i eller korrigerer målsætningerne, således at de er tilpasset det specifikke barn, samtidig med at de er forenelige med ønskerne fra hhv. forældre og sagsbehandler. Som et eksempel på hvilke mål, der kan indgå i en handleplan fortæller Anna, at:

Altså det kan jo være sådan noget som at blive bedre til at se sine egne udfordringer. Det kan også være sådan noget helt konkret med at lære at blive bedre til at gå i bad, at have styr på sin egen hygiejne, eller det kan være noget med, hvordan er det, jeg kommunikerer med andre børn og voksne for den sags skyld. Det kan være noget med, hvordan lærer jeg at stole på de voksne, jeg er sammen med, så jeg kan slippe dem derhjemme, så jeg ikke fylder lige så meget derhjemme. Så det kan i princippet være alt. (Anna, ll. 142-152)

Det er dermed tydeligt, at målene kan variere fra at være forholdsvis konkrete som f.eks. at få en bedre hygiejne ved at gå selvstændigt i bad, til at være mere overordnede og mindre målbare f.eks. i form af at få forståelse for, hvordan man lærer at have tillid til de voksne. At forbedre sin egen hygiejne og gå i bad kan virke som en relativt lavpraktisk målsætning, men samtidig kan denne kompetence have stor betydning for barnets fremtid, både for at være præsentabel ift. at tilegne sig og varetage et arbejde, men også ift. at være præsentabel i mere private sociale sammenhænge. Ved at arbejde mod en målsætning om at forbedre barnets hygiejne kan de professionelle på aflastningsinstitutionen i socialpædagogisk forstand siges at være med til at kvalificere barnet til i fremtiden at kunne leve en social acceptabel tilværelse (Andersen, Larsen & Rasmussen, 2017; Madsen, 2005).

Men selvom opsætningen af mål for børn indskrevet under Servicelovens § 52 kan virke fordelagtige, kan det også diskuteres, hvorvidt forskellige udviklingsmål er målbare. I den kvantitative del af psykologien ses bl.a. et fokus på mål, og med disse bliver det muligt at vurdere barnets udvikling i form af scoring for barnet jf. målsætningerne baseret på dets ageren over en given periode f.eks. en dag (EVA, 2018). Med udgangspunkt i Annas udlægning af forskellige målsætninger, kan man argumentere for, at det virker relativt let at måle og efterfølgende vurdere, om et barn går selvstændigt i bad, da dette tydeligt synliggøres i dagligdagen. Modsat kan andre og mere overordnede målsætninger, som f.eks. hvordan et barn lærer at stole på de voksne, være sværere at score, da barnets udvikling på baggrund af denne målsætning ikke i lige så høj grad synliggøres i dagligdagen, idet dette snarere kan antages at udvikles som en mental kompetence for barnet.

Ovenstående lægger samtidig op til en diskussion af, hvilke udfordringer, der fremkommer ift. at score barnets udvikling ift. dets målsætninger. Det kan være vanskeligt at identificere, hvornår barnet har nået den givne målsætning, og man kan i samme ombæring stille sig nysgerrig overfor, om den udvikling, som barnet udviser, egentlig er et retvisende billede. I forståelsen heraf ses det bl.a., at børn på døgninstitutionsområdet kan *skin-tilpasse* sig, hvilket vil sige, at de anbragte foregiver at have udviklet sig, idet de medvirker tilstrækkeligt i dagligdagen til, at de professionelle er tilfredse med dem og deres indsats, hvorfor de tror, at børnene har udviklet sig hensigtsmæssigt, selvom dette ikke er tilfældet (Jensen, 2010). På denne baggrund kan man dermed spekulere i, om lignende tilfælde med skin-tilpasning gør sig gældende for børnene på aflastningsinstitutionen i forbindelse med deres udviklingsproces, og Anna beskriver bl.a. følgende:

Der kan jo så godt være nogle børn, som trækker i en så meget, at der er andre børn, der bliver overset, og det er jo så en af de ting, som vi skal være rigtig opmærksomme på. For der kan faktisk også være nogle af de børn, som kun er inde hver fjerde weekend, hvor man tænker 'åh nej, jeg fik jo nærmest ikke set ham den her weekend, og det var der heller ikke rigtig andre, der gjorde, fordi der var så mange, der fyldte'. (Anna, ll. 643-650)

Med udgangspunkt i ovenstående kan det hævdes, at de børn, som ikke rigtig bliver set i løbet af weekenden, kan være så gode til at skin-tilpasse sig, at de professionelle

har en fornemmelse af, at de har det godt og udvikler sig. Det retvisende billede af både børnenes trivsel og udvikling kan dog være anderledes, såfremt disse i højere grad blot har tilpasset sig aflastningens format og dermed ikke agere retvisende. Man kan i forlængelse heraf argumentere for, at børnene i aflastning måske i højere grad end børnene på døgninstitutionsområdet skin-tilpasser sig, idet de befinder sig på aflastningsinstitutionen i kortere intervaller, og dermed ofte skal skifte mellem hhv. hjemmets og institutionens struktur og normer. Skin-tilpasning kan dermed være en måde at gå under radaren for børnene på aflastningsinstitutionen og dermed signalere trivsel og udvikling, hvilket kan give børnene mulighed for at få et afbræk fra udviklingsarbejdet. Såfremt denne skin-tilpasning også gør sig gældende på aflastningsområdet gør det vurderingen af børnenes udvikling endnu sværere for de professionelle, da børnene blot tilpasser sig aflastningens vilkår og måske fremstår længere i deres udvikling, end de i virkeligheden er, hvorfor scoringen af børnenes målsætninger ikke synes at være retvisende.

7.3.5. Opsamling

Ud fra ovenstående ses flere forskellige punkter, som er væsentlige at arbejde med for at sikre barnets udvikling, og alle informanter fremhæver, at det er vigtigt, at barnet får noget gavnligt med fra opholdet på aflastningsinstitutionen, som de kan bruge i deres liv efterfølgende. Det gavnlige kan både bestå af at have udviklet en forståelse for sig selv og andre mennesker, men det kan også være at have erhvervet sig nogle specifikke kompetencer f.eks. ift. egen hygiejne. Overordnet fremhæver informanterne vigtigheden af at arbejde med børnenes sociale kompetencer, eftersom de alle uanset diagnose eller specifikke målsætninger har udfordringer hermed. Børnenes sociale udvikling kan bl.a. ske i deres relation til de professionelle, hvor de, når de føler sig klar, kan udforske det sociale samspil med de andre børn, hvori de kan lære af hinanden, da deres kompetencer kan udvikles i samspil med andre mere kompetente jævnaldrende.

7.4. Overordnet opsamling på analysen

I analysen fremhæves den professionelle relation gennemgående som værende yderst essentiel, eftersom den anses for at være en forudsætning for det pædagogiske arbejde især ift. barnets udvikling. Samtidig påpeges det af de professionelle, at den professionelle relation ikke er statisk, hvilket bl.a. viser sig ved, at relationen kan skifte karakter i løbet af barnets tid på aflastningsinstitutionen. I praksis kan den professionelle relation tage sig ud på forskellige måder, og de respektive informanter betonedede forskellige betydningsfulde forhold i forbindelse med relationen herunder tillid, emotionelt fokus og uformelt socialt samvær, hvilke er sammenfattet og illustreret i model 1. Endvidere udgør det fælles tredje en mulighed for at etablere og pleje den professionelle relation, ved at barnet og den professionelle tager del i en fælles aktivitet. Som en yderligere mulighed fremhæves det, at sammensætningen af børnegruppen og antallet af børn fordrer muligheden for, at børnene kan skabe relationer til hinanden. Dermed spiller den professionelle relation både en rolle ift. den indledningsvise etablering af den enkelte relation til barnet, hvorimod rollen på sigt i højere grad bliver at støtte barnets udvikling i sociale samspil. Endvidere betones vigtigheden af det personlige i den professionelle relation, hvilket bl.a. kommer til udtryk i den professionelles personlige engagement og investering i relationen, hvilket ofte er udslagsgivende herfor. I modsætning til ovenstående muligheder fremføres også nogle af de begrænsninger, som har betydning for den professionelle relation på aflastningsinstitutionen. Tiden anses bl.a. for at være betydningsfuld ift. den professionelle relation, og den afgrænsede og afbrudte tid på aflastningsinstitutionen medfører derfor andre betingelser for relationen. Tiden fremhæves dog ikke udelukkende som en begrænsning, men eftersom relationen kræver kontinuerlig vedligeholdelse påvirkes bl.a. relationens dybde utvivlsomt af den sporadiske tid sammen. Samtidig kan barnets samlede tid med de professionelle i løbet af aflastningsopholdet være begrænsende for relationen, idet det fremhæves, at nogle børn trækker mere i de professionelle, hvorfor tiden til relationerne med resterende børn mindskes. Det vil sige, at der både findes muligheder og begrænsninger for den professionelle relation, og disse muligheder og begrænsninger har netop indflydelse på, den rolle den professionelle relation spiller på aflastningsinstitutionen.

8. Diskussion

I det følgende diskuteres betydningen af udvalgte metodiske valg, hvorefter der sættes fokus på relationen, den opstillede model og de professionelles arbejdsbetingelser. Endvidere følger en diskussion af aflastningsinstitutionens hjemlighed, og betydningen heraf ift. den professionelle relations rolle.

8.1. Metodediskussion

I arbejdet med nærværende afhandling har vi opnået viden om og kendskab til den professionelle relation på aflastningsinstitutionen, og i det følgende diskuteres det, hvilken indflydelse udvalgte metodiske valg både har og ikke har haft på afhandlingens resultater. Herefter vurderes afhandlingens kvalitet med udgangspunkt i begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed.

8.1.1. *Forudgående kendskab til informanterne*

I afhandlingens metodeafsnit (se afsnit 5) fremførte vi, hvordan en af os som følge af et fortløbende ansættelsesforhold havde forudgående kendskab til aflastningsinstitutionen og de fire informanter. Efter empiriindsamlingen er vi blevet yderligere opmærksomme på, hvordan dette forudgående kendskab både har og ikke har haft indflydelse på afhandlingens resultater.

8.1.1.1. Det forudgående kendskabs indflydelse

Generelt har det forudgående kendskab haft indflydelse på flere processer i afhandlingen, herunder interviewsituationen og behandlingen af det empiriske materiale i analysen, og man kan derfor argumentere for, at det forudgående kendskab har påvirket resultaterne. Dette betyder dog ikke, at det forudgående kendskab udelukkende har haft negativ indvirkning, idet det bl.a. ses, at det forudgående kendskab har medvirket til fyldige beskrivelser af den professionelle relation, eftersom informanterne bl.a. har delt perspektiver omhandlende deres eget personlige liv, herunder Mies italesættelse af anspændte familieforhold og hendes lillesøsters udfordringer. Såfremt ingen af os havde haft et forudgående kendskab, er

det ikke sikkert, at Mie havde delt lige så fyldige og detaljerede oplysninger. Endvidere mener vi, at det forudgående kendskab har bidraget til at mindske betydningen af den asymmetriske magtrelation i interviewsituationen, og som følge heraf har det skabt et rum for deling af personlige anekdoter. På den måde får kendskabet til informanterne og institutionen en positiv indvirkning på afhandlingens resultater, idet vi i den mindre asymmetriske interviewsituation opnår fyldige og dybdegående refleksioner og eksempler, hvilket bidrager til en essentiel forståelse af den professionelle relation på aflastningsinstitutionen. Vi er dog også opmærksomme på, at informanternes udtalelser grundet det forudgående kendskab kan have båret præg af et ønske om at give de 'rigtige' svar eller beskrivelser, hvorfor de på sin vis kan fremvise et forvrænget billede (Jesper, ll. 571-572; Mie, l. 256). Vi vil dog argumentere for, at dette ikke har været tilfældet, idet informanterne f.eks. også erklærede sig uenige i nogle af de antagelser, vi fremførte i interviewet herunder muligheden for relationsdannelse ved regelbrud.

Yderligere har kendskabet til informanterne og aflastningsinstitutionen haft indflydelse på afhandlingens analyse og tolkning af informanternes udsagn. Som det første har kendskabet til institutionen bevirket muligheden for at supplere med specifik viden om aflastningsinstitutionen, såfremt denne var begrænset i interviewene. Det kan dermed diskuteres, hvorvidt kendskabet har bidraget til dybere beskrivelser af den professionelle relation, idet den ene af os fungerer som vedvarende videnskilde, eller om det har begrænset graden af og behovet for tolkninger på baggrund af det sagte i interviewet. Med dette har kendskabet påvirket analysen bl.a. i form af de tolkninger, som har fundet sted i forbindelse hermed. Samtidig kan det foreslås, at analysen er påvirket af det forudgående kendskab til informanterne ift. et manglende kritisk perspektiv, idet vi kan have været for nænsomme i tolkningen af informanternes udtalelser, fordi kollegaskabet gerne skulle bestå. En indvending herimod er, at den anden af os ikke har anden relation til informanterne end i forbindelse med afhandlingen. Vi vil dog stadig påstå, at vi i afhandlingen har opnået troværdige og reflekterede resultater, selvom disse ikke nødvendigvis bærer præg af meget kritiske tolkninger.

8.1.1.2. Det forudgående kendskabs manglende indflydelse

I forlængelse af ovenstående diskussion af det forudgående kendskabs indvirkning på resultaterne er vi efter empiriindsamlingen også blevet opmærksomme på, hvordan nogle af de metodiske valg ikke umiddelbart har haft den forventede indflydelse. I afhandlingens metodiske afsnit (5) blev det beskrevet, hvordan de fire informanter bl.a. er udvalgt grundet deres tilknytning til forskellige weekendhold. På baggrund af det forudgående kendskab blev informanterne dermed udvalgt med udgangspunkt i en forventning om, at deres bidrag ville være forskelligartede som følge af bl.a. deres alder, køn, erfaringsgrundlag, ansættelsesperiode og tilknytning til weekendhold. Denne forskellighed har dog ikke umiddelbart vist sig i informanternes udtalelser, som har mange fællestræk. Dette er måske ikke så atypisk, eftersom informanterne har samme grundlæggende uddannelse og arbejder på den samme aflastningsinstitution. Med dette kan man dermed stille sig kritisk over for afhandlingens informationsorienterede udvælgelse og rekruttering ud fra bl.a. weekendhold, idet denne ydre inddeling, som vagtplanen medfører, ikke umiddelbart har sikret forskelligartede bidrag. Risikoen for at informanterne italesætter de samme caseeksempler er forholdsvis lille, eftersom de omgås mange forskellige børn, hvilket taler for, at man i en fremtidig undersøgelse ikke behøver rekruttere ud fra ydre rammer, som f.eks. weekendhold. Modsat kunne de fire informanter også have italesat nøjagtig de samme cases, såfremt de f.eks. havde drøftet disse på personalemøder eller til supervision. På den måde har rekrutteringen af informanterne baseret på kendskab til deres weekendhold ikke bidraget med den samme bredde bl.a. i caseeksemplerne, som vi havde antaget før interviewene, hvorfor dette metodiske valg ikke påstås at have påvirket afhandlings resultater. Forskellighederne i informanternes besvarelse kunne forestilles at have været tydeligere, såfremt undersøgelsesdesignet havde været anderledes, og vi f.eks. på forhånd havde bedt interviewpersonerne om at forberede relevante caseeksempler.

8.1.2. Kvalitetskriterier

I forlængelse af ovenstående diskussion af afhandlingens resultater, så diskuteres afhandlingens kvalitet i nærværende afsnit med udgangspunkt i kvalitetskriterierne, validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. Ifølge Kvale og Brinkmann (2014)

stammer disse begreber fra undertrykkende positivisme, men vi vil imidlertid argumentere for, at disse begreber alligevel er relevante at benytte som rettesnor for diskussion af afhandlingens kvalitet dog med bevidsthed om, at kvalitetskriterierne indenfor hhv. kvantitativ og kvalitativ forskning er forskelligartede.

8.1.2.1. Reliabilitet

Reliabilitet anvendes ofte som betegnelse for forskningsresultaternes pålidelig- og troværdighed (Kvale & Brinkmann, 2014). I relation hertil rejses spørgsmålet om, hvorvidt et givent resultat vil kunne reproducere af andre på et andet tidspunkt, men i interviewstudier virker det absurd at kræve, at disse skal kunne reproducere af andre (Tanggaard & Brinkmann, 2020b). Nærværende afhandlings empiri består af individers fortællinger af deres unikke erfaringer, oplevelser og perspektiver, og disse er netop vanskelige at reproducere, selv i det tilfælde, at informanterne er de samme. Tanggaard og Brinkmann (2020b) argumenterer i stedet for, at der bør tilstræbes en nøjagtig og gennemsigtig beskrivelse af undersøgelsen, så læseren kan vurdere sammenhængen, hvori resultaterne er fremkommet og skal betragtes. I denne afhandling har vi bestræbt os på at beskrive indsamlingen og behandlingen af empirien udførligt samt sikre gennemsigtighed i formidlingen heraf, således at det bl.a. i opsætningen af analysen er tydeligt, hvad der er hhv. informanternes egne ord og vores tolkning heraf, hvilket bidrager til transparens for læseren (Thagaard, 2004).

I bestræbelsen på at sikre afhandlingens transparens finder vi det endvidere relevant at betone, at afhandlingens empiriske grundlag sandsynligvis er påvirket af aktuelle forhold og konteksten, hvori de er fremkommet. Et eksempel herpå kan være, at Jespers overvejelser om betydningen af barnets tid i aflagning (jf. afsnit 7.1.4.3 'Tiden') f.eks. kan bære præg af, at han umiddelbart forud for interviewet har skrevet en status på et barn, som over en periode kun har tilbragt relativt lidt tid på institutionen (Jesper, ll. 1031-1044). Yderligere fremhæves det af Mie, at hun er usikker på aflagningsinstitutionens kerneværdier, hvilket måske skal ses i lyset af, at Covid-19 har medført, at mange ikke-presserende aktiviteter som f.eks. teambuilding og temadage, der kunne have bidraget til kendskabet af institutionens værdier, er blevet udskudt eller aflyst i løbet af det seneste år (Mie, ll. 50-62).

Vi vil dog argumentere for, at nærværende afhandlings reliabilitet er høj, idet vi vurderer, at indsamlingen og behandlingen af empirien er præsenteret på en gennemsigtig måde, som bevirker, at læseren får fornemmelsen af, at afhandlingen er troværdig og meningsfuld.

8.1.2.2. Validitet

Almindeligvis referer validitet til et udsagns gyldighed eller rigtighed. Indenfor positivismen oversættes validitet ofte til spørgsmålet om, hvorvidt man måler det, man tror, man måler, men en bredere forståelse af validitet er, hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge (Kvale & Brinkmann, 2014). Ifølge Kvale og Brinkmann (2014) er validitet ikke alene et spørgsmål om begrebsliggørelse og metodevalg, men de fremhæver, at forskerens person og moralske integritet er af afgørende betydning. Nærværende afhandling tilgår betydningen af den professionelle relation fra de professionelles, dvs. pædagogernes, perspektiver, hvorfor det kun er deres udlægning af den professionelle relation, vi fremfører. Med dette er vi opmærksomme på, at vi derfor ikke indfanger alle nuancer ved den professionelle relation, idet vi udelukkende får de professionelles perspektiv, selvom børnenes perspektiv også spiller en stor rolle ift. relationen. Vi søger imidlertid ikke blot en definition af den professionelle relation, men snarere en praksisnær forståelse af, hvilken rolle den professionelle relation spiller på aflastningsinstitutionen, hvorfor vi netop har valgt at fremføre de professionelles praksisnære forståelser heraf.

Som fremhævet i analysen kan der være forskelligartede opfattelser og forståelser af væsentlige begreber f.eks. det at være privat, eller hvad der karakteriserer en relation. Som nævnt i det foregående analyseafsnit 7.2.4 'Privathed' kan der blandt informanterne være forskellige forståelse af det at være privat dels. Ift. det private har vi, som det fremgår af interviewguiden (bilag 1), kort præsenteret en definition på baggrund af den eksisterende litteratur, men dette er ikke ensbetydende med, at informanternes udtalelser herom tager udgangspunkt i denne definition. Modsat definerede vi ikke, hvorledes vi forstod en relation men var snarere interesserede i en forståelse af informanternes oplevelse og opfattelse heraf. Man kan spekulere i, hvilken betydning hhv. vores og informanternes, samt informanternes indbyrdes forskellige forståelser af begreber har haft for afhandlingens resultater. Ved

informanternes definition og forståelse af en relation kan man argumentere for, at vi netop ikke søgte en enslydende forståelse heraf, og vi var på den måde snarere interesseret i at undersøge, hvad hver enkelt informant fremhævede i deres arbejde med relationen, da dette i sidste ende formentlig kunne være med til at udvide relationsbegrebet. Derfor anså vi ikke informanternes forskelligartede udlægning af relationen og arbejdet hermed som hæmmende for afhandlingens kvalitet, men snarere som en mulighed for opkvalificering af relationsbegrebet. I modsætning hertil kan det måske i højere grad problematiseres, at informanterne havde forskellige opfattelser af, hvad det private indeholdt, da dette kan have haft betydning for deres udtalelser om fordele og ulemper ved inddragelse af privathed i arbejdet.

Vi vil dog argumentere for, at vi, trods ovenstående belysning af problemstillinger i relation til opnåelsen af validitet, har forsøgt at sikre dette kvalitetskriterium i afhandlingen. I den forbindelse har vi forsøgt at forholde os kritiske til vores egne tolkninger af empirien, idet vi ønsker at gøre afhandlingens fund så korrekte og retvisende som muligt (Thagaard, 2004). Idet vi i afhandlingen ikke har haft mulighed for at få bekræftet diverse tolkninger af andre forskere eller fagpersoner, har vi i stedet diskuteret tolkningerne dybdegående i gruppen for at sikre kritisk stillingtagen til egne forståelser. Vi vil dermed, på baggrund af ovenstående, hævde, at nærværende afhandling har en relativ høj validitet, idet den undersøger den professionelle relation på aflastningsinstitutionen på baggrund af interviews med professionelle, hvilket netop er afhandlingens fokusområde.

8.1.2.3. Generaliserbarhed

Typisk forbindes kvalitativ forskning med en lav grad af generaliserbarhed, dvs. hvorvidt resultaterne kan generaliseres, og ifølge Kvale og Brinkmann (2014) er generaliserbarhed et konstant spørgsmål i relation til interviewundersøgelser.

Vi har i nærværende afhandling fremført, hvordan den professionelle relations rolle samt muligheder og begrænsninger herfor tager sig ud på aflastningsinstitutionen på baggrund af fire cases. Samtidig er vi dog nødt til at forholde os åbne overfor, at andre professionelle på andre aflastningsinstitutioner ville fremhæve andre aspekter end de fremførte i denne afhandling. Dette sætter dermed spørgsmålstejn ved, om

det overhovedet er muligt, at afhandlingens resultater kan overføres til andre kontekster, subjekter og/eller situationer. I sin beskrivelse af casestudier fremfører Flyvbjerg (2020), at det er en misforståelse, at fund herfra ikke kan generaliseres. Det fremhæves bl.a., at man i casestudiet kan få en dybere forståelse for et givent fænomen, og det er oftest her afvigende tilfælde opdages. Disse afvigende tilfælde er netop de vigtigste kilder til teoriudvikling, idet disse kan pege på nye aspekter, som kan bidrage til at belyse feltet og sammenfaldende cases (Flyvbjerg, 2020).

Vi har i indeværende afhandling forsøgt at skabe det bedste grundlag for generalisering på baggrund af inddragelse af informanter, som godt nok arbejder på den samme institution, men som herudover er tilknyttet fire forskellige weekendhold. Derudover mener vi, at afhandlingens generaliserbarhed er styrket ved, at vi netop har interviewet fire professionelle fremfor en enkelt, idet vi hermed forsøger at sikre, at vi indfanger flest mulige facetter af den professionelle relation med udgangspunkt i informanternes diversitet ift. f.eks. køn, alder og erfaringsgrundlag. Eftersom alle informanterne er ansat på den samme aflastningsinstitution, kan man spekulere i, om deres italesættelse af den professionelle relations rolle er et udtryk for en specifik måde at tænke på, arbejde med og italesætte den professionelle relation på lige netop denne aflastningsinstitution. Vi vil dog hævde, at dette ikke er tilfældet, idet mange af informanternes benævnte måder at arbejde og tænke på understøttes af den eksisterende litteratur, som behandler specifikke døgninstitutioner og dette område generelt, hvorfor afhandlingens fremføring af den professionelle relation ikke synes at være knyttet specifikt til den undersøgte aflastningsinstitution. Dermed skal man i højere grad betragte afhandlingens resultater som ideografiske, dvs. et bud på forståelse i stedet for et forsøg på at afdække universelt gældende lovmæssigheder, som skriver sig ind i den nomotetiske videnskab (Møhl & Simonsen, 2017). Samtidig synes afhandlingen at give et bud på en praksisnær forståelse på baggrund af cases med fire professionelle, og dette indfanger måske i højere grad den konkrete praksis, hvilket formentlig ikke havde været tilfældet med f.eks. en kvantitativ undersøgelse i form af et spørgeskema. På denne baggrund vil vi argumentere for, at afhandlingens resultater kan bruges på andre aflastningsinstitutioner som et bud på en forståelse af den professionelle relations rolle, med forbehold for at de professionelle med deres erfaring og perspektiver kan tilføje yderligere forståelser hertil.

8.1.3. Opsamling

I det ovenstående har vi fremført afhandlingens metodiske overvejelser og diskuteret deres mulige påvirkning på afhandlingens resultater, og på baggrund heraf står det bl.a. klart, at det forudgående kendskab på nogle punkter har haft indvirkning på afhandlingens resultater, ligeså vel som andre ikke har haft den forventede indvirkning. Ydermere har vi fremført en diskussion af afhandlingens kvalitet med inddragelse af begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Overordnet kan afhandlingen siges at besidde en høj grad af både reliabilitet og validitet, idet gennemsigtigheden i afhandlingens metodiske og analytiske valg fremføres i afhandlingen, samtidig med at afhandlingens resultater må siges at være troværdige, da de fremfører det, som afhandlingen havde til hensigt at undersøge. I forlængelse heraf kan man se afhandlingens resultater som et bud på en forståelse af den professionelle relations rolle, idet andre professionelle formentlig kan tænkes at tilføje yderligere perspektiver til resultaterne.

8.2. Relationen

I nærværende afhandling har relationen været det centrale omdrejningspunkt, hvor både fremføring af den professionelle relation samt en diskussion af relationsbegrebet har fundet sted, og i det følgende præsenteres udvalgte diskussioner og tanker, som arbejdet med afhandlingen har foranlediget.

Indledningsvis finder vi det relevant at trække trådene tilbage til temaet 'Relationen på aflastningsinstitutionen' (se afsnit 7.1), hvor relationen bl.a. beskrives som en tom betegner (Warming & Christensen, 2016). Som et alternativ til relationsbegrebet foreslog vi derfor at anvende Jensens (2011, 2018) begreb om det *socialpædagogiske fællesskab* om den pædagogiske opgave, som de professionelle på aflastningsinstitutionen varetager. Selvom det socialpædagogiske fællesskab virker som en forståelse af arbejdet, som kan anvendes i praksis, kan man diskutere, hvorvidt det er tilstrækkeligt udelukkende at fokusere på dette begreb i beskrivelsen af arbejdet med den professionelle relation på aflastningsinstitutionen. På den ene side tilføjer det socialpædagogiske fællesskab en mere praksisnær forståelse af arbejdet, hvilket kan være fordelagtigt. På den anden side kan denne forståelse af arbejdet og relationen hævdes fortsat at være (for) bred, selvom Jensen (2011) med indføring af begrebet om det socialpædagogisk fællesskab netop forsøgte at gøre op med det brede og diffuse relationsbegreb. En af fordelene ved at inddrage det socialpædagogiske fællesskab i forståelsen af arbejdet er, at de professionelle tilbydes et fælles sprog for det relationelle arbejde, hvorimod det hidtidige relationsbegreb medfører en risiko for miskommunikation, eftersom forståelserne heraf internt i en personalegruppe kan være ganske forskelligartede qua begrebets bredde. Modsat er en ulempe ved det socialpædagogiske fællesskab, at de professionelle til stadighed kan hævdes at mangle noget konkret at arbejde ud fra i relationen med børnene.

Vi foreslår, at afhandlingens model 1 (se afsnit 7.1.3 'Dimensioner i relationen'), som illustrerer afhandlingens tre dimensioner i relationen, hhv. tillid, emotionelt fokus og uformelt socialt samvær, kan bidrage til at konkretisere relationsbegrebet. I forlængelse heraf vil vi argumentere for, at de professionelle i det relationelle arbejde på aflastningsinstitutionen overordnet kan tage udgangspunkt i det

socialpædagogiske fællesskab, samtidig med at denne afhandlings tre relationelle dimensioner kan fungere som pejlemærker, der kan bruges i arbejdet med henblik på at etablere et fællesskab med børnene. På den måde giver det socialpædagogiske fællesskab den professionelle tilstrækkeligt frie rammer til at skabe unikke relationer, mens inddragelsen af de tre dimensioner i forlængelse heraf kan bruges som et specifikt redskab, som kan guide den professionelle ift. barnets behov i relationen. Samtidig argumenterer vi for, at redskabet også kan bruges forud for etableringen af den professionelle relation, f.eks. inden den professionelle møder barnet.

8.2.1. Modellens potentiale – sammensætning af barnet og den professionelle

Vi foreslår, at den opstillede model, som indeholder de tre dimensioner i relationen - tillid, emotionelt fokus og uformelt socialt samvær, kan anvendes til at sikre overensstemmelse mellem barnets behov og den professionelles profil og kompetencer. Dog risikerer man med en sådan sammensætning, at nogle professionelle er et match med mange børn, mens andre professionelle kun er et match med få børn. Sammensætningen vanskeliggøres endvidere af, at barnets behov ift. de tre dimensioner ikke nødvendigvis statiske, fordi barnet kan udvikle sig og som følge heraf vil dets behov sandsynligvis ændre sig. Samtidig virker det til, at man med et sådant profileringsredskab forsøger at sammensætte børn og voksne på en mekanisk og legoklods-agtig måde, hvor barnets klodser i relationen passer med de klodser, som den professionelle bringer ind i relationen. En af faldgruberne ved at sammensætte børn og professionelle på denne måde er, hvis man udelukkende fokuserer på et sådant redskab i sammensætningen af børn og professionelle, og dermed ikke overvejer eller tager højde for barnets unikke bidrag til eller behov i relationen. Som et yderligere kritikpunkt stiller vi os undrende overfor, om det overhovedet er muligt at skabe en retvisende profil for barnet på baggrund af de tre dimensioner, idet disse kan forekomme meget brede, overlappende og måske ikke rammende for barnets behov.

Trods det, at vi i det ovenstående stiller os kritiske over for sammensætningen af børn og voksne grundet deres kompatibilitet, dvs. overensstemmelse mellem barnets behov og den professionelles vægtning af de tre dimensioner, argumenterer vi også

for det positive i en sådan sammensætning, idet at de professionelle med et forudgående kendskab netop kan tage højde for det unikke barn, så relationen eller det socialpædagogiske fællesskab har de bedste muligheder. Det er imidlertid vigtigt, at man i sammensætningen af børn og professionelle gør sig bevidst, at denne sammensætning ikke nødvendigvis kan spå om eller garantere en god relation, idet det personlige engagement også er betydningsfuldt herfor (Møller, 2014). Kompatibilitet ift. det personlige fremhæves også af flere informanter, hvor de netop lægger vægt på, at de ikke umiddelbart kan indgå i alle relationer, men såfremt de ikke kan, så kan nogle af de andre professionelle (Anna, ll. 582-590; Jesper, ll. 357-365). Man kan i den forbindelse spekulere i, om det er manglende personlig kemi eller uoverensstemmelser mellem barnets behov og de professionelles vægtning af relationens dimensioner, som er årsag til, at nogle af de professionelle ikke kan indgå i specifikke relationer. Endvidere kan man stille sig nysgerrig over for, hvorvidt viden om børnenes respektive behov i relationen på baggrund af de tre dimensioner kan føre til færre mismatch mellem de professionelle og børnene.

På baggrund af ovenstående er det væsentligt at påpege, at selvom det virker til, at man i arbejdet med relationen med udgangspunkt i modellen kan hævdes at føje barnet ved udelukkende at sætte dem sammen med professionelle, som matcher deres behovsprofil i relationen, så er det ikke sådan, vi foreslår anvendelsen af dette redskab. Vi ser det snarere som muligheden for, at den professionelle kan udføre et pædagogisk arbejde på bedst mulig vis, hvilket involverer opmærksomhed mod såvel barnets behov som eget bidrag i det socialpædagogiske fællesskab. Man kan imidlertid stille sig undrende overfor, om det at tilrettelægge relationer på baggrund af barnets respektive behov i virkeligheden fastholder det i dets handlemønstre, hvilket er problematisk ift. barnets mulighed for udvikling. At tilrettelægge arbejdet alene med udgangspunkt i børnenes forskellige profiler kan relateres til Gardners (1983) teori om de otte intelligenser, hvori han hævder at læring med fordel kan tilpasses individets unikke sammensætning af intelligenser. En risiko herved er dog, at børnene ikke oplever den modstand, som et modsatrettet perspektiv ville have givet, hvilket kunne have bidraget til barnets udvikling. Vi afviser dog ikke modellens praktiske potentiale, men vil advokere for at anvendelse af modellen bør ske indenfor en forståelsesramme, hvori mulighederne for, at den professionelle kan

udfordre barnet i relationen også medtænkes, således at barnet erfarer, at ikke alt er tilpasset dem og deres behov.

8.2.2. Paragraffer – udtryk for barnets behov i relationen?

I forlængelse af overvejelserne om sammensætning af det socialpædagogiske fællesskab grundet barnets og den professionelles vægtning af de tre dimensioner i relationen kan man yderligere stille sig nysgerrig overfor, hvorvidt det lovmæssige grundlag i form af de paragraffer, som børnene er indskrevet under, kan være rettesnor for, hvordan børnene skal tilgås i det socialpædagogiske fællesskab. De børn, som er indskrevet under Servicelovens § 84 skal i princippet ‘bare’ have en god tid og hygge sig i aflastningen, hvorfor man må formode, at måden at gå til disse børn er anderledes end de børn, som er indskrevet under Servicelovens § 52, hvor der netop er udarbejdet en handleplan med konkrete udviklingspunkter, som de professionelle skal arbejde henimod. Man kan med udgangspunkt heri stille sig undrende overfor, om det er fordelagtigt for børnene, som er i aflastning efter § 52, at blive mødt af professionelle, som i højere grad vægter det emotionelle med dybe samtaler og fortrolighed højt, idet en traditionel psykologisk behandlingsforståelse er samtalebaseret. Modsat kan det virke ganske fantasiløst at tænke, at det udelukkende er de professionelle, som vægter det emotionelle højt, der kan hjælpe børnene med deres særlige udfordringer, idet man f.eks. også kan forestille sig, at et barn, som selvstændigt skal lære at gå i bad, formentlig ikke profiterer af dybe samtaler, men måske snarere det uformelle sociale samvær. I forlængelse heraf kan man yderligere stille sig undrende overfor, om børnene indskrevet under § 84 grundet aflastningsopholdets umiddelbart mindre omsiggribende karakter primært bør mødes af professionelle med fokus på det uformelle sociale samvær, idet de blot skal have en god tid.

Med udgangspunkt i ovenstående kan det dog diskuteres, hvorvidt det er muligt at kategorisere alle børn indskrevet efter en specifik paragraf og udlede, at deres behov er ensartede på baggrund af deres indskrivningsgrundlag. Denne generalisering af børnene og deres respektive behov i relationen er netop i modstrid med det, som ovenstående afsnit fremførte, hvor de professionelle og barnet blev sammensat ud fra deres ensartede fokus på relationens dimensioner. Også Anna og Lines fremføring af, at man i praksis sjældent skelner mellem de paragraffer, som børnene er indskrevet

under, samt det faktum, at indskrivelsesgrundlaget i nogle tilfælde ændres fra §§ 84 til 52, fremhæver netop, at der er visse overlap mellem paragrafferne (Anna, ll. 79-84; Line, ll. 79-83). Vi vil derfor argumentere for, at selvom børnene tildeles en kategori i form af deres respektive paragraffer, er det ikke ensbetydende med, at deres behov i relationen tager sig ens ud. Især ændringen af børnenes paragraffer fra §§84 til 52 illustrerer, at selvom barnets udfordringer og behov vurderes anderledes, så er det ikke givet, at tilgangen til barnet ændres fra f.eks. uformelt socialt samvær til emotionelt fokus, idet barnets behov i relationen på baggrund af de tre dimensioner må antages ikke at have ændret sig drastisk, selvom barnets ydre mærkat i form af paragraffen har ændret sig. Ud fra ovenstående diskussion virker det ikke fordelagtigt at bruge paragrafferne som en måde at strukturere tilgangen til børnene i relationen på, idet børnenes behov i relationen ikke nødvendigvis behøver afspejle det traditionelle billede af behov for emotionelt fokus ved § 52 og uformelt socialt samvær ved § 84.

8.2.3. Sværere arbejdsbetingelser?

Med udgangspunkt i ovenstående overvejelser og diskussioner om relationens udformning kan man diskutere, om det egentlig er sværere at være professionel på en aflastningsinstitution end på en døgninstitution. Sammenlignet med døgninstitutionen har aflastningsinstitutionen typisk flere børn tilknyttet ad gangen, hvorfor man som professionel på aflastningsinstitutionen netop får kendskab til og indgår i flere relationer end på døgninstitutionen. Med udgangspunkt i ovenstående, hvor man netop fokuserer på barnets unikke behov jf. de tre dimensioner i relationen, stilles der store krav til den professionelle på aflastningsinstitutionen om at kunne arbejde på en række forskellige måder. På den måde bliver der qua aflastningens børnegruppe flere forskellige mulige kombinationer af børnenes behov, hvorimod de professionelle på døgninstitutionsområdet som udgangspunkt har en mindre og fast gruppe af børn, som de skal forholde sig til hele tiden. Selvom de professionelle på aflastningsinstitutionen indgår i flere forskellige relationer end de professionelle på døgninstitutioner, er det ikke umiddelbart det eneste, der gør det sværere at være professionel på en aflastningsinstitution. Det virker bl.a. til, at den overordnede pædagogiske opgave på sin vis er mere fastlagt på døgninstitutionen, end den er på aflastningsinstitutionen, hvilket bidrager til den professionelles udfordrende

arbejdsbetingelser på aflastningsinstitutionen. Som fremhævet tidligere rangerer den pædagogiske opgave på aflastningsinstitutionen fra i den ene ende af spektret at give barnet en god tid og oplevelse til på den anden ende af spektret at sikre barnets udvikling ift. bl.a. de fremsatte målsætninger i handleplanen. Med dette in mente argumenterer vi dermed for, at man som professionel på aflastningsinstitutionen skal være yderst omstillingsparat, eftersom den pædagogiske opgave kan variere betydeligt fra barn til barn, idet aflastningens formål kan spænde så bredt, at det rummer alt fra 'opbevaring og gode oplevelser' til 'udvikling af fremtidige kompetencer'. Ift. dette store spænd kunne det være fordelagtigt for de professionelle på aflastningsinstitutionen at finde inspiration i den eksisterende viden på aflastningsområdet, men som afhandlingen også har fremført, har det været ganske vanskeligt at identificere sådant materiale. Den professionelles arbejdsbetingelser bliver dermed yderligere besværliggjort, idet meget af deres viden indenfor feltet må bero på deres praksiserfaring hermed. Vi vil dermed fremføre, at det at være professionel på en aflastningsinstitution kan sammenlignes med at lære at cykle - det er først, når man er i gang med den givne aktivitet, at man virkelig lærer det.

8.2.4. Modellens yderligere anvendelighed

Endvidere foreslår vi, at afhandlingens model med relationens tre dimensioner kan ses som et praktisk redskab, der kan medvirke til at fremføre et billede af barnets behov i relationen uagtet hvilken paragraf, det er indskrevet under. Vi foreslår endvidere, at redskabet kan være til gavn for lederen på aflastningsinstitutionen, idet vedkommende får mulighed for at danne sig et indtryk af medarbejdernes vægtning af relationens dimensioner, og om disse er nogenlunde forenelige med børnenes behov i relationen. Samtidig ser vi muligheden for at bruge redskabet i forbindelse med ansættelsen af nye professionelle, således at man i ansættelsen heraf specifikt kan søge efter professionelle, som kan tilbyde det i relationen, som den specifikke børnegruppe har behov for f.eks. i form af det uformelle sociale samvær. Vi vil i den forbindelse fremhæve, at vi ser modellen med de tre dimensioner som et bud på et mere nuanceret og på sin vis konkret redskab til forståelse af relationen i arbejdet med det socialpædagogiske fællesskab, der samlet giver en bred og praksisnær arbejdsmetode, som kan bruges på aflastningsinstitutionen. Det er dog væsentligt at

fremføre, at de tre dimensioner i beskrivelsen af relationen ikke alene kan være det bærende, da relationsbegrebet dermed vil blive for snævert.

8.3. Hjemlighed

Foruden ovenstående diskussion af relationen på aflastningsinstitutionen mener vi, at det er relevant at diskutere, hvorvidt aflastningsinstitutionens fysiske omgivelser og organisering har betydning for relationens muligheder, og om den professionelle relation ville have været anderledes, hvis rammerne havde været mere hjemlige. Starkey og Sarli (1989) påpeger de manglende hjemlige rammer på aflastningsinstitutioner, og både Anna, Mie og Line fremhæver netop, at de fysiske rammer på aflastningsinstitutionen, herunder de lange gange og neutrale værelser, understreger, at det netop er en institution, samt at man med fordel kunne gøre rammerne mere hjemlige (Anna, ll. 682-692; Line, ll. 882-895; Mie, ll. 1008-1020). I sine undersøgelser af hjemlighed på døgninstitutioner fremfører Højlund (2006, 2009) både de professionelles og børnenes forståelser heraf. Hun fremhæver, at hjemlighed er et yderst komplekst begreb med mange betydninger, som ofte fremkommer indforstået, hvorfor det ikke umiddelbart lader definere (Højlund, 2006). Derudover demonstreres kompleksiteten i begrebet bl.a. ved, at man både kan føle sig hjemme et sted, som man ikke definerer som sit hjem, samtidig med at man kan indrette sig hjemligt på steder, hvor man opholder sig midlertidigt (Højlund, 2006). Et hjem kan dermed betyde noget forskelligt afhængigt af hvilken person, der definerer det, men samtidig virker det til, at der er en gængs forståelse af, at hjem og hjemlighed begge betegner noget positivt.

Hvis formålet med at skabe hjemlige og mindre institutionsprægede rammer netop er at fremme de positive følelser, som er knyttet til at befinde sig i et mere hjemligt miljø, fremstår informanternes ønske velbegrundet. På den anden side kan vi dog stille os kritiske overfor, hvorvidt man overhovedet bør tilstræbe et mere hjemligt miljø på aflastningsinstitutionen, idet man på den måde forsøger at foregive, at aflastningsinstitutionen er noget, det i virkeligheden ikke er. I forlængelse heraf viser Højlund (2006, 2009) også, at børnene på døgninstitutionerne er forbeholdene for at karakterisere døgninstitutionen som deres hjem, idet de udelukkende forstår den som en institution, hvor de opholder sig. På baggrund af de anbragte børns manglende oplevelse af institutionen som et hjem er det næsten utopisk at tro, at børnene i aflastning får oplevelsen af institutionen som et hjem, idet deres ophold er afgrænset og midlertidigt sammenlignet med børnene på døgninstitutionen. På den måde virker

det til, at bestræbelserne mod at skabe en hjemlig stemning på aflastningsinstitutionen i mindre grad kan tilskrives børnenes behov, men i højere grad er for de professionelles skyld, idet de vil forsøge at kamuflere det særegne ved institutionen, herunder de fysiske rammer.

8.3.1. De professionelles autenticitet

Selvom børnene på døgninstitutionen ifølge Højlunds (2006, 2009) feltarbejde ikke ser de fysiske rammer på døgninstitutionen som bidragende til deres forståelse af stedet som et hjem, så beskriver de i stedet, at deres forståelse af hjemlighed består af, at de professionelle udviser autenticitet og engagement i dem som mennesker. Højlund (2006, 2009) finder altså, at både de professionelle og de anbragte børn udtrykker ønske om det samme slutresultat, oplevelsen af hjemlighed, men selve måden at komme dertil er forskellig. Med børnenes fokus på de professionelles oprigtige interesse og involvering ift. oplevelsen af hjemlighed understreges det endnu en gang, at den professionelle relation, og især det personlige engagement, er altafgørende (Møller, 2014). Med udgangspunkt i definitionen af den professionelle relation kan man derfor spekulere i, om de professionelle på aflastningsinstitutionen bør vægte det oprigtige, personlige engagement højere end deres faglige kompetencer, idet førstnævnte både kan foreslås at bidrage til relationen og den hjemlige følelse for barnet. Selvom det personlige engagement hævdes at være betydningsfuldt ift. barnets følelse af hjemlighed blev det netop fremført i afhandlingens analyse (se afsnit 7.2.2 'At være (for) personlig'), at informanterne især gjorde sig en del overvejelser om ikke at blive **for** personlige. De professionelles bekymring herom blev dog nedbragt, idet de på baggrund af børnenes egne udtalelser og supervision blev bevidste om, at børnene ikke betragtede dem som deres venner på trods af et større fokus på det personlige frem for det professionelle i relationen. Med udgangspunkt i ovenstående mener vi dermed, at det er vigtigt at sætte fokus på, at de professionelle ikke behøver være varsomme med hensyn til personlig involvering og engagement i den professionelle relation, idet dette netop er fordelagtigt ift. både barnets oplevelse af hjemlighed, relationsdannelsen og barnets udvikling (Møller, 2014).

8.3.2. Konteksten og de fysiske omgivelser

Selvom ovenstående forståelse af hjemlighed for barnet er betinget af de professionelles autenticitet og engagement i relationen, så kan man også diskutere, på hvilken måde aflastningsinstitutionens fysiske omgivelser og organisering kan have betydning for relationen. Som udgangspunkt kan man fremhæve, at de ydre rammer på aflastningsinstitutionen selvsagt har en indirekte betydning for relationen, idet disse påvirker mulighederne for forskellige aktiviteter og dermed det fælles tredje. I modsætning hertil vil vi imidlertid argumentere for, at det i og for sig ikke handler om, hvorvidt aflastningsinstitutionen er placeret på et nedlagt landbrug eller i et villakvarter, men at det væsentlige (snarere) er, at de professionelle er villige til at investere og engagere sig personligt i aktiviteterne og relationen.

Det er samtidig væsentligt at overveje, om de professionelles opfattelse af de fysiske rammer som begrænsende på aflastningsinstitutionen har betydning for, hvordan de indgår i relationen med børnene. Eftersom både Line, Anna og Mie fremhæver de fysiske rammer ift. muligheder og begrænsninger i arbejdet med den professionelle relation formodes det at være noget, som fylder i deres bevidsthed. På den måde kan de institutionelle rammer på aflastningsinstitutionen være med til at øge de professionelles bevidsthed om, at aflastningsinstitutionen blot er en arbejdsplads, hvorfor de ikke nødvendigvis behøver at investere sig selv på samme måde, som hvis de sås med børnene oftere eller i andre sammenhænge. Mie fremhæver, at muligheden for relationsdannelse ville styrkes, hvis aflastningsinstitutionen flyttede til f.eks. et nedlagt landbrug, og hvis de professionelle blev og sov, idet det i højere grad minder mere om strukturen i en familie (Mie, ll. 1008-1021). Eftersom de professionelles personlige engagement i den professionelle relation er af stor betydning, kan man argumentere for, at det netop er dette, de professionelle skal fokusere på frem for ændring af de fysiske rammer, idet det personlige engagement ikke burde påvirkes af de ydre rammer. Ud fra dette bliver det dermed klart, at det ikke er de fysiske rammer som umiddelbart fordrer eller begrænser den professionelle relation, men at det snarere er de professionelles underliggende holdning til det pågældende sted, som har betydning for deres måde at involvere sig i børnene.

Ovenstående har netop haft til hensigt at belyse, hvordan de fysiske rammer på aflastningsinstitutionen måske i højere grad har betydning for de professionelle ift. deres forståelse af at skabe en følelse af hjemlighed, mens disse ydre rammer, f.eks. de lange gange og neutrale værelser, ikke har samme betydning for børnenes oplevelse af hjemlighed. Men selvom børnenes forståelse af hjemlighed ikke umiddelbart præges af de ydre rammer, vil vi argumentere for, at de indre rammer på aflastningsinstitutionen bidrager til relationen. Et eksempel herpå er børnenes værelser, som er ensformige, fordi de skiftevis deles af forskellige børn, og ift. oplevelsen af hjemlighed er det betydningsfuldt, at værelserne personliggøres, f.eks. med barnets personlige billeder og eget sengetøj. Denne personliggørelse kan være bidragende til barnets oplevelse og følelse af hjemlighed, idet værelset minder mere om et reelt værelse med personlige artefakter, fremfor f.eks. et hotelværelse, hvor alt fra møbler til sengetøj er neutralt og upersonligt. At den professionelle før barnets ankomst har personliggjort værelset, demonstrerer over for barnet, at man ser dets unikhed og gerne vil det, hvilket bl.a. indfanger det personlige engagement, som barnet søger i den professionelle. Selvom barnet måske ikke anser denne personliggørelse af værelset som et udtryk for den professionelles engagement, så kan barnet modsat opfatte manglende klargøring af værelset som et udtryk for, at den professionelle er uinteresseret, eftersom vedkommende har glemt eller ikke prioriteret at klargøre værelset før barnets ankomst.

På den måde vil vi netop fremføre, at relativt små hjemlige elementer og handlinger som klargøring af ens personlige værelse er med til at vise barnet, at den professionelle gerne vil barnet og engagerer sig personligt i relationen, hvilket jf. Højlund (2006, 2009) kan bidrage til oplevelsen af hjemlighed for barnet. Herfra kan der drages en parallel til Jensen (2015), som på baggrund af et caseeksempel betoner, at det kan være marginaler, som er afgørende for barnets oplevelse af den professionelles interesse og som følge heraf relationen mellem disse.

8.3.3. Er følelsen af hjemlighed fordelagtig?

Yderligere kan man på baggrund af ovenstående stille sig undrende overfor, om det egentlig er fordelagtigt at fremme hjemligheden på aflastningsinstitutioner, idet nogle børn f.eks. aflastes fra hjemmet, og såfremt man forsøger at skabe hjemlige betingelser, får barnet ikke det tilsigtede pusterum. Man kan endvidere spekulere i,

hvorvidt børnene i aflastning har samme behov for følelsen af hjemlighed på institutionen som de børn, der er anbragt på døgninstitutioner jf. Højlund (2006, 2009), idet børnene i aflastning kun er adskilt fra deres familier og hjem i en afgrænset og midlertidig periode. Med disse spekulationer in mente finder vi det relevant at illustrere en problematik ved institutionens hjemlige rammer ved at inddrage et praksiseksempel med et barn fra aflastningsinstitutionen, som det gruppemedlem, der er ansat på institutionen, selv har erfaret. På de respektive weekendhold har børnene en fælles belønningstavle, hvor de sammen som hold kan hjælpe med praktiske opgaver, herunder tømning af opvaskemaskinen, borddækning og støvsugning, hvilket efter en periode udløser en præmie. Det pågældende barn, en knap tiårig dreng, spørges, hvorvidt han vil tage del i opgaverne, således at præmien kan indløses tidligere, hvortil han svarer, at han derhjemme har så mange opgaver, at han har brug for ikke at lave noget af samme karakter under aflastningsopholdet, idet aflastningsinstitutionen netop er hans frirum. Såfremt alle børn *skulle* hjælpe til med de praktiske opgaver under aflastningsopholdet, ville det pågældende barn ikke på samme måde blive aflastet, eftersom aflastningsopholdet på nogle punkter ville ligne hans hjemlige omgivelser. Med udgangspunkt i dette eksempel mener vi, at man overordnet kan stille spørgsmålstegn ved, om det ubetinget er fordelagtigt at tilstræbe hjemlige rammer på institutionen, idet børnene bl.a. kan blive konfronteret med de hjemlige rammer, som de har behov for aflastning fra.

8.4. Opsamling - udvidelse af relationsbegrebet?

Med udgangspunkt i ovenstående diskussioner af muligheder for sammensætning af relationen på baggrund af barnets behov og den professionelle arbejds måde vha. modellen samt følelsen af hjemlighed som medvirkende til etablering og udvikling af relationen vil vi argumentere for, at relationsbegrebet med fordel kan udvides trods det, at vi tidligere har problematiseret begrebets bredde. Kendskabet til barnets behov i relationen på baggrund af de tre dimensioner kan bidrage til at give de professionelle mulighed for at tilgå barnet med udgangspunkt i dets behov, hvilket formentlig kan forebygge mismatch og dermed negative erfaringer med relationen og de professionelle. Inddragelse af modellen og de tre dimensioner ift. relationsdannelsen kan dog ikke alene sikre et gunstigt udfald, idet det personlige match er særligt betydningsfuldt i den professionelle relation.

Samtidig vil vi hævde, at følelsen af hjemlighed på aflastningsinstitutionen har betydning for den professionelle relation, eftersom børnene ved at føle sig hjemme formentlig oplever tryghed og lyst til at indgå i relationer med såvel de professionelle som de andre børn. Yderligere synes det relevant at foreslå en udvidelse af relationsbegrebet, således at de fysiske rammer og deres indflydelse også indtænkes ift. den professionelle relations muligheder og begrænsninger. Endvidere er det væsentligt at overveje, hvorvidt de tre dimensioner i modellen - tillid, emotionelt fokus og uformelt socialt samvær, kan støttes gennem aflastningsinstitutionens fysiske indretning og organisering. Tilliden kan f.eks. fordres ved, at det tydeliggøres overfor børnene, at de altid har mulighed for at opsøge de professionelle, fordi de fysisk opholder sig i nærheden, mens bl.a. institutionens rumfordeling, som rummer forskellige stuer, mindre rum og børnenes værelser, bidrager til muligheden for privatliv, hvis man gerne vil have en fortrolig samtale med den professionelle. Endvidere kan det uformelle sociale samvær tage udgangspunkt i det fælles tredje, hvilket fordres af f.eks. computerrum og artefakter som brætspil eller perleplader.

Med udgangspunkt i ovenstående argumenterer vi dermed for, at både de tre dimensioner i relationen og det fysiske i form indretningen med separate stuer og værelser samt det personlige engagement, den professionelle ligger i de fysiske rammer, har betydning for relationsbegrebet, hvorfor det med fordel kan udvides,

således at flere facetter inddrages. Dette kan imidlertid både hævdes at bidrage til begrebets bredde, som vi tidligere har problematiseret, men samtidig kan det også foreslås at bidrage til at konkretisere relationsbegrebet.

9. Konklusion

Aflastning er et fænomen, som kun omtales ganske sparsomt i både medierne og den højaktuelle reform 'Barnet Først', hvilket bl.a. illustrerer det begrænsede kendskab hertil. Samtidig er den eksisterende forskningslitteratur omhandlende aflastningsinstitutioner i både dansk og international kontekst meget sparsom, og denne er både af ældre dato og undersøger andre aspekter og aflastningsformer end denne afhandlings fokus, som er institutionel aflastning med børn, som har mentale udfordringer. Det sparsomme kendskab til aflastningsinstitutioner har netop været katalysator for at undersøge området, hvilket har taget udgangspunkt i følgende problemformulering:

Hvilken rolle spiller den professionelle relation på aflastningsinstitution, og hvilke muligheder og begrænsninger er der herfor?

Den professionelle relation forstås som en relation mellem barnet og den professionelle, hvori den professionelle, her pædagoger, både er fagligt velkvalificeret samt personligt investeret. Afhandlingens overordnede tilgang tager udgangspunkt i relevante socialkonstruktionistiske perspektiver, hvilket bl.a. ses ved, at der generelt er fokus på den sociale kontekst, hvilket kommer til udtryk både i indsamlingen af empiri gennem interviews samt fokus på det sociale samspil, som foregår i den professionelle relation.

Det teoretiske grundlag, som har bidraget til besvarelsen af afhandlingens problemformuleringen, bygger på perspektiver fra social- og specialpædagogikken. Som fremført ovenfor har vi kun identificeret begrænset litteratur, som behandler aflastningsområdet, hvorfor nærværende afhandling yderligere har fundet inspiration i litteraturen fra døgninstitutionsområdet, idet der kan drages visse paralleller fra arbejdsopgaverne på en sådan institution til arbejdsopgaverne på aflastningsinstitutionen. Vi understreger dog samtidig, at vi er bevidste om, at det ikke er al forskning fra døgninstitutionsområdet, som kan overføres til aflastningsområdet. Den relevante teori fra døgninstitutioner har primært fremhævet vigtigheden af relationen og det fælles tredje som strategi til relationsdannelse.

Afhandlingens empiriske grundlag består af interviews med fire forskellige pædagoger, Anna, Line, Mie og Jesper, som alle er fastansatte på aflastningsinstitutionen Grankoglen, hvorfor nærværende afhandling kan betegnes som et casestudie. Målgruppen på Grankoglen er børn i alderen 5 til 18 år, og børnene har typisk vanskeligheder i forbindelse med diagnoser indenfor autismespektrum- og opmærksomhedsforstyrrelser. Efter empiriindsamlingen er de respektive interviews blevet transskriberet og efterfølgende kodet af flere omgange med henblik på herefter at udføre tematisk analyse. Generelt har vi i forbindelse med indsamling og behandling gjort os en del tanker om, hvilken betydning de metodiske valg har haft for afhandlingens resultater. Netop disse overvejelser fremføres i den metodiske diskussion, hvor primært det metodiske valg om det forudgående kendskab til informanterne såvel som aflastningsinstitutionen som følge af et ansættelsesforhold både ses som havende og ikke havende indvirkning på afhandlingens resultater. Endvidere diskuteres afhandlingens kvalitet med udgangspunkt i begreberne reliabilitet, validitet og generaliserbarhed, hvor det bl.a. tydeliggøres, at afhandlingens resultater netop kan anvendes som et bud på forståelse frem for en gældende lovmæssighed.

Med udgangspunkt i det empiriske grundlag udledte vi temaerne 'Relationen på aflastningsinstitutionen', 'Dynamikken i at være professionel, personlig og privat' samt 'Udvikling som pædagogisk opgave'. På baggrund af afhandlingens fire interviews kan vi konkludere, at den professionelle relation på aflastningsinstitutionen er altafgørende ift. barnets udvikling, idet den anses for at være en forudsætning herfor. Vi finder endvidere, at den professionelle relation er betydningsfuld for barnets mulighed for at kunne udforske det sociale samspil med andre børn. Overordnet fremhæves flere betydningsfulde elementer i den professionelle relation herunder tillid, emotionelt fokus og uformelt socialt samvær. Disse tre dimensioner fremfører de professionelles vægtning heraf i relationen, hvilket illustreres i en model, som vi argumenterer for kan bidrage til at opkvalificere sammensætningen af børn og professionelle ift. relationen. I arbejdet med den professionelle relation med børnene på aflastningsinstitutionen balancerer de professionelle inddragelsen af det professionelle, personlige og private, hvoraf særligt det personlige engagement fremstår vigtigt. For de professionelle bliver det dermed en opvejning af at inddrage det personlige, uden at børnene får en

fornemmelse af, at de er deres venner, samtidig med at et utilstrækkeligt personligt engagement og for meget fokus på den professionelle del i højere grad medfører, at arbejdet bliver uprofessionelt. Samtidig er der forskellige perspektiver på, hvorvidt inddragelse af det private kan være fordelagtigt i den professionelle relation, hvilket på den ene side kan gavne, såfremt det viser tillid til barnet, men på den anden side kan det være begrænsende, idet den professionelle kan påføre barnet belastninger i form af bekymringer.

Ydermere har afhandlingens analyse fremført muligheder og begrænsninger for den professionelle relation på aflastningsinstitutionen. De professionelle har mulighed for at skabe en relation med barnet gennem det fælles tredje, der er en fælles aktivitet, som kan tage udgangspunkt i barnets interesser. Samtidig kan den professionelle bruge relationen til at skabe relationer børnene imellem, hvilket bl.a. muliggøres af det forholdsvis høje antal af børn, som benytter aflastningstilbuddet. Rent praktisk medfører normeringen både muligheder og begrænsninger for den professionelle relation, idet den både fordrer den individuelle tid barnet og den professionelle imellem, mens normeringen samtidig er begrænsende, da nogle børn nedprioriteres eller forglemmes som følge af andre børns større behov for voksenkontakt. Endvidere konkluderes det, at den tid, børnene er på aflastningsinstitutionen, også kan være begrænsende for den professionelle relation, eftersom nogle børn kun benytter aflastningstilbuddet kortvarigt og sporadisk, hvilket vanskeliggør kontinuerlig vedligeholdelse af relationen. Dog fremhæver nogle informanter også, at tiden blot gør, at det tager længere tid at få en dyb relation, hvorfor de ikke alle karakteriserer den som en begrænsning.

Med udgangspunkt i analysens fund foreslås det, at modellen med de tre dimensioner kan anvendes i sammensætningen af barnets behov og den professionelle vægtning af dimensionerne, hvilket fordrer den professionelle relation. Som nævnt tidligere spiller den professionelle personlige engagement dog en stor rolle i den professionelle relation, hvorfor relationen også altid vil bære præg heraf. Derfor er det måske i højere grad fordelagtigt at benytte modellen som en guide forud for relationen. På baggrund af afhandlingens resultater foreslår vi, at relationsbegrebet udvides, således at både modellens tre dimensioner og de fysiske omgivelser inddrages i forståelsen heraf. Omgivelserne kan bl.a. være fordrende for den professionelle relation, idet disse kan udformes på en måde, som understøtter barnets

behov i relationen f.eks. i form af flere rum, som lægger op til både emotionelle snakke og uformelt socialt samvær. Samtidig medvirker de fysiske omgivelser, i form af den professionelles klargøring af barnets værelse med personlige artefakter, også til barnets oplevelse af hjemlighed og følelse af tryghed, hvilket er betydningsfuldt for dets involvering i den professionelle relation og udvikling.

Vi har med afhandlingen dermed forsøgt at sætte fokus på den professionelle relation og dennes rolle på aflastningsinstitutionen, hvormed vi har fremført relevante perspektiver på et område, som er underbelyst i den eksisterende litteratur. Ovenstående praktiske implikationer ift. modellen med relationens tre dimensioner kan forhåbentlig anvendes som redskab i forbindelse med den professionelle relation og forud for mødet mellem barnet og den professionelle. Dog understreger vi, at afhandlingen og dens resultater kun afdækker en brøkdel af aflastningsområdet, hvorfor feltet fortsat kalder på yderligere forskning.

10. Referenceliste

- Aalborg Kommune (n.d.). *De specialiserede aflastningstilbud*. Tilgået d. 14. maj 2021 fra <https://www.aalborg.dk/usercontrols/AalborgKommune/Referater/Pdf.aspx?pdfnavn=19739611-19760180-1.pdf&type=bilag&pdfid=102227>.
- Alrø, H., Billund, L. & Herholdt-Lomholdt, S. M. (2020). Nærende relationer i professionel kontakt. In H. Alrø, L. Billund & S. M. Herholdt-Lomholdt (Eds.), *Kontakt i professionelle relationer* (pp. 7-17). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, F. (2010). Relationen, det fælles tredje og det personlige narrativ. In T. Ritchie (Ed.), *Relationer i teori og praksis - perspektiver på pædagogisk tænkning* (pp. 222-239). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Andersen, T. V. (2019). Introduktion. In T.V. Andersen (Ed.), *Social- og specialpædagogik i pædagoguddannelsen* (pp. 7-17). København: Hans Reitzels Forlag.
- Andersen, L. Z. & Hansen, L. M. (2019). *Jeg er godt anbragt når...* København: Gyldendal.
- Andersen, S. H. & Jensen, B. (2016). *Anbringelser - Historik, omfang, årsager og virkemidler*. København: Gyldendal.
- Andersen, T. V., Larsen, V. & Rasmussen, G. L. (2017). Social- og specialpædagogik. In V. Larsen & G. L. Rasmussen (Eds.), *Social- og specialpædagogik i teori og praksis* (pp. 17-30). København: Frydenlund.
- Andersen, T. V. & Meyer-Johansen, H. (2019). Social- og specialpædagogik - begreber, profession og uddannelse. In T.V. Andersen (Ed.), *Social- og specialpædagogik i pædagoguddannelsen* (pp. 18-36). København: Hans Reitzels Forlag.

- ARCH (n.d.). About Us. *National Respite Network and Resource Center*. Tilgået d. 13. maj 2021 fra <https://archrespite.org/contact-us>.
- Bodil Hjorts Vej (2011). *Høringssvar fra Bodil Hjorts Vej vedr. Aflastning til børn på § 84 og § 52*. Tilgået d. 14. maj 2021 fra <https://www.aalborg.dk/usercontrols/AalborgKommune/Referater/Pdf.aspx?pdfnavn=17839055-16137823-1.pdf&type=bilag&pdfid=76493>.
- Boolsen, M. W. & Jacobsen, M. H. (2015). Positivism. In M. H. Jacobsen., K. Lippert-Rasmussen & P. Nedergaard (Eds.), *Videnskabsteori - statskundskab, sociologi og forvaltning* (3. ed., pp.101-132). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Bowlby, J. (1988). *En sikker base*. London: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brinkmann, S. (2013). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 581-600). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (2006). Den nærmeste udviklingszone som udgangspunkt for pædagogisk praksis. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pædagogikken* (pp. 143-168). København: Frydenlund.
- BUPL (2020). *BUPL's anbefalede normeringer i daginstitutioner og fritidsinstitutioner*. Tilgået d. 20. april 2021 fra <https://bupl.dk/bupl-mener/minimum/>.
- Carter, L., & Barnett, J. (2014). *Self-care for clinicians in training: a guide to psychological wellness for graduate students in psychology*. Oxford: Oxford University Press.

- Christensen, T. (2008). Aflastning i klubben. *Børn&Unge*, 32. Tilgået d. 27. maj 2021 fra <http://www.bornogunge.dk/internet/BoernOgUnge.nsf/0/F2DE8D630550E4E7C12574CE0040E964?opendocument>.
- Danmarks Statistik (2021a). *BUFF01: Forebyggende foranstaltninger til udsatte børn og unge pr. 31. december efter område, foranstaltning og tid*. Tilgået d. 14. maj 2021 fra <https://www.statistikbanken.dk/BUFF01>.
- Danmarks Statistik (2021b). *BU04A: Støtte pr. 31. december til udsatte børn og unge (nettoopgørelse) efter område, foranstaltning, alder og køn*. Tilgået d. 14. maj 2021 fra <https://www.statistikbanken.dk/BU04A>.
- Dahl, K. K. B. (2021). Indledning: Professionspsykologi: et nyt felt. In K. K. B. Dahl (Ed.), *Professionspsykologi* (pp. 9-29). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Dannesboe, K. I., Bach, D., Kjær, B. & Palludan, C. (2018). Parents of the Welfare State: Pedagogues as Parenting Guides. *Social Policy & Society*, 17(3), 467-480.
- Databeskyttelsesloven (2018). *Retsinformation*. Tilgået d. 27. maj 2021 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/502>.
- Egelund, T. & Jakobsen, T. B. (2009). *Omsorg for anbragte børn og unge*. København: Akademisk Forlag.
- Egelund, T., Jakobsen, T. B., Hammen, I., Olsson, M. & Høst, A. (2010). *Sammenbrud i anbringelser af unge. Erfaringer, forklaringer og årsagerne bag*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Tilgået d. 8. april 2021 fra <https://www.vive.dk/media/pure/4281/272654>.
- Ellingsæter, A., & Leira, A. (2006). *Politicising parenthood in Scandinavia gender relations in welfare states*. Bristol: Policy Press.
- Engen, M. (2017). Omsorg i socialpædagogisk arbejde. In V. Larsen & G. L. Rasmussen (Eds.), *Social- og specialpædagogik i teori og praksis* (pp. 92-112). København: Frydenlund.

- Engwall, K. & Hultman, L. (2020). Constructions of childhood: the assessment of respite care for children with disabilities in Sweden. *European Journal of Social Work*, 1-12. doi: 10.1080/13691457.2020.1763260.
- Erlandsen, T. (2015). Forebyggende foranstaltninger for udsatte børn og unge. In T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (Eds.), *Udsatte børn og unge - en grundbog* (pp. 233-245). København: Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2018). *Måleredskaber i dagtilbud*. Danmarks Evalueringsinstitut. Tilgået d. 27. maj 2021 fra https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-05/M%C3%A5leredskaber%20i%20dagtilbud_endelig.pdf
- EVA (2020). *Stigning i optagne studerende på pædagoguddannelsen*. Danmarks Evalueringsinstitut. Tilgået d. 29. april 2021 fra <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/stigning-optagne-studerende-paa-paedagoguddannelsen>
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 621-655). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York, NY: BasicBooks.
- Gergen, K. J. & Mellon, K. (2017). *Socialkonstruktionisme og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hanna, E. & Gough, B. (2015). Experiencing Male Infertility: A Review of the Qualitative Research Literature. *Sage Open*, 1-9. doi: 10.1177/2158244015610319.
- Hansen, J. H. (2013). Socialpædagogik iagttaget som et socialt praksisfelt. In T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (Eds.), *Socialpædagogik - en grundbog* (pp. 282-293). København: Hans Reitzels Forlag.

- Hansen, M. B. K. & Christensen, G. (2015). *Introduktion til socialkonstruktionisme - videnskabsteori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. doi: 10.4324/9780203887332.
- Hill, C. E. (2013). *Helping Skills: Facilitating Exploration, Insight and Action* (4. ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hovgaard, P. & Pedersen, V. (2005). *Marcus og Anders på aflastning*. Århus: Turbine Forlaget.
- Hundeide, K. (1985). *Piaget i skolen* (2. ed.). Otta: J. W. Cappelens Forlag A/S.
- Husen, M. (1996). Det fælles tredje - om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. In Pécseli, B. (Ed.), *Kultur & Pædagogik* (pp. 218-232). København: Munksgaard-Rosinante.
- Højlund, S. (2006). Hjemlighed som pædagogisk ideologi - et antropologisk perspektiv på miniinstitutionerne. In O. S. Kristensen (Ed.), *Mellem omsorg og metode* (pp. 95-133). Viborg: Forlaget PUC.
- Højlund, S. (2009). Hjemlighed som velfærdsparadoks. *Tidsskriftet Antropologi*, 59/60, 49-66.
- Jappe, E. (2013). *Håndbog for pædagogstuderende* (9. ed.). København: Frydenlund.
- Jensen, M. (2010). *Det ufærdige arbejde: Udvikling og vurdering af kvaliteten af socialpædagogisk arbejde. En hermeneutisk udforskning af socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner med henblik på at udvikle forståelser af de psykiske processer heri for derved at kunne kvalificere det yderligere og evaluere kvaliteten af det*. Aalborg: InDiMedia, Department of Communication, Aalborg Universitet.
- Jensen, M. (2011). Socialpædagogisk behandlingsarbejde. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 27, 3-10.
- Jensen, M. (2015). Fra fokus på evidens til kvalitet. *Social kritik*, 143(27), 14-24.

- Jensen, M. (2018). Desired Ambiguities and Dealing with Ambivalences in the Context of Social Work. In I. Albert, E. Abbey & J. Valsiner. (Eds.), *Trans-Generational Family Relations: Investigating Ambivalences* (pp. 247-262). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Jensen, M. (2020). Developing Psychology From the Diversity of Living Conditions. In D. S. Guimarães (Ed.), *Dialogical Multiplication* (pp. 135-149). Cham: Springer Nature Switzerland AG. doi: 10.1007/978-3-030-26702-5.
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (1996). *Socialisering og habitus - individ, familie og samfund*. København: Munksgaard-Rosinante.
- Kemp, R. (2021). Personlig kommunikation - mailkorrespondance d. 22. februar 2021.
- Kermenoglou, B. H. (2013). Anbragte børn og unge - socialpædagogiske overvejelser. In J. Christiansen & B. D. Måtensson (Eds.), *Pædagogik i døgninstitutionen* (pp. 11-28). Frederikshavn: Dafolo.
- Klausen, S. H. (2016). *Hvad er videnskabsteori?* (2. ed.). København: Akademisk Forlag.
- Kragh-Müller, G. (2005). Relationer, anerkendelse og underkendelse. In T. Ritchie (Ed.) *Relationer i psykologien* (pp. 58-89). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kragh-Müller, G. (2021). Anerkendelse i den professionelle relation i pædagogisk praksis. In K. K. B. Dahl (Ed.), *Professionspsykologi* (pp. 235-259). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 3–15.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Langager, S. (2017). Det social- og specialpædagogiske landkort. In V. Larsen & G. L. Rasmussen (Eds.), *Social- og specialpædagogik i teori og praksis* (pp. 31-51). København: Frydenlund.

- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Learner, R., Easterbrooks, M. & Mistry, J. (2013). Developmental science across the lifespan. In R. Lerner, M. Easterbrooks, J. Mistry & I. Weiner (Eds.). *Developmental psychology* (2. ed). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Levesque, J. .R. R. (2011). *Encyclopedia of Adolescence*. New York, NY: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-1695-2.
- Lihme, B. (2010). Relationer i socialpædagogisk arbejde med utilpassede unge. In T. Ritchie (Ed.), *Relationer i teori og praksis - perspektiver på pædagogisk tænkning* (pp. 222-239). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Limborg, H. & Hvenegaard, H. (2008). Når man arbejder med mennesker — relationer, følelser og psykisk arbejdsmiljø. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 10(4), 12-27.
- Lindgaard, K. C. (2012). *Leg og fællesskaber på døgninstitutionen*. København: Frydenlund.
- Madden, E., Chanmugam, A., McRoy, R., Kaufman, L., Ayers-Lopez, S., Boo, M., & Ledesma, K. (2016). The Impact of Formal and Informal Respite Care on Foster, Adoptive, and Kinship Parents Caring for Children Involved in the Child Welfare System. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 33(6), 523–534. doi: 10.1007/s10560-016-0447-3.
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik - integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Madsen, B. (1993). *Socialpædagogik og samfundsforvandling - en grundbog*. København: Munksgaard.
- Manata, H. (2014). *Socialafdelingen*. Tilgået d. 14. maj 2021 fra: <http://referater.aalborgkommune.dk/Pdf.aspx?pdfnavn=18080209.PDF&type=bilag&id=26253>.

- Matlin, M. W. (2014). *Cognitive psychology* (8. ed.). Singapore: John Wiley & Sons.
- Møhl, B. & Simonsen, E. (2017) Med mennesket i centrum. In E. Simonsen & B. Møhl (Eds.), *Grundbog i psykiatri*. (2. ed., pp. 29-61). København: Hans Reitzels Forlag.
- Møller, L. (2014). *Professionelle relationer*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2018). *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nørgaard, K. (2013). Socialrådgiverens side – aflastning. *ADHD*, 6, 19-21. Tilgået d. 14. maj 2021 fra https://adhd.dk/r/wp-content/uploads/sites/2/2014/11/ADHD_6_2013.pdf.
- Otsuki, N., Fukui, S., & Sakaguchi, Y. (2020). Measuring the Benefits of Respite Care use by Children with Disabilities and Their Families. *Journal of Pediatric Nursing*, 53, 14–20. doi: 10.1016/j.pedn.2020.01.016.
- Petersen, K. E. (2010). *Viden om anbragte børn og unge i døgntilbud*. København: Socialpædagogernes Landsforbund. Tilgået d. 27. maj 2021 fra <https://sl.dk/media/2351/viden-om-anbragte-boern-og-unge-i-doeogntilbud-1.pdf>.
- Petersen, K. E. (2013). Psykologiens betydning i socialpædagogisk arbejde. In T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (Eds.), *Socialpædagogik - en grundbog* (pp. 133-145). København: Hans Reitzels Forlag.
- Piaget, J. (1961). The genetic approach to the psychology of thought. *Journal of Educational Psychology*, 52(6), 275–281. doi: 10.1037/h0042963.
- Preece, D. (2002). Consultation with children with autistic spectrum disorders about their experience of short-term residential care. *British Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 97-104. doi: 10.1046/j.1468-3156.2002.00179.x.

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. doi: 10.1017/S0140525X00076512.
- Pruzan, V. & Spohr, J. (1981). *Familier med psykisk handicappede børn - aflastning og behov*. Socialforskningsinstituttet. København: Teknisk Forlag.
- Ratner, H. (2013). *Inklusion - Dilemmaer i organisation, profession og praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Rothuizen, J. J. (2013). Socialpædagogisk udviklingsarbejde. In T. Erlandsen, N. R. Jensen, S. Langager & K. E. Petersen (Eds.), *Socialpædagogik - en grundbog* (pp. 268-281). København: Hans Reitzels Forlag.
- Ruhl, C. (2020). Theory of Mind. *Simply Psychology*. Tilgået d. 16. april 2021 fra <https://www.simplypsychology.org/theory-of-mind.html>.
- Schleicher, A. B.. & Schleicher, S. B. (2018). *Den store casebog - om børn, unge og voksne i skoler og institutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, F. (2015). *Korttidsanbringelse af handicappede unge - en litteraturgennemgang*. Aarhus: Metodecenteret.
- Schou, I. A. (2018). Fra gule lapper til apps på touchskærme: Nu gør vi det samme hos alle borgere. *Viden på tværs*. Tilgået d. 16. april 2021 fra <https://vpt.dk/handikapomradet/fra-gule-lapper-til-apps-pa-touchskaerme-nu-gor-vi-det-samme-hos-alle-borgere>.
- Schwartz, I. (2005). *Socialpædagogik og anbragte børn*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Forlaget Klim.
- Serviceloven. *Retsinformation*. Tilgået d. 14. maj 2021 fra <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/798>.
- Socialstyrelsen (1987). *Aflastning - et tilbud til børn og forældre*. København: Socialstyrelsen.

- Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed (2020). *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser*. Tilgået d. 21. april 2021 fra <https://bedrepsykiatri.dk/wp-content/uploads/2020/09/2020-BENCH-b%C3%B8rn-og-unge-med-psykiatriske-diagnoser.pdf>.
- Social- og Ældreministeriet (2021a). *Bred politisk aftale om Børnene Først*. Tilgået d. 15. maj 2021 fra <https://sm.dk/nyheder/nyhedsarkiv/2021/maj/bred-politisk-aftale-om-boernene-foerst>.
- Social- og Ældreministeriet (2021b). *Aftale mellem regeringen og Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Enhedslisten, Det Konservative Folkeparti, Liberal Alliance, Alternativet og Kristendemokraterne om reformen Børnene Først*. Tilgået d. 15. maj 2021 https://sm.dk/Media/637564119713533853/Aftaletekst%20Børnene%20Først_FINAL%20-%20med%20Kristendemokraterne.pdf.
- Starkey, J. & Sarli, P. (1989). Respite and Family Support Services: Responding to the Need. *Child and Adolescent Social Work*, 6(4), 313-326.
- Sung, M. & Park, J. (2012). The effects of a family support program including respite care on parenting stress and family quality of life perceived by primary caregivers of children with disabilities in Korea. *International Journal of Special Education*, 27(3), 1-12.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020a). Interviewet: samtale som forskningsmetode. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 33-64). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020b). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (pp. 657-669). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.

- Tharinger, D., & Perfect, M. (2005). Psychotherapy. In S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 417-420). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5(2), 207–232. doi: 10.1016/0010-0285(73)90033-9.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College.
- Væver, M. (2010). Udviklingspsykopatologien og den transaktionelle udviklingsmodel. *Psyke & Logos*, 31, 531-551.
- Warming, H. & Christensen, M. (2016). *Tillid i socialt og pædagogisk arbejde med børn og unge*. København: Akademisk Forlag.
- Workman, L. & Reader, W. (2014). *Evolutionary Psychology* (3. ed.). New York: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

11. Bilag

Bilag 1: Interviewguide

Bilag 2: Samtykkerklæring

Bilag 3: Transkription af interviewet med Line

Bilag 4: Transkription af interviewet med Anna

Bilag 5: Transkription af interviewet med Mie

Bilag 6: Transkription af interviewet med Jesper