

Luhmanns teori som forskningsperspektiv

Når det gælder socialt arbejde/socialpædagogik

v/Lotte Junker Harbo, lektor, Ph.D. VIA University College Efter- og
videreuddannelse og Forskningscenter for Ledelse, Organisation og
Samfund.

Struktur og dermed rammen omkring de tre vigtigste pointer

- 1 Hvorfor Luhmanns teoriapparat fungerer (for mig) som forskningsoptik ind i feltet omkring socialt arbejde og socialpædagogik, her med socialpædagogik som eksempel (forskning som noget andet end hjælp)
- 2 Hvordan man kan gå til det ved eksempler fra min Ph.D. og den videre forskning derfra.
(formanalyse)
- 3 Hvad optikken har bidraget til i mit arbejde.
(socialpædagogik som subsystem i hjælp)

Ad 1) Hvorfor Luhmanns teoriapparat fungerer (for mig) som forskningsoptik

To hovedårsager:

Fordi der her kan skelnes mellem forskning og hjælp:

lagttager vi *noget* med reference til hjælp ser vi efter om det kan forstås og begribes som netop hjælp i det givne samfund.

Sætter vi system referencen til forskning bliver distinktionen 'sand | falsk' hvilket kalder på transparens i argumentation og logikker.

Det vil sige at med Luhmanns teorier som forskningsperspektiv kan jeg gå til det empiriske materiale fri for hjælpens imperativer (om at bekæmpe ulighed, fremme beskæftigelse, skabe muligheder for deltagelse etc) (Schirmer og Michailakis, 2019).

Ad 1) Hvorfor Luhmanns teoriapparat fungerer (for mig) som forskningsoptik

Og fordi distinktions/forskel/enheds-’grebet’ i min optik er så følsomt overfor det empiriske materiale at jeg kan udfordre eksisterende antagelser og selvfølgeligheder (se bl.a. Andersen, 1999 a + b; Keiding, 2006).

En forskel ser sådan her ud:



Ad 2) Hvordan man kan gå til det ved eksempler fra min forskning

Spørgsmålet:

Hvordan iagttager socialpædagoger/ART-trænere episoder/situationer fra egen ART-praksis, hvor den i manualen beskrevne handleanvisende struktur ikke følges?

Analysestrategi: Grundlæggende ud fra Tina Bering Keidings ide om simpel, kompleks og hyperkompleks forståelse (2006).

Ledeforskel:

Situativt betinget
handlen

Manualfølge

Socialpædagogers
iagttagelser af egen praksis

YDRE STRUKTUR

- Velkomst
 - Følgende kan indgå i velkomsten:
 - Hilse (ved at give hinanden hånden)
 - Præsentere gæster
 - A.R.T.-råb, hook up eller lignende
 - Minde om regler
- Tilbageblik på forrige træning i samme komponent
- Gennemgang af hjemmeopgaver fra forrige træning i samme komponent

YDRE STRUKTUR fortsætter

- Træningsopgave i gruppe (hvis det ikke har været angivet i punkt 8)
- A.R.T.-leg (nu eller tidligere i træningen)
- Tilbageblik på denne træning
- Afslutning

Følgende kan indgå i afslutningen:

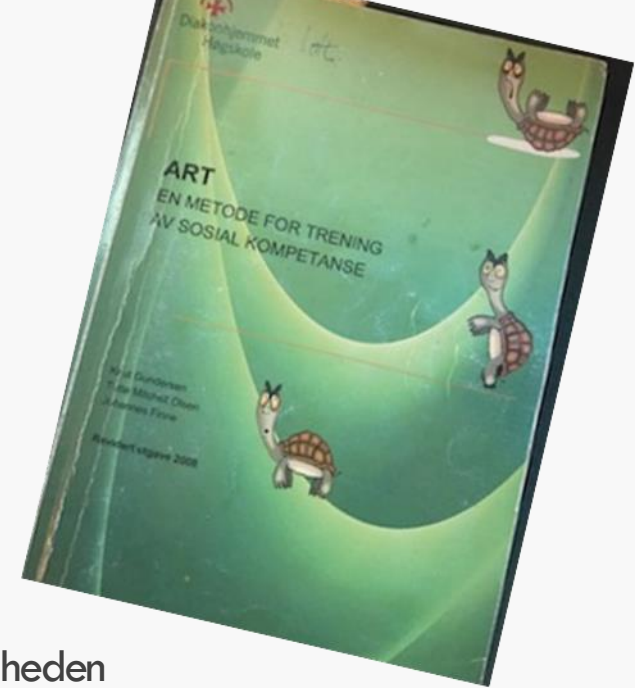
- Evalueringsrunde evt. «venskabsrunde»
- Anerkendelse/diplomer

Luhmanns teori som forskningsperspektiv

Strukturen i træningen

INDRE STRUKTUR

1. Definér færdigheden «at give compliment»
 - Hvad betyder det?
 - Trinnene
2. Demonstrer færdigheden
3. Diskutér behovet for færdigheden
 - Hvorfor?
 - Hvornår kan den bruges?
4. Vælg hovedaktør og medaktør
5. Planlæg rollespillet og uddel observationsopgaver
6. Gennemfør rollespil
7. Tilbagemeldingsrunde
8. Individuel træningsopgave
9. Gentag punkt 4-8



Filmede ART-træninger og interviews med socialpædagoger



Ad 2) Eksempler fra forskelligt empirisk materiale

Thomas, Mik, moralsk ræsonnement og anerkendelse.
Hesteassisteret praksis, anoreksi og skolevægring.

Problemløsning (socialpædagogik)	Problem
(Mik som) person	(Mik i) rollen som ART-deltager
Usikkerhedsabsorption for at skabe kobling mellem de unge og ART-træning	Manualen producerer usikkerhed mellem de unge og ART-træninger
Erfaring og personlig stil	Planlægning/forskrift
Refleksiv læring	Læring som adfærdsmodifikation
Rekursiv tid	Kausalitet og linearitet
Længere og lange tidshorisonter	Korte tidshorisonter
Planlægning for at undgå kollision	Manualens trin kolliderer
Øget følsomhed overfor tidsbindinger	Få tidsbindinger

Her bliver grænsedragningen mellem socialpædagogik og ART i mine øjne løsningen på disse problemer:

- At ART producerer usikkerhed og det socialpædagogiske fokus på koblingsmuligheder arbejder på at producere usikkerhedsabsorption omkring dekobling af de unge fra ART.
- At der er forskel på hjælp (mere end vrede) og forskning (kun vrede) – behovet for at binde forventninger til de unge og socialpædagogerne som personer.
- Med ART kan de unge ikke iagttages gennem den socialpædagogiske henvisningshorisonts optikker (fx anerkendelse), hvorfor tilkoblingsmuligheder trues.

Socialpædagogerne aktualiserer i mine analyser forskellen:

at skabe koblingsmuligheder mellem unge og ART-træning | iagttagelse af, at manualfølge truer med at koble de unge fra ART-træningen

Denne forskel tillægges systemkarakter: socialpædagogik i relation til ART (Harbo, 2019: 304-305): Forskellen aktualiseres med reference til det jeg fremkalder som en socialpædagogisk henvisningshorisont.

Her lægges ART-manual-*all inclusive* væk – og på den anden side genindføres ART i socialpædagogik, nu som et konsensusbaseret konditional program (i stedet for et organisationssystem i relation til effekts- og fidelitetsforskning (fidelitet i denne sammenhæng = at man følger manualens trin).

Videre i teoriudvikling... *One way to fathom social pedagogy – work in progress for Internatinoal Journal of Social Pedagogy*

What, in this particular situation, seem to differ from social pedagogy and which horizon of reference seems to be in action (research, lived life)?

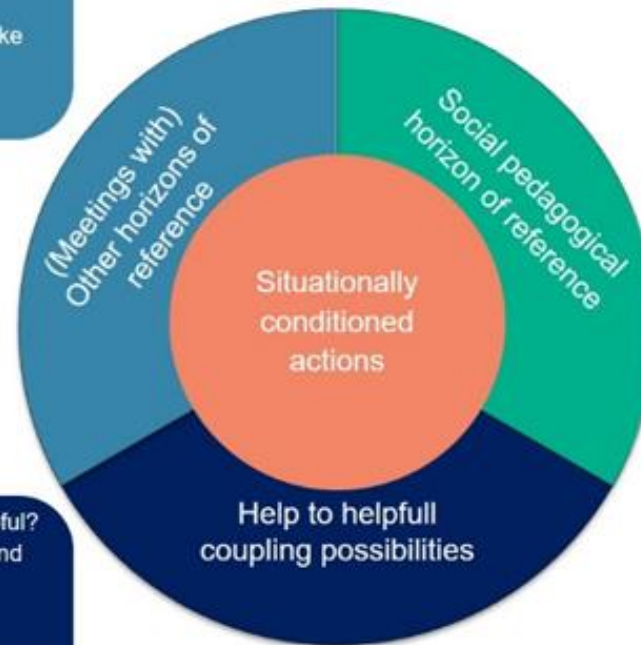
How does that other horizon emerge?

What kind of shape and form does social pedagogy take in the meeting with this specific other horizon?

Who should perceive the coupling possibilities as helpful? (Mik, Thomas, the girl in the stables and her school) and how do we know that they do so?

What coupling possibilities are possible under the given societal and cultural circumstances?

How far into the future can the chosen coupling possibilities reach?



Why do we think that these specific actions are the social pedagogical horizon of reference *in action*? How do we see the obligation for the children/young people/adults to be able to attach expectations to them as persons?

Which dimensions do the actions seem to draw on? (from Thomas contemplations we know of recognition as value, theoretical concept and approach, experiences, personal understandings of the obligations for social pedagogy) and how do we fathom the actions with these dimensions?

Would it be relevant to analyze the actions with other dimensions from the horizon of reference than the most obvious?

De tre vigtigste pointer (skriv hvis jeg skal uddybe dem på ljh@via.dk)

- 1 Hvorfor Luhmanns teoriapparat fungerer (for mig): fordi det at undersøge hvad systemreferencen kan være giver et mere nuanceret blik på det empiriske materiale.
- 2 Hvordan man kan gå til det: at (lede-)forskelle er et godt sted at starte (og for mit vedkommende at blive indtil videre).
- 3 Hvad optikken har bidraget til i mit arbejde: en markering af at socialpædagogik kan iagttages som subsystem i hjælp (hjælp til hjælpsomme koblingsmuligheder i forpligtelse på *menneskets* oplevelser og erfaringer).

litteratur

- Andersen, N. Å. (1999a). Fra metode til analysestrategi. In *Diskursive analysestrategier* (pp. 9–27). København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Andersen, N. Å. (1999b). Niklas Luhmanns Systemteori. In *Diskursive Analysestrategier. Foucault, Kosselleck, Laclau, Luhmann* (pp. 107–149). Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Keiding, T. B. (2006). *Simpel , kompleks og hyperkompleks forståelse Arbejdsrapport til metode til analyse af meddelt Version2-2006*.
- Schirmer, W., & Michailakis, D. (2019). Functions and latent problems, systemic criticism, and social work as reflection theory. In *Systems Theory for Social Work and the Helping Professions* (pp. 123–146). New York: Routledge.