

Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard

KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE

– en introduktion og vejledning

KLIM

Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard:

KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE – en introduktion og vejledning

Copyright © Jan Tønnesvang & Nanna B. Hedegaard og forlaget Klim, 2012

Denne vejledning er ment som en gratis introduktion til en af de 3 hjørnestene i grundlaget for en pædagogisk dannelsestænkning, som udvikles i bogen ***PSYKOLOGISK ILT I PÆDAGOGISK OG ORGANISATORISK ARBEJDE*** redigeret af Jan Tønnesvang & Maria S. Ovesen (Klim 2012).

Den vil senere blive fulgt op af **En vejledning til Kradrantlogikken** og **En vejledning til Vitaliseringsmiljøer**, som ligeledes vil blive lagt ud på nettet til fri afbenyttelse.

Bogen ***PSYKOLOGISK ILT I PÆDAGOGISK OG ORGANISATORISK ARBEJDE*** er blevet til i samarbejde med Netværk for Integrativ Vitaliseringspædagogik, Intervention og Dannelse (NIVID), som gennem nogle år arbejdet med udfordringer vedrørende teori-praksisforholdet. Netværket er optaget af at undersøge, om det teorigrundlag, man arbejder med, har en karakter, så det kan berige praksis, og hvis dette er tilfældet: På hvilke måder kan det i så fald operationaliseres, så det faktisk kan bruges i praksis uden at begrænse praktikeres muligheder for at arbejde forskelligt ud fra deres personlige, kompetencemæssige og arbejdsmetodiske profiler.

Læs mere om NIVID på www.psy.au.dk/toennesvang/nivid

ISBN: 978 87 7129 150 6

2. udgave, Århus 2015

Forlaget Klim
Ny Tjørnegade 19
DK-8200 Århus N
www.klim.dk

Læs mere om Jan Tønnesvang på:
[//person.au.dk/da/jan@psy](http://person.au.dk/da/jan@psy)

Aftryk af Kvalificeret Selvbestemmelse – til dannelsespædagogisk praksis

INDLEDNING

Denne skrivelse har til formål at introducere og vejlede dannelsesarbejdere (fx lærere, pædagoger, børne- og ungearbejdere samt rådgivere) til brugen af teorien om kvalificeret selvbestemmelse (Tønnesvang, 2002; 2012). Det er målet at give et modelsæt, der på et teoretisk dannelsesfundament giver mulighed for at analysere den gældende praksis som system og desuden, på forskellig vis, at afdække barnets og den unges tilværelseskompetence, udfordringer og interesser indenfor de områder, som er en del af den kvalificerede selvbestemmelse og hermed den almene dannelse.

Modelsættet består af tre modeller, som alle er aftryk af Kvalificeret Selvbestemmelse, og denne vejledning vil blive indledt med en generel teoretisk beskrivelse af begrebet om Kvalificeret Selvbestemmelse, hvorefter de tre modeller vil blive præsenteret.

KVALIFICERET SELVBESTEMMELSE – HVORFOR ER DET EN GOD IDE?

Kvalificeret selvbestemmelse ser på dannelse fra et integrativt ståsted, hvor dannelse knyttes an til udviklingen af fire tilværelseskompetencer relateret til fire grundlæggende eksistensmodaliteter, som kaldes tilværelsesdimensioner. Der kan fremhæves tre gode grunde til, hvorfor det kan være produktivt at anvende modellen for kvalificeret selvbestemmelse som platform for dannelsesarbejde med børn og unge:

1 Begrebets dobbelthed i forhold til betingelser for livsrealisering

- Omfatter både kvalificering og selvbestemmelse

2 Begrebet kan tænkes meningsfuldt i niveauer

- Kan anvendes *vertikalt* i forhold til forskellige dannelses-, uddannelses- og tilværelsesniveauer

3 Begrebet er et formbegreb

- Kan anvendes *horisontalt* i forhold til forskellige praksissammenhænge, der befinder sig på samme niveau

1. Begrebets (dobbelte) dobbelthed

Kvalificeret Selvbestemmelse rummer dobbeltheden af kvalificering og selvbestemmelse som værende de to centrale dannelsesområder. Dobeltheden imødekommer det forhold, at vi som mennesker befinder os i en verden, hvor der er krav om, at vi, som samfundsdeltagere, dels skal kvalificere os til at fungere i og forholde os til samfundets teknologiske kompleksitet, og dels skal være selvbestemmende i en medbestemmende skabelse af en meningsfuld eksistens, i forpligtet sameksistens tilknyttet den gældende kultur, socialitet og samfundsnorm. Denne dobbelthed udmønter sig inden for teorien om kvalificeret selvbestemmelse i en skelnen mellem en teknologisk tilværelsesdimension og en social-moralsk tilværelsesdimension. Måden, hvorpå disse to tilværelsesdimensioner kommer til udtryk, vil variere mellem kulturer og samfund, men mennesket vil i alle kulturer og samfund møde tilværelsesdimensionerne, som således er rammesættende betingelser for dets tilværelsesrealisering. For at vi som mennesker skal kunne leve under disse almene betingelser, som tilværelsesdimensionerne stiller, må der udvikles en basal tosidig tilværelseskompetence: dels en teknisk tilværelseskompetence og dels en politisk-etisk tilværelseskompetence.

Begrebet om kvalificeret selvbestemmelse har imidlertid ikke kun én dobbelthed, men en yderligere dobbelthed, så der dermed er tale om en **dobbelt dobbelthed**. Denne dobbelte dobbelthed indfanger det, at vi som mennesker i vores udadrettede tilværelsesrealisering (der foregår i den tekniske tilværelsesdimension og den social-moralske tilværelsesdimension) er involverede med det indadrettede af vores person, dvs. vores indre personlige tilværelsesdimension. Ved de indadrettede sider af dobbeltheden skelnes der mellem en personlig tilværelsesdimension 1 og en personlig tilværelsesdimension 2. I den personlige tilværelsesdimension 1 skal man udvikle tilværelseskompetencen refleksivitet, der bl.a. vedrører selvrefleksion, omtanke og evne til at forbinde ting. I den personlige tilværelsesdimension 2 skal man udvikle tilværelseskompetencen sensitivitet, der bl.a. vedrører følelser, lyst, motivation og sansning.

Som en opsummering vil dette sige, at begrebet om Kvalificeret Selvbestemmelse indeholder både en kvalificeringsside, en selvbestemmelsesside, en indadrettet side

og en udadrettet side, hvilket giver en dannelsesramme indeholdende fire *tilværelsesdimensioner*. Til disse fire dimensioner hører fire grundlæggende *tilværelseskompetencer*. Tilsammen bliver dette til modellen for kvalificeret selvbestemmelse:

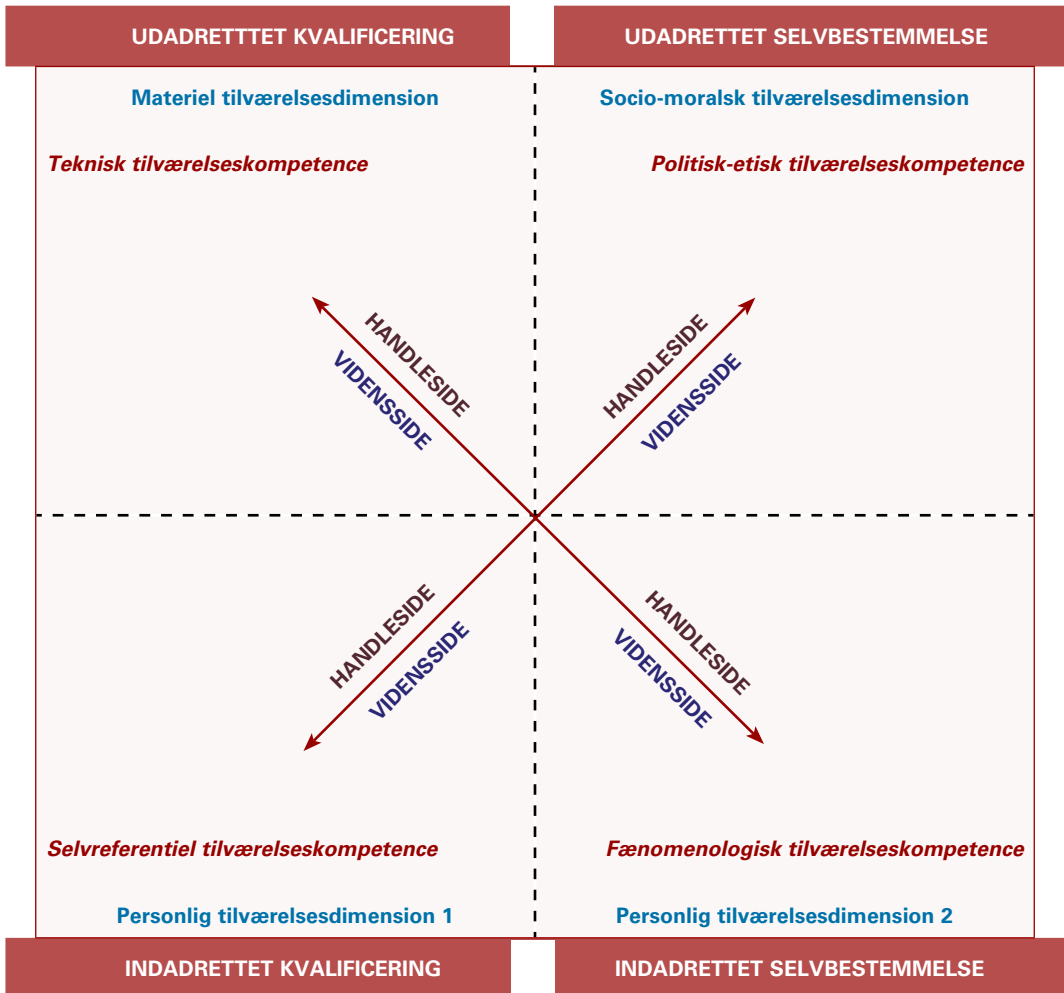


Figure 1: Basismodel af kvalificeret selvbestemmelse.

De fire tilværelseskompetencer

Teknisk tilværelseskompetence (eller teknikalitet) har både en vidensside og en handleside. Dette betyder, at barnet og den unge dels skal erhverve sig en grundlæggende viden om informationssøgning og medie- og teknologihåndtering, og dels skal kunne handle på baggrund af denne viden. Teknologihåndtering skal forstås bredt, da der hermed menes flere forskellige færdigheder, som fx den viden og de

evner der skal til, for at barnet og den unge kan mestre de klassiske skolefag (dansk, matematik mv.), og de evner og den viden som skal benyttes til at håndtere en computer eller til at håndtere kropsudfoldelse eller kreative og praktiske aktiviteter, der ligeledes kræver en særlig teknisk viden og kunnen på baggrund heraf.

Nøgleord: teknikalitet, faglighed og anden kunnen.

Politisk-etisk tilværelseskompetence (eller socialitet) har ligeledes en vidensside og en handleside. Barnet og den unge skal her dels udvikle en viden om regulering af samvær med andre og de sociale funktionsmåder og dels kunne handle ud fra den viden. Denne tilværelseskompetence giver barnet og den unge mulighed for at forholde sig til og handle ud fra det forhold, der ligger mellem individualitet og fællesskab og netop gøre dette på en selvbestemmende og moralsk bæret måde. Relationer er i denne sammenhæng ikke kun 'dig-og-mig'-relationer, men en forståelse af, hvad det vil sige at indgå, med sig selv, i socialt-moralske tilværelsesdimensioner. Det handler blandt andet om, at barnet og den unge får kendskab til forhold i sine omgivelser og inviteres til medbestemmelse heri, hvilket baner vej for udvikling af demokratisk kompetence. Som dannelsesarbejder inden for dette felt vil man have en opmærksomhed på, hvordan barnet og den unge begår og befinder sig sammen med andre, og hvilke roller barnet og den unge påtager sig i en gruppe - eller måder hvorpå barnet og den unge indgår i og vedligeholder venskaber og dialog.

Nøgleord: socialitet, social kompetence og samhørighed.

Selvreferentiel tilværelseskompetence (eller refleksivitet) opdeles i en vidensside og en værensside. Hermed menes, at barnet og den unge skal udvikle en *viden* om sin måde at have omtanke for sig selv og andre, samt sin måde at reflektere og forbinde ting, men barnet og den unge skal ligeledes udvikle sig til at kunne *være* med denne viden. Et eksempel kan være, at man har en erkendelse af og hermed en viden om, at det ikke fungerer at spille computer til kl. 2.00, hvis man skal lære noget i morgen. Når man ved dette, hvordan er man så i stand til at være med denne viden og bringe den i spil, når det bliver nødvendigt. Denne form for tilværelseskompetence retter sig imod barnet og den unges evne til at se forbindelser på tværs af kontekster og herved se relevans og mening. Et andet eksempel kan være, at barnet og den unge får en forståelse af, at kundskaber i skolen danner grundlag for det videre møde med verden i en senere fremtid, og at sådanne kundskaber således har både 'egenrelevans' og 'samfundsrelevans'. Som dannelsesarbejder kan man indenfor dette felt have en opmærksomhed på, hvorvidt barnet og den unge er i stand til

at tage et reflekterende perspektiv på sig selv og forholde sig til og vurdere egne kompetencer og eksempelvis udvise forståelse af tværfaglige projekter og viden om egen læringsstil, samt omtanke for andre mennesker og egne handlinger.

*Nøgleord: refleksivitet, omtanke og forbinden
(vurdering, perspektivering, konsekvens, relevans og mening).*

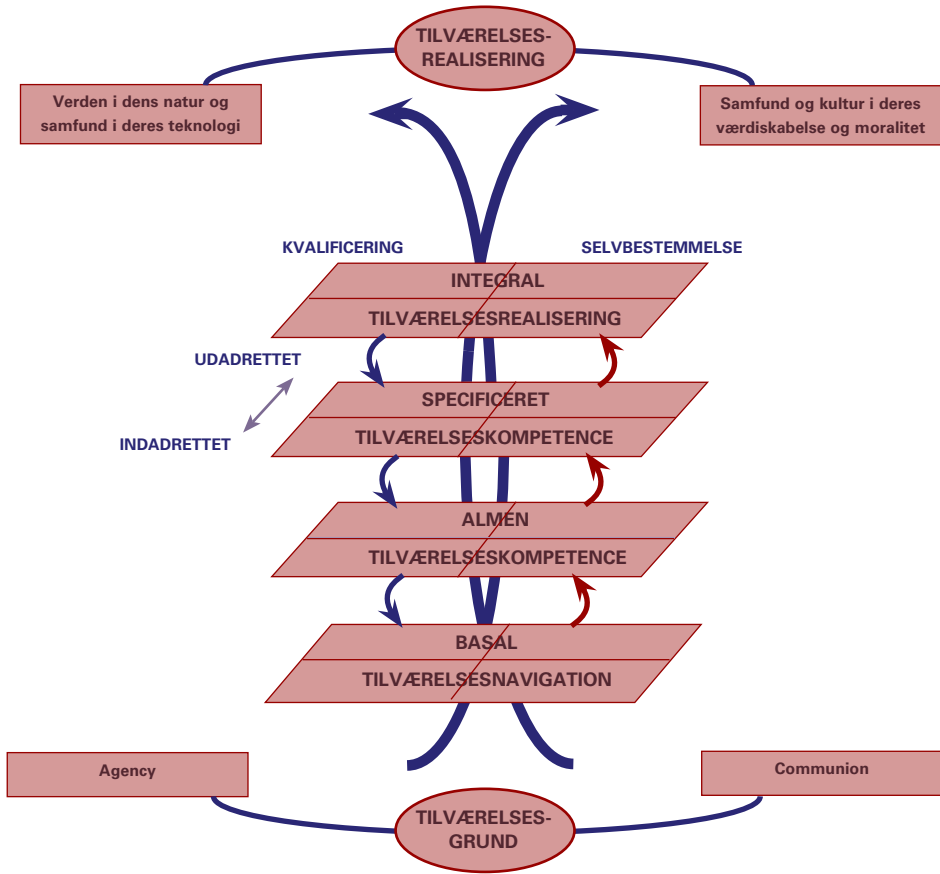
Fænomenologisk tilværelseskompetence (eller sensitivitet) handler om barnets og den unges kontakt med sig selv. Denne kompetence indeholder også både en vidensside og en værensside. Værenssiden kan omhandle kompetencer, der sætter barnet og den unge i stand til at opleve og forholde sig til og være i kontakt med sig selv, sine følelser og skyggesider, og videnssiden kan dreje sig om viden om egne følelser, lyst, interesser og motivation. Den fænomenologiske tilværelseskompetence handler således om basal selvindsigt (hvor kroppen er med). Den omfatter endvidere eksistentiel-etisk dømmekraft, æstetisk sans, integritet og udtryksevne og er betingende for, om dannelsesprocesserne kommer i kontakt med den personlige dybde. Som dannelsesarbejder kan man indenfor dette felt have en opmærksomhed på, hvorvidt barnet og den unge lader sig selv komme til udtryk, og hvorvidt barnet og den unge formår at mærke, forstå og håndtere egne følelser, behov og motivationer.

*Nøgleord: sensitivitet, interesse, følelseskontakt/regulering
(følelse, lyst, sorg, motivation).*

2. Begrebet i niveauer

En anden god grund til at anvende begrebet om Kvalificeret Selvbestemmelse i en dannelsespædagogisk praksis er, at begrebet kan tænkes meningsfuldt i flere niveauer (vertikalt). Dette indfanger det grundforhold, at de almene tilværelsesdimensioner og de relaterede tilværelseskompetencer vil være til stede for alle mennesker, livet igennem, men de vil tage sig forskelligt ud på forskellige niveauer. Når man således har opnået kvalificeret selvbestemmelse på et niveau, vil udviklingen fortsætte på et andet niveau, hvor kvalificeret selvbestemmelse tager en anden form. Man vil således kunne være kvalificeret og selvbestemmende i forskellige grader og på forskellig vis i forhold til alderstrin og afhængigt af den kognitive udvikling/kunnen.

I teorien om kvalificeret selvbestemmelse skelner man mellem fire grundlæggende dannelsesniveauer. Dette er vist i figuren side 8 og forklares nærmere efter denne.



Basal tilværelsesnavigation vil sigte efter aktiviteter og samvær med retning, og fokus vil være på førskolebarnet i relation til den voksne og institutionspædagogik (småbørnsforældre, vuggestue, dagpleje og børnehave). Det, man som dannelsesarbejder kan have en opmærksomhed på på dette niveau, er at hjælpe barnet med at få noget til at ske og konstatere, ‘at’ noget sker, sådan så barnet ikke blot lærer at gøre noget, men også lærer at blive opmærksom på, *at* det har fået noget ud af det, som det gør, fx i forhold til at der er et ‘før’ og et ‘efter’ i en aktivitets- eller læringsproces.

Almen tilværelseskompetence har et generelt tilværelsessigte mod dannelsessøgende børn og unge i skoleperioden (indskoling, mellemskole, udskoling og efterskole) og andre børne/unge-institutioner. Almene tilværelseskompetencer omhandler de

brede tilværelseskompetencer, der er en almen og grundlæggende del af forberedelsen til at være en person i et samfund. Dannelsesarbejdere kan på dette niveau vejlede barnet og den unge i et højere dannelsesniveau ved at være åben omkring måder at anskue sig selv, sit samfund og sin verden på og herved være et forbillede og en repræsentant for det højere niveau.

Specificeret tilværelseskompetence udvikles, når man skærper sit livsfelt og specialiserer sig. Det kan diskuteres, hvorvidt ungdomsuddannelser som gymnasie, HTX og så videre hører til niveauet for almen tilværelseskompetence eller til niveauet for specificeret tilværelseskompetence. På ungdomsuddannelser undervises der i almene fag, men det er i stigende grad blevet således, at det kræves af de unge, at de tidligt vælger hvilken vej, de skal gå, og således specificerer sig i enten en sproglig, matematisk, handelsorienteret eller teknisk orienteret retning eller vælger særlige fag, som er forudsættende for videreuddannelse. De mere klare stationer på niveauet for specificeret tilværelseskompetence er netop de videregående uddannelser, hvor der vælges en faglig eller genremæssig retning, som man specificerer og dygtiggør sig indenfor. Selve arbejdslivet, efteruddannelser og kurser er ligeledes stationer på det specificerede niveau. Valget om, i hvilken retning man skal specificere sig, finder sted på baggrund af, at man har udviklet en viden om, dels hvem man er, hvad man interesserer sig for, og hvilke kompetencer man har, og dels at man har en forståelse af det samfund, man er en del af, og som man skal bidrage til, altså at valget finder sted på baggrund af en kvalificeret selvbestemmelse.

Integral tilværelsesrealisering er niveauet for det modne menneskes dannelsesudvikling og dannelsesopgaver. Det er på dette niveau, man skaber helhed og integritet i forhold til de tilværelseskompetencer, som man har udviklet og organiseret i sit liv så vidt. Det er på dette niveau, man for alvor begynder at forstå, hvordan man som menneske er betinget af at være skabende deltager i sociale felter, og hvor betydningen af det, man skaber, har konsekvenser for dem, som skal følge efter én. Der er tale om et niveau, hvor man orienterer sig generativt (med kymring for de kommende generationer) og med en mere eller mindre filosofisk eller spirituel tilgang til livet. I samfundet og i verden er der behov for mennesker, der formår at realisere deres tilværelse på en sådan måde, at de skaber i en position med den klare indsigt og handlekraft, der gør det muligt for dem, på forskellig og ofte innovativ vis, at virke omformende på samfundet - på baggrund af et ønske om at skabe forbedring.

En central pointe i niveauinddelingen for kvalificeret selvbestemmelse er, at de nedre niveauer danner grundlag for de øvre niveauer, og at man fra de øvre

niveauer kan omskabe sit forhold til sine erfaringer på de nedre niveauer. Pointen er, at man bygger videre på det, man allerede kan, og at man bruger det, man lærer, til at anskue det, man kunne (og var) før.

Der er tale om fire grundniveauer, som vil kunne underopdeles indenfor forskellige institutioner, hvor der gør sig forskellige krav til kompetence gældende på forskellige delniveauer. Det betyder, at man på ét af de fire grundniveauer (fx ved niveauet for almen tilværelseskompetence i fht. skole-perioden) kan underopdele dette i førskoling, mellemskoling og udskoling. Man kan dermed mere detaljeret samtale om og bestemme, hvad der i forhold til forskellige grupper af børn og unge på forskellige niveauer skal arbejdes med. Det er samtidig vigtigt, at man forstår, at niveautænkning for kvalificeret selvbestemmelse siger, at hvert niveau *både* er noget i sin egen ret og samtidig *også* skaber grundlag for det næste niveau.

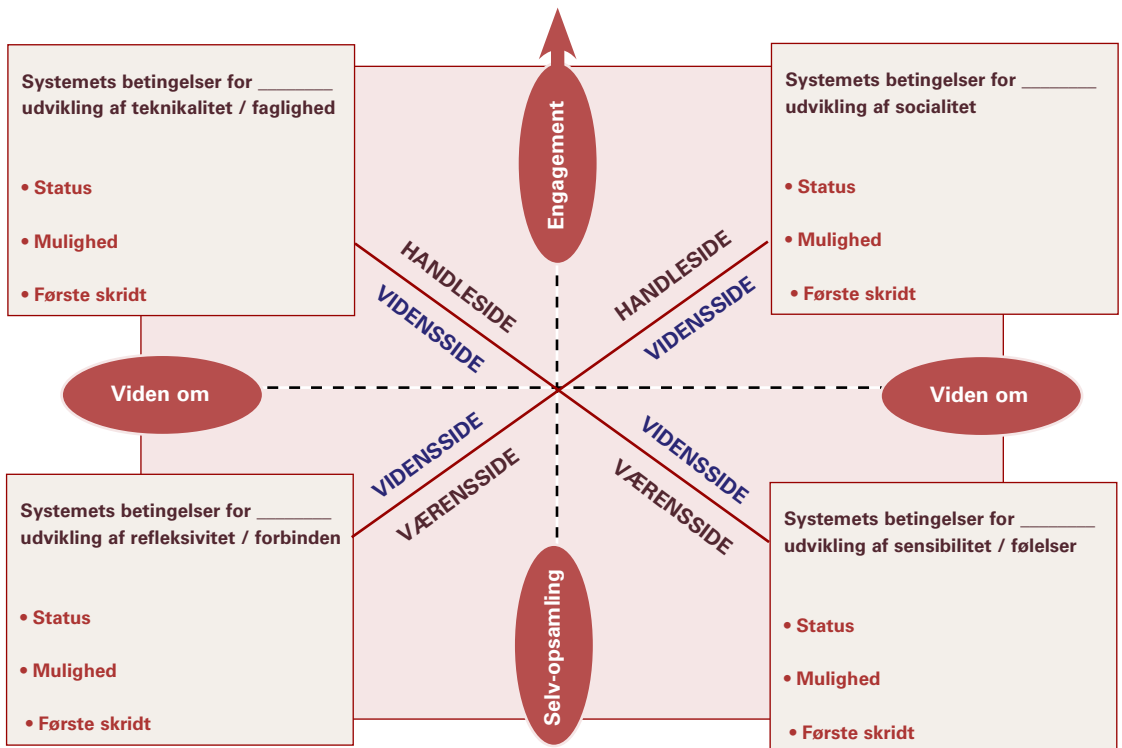
3. Formbegreb

Den tredje gode grund til at anvende begrebet om kvalificeret selvbestemmelse er begrebets særlige kendetegn som værende et formbegreb. Dette betyder, at begrebet ikke i sig selv fastlægger detaljer eller giver en opskrift på, hvad indholdet i tilværelseskompetencerne bør være på forskellige niveauer. Det, man får med begrebet, er en strukturel forståelsesramme, som enhver form for dannelsespædagogisk aktivitet (undervisning, rådgivning, vejledning, behandling) kan tænkes ind i. Der er således tale om en metametodisk referenceramme, der gør det muligt at skabe en fælles opmærksomhed på en fælles systematik for, og et fælles sprog til at italesætte og diskutere, måder, hvorpå man kan arbejde med udvikling af de fire tilværelseskompetencer med forskellige børn og unge. Modellen for kvalificeret selvbestemmelse lægger op til, at der ikke er én måde eller én metode, som man skal anvende i arbejdet med børn og unge. Modellen giver samtidig et sprog for at italesætte de forskellige tilgange, så man kan nå til *meningsfuld uenighed* omkring, hvordan man bedst støtter børn og unge i deres udvikling af tilværelseskompetence. Kvalificeret selvbestemmelse kan på den måde være en formel ramme, der kan benyttes på tværs af forskellige kontekster (horisontalt), såsom eksempelvis skole, SFO, FU og ungdomscentre, uafhængigt af et eventuelt forskelligt gældende dannelsesindhold og dannelsesfokus i de forskellige kontekster. Det er ret smart.

De følgende sider giver nogle overordnede retningslinjer for, hvordan man bruger modelsættet om kvalificeret selvbestemmelse i praksis.

SYSTEMANALYSE – HVAD GØR OG KAN VI?

Model 1, *Systemanalyse*, har til formål at give systemerne omkring børn og unge lejlighed til at tage perspektiv på sig selv. En sådan systemanalyse giver dannelsesarbejdere en opmærksomhed på, hvilket system (det vil sige hvilket miljø og hvilken kultur og hermed hvilke tilværelsesdimensioner), man tilbyder det enkelte barn og den enkelte unge, som et grundlag for at arbejde med barnet og den unges tilværelseskompetencer. Ved at benytte en fælles model i samarbejdet omkring det enkelte barn og den enkelte unge får man en fælles struktur og et fælles sprog, som kan italesætte og gøre status over, hvordan et sådant samarbejde tager sig ud, og hvilke muligheder samarbejdet rummer, for dernæst at skabe enighed om, hvad der må være første skridt i en videre udvikling. En fælles ramme og et fællessprog betyder ligeledes, at eventuelle uenigheder kan blive til *meningsfulde uenigheder*. Meningsfulde uenigheder er uenigheder, der har en fælles grundlæggende logik og opmærksomhed. At kunne være uenige på en meningsfuld måde bliver særligt relevant, når man på tværs af forskellige faggrupper skal samtale om barnet og den unge, og når man ønsker at skabe ændringer og samarbejde, eksempelvis ved brug af arbejdsdeling eller holddeling, hvor det at kunne samtale er en forudsætning for succes. Man kan ikke i alle situationer forvente at arbejde i alle fire felter, men man får med dette modelsæt en måde at analysere, *hvordan* man som system (og de voksne, der arbejder i dette) gør det, man gør, i de enkelte dimensioner.



I brugen af Systemanalysen kan man indsætte et billede af barnet eller den unge, eller man kan sætte barnets eller den unges navn i modellens midte. Dette vil understøtte, at man opnår et særligt fokus på det, som det handler om i samtalen, da barnet og den unge inddrages og gøres nærværende i form af deres billede eller navn.

Hverken i denne model, eller de to andre modeller i modelsættet, er det afgørende, i hvilket felt man starter. Det centrale er, at man opholder sig ved det enkelte felt og dertilhørende spørgsmål, indtil dette er debatteret og udfyldt så nuanceret og rigt som muligt.

I arbejdet med udvikling i de fire dimensioner i modellen vil et første skridt være at afdække, hvilke eksisterende betingelser der er til stede og denne viden kan bruges som afsæt til at reflektere og samtale videre omkring muligheder for at ændre disse betingelser - og dernæst at skabe enighed om et eller flere første skridt på baggrund heraf.

Status: Ordet status henviser til, at man samtaler om, hvordan systemet eller arbejdsdelingens betingelser for barnets/den unges udvikling ser ud nu/er til stede aktuelt. Forslag til spørgsmål, der kan være med til at afdække systemets status, kan se således ud:

- **Hvad og hvordan byder systemet på betingelser for udvikling af barnet/den unges forskellige tilværelseskompetencer?**
- **Hvad er systemets norm indenfor hvert felt (eksempelvis sensitivitetsnormen)?**
- **Hvorfor byder systemet muligheder og betingelser på disse måder?**
- **Er der begrænsninger herved?**

Mulighed: Ordet mulighed lægger op til, at man skaber en åben dialog om, hvilke muligheder der kan være for at skabe videre udvikling/forandring, og hvordan disse skal tage form. Desuden er det under muligheder, at man i fællesskab får overvejet, hvordan man kunne ønske sig at en fremtid skulle være? Her gives således rum til kreativitet og forslag til alternative løsninger, hvorefter man vurderer, hvilke ønsker der kan siges at være egentlige muligheder, og hvilke ønsker der skal udvikles videre for at blive til muligheder, samt hvilke ønsker der må opgives, fordi de ikke kan realiseres.

Første skridt: Første skridt er indsat i modellen for at sikre, at dialogen omsættes til et handlingsorienteret perspektiv. Der er ingen kriterier for, hvad et sådant første

skridt skal være. Det væsentlige er, at man forpligter sig på at skabe en bevægelse ud fra den opmærksomhed, der er skabt. På grundlag af en drøftelse af det første skridt kan det anbefales, at man laver en aftale om:

- **Hvem gør hvad, i forhold til hvad, hvornår, hvordan og sammen med hvem?**
- **Hvad gør man, hvis skridtet fejler?**

Der skal her mindes om, at denne vejledning kun giver ideer til måder at bruge modellerne på. Der er ikke tale om en formel. Der lægges op til, at man i den enkelte praksis (på sin egen hjemmebane) bruger sin eksisterende professionalitet til at finde måder at italesætte status, mulighed og første skridt; og til evt. at finde nye veje at gå.

Målet med systemanalysen er at få syn for, hvordan man som system bidrager til eller muligvis begrænser barnet og den unges udvikling af tilværelseskompetencer: hvad man gør, hvordan, og hvorfor!

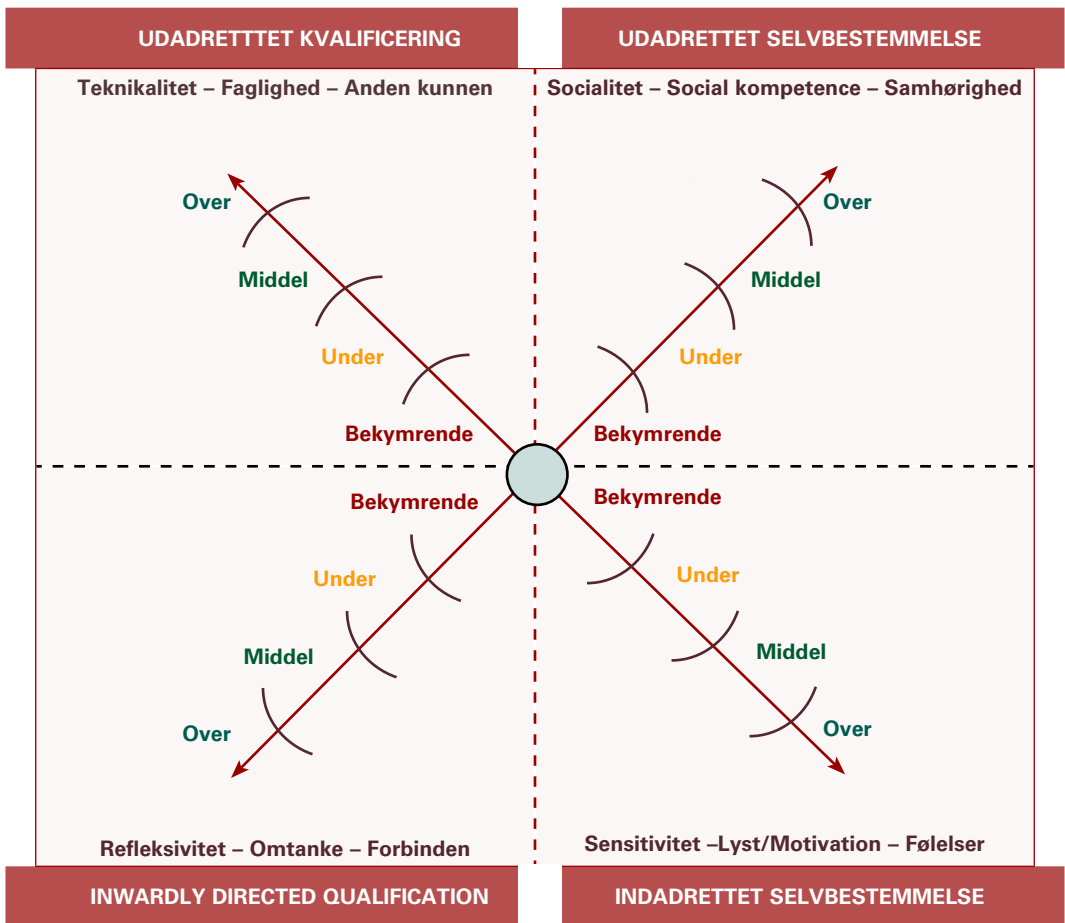
EKKOLODDET – ER DER NOGEN, DER SER MIG?

Ekkoloddet har fokus på barnets og den unges funktionsniveau og er en gradueringssmodel. En vigtig pointe, som skal nævnes i forbindelse med denne model, er, at man altid ved en graduering kan risikere at låse barnet og den unge fast. Tanken bag denne model er at *identificere* barnets og den unges funktionsniveauer, *ikke* at *stigmatisere* barnet og den unge. Ud fra en sådan identifikation kan der skabes syn for dels, hvor der er behov for en yderligere indsats i forhold til barnet og den unge og dels, hvor der kan ligge et overskud, som bør anerkendes, og som muligvis kan benyttes til at støtte en udvikling.

Gradueringen er lavet således, at der indenfor hver tilværelseskompetence er mulighed for, at dannelsesarbejdere, enten hver for sig eller i fællesskab med hinanden, kan overveje det enkelte barns og den enkelte unges tilværelseskompetence indenfor en spændvidde, der lyder på at være *Over*, *Middel*, *Under* og *Bekymrende*. Disse benævnelser er endvidere tildelt farver, således at der skelnes mellem grøn (over middel og middel), gul (under middel) og rød (bekymrende).

Det, at begrebet om kvalificeret selvbestemmelse er et formbegreb, kommer særligt til udtryk ved Ekkoloddet, da der ikke her er givet bud på, hvad indholdet i modellens betegnelser skal være. Der er med andre ord ikke med modellen, eller teorien, videregivet en bestemmelse af, hvad der skal klassificeres som værende

hverken over middel eller bekymrende, eller derimellem. En pointe er netop, at det er op til den enkelte praksis, indenfor rammerne af deres bestemmelse og overordnede mål, at finde frem til en fælles forståelse af, hvilke kriterier der matcher de enkelte farver i den bestemte sammenhæng, som man arbejder i. Den enkelte praksis skal således bruge sin viden om børnene og de unge, og det system de indgår i, til at skabe en måde at tale om, hvilket funktionsniveau der kan forventes af barnet og den unge, for på dette grundlag at kunne lave en helhedsvurdering af barnet/den unge med henblik på at understøtte hans/hendes udvikling af tilværelseskompetence. Modellen skal ikke nødvendigvis vises til barnet og den unge, men kan være et afdæknings- og samtaleredskab til dannelsesarbejdere.



Figur 4. Ekkoloddet.

RESOURCEMODELLEN – KOMPETENCER, UDFORDRINGER OG INTERESSER

Ressourcemodellen har fokus på barnet og den unges intentionalitet i forhold til deres funktionalitet. Det betyder, at man i modellen ser helt konkret på, hvad barnet og den unge er *god til*, og hvilke *udfordringer*, der kan være gældende (funktionsniveauet) og så bliver den viden analyseret i forhold til barnet og den unges *selvsyn* og *interesser* (intentionalitet) indenfor hver af de fire tilværelseskompetencer.

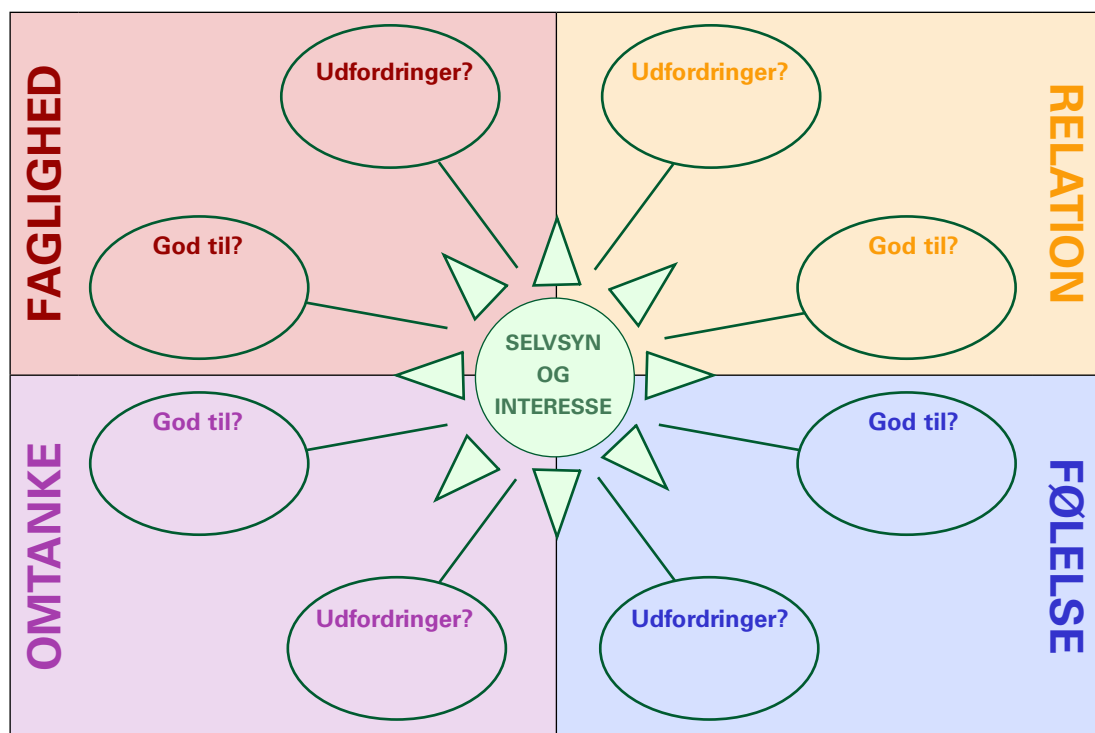
Når barnet og den unge handler på baggrund af sine interesser, kan disse interesser komme til udtryk på forskellig vis, og interesser kan af barnet og den unge ligeledes opleves som værende dels en lystbundet interesse, hvortil der hører en særlig positiv følelse (sensitivitet), eller som en meningsbunden interesse, hvor barnet og den unge kan se og reflektere sig frem til at en handling har en særlig relevans. (Denne ressourcemodel er således fokuseret på at analysere dels hvilket selvsyn og hvilke interesser barnet og den unge har og dels hvor disse interesser har deres rod.)

Modellen kan benyttes både som et samtaleredskab *med* børn og unge og som et handleplansredskab *om* børn og unge. Det er her, at niveautænkningen af kvalificeret selvbestemmelse (fra den indledende teoretiske beskrivelse) kommer i spil, da det er op til dannelsesarbejderne (hver for sig og sammen) at vurdere, hvorvidt det vil være meningsfuldt for det enkelte barn og den enkelte unge på dets modningsstadie at blive præsenteret for modellen.

Ved at benytte modellen sammen med barnet og den unge giver man hermed barnet og den unge en mulighed for at anskue sit skoleforløb, sin skolehverdag eller sin fritid osv. i et bredt helikopterperspektiv, hvilket giver et mere ordnet overblik og en dybere forståelse af eventuelle sammenhænge. Benytter man derimod modellen som en måde at samtale om barnet og den unge, giver den et nuanceret og helt billede af, hvem barnet og den unge er. Dermed får dannelsesarbejderen mulighed for, dels at anerkende barnet og den unge på flere parametre og dels at imødekomme barnet og den unges nuværende videns- og meningskunnen, interesser og udfordringer i et bredere perspektiv. Dette er udtryk for respekt for helheden af barnet og den unges person, hvilket understøtter udviklingen af selvrespekt hos barnet og den unge. På dette grundlag kan der etableres et arbejdsgrundlag, eksempelvis elevplaner og handleplaner, hvorudfra der sammen kan gøres løbende status på barnet og den unges udvikling.

Da denne model skal rumme mulighed for at blive benyttet sammen med barnet og den unge, er der lagt vægt på at formidle Kvalificeret Selvbestemmelses modellen med brug af forenkede definitioner. Teknisk tilværelseskompetence bliver til Faglighed, og det kan vægtes i beskrivelsen heraf, at der er tale om både barnet og

den unges viden og evner i og uden for de klassiske skolefag. Politisk-etisk tilværelseskompetence bliver til Relation, og der kan lægges vægt på ord som venskab og mødet med nye mennesker i beskrivelsen. Selvreferentiel tilværelseskompetence bliver til Omtanke og fokus kan i beskrivelsen være på barnet og den unges evner til at vurdere og se forbindelser, relevans og mening. Fænomenologisk tilværelseskompetence bliver til Følelse, og her kan der være vægt på barnet og den unges kontakt med sig selv, og barnet og den unges evne til at give udtryk herfor. Det er klart, at sådanne termer som Faglighed, Relation, Omtanke og Følelse ikke rummer den samme kompleksitet, som de termer der benyttes i grundmodellen for Kvalificeret Selvbestemmelse. Hvis man skal blive god til at bruge ressourcemodellen, skal man både træne dette og have forståelse for den bagvedliggende teori om de fire tilværelseskompetencer.



Referencer

Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken - selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Klim.

Tønnesvang, J. (2012). Grundlaget for en pædagogisk dannelsestænkning: kvadrantlogik, vitaliseringsmiljø og kvalificeret selvbestemmelse. I: Jan Tønnesvang & Maria S. Ovesen (red). *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde*. Århus: Klim.

