

# UDSATTE BØRN: MAGT OG AFMAGT I OFFENTLIG OMSORG

AF KARI BERG

Det kan være vanskeligt at anvende et magtperspektiv på en analyse af offentlig omsorg. Komplekse sammenhænge mellem individ, relation og system gør, at magt og afmagt ikke altid er lige tilgængelig for undersøgelse.

Velfærdssamfundet gør udsatte børn til genstand for forskellige ydre foranstaltninger, der skal sikre børnenes velfærd og rettigheder. I artiklen vil jeg drøfte, hvordan offentlig omsorg kan bringe børn i en endnu mere udsat position, netop fordi omsorgen befinder sig i spændingsfeltet mellem magt og afmagt. Eksemplerne er hentet i et forskningsprojekt om anbragte børns skolekarrierer.<sup>1)</sup>

---

1. Berg, K.: "I skolens randsone oplæring for ungdom under offentlig omsorg. En kvalitativ kase studie med fokus på elevers skolefortællinger". Doktorafhandling, Samfundsvidenskabeligt fakultet, Universitetet i Tromsø 2009. Forfatteren er 1. amanuensis i pædagogik/specialpædagogik ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, afdeling for Lærer- og Tolkeuddannelse.



**B**ørn, der af det sociale system bliver anbragt i plejefamilier og på institutioner, befinder sig ofte i en socialt og psykologisk set særlig udsat situation og position i livet. I den generelle debat om, hvem der påvirker børns udvikling, har man været tilbøjelig til at hævde, at hjemmet er blevet mindre betydningsfuldt for børns opvækst, fordi børnene tilbringer en stadig større del af tiden i institutioner som børnehaver og skole. Man spørger, om omsorg stadig er et privat anliggende for familien, og i hvilken grad offentlige institutioner i realiteten har overtaget hjemmets primære omsorgsfunktion. Den mere specifikke debat om offentlig omsorg handler om forhold, hvor forældre ikke giver deres børn en god nok omsorg, og hvor det offentlige enten træder ind med ekstra støtte eller overtager hele omsorgsopgaven. Hvorvidt den offentlige omsorg er god nok eller ej bliver relativt sjældent tematiseret, bortset fra i erstatningssager hvor det bagefter kan påvises, at der har været betydelige mangler i omsorgen, eller at et barn har været udsat for overgreb, som en eller anden kan stilles personligt til ansvar for. (Collin-Hansen, 2008)

Magtbegrebet gør det muligt at prob-

lematisere faglige og relationelle kvaliteter i mødet mellem omsorgsgiver og omsorgsmodtager. Det er forholdsvist fyldigt behandlet i faglitteratur og forskning; det er et centralt tema både i organisationssociologien, i socialforskningen, i psykologien og i den specialpædagogiske forskning, knap så centralt i den pædagogiske forskning. Afmagten er det derimod mere problematisk at finde sig til rette med, for begrebet synes meget lidt brugt direkte af omsorgsgivere og omsorgsmottagere. Afmagt bliver som regel associeret med mangel på kontrol. Forskere anvender begrebet, når de tolker aktørers situation og oplevelser på specifikke arenaer, og de offentlige hjælpesystemer bruger afmagt, når de beskriver klienters afhængighed og hjælpeløshed.

I det følgende vil jeg drøfte, hvordan magt og afmagt kommer til syne i den offentlige forvaltning af omsorgsopgaver over for udsatte børn og udpege nogle af de spændinger, der kan forekomme mellem magt og afmagt i mødet mellem barn og omsorgsgiver. Det drejer sig her om forhold, som synes at have særlig betydning for, hvilke roller udsatte børn har adgang til, og i hvilken grad de får lov at være aktører i deres eget liv.

## MAGT I OFFENTLIG OMSORG FOR BØRN

I et sociokulturelt perspektiv vil ethvert opvækstarrangement kunne ses i forhold til, hvordan forældreskabet og omsorgen for børn generelt bliver opfattet og udført i samfundet i samtiden og i den kultur, de indgår i. Hver enkelt omsorgsudøver vil så ud fra de holdningstilbud, der er tilgængelige i kulturen, konstruere sin egen personlige opfattelse. Traditionelt bliver god omsorg for børn associeret med ulønnet og usynligt arbejde, som først og fremmest udføres af kvinder i privatsfæren. Man forholder sig primært til familien som ramme for omsorgen, og den bliver opfattet inden for rammen af tætte, sociale fællesskaber. Denne omsorg er knyttet til identitet og værdier i menneskeligt samliv og individuelt velvære. Hildur Ve (1999) kalder det omsorgsrationalitet. Der ligger en hermeneutisk tankegang til grund for den måde at tænke omsorg på, i og med at den viden, omsorgen baseres på, viser sig i, hvordan omsorgsudøvere handler, tolker situationer og individuelle behov, og hvordan de tillægger det, der sker, mening.

Her bliver tidsaspektet centralt for at forstå, hvornår og hvordan omsorgen udøves. Ideelt set er omsorgshandlinger forbundet med det, vi kalder cyklisk tid; omsorg er noget, som gentager sig over tid, og som først træder i kraft, når der er behov for det. Når et barn slår sig, er der behov for trøst og plaster – ellers ikke.

## OFFENTLIGE OMSORGSPEKTIVER

Forældre anses i udgangspunktet for at være kompetente omsorgsgivere for deres egne børn, mens skolen har en supplerende eller udfyldende omsorgsopgave i tæt forståelse og samarbejde med barnets hjem (Opplæringsloven 1998, § 1-2). Men når forældre i praksis udviser manglende kompetence, kan børneforsorgen sætte professionelle omsorgsudøvere ”i forældrenes sted” (Barnevernsloven 1992, §4-18). Ifølge Ve er offentlig omsorg forankret i og farvet af en mere bureaukratisk, teknisk

og økonomisk rationalitet, som er abstrakt, upersonlig og følelsesfremmed, præget af instrumentel fornuft. (Ve, 1999) Referencerne til denne omsorg fungerer efter universalistiske, objektive kriterier og i tråd med retfærdigheds- og retssikkerhedsprincipper. Filosofen Levinas (2004) kalder disse principper for ”indtræden af det tredje”. En elev kan have behov for en bestemt form for støtteundervisning, men får det ikke ud fra en begrundelse om, at der er andre elever, som trænger mere til hjælpen, og måske får selv ikke engang de den støtte, de har behov for, hvis ressourcerne er knappe.

I arbejdslivets organisering er omsorgshandlinger knyttet til en lineær tidsopfattelse, hvor turnusordninger, arbejdsaftaler og vagtplaner sætter vilkårene for, hvornår og hvordan omsorgen bliver givet. Børn, der er anbragt på institution, har omsorgsgivere derhjemme og på skolen, der reguleres af ”det tredje”. For dagliglivet på en institution er forskelligt fra dagliglivet i et almindeligt hjem, har andre rutiner og voksne, der er til at udforske, og mindre fast definerede relationer mellem børn og voksne. For børn, der er anbragt af de sociale myndigheder, er de betydningsfulde voksne på hjemmebanen lønnede personer. Relationerne består i bedste fald så længe, som opholdet på institutionen varer; de er af begrænset varighed; de unge vil før eller siden opleve yderligere brud og nye tab af relationer. Ifølge feltnotater fra mit doktorarbejde må for eksempel Tuva vente helt fra tirsdag til torsdag på at få svar på et aktuelt problem; for først da kommer hendes kontaktperson på arbejde igen. Omsorg er således betragtet både et spørgsmål om relationer og om menneskelig tilgængelighed.

Gerd Hagen (1989) forklarer netop begrebet omsorg som en kvalitet i relationen mellem mennesker, hvor målet er udvikling hen mod individuel selvstændighed. Så længe man er barn, har afhængighed af voksne en positiv værdi. Men generelt baseres en omsorgsrelation på, at modtagerens afhængighed giver ham eller hende en underlegen status, hævder Kari Wærness. (2004)

Vi kan altså betragte magtudøvelsen i

offentlig omsorg ud fra et relationelt perspektiv, men også ud fra et systemperspektiv. Sociale institutioner indgår i bureaukratiske og hierarkiske systemer med arbejdsdeling, forskellige kompetenceområder og specialisering, og de er organiseret sådan, at beslutninger følger bestemte procedurer for beslutning og handling. De bygger på sprog og symboler, som beskriver både magt og legitimitet, og fungerer efter en helt anden logik end familiens. Kjersti Ericsson (1998) peger på, at det retlige grundprincip, børneforsorgen skal bygge på, "barnets bedste", bærer denne tvetydighed i sig, når det handler om offentlig omsorg. (s. 188)

## UNDERVISNINGSSOMSORG

I princippet er omsorg i skolen ikke en ekstraforpligtelse, sådan som man kunne fristes til at tro ud fra forældrenes omsorgsansvar. Nej, det er et perspektiv, hvorudfra skolen didaktisk, strukturelt og praktisk tilrettelægger og gennemfører undervisningsopgaverne (Opplæringsloven § 1-2; Læreplan for kunnskapsløftet 06:20) Med sin faglige og personlige støtte og vejledning skal læreren sørge for, at omsorg bliver en integreret del af læringsprocessen og bygget ind i den måde, undervisningen bliver gennemført på. Det er værd at bemærke, at "den inkluderende skole" egentlig ikke er forankret i en specialpædagogisk og individuel tilgang, men ideologisk forankret i en relationsorienteret tilgang med vægt på menneskerettigheder og strukturelle forhold. I uddannelsesdiskurser kan vi imidlertid registrere, at inkludering ofte bliver knyttet til spørgsmål om afvigelser og specialundervisning. (Garm, 2003; Vlachou, 2004) Det kan tolkes, som om den særlige omsorg for børn med store behov i praksis synes at ligge uden for den generelle omsorgsdiskurs i skolen.

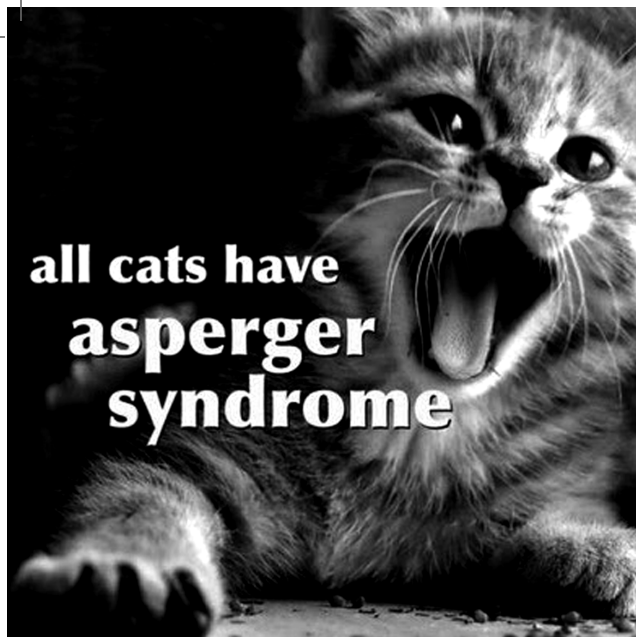
Min forskning viser blandt andet, at adgangen til en normal elevrolle kan blive problematisk for elever, der anbringes i periferien af det ordinære læringsfællesskab i skolen. I mit studie fik Tom ikke adgang til en værdsat elevrolle, så længe han ikke mestrer skolens vigtigste kompe-

tenceområder, teorifagene norsk, matematik og engelsk. Det udbytte, han fik, når han forsøgte at forhandle om en værdsat rolle, blev i stedet en tilværelse på kanten af skolens aktivitet og en svækket selvfølelse. (Berg, 2008, 2009)

Også anden forskning lægger vægt på skolens betydning. Skolen fremstår som den arena i samfundet, der betyder aller mest for børns fremtidige livsforløb. (Harker et al, 2004; Sinclair & Gibbs, 1996) Et britisk studie af 38 tidligere anbragte unge, der gjorde det godt skolemæssigt, peger på, at det at lykkes i skolen kan være et betydeligt succeskriterium i børneforsorgens indsats, fordi en vellykket skolegang er adgangsbillet til det civile samfunds almindelige livsstil og livsforløb. (Martin & Jackson, 2002) Vinnerljungs forskning i børn anbragt i plejefamilier viser, at skolen derudover kan være en mulig beskyttelsesfaktor, der kompenserer for de psykiske ar, der følger med brud, svigt eller mangelfulde relationer. Men skolen fremstår samtidig som en paradoksal arena og kan også udgøre en betydelig risikofaktor, hvis eleven mislykkes, ikke bliver taget ordentligt hånd om, får en utilstrækkeligt tilpasset undervisning eller ikke opnår gode og stabile relationer til andre unge og voksne. (Vinnerljung, 1998)

Det offentlige hjælpesystem for elever, der befinder sig i børneforsorgens varetagt, vil altså kunne stimulere til en selvstændig livskarriere, men kan også forøge sårbare børns udsathed både i forbindelse med undervisningen, og når det gælder udviklingen af sociale kompetencer og samspil med jævnaldrende.

I mit studie ser jeg på, hvordan skole og børneforsorgen deler ansvaret for at sikre anbragte børn en forsvarlig uddannelse. Jeg kalder den fælles, offentlige omsorgsopgave for *undervisningsomsorg*. (Berg, 2009) Når det sociale system overtager omsorgen for et barn, stilles der normalt store krav til et udbredt tværfagligt samarbejde mellem forskellige instanser og professioner for at sikre en helhedspræget omsorgstilgang. Helhedspræget betyder her, at hjælperne samlet set sørger for den enkelte elevs udvikling, kontinuitet og individuelle anerkendelse. Nu indeholder



de sociale institutioners omsorgsopgave imidlertid et stærkt socialiseringselement forstået som kontrol med udsatte børns udvikling frem mod en ønsket tilpasning til samfundet. (Nygren, 2007) Det betyder, at udviklingen af individualitet og selvstændighed kan blive begrænset, når anbragte børn udsættes for den professionelle omsorgs indflydelse og kontrol. (jf. Liamputtong, 2007:2f)

En synsvinkel på skolens og de sociale institutioners virksomhed peger på, hvordan en stærk institutionalisering af børn blandt andet realiseres gennem selvdisciplin. Magtudøvelse i form af overvågning og kontrol af mennesker har som mål, at disciplinen skal krybe ind under huden på den enkelte og tage form af selvdisciplin, hævder Foucault. (1982) Forskellige sociale hierarkier og belønningssystemer fungerer som teknikker til disciplinering. Han kalder det for magtens væv. (Foucault, 1982) Subjektets undertrykkelse af sig selv foregår gennem andres definerings af subjektet, gennem andres vidensmagt. På den måde bliver individet underkastet andre.

Magt producerer viden, og videnskaberne om mennesket gør det til objekt for viden og genstand for de professionelle magt. Dynamiske forhold mellem magtudøvelse og viden er tydeligere i nogle relationer end i andre. Foucault ville sige,

at i skolen og de sociale institutioner er magten overalt, og den skaber vidensrelaterede, asymmetriske relationer. (Foucault, 1994) Paradoksalt nok kan selv positive begreber som medmenneskelighed og demokratisering i hænderne på professionelle socialpædagoger, lærere eller psykologer udtrykke alvorlige begrænsninger i elevernes eller klienters livsvilkår, hvis jeg forstår Foucault ret.

Specialpædagogerne leder via observationer og kortlægninger efter kategorier for elevernes vanskeligheder og mangler, således at hjælpesystemet kan blive aktiveret. På den måde etableres der vidensbaserede, asymmetriske relationer mellem alle involverede aktører: Elev, lærer, specialpædagog, PPR og specialisterne i den offentlige sektors øvrige instanser og sektorer. Magten virker ved, at dens viden spredes og udgør et vigtigt materiale i samtlige aktørers selvforståelse.

#### AFMAGT I ET RELATIONELT OG POSITIONELT PERSPEKTIV

Også Bourdieu (1996) fokuserer på viden som magt. Han forsøger at afdække magtforhold og mekanismer, der skaber ulige livsmuligheder. Pointen er, at uddannelsessystemet både bidrager til reproduktion og til legitimering af magtforhold. Magt forstås som det at have magt over et andet



menneske, en overmagt i relationen. (ibid.) Gennem videnshierarkier forvalter omsorgsgivere i institution og skole legitimerede virkelighedsbeskrivelser. Børn befinder sig i en afmagtsposition, fordi de underkaster sig hjælpernes legitime konstruktion af virkeligheden og må acceptere at være underordnede i relationen.

Bourdieu kan anklages for at tænke magt og relationer for statisk. Overmagt og afmagt, sådan som både Foucault og Bourdieu fremstiller det, er bestemt heller ikke tilstrækkeligt til at afklare magten i omsorgsrelationer, hvis man ikke betragter omsorgsmodtagere udelukkende som underordnede, men også som aktører. I et afmagtsperspektiv fokuseres der først og fremmest på individuelle mangler og den hierarkiske relation mellem giver og modtager af omsorg.

Fra en alternativ vinkel kan vi se magt i lyset af ressourcer i relationen. Sådan et perspektiv er inspireret af den danske filosof Knud Løgstrup (2000/1956) og fremhæves blandt andet i feministisk forskning, og her især inden for forskningen i overgreb. (Boasdottir, 1998; Fortune, 1999) Tankegangen er, at hvis man kun har få ressourcer i en relation, har man også kun lidt magt. I asymmetriske relationer som barn-voksen vil børn generelt have få ressourcer i relationen, men det ligger i Fortunes feministiske forståelse

af magtbegrebet, at magt i det tilfælde er relativ og et neutralt begreb. (Fortune, 1999) Det har et forandringspotentiale i sig. Børn kan blive ældre og få mere magt, kvinder kan frigøre sig og opnå mere magt osv. Ressourcefordelingen i relationen er således i stadig forandring. (Boasdottir, 1998)

Løgstrup (2000) peger derudover på et etisk aspekt i relationen mellem mennesker, som kommer hinanden ved. Med begrebet interdependens, som i hans forståelse betyder gensidig afhængighed, peger han på den magt, vi mennesker har over hinanden. Men det bliver opfattet noget anderledes end Foucaults dikotomiske magt-afmagt. Den etiske fordring hos Løgstrup indebærer et ansvar for skønmæssigt at vurdere, hvad der er til vor næstes bedste, da viljen til at sætte sig ind i, hvad den anden er bedst tjent med, må være koblet sammen med viljen til at lade den anden være herre i sin egen verden. Det etiske ansvar markerer grænser mellem hjælp og overgreb og skulle, det er hans pointe, kunne forhindre, at en hjælper i mødet med den, der har brug for hjælp, overtager herredømmet i den andens liv. (Løgstrup, 2000:37)

Afmagt set i et positionelt perspektiv er altså ikke statisk, idet positionen kan forandres for alle aktører. Man kan også forlade en afmagtsposition ved at blive

klar over den. For når afmagtspositionen bliver bevidst, opstår muligheden for at 'bemægtige' sig selv og komme i handlingsmodus. Aktører i hjælpesystemerne kan imidlertid i kraft af deres position også påføre svage mennesker, der har brug for hjælp, afhængighed, afmægtighed og en følelse af handlingslammelse ved at fortolke afmagten nærmest som en individuel tilstand eller egenskab, noget statisk.

Men dette kan også bidrage til at sikre, at en etableret, asymmetrisk balance mellem omsorgsgiver og behovsperson i hjælpesystemet bliver vedligeholdt og fastholdt. Fra det tidspunkt, hvor for eksempel Tuva i en alder af 15 år får diagnosen Asperger, har hjælperne en tendens til primært at forvente og fortolke hendes adfærd i lyset af det, de ud fra deres viden antager, er symptomer på diagnosen. Det sker, selv når hendes adfærd lige så godt kunne opfattes som et ungt menneskes naturlige reaktion på en uholdbar situation.

En positionel forståelse af afmagt kan bidrage til at opretholde de unge som afhængige omsorgsmottagere i mødet med det sociale systems velfærdsydelse, hvis positionerne bliver låst fast. Ifølge Kjersti Ericsson (1998) vil det offentlige velfærds-samfunds adgang til at gribe ind i den enkeltes ret til selvbestemmelse og personlig frihed kunne resultere i det, hun kalder en "fenomenisering" af børns liv. (s. 191) Det kan ske, når velfærdsaktørerne i jagten på noget forudsigeligt kombinerer bureaukratiske systemers regler og procedurer med "klare, konkrete beskrivelser" af individuelle børn i form af generelle kategorier. For lovene og reglerne i samfundet forhindrer ikke bare overgreb, de former også forhold mellem mennesker. Velfærdssamfundets velgørere bruger herske-teknikker der, hvor de tilsyneladende vil de hjælptrængende børns "eget bedste", mens de i virkeligheden fremmer helt andre interesser, hævder Haley. (Haley, 1971) Regler og love er altså ikke bare virksomme grænsepæle, der skal forhindre overgreb. Grænsemærkerne bliver i stedet til et helt forståelsesmønster, som ser ud til at kunne være flydende. (Børresen, 1991) Når Tuva først har fået diagnosen Asperger, er hun blevet

"en asperger", som hjælperne møder udstyret med generelle forventninger om afvigelse og begrænsede fremtidsmuligheder.

Det ser ud til, at de unge i mit forskningsmateriale indimellem alligevel kan opleve sig selv som aktører i eget liv og også bliver betragtet som sådan af hjælperne. De forstår, at de efter anbringelsen på institution fortsat er i en slags forhandlingsposition. Selv når de tydeligt mærker afmagt og overmagt, forsøger de gang på gang at indtage en aktørrolle over for omsorgsgiverne. Det, som antages at være afmagtssituationer og afmagtsfølelser, kan dermed snarere forstås som aktører i afmagtspositioner end som unge med mangelfulde ressourcer eller rammebetingelser. Følgelig kan de i alle tilfælde principielt komme i position til at flytte problemet uden for sig selv, enten ved at henvise til forhold ved systemet eller til andre aktører. Det forudsætter imidlertid, at modtageren af hjælpen bliver anerkendt af sine hjælpere som en person med aktørstatus.

Kirkebæk tager i bogen "Almagt og afmagt" (2010) blandt andet spørgsmålet op om behovspersonens adgang til en værdsat identitet, det at kunne få lov til at være en deltagende og handlende person i et fællesskab. Hun refererer i den forbindelse blandt andet til den tyske filosof Honneths opfattelse af begrebet anerkendelse. I samfundets dannelsesprojekt for næste generation er anerkendelse central i menneskets udvikling, både kognitivt og følelsesmæssigt, men også med hensyn til udvikling af individets rettigheder som værdsat borger i samfundet. Det er et spørgsmål om demokratiets grundværdier. (Honneth, 2006; Kirkebæk, 2010) Hvis dannelsesprojektet skal lykkes over for den målgruppe, jeg her refererer til, er det min vurdering, at den positionelle forståelse af afmagt er bedst egnet som udgangspunkt for, hvordan vi indretter de unges udvikling mod fremtidig myndighed og selvstændighed. Men som jeg vil vise i det følgende, er det et udfordrende område at bevæge sig ind på.

## EVIDENSBASERET VIDEN OG MANUALISERET PRAKSIS

Omsorgen i undervisningen ser ud til at befinde sig i et spændingsforhold mellem den indsats, der skal sikre en optimal udvikling af elevens potentielle evner og forudsætninger, og de tiltag, der skal muliggøre lærerens kontrol over situationen og skolens kontrol med fejludvikling og afvigelse. Samfundet stiller krav og har forventninger om resultater af indsatsen på skole- og socialområdet.

Med stadigt voksende udgifter til velfærdsordningerne i Norden er behovet for kontrol med de offentlige aktiviteter blevet mere udtalt og synlig. Det forventes, at indsatsen skal give afkast i form af dokumenteret og ønsket effekt. Med krav om evidens i virksomheder som skole og børneforsorg må tiltagene også nødvendigvis blive mere standardiserede, kontrollerede og systematiserede, og omsorgsmottagerne bliver i omsorgsprogrammerne og indsatspakkerne behandlet mere som objekter. (Ekeland, 2009) Når børns subjektstatus svækkes, og de ikke kommer til orde, fører det ifølge Kirkebæk (2010) til en objektivisering af børnene. Det fører også til brud i relationen mellem hjælper og mottageren af hjælpen, for hvis et menneske ikke bliver tillagt fornuft og selvstændige tanker, er der kun tilpasning og disciplinering tilbage, hævder hun. (Kirkebæk, 2010:86) Den evidensbaserede tilgang får stadig mere albuerum inden for både skolens og børneforsorgens aktiviteter, samtidig med at den paradoksalt nok står i paradigmatisk modsætning til dominerende fagdiskurser af typen menneskelig mangfoldighed, behov for individuelle udviklingsmuligheder og tilpasninger, frigørende strategier (empowerment) og børn som selvstændige aktører med egen agenda. (jvf. Saleebey, 2006)

Det ser imidlertid ud til, at eksperterne opnår en vis grad af gyldighed og legitimitet derved, at den videnskabsbaserede viden bliver betragtet som sikker. Når programpakker bliver systematisk afprøvet og kan henvise til forskningsmæssigt dokumenterede virkninger, bliver mødet mellem hjælper og klient anderledes. Ikke

alene bliver mødet præget af hjælperens forstærkede loyalitet over for ekspertisen, men hjælperen forventes også at udvise "blind" lydighed og loyalitet over for programmanualerne, så resultaterne bliver forskningsmæssigt sikre. Følgelig vil et sådan magthierarki af viden også kunne påføre hjælperne en forstærket følelse af magtesløshed, når omsorgsudøvernes eget faglige skøn og relationelle vurderinger ikke længere indgår i en refleksion over praksis. Et eksempel hentet fra mine feltnotater viser nogle udfordringer og spændinger i forholdet mellem magtudøvelse og omsorg.

Institutionen Utsikten havde valgt en metodik for adfærdsændring, som skulle udgøre det systematiske grundlag og dokumentation for beboernes indlæring af ønsket adfærd. Ved dagligt at udfylde et detaljeret standardskema kan Truls på 17 opnå henholdsvis belønning eller straf for adfærd. Personalet er blandt andet optaget af, at han skal frigøres fra et alt for stort ansvar for sin alkoholiserede mor. I iveren efter at gennemføre adfærdsprogrammet til punkt og prikke og i loyalitet over for institutionens generelle sanktionsreglement straffer personalet ham, hver gang han viser omsorg for moderen. Truls er alvorligt bekymret for mor, og han udtrykker stor frustration over at blive straffet med flere dages husarrest, hver gang han tager hjem efter skoletid for at hjælpe hende.

Ved at anvende et adfærdsprogram baseret på belønning og sanktioner forsøgte institutionen at ændre Truls' adfærd væk fra et for ham meningsfyldt område, som han mestrede: Omsorgen for moderen. Der lå ikke i programmet nogen faglige refleksioner over den funktion, som Truls' omsorg for moderen faktisk havde både for ham og moderen. Institutionen holdt fokus på behovet for at frigøre Truls fra et ansvar, som de vurderede havde været for stort for ham gennem opvæksten. Men der var ikke lagt samtaler med Truls ind i programmet, ud over dem der var direkte knyttet til skemaet og ønsket om en



adfærdsændring. Programmet blev praktiseret efter manualerne, og moderens daglige behov for omsorg lå uden for deres hjælperfokus.

Truls blev stillet over for et krav om mere eller mindre at bryde fuldstændigt med den person, som trods alt repræsenterede kontinuiteten i hans liv. Han var uenig og var i virkeligheden ikke med på omsorgsgivernes krav. Derfor tog han hjem til sin mor efter skoletid for at se, om hun havde det rimeligt. Hver gang straffede personalet ham.

Truls fik som barn ikke den hjælp, han havde brug for. Det er svært at forstå, at hverken sundhedsvæsen, skole eller de sociale myndigheder ikke tidligere var blevet klar over hans behov for hjælp. Men først efter, at Truls var blevet bortvist fra skolen på grund af druk og vold, handlede skolen, og de sociale myndigheder fik fat i ham. Det var sandsynligvis for sent.

## PROBLEMUDVIKLING

I dag er "tidlig hjælp" stærkt fremme i skolens og de sociale myndigheders forebyggelsesstrategier i Norge. Tanken er, at jo tidligere børns mulige fejludvikling registreres, jo bedre bliver forebyggelseseffekten og afhjælpningen af problemerne. (Rys 2002; Webster-Stratton 2005) Erfaringerne fra mit forskningsmateriale kan tyde på, at det, som kaldes "tidlig hjælp" til børn, har flere sider. Så vidt jeg kan vurdere, ser det ud til, at der også kan ske det omvendte: Jo tidligere børn udsættes for hjælpere, bliver peget ud og kategoriseret, jo mere stigmatiseret bliver de, og jo større bliver problemerne på lang sigt. De professionelle beskrivelser ser ud til at få tid til at bygge sig op og vil kunne komme til at omfatte stadig større dele af et barns liv. Der er sandsynligvis flere grunde til, at det kan gå sådan.

I mit materiale af elevmapper ser jeg, hvordan mangelkarakteristikker af for eksempel Tom både gentages af andre journalførere og placeres i nye faglige kontekster, hvor de også bliver forstærket af nye, negative egenskabsbeskrivelser. Sådan bliver der lagt tekst ind i stadigt nye kontekster og med udvidet betydning. Jeg har

også fundet noget tilsvarende i anden forskning. Her skal jeg nøjes med at nævne et par forskningsprojekter, som har taget fat på de professionelle skriftlige fodspor i journaler. (Edvarsen, 2001)

Eivind Engebretzen (2006) viser i sin doktorafhandling, hvordan hjælpernes beskrivelser i journalerne udtrykker deres og deres kollegers forståelse. Beskrivelserne vokser efterhånden i alvor og omfang. Det er den professionelle sprogbrug og tænke måde, der slår igennem, mens barnets stemme og egenart bliver tilsvarende mindre synlig og hørlig.

I Harald Duuns (2004) speciale forhandler forskellige professionelle om virkelighedsbeskrivelsen af et enkelt barn. Efterhånden som hjælpernes forsøg på at hjælpe barnet mislykkes, forhandlede de sig frem til stadigt nye forståelser af drengens problemer. Duun viser, hvordan de i løbet af en årrække gradvist ændrede beskrivelsen af en elev med relativt små problemer for at ende med en beskrivelse af en dreng med så alvorlige udviklingsmæssige og mentale brist, at journalens forfatter konkluderede med indlæggelse og institutionsplacering. Den historie er ikke bare historien om en dreng, men også om, hvordan hverdagslivets hjælpere med tiden bliver suppleret af eksperter og sagkyndige instanser, og hvordan stadig mere specialiseret viden opad i videnshierarkiet har fortolket ham, forholdt sig til hinanden og formet en virkelighed.

## AT FORVALTE SIG SELV INDEN FOR INSTITUTIONELLE RAMMER

Det kan se ud, som om mennesket er for komplekst til den offentlige omsorg. I hierarkiet af hjælpesystemer opereres der med nogle specifikke problemer og problementiteter. (Järvinen & Mik-Meyer, 2003) Det betyder, at vores velfærdssystem forenkler og standardiserer omsorgsudfordringer ved at læne sig op ad kategorier af psykiatrisk eller specialpædagogisk karakter. I princippet forekommer det at måtte være lettere at overkomme og imødekomme udfordringer, når velfærdssystemets definerede klientbehov er beskrevet i grupperelaterede kategorier. Desuden synes

institutioner at have et professionelt behov for at forvandle en ung, der har brug for hjælp, til en klient, der er berettiget til hjælp, og derfra videre til en "sag", hvor de på et sikkert grundlag kan beslutte noget. På den måde må elever passe til skolens og institutionens "format". Når en professionel har fået en sag mellem hænderne, træder systemet i kraft ved at kortlægge, hjælpe, behandle og yde omsorg, ud fra hvad institutionen eller professionen opfatter som opgaven, hvad de ser sig i stand til at yde, og hvilken slags klient det er, de får ansvaret for. Det hele handler om hjælpernes agenda.

Kategorisering er et eksempel på, hvordan specialister disponerer over det, Bourdieu (1996) kalder "betydningsfulde symbolske redskaber", i og med at de bringer deres legitimerede, faglige opfattelse af virkeligheden ned i hjælpernes handlingsfelt. Diagnosticering og problemfokusering ser ud til normalt at skabe relationer mellem hjælpere og klienter, der er præget af distance, ulig magt, kontrol og manipulation.

De socialpædagogiske institutioner forudsætter på deres side, at de anbragte unge opfatter sig som klienter i overensstemmelse med professionens selvforståelse, klientforståelse og samfundsopgave. De skal samtidig også kunne internalisere forventningen om, at det at forandre sig efter hjælpernes forskrifter er godt og bør efterstræbes af alle klienter.

Men for de unge er det problematisk at skulle kunne forvalte sig selv inden for institutionelle rammer. Konsensus blandt hjælperne om definitionen på afvigelse blev af de unge i mit materiale oplevet som spændetrøjer, som det nærmest var umuligt at komme ud af. Flere forskere peger på, at sådan som mangelkategorier og etiketter fæstner sig på personer, skaber de afhængighed af de formulerede identifikationer. (Gergen, 1994; Goffman, 1997) Tom risikerede at blive flyttet helt uden for mødets meget personorienterede sammenhæng, da specialpædagogerne diagnosticerede og kategoriserede ham. For da mistede han den psykisk-fysiske nærhed både til medelever og stabile voksne. Han blev mere og mere opfattet og

behandlet som en slags kollektiv repræsentant for såkaldt vanskelige elever, og der sker en tiltagende objektivisering af ham. Det blev svært for Tom at få tillid til hjælperne, og han udviste voksende tegn på resignation, frustration og opgiveness, da han oven i købet blev udelukket fra forhandlingerne om målet med hans undervisning. Mangel på anerkendelse blev en trussel mod håbet om mulige, positive fremtidsbilleder.

Ifølge Løgstrup (2000) indebærer den etiske fordring i mødet mellem personer i asymmetriske relationer "at ville den Andens erobring af egen autonomi"; det er et møde mellem subjektive aktører, hvor den magtfulde må vise praktisk, handlingsrettet respekt for den andens unikke værd. En sådan gensidighed i mødet står imidlertid i paradigmatisk modsætning til fagområdernes tilsyneladende dominerende praksis. For selv om en hjælper ifølge filosofen Vetlesen (2006) kan vise omsorg ud fra hensynet til "barnets bedste", vil han samtidig mere eller mindre bevidst og kontrolleret kunne køre den hjælpsøgende persons ret til selvbestemmelse over eller tilsidesætte den. Elevers subjektive erfaringer og viden bliver diskvalificeret i det, Vetlesen kalder en paternalistisk hjælperdiskurs. (Vetlesen, 2006:223)

Mødet mellem hjælper og klient kan altså ikke sådan uden videre opfattes som ensidigt dyadisk, sådan som Løgstrup beskriver relationer. For generelt set tilbydes ikke-institutionaliserede unge et hverdagsliv og nogle hjælper-relationer, som er fritaget for det, Levinas kalder kontraktbundede forpligtelser. (1991) Sådanne relationer forudsætter det, Hildur Ve beskriver som omsorgsrationalitet, en rationalitet, vi kan genfinde i hjemmene mellem forældre og børn. (Ve, 1999) Levinas (1991) problematiserer og kontrasterer de dyadiske perspektiver, for eksempel mødet mellem en person, der har brug for hjælp, og en hjælper. Han bruger det, han kalder *Ansigts appel* som relationsbestemmelse mellem to ligeværdige, men forskellige personer. Denne dyade kan stå i markant modsætningsforhold til hjælpernes kontraktbundede forpligtelser, det, han kalder *Den Tredje*. Instruks, betingelser og

sanktioner angiver, hvad en ansat person er forpligtet til at gøre, over for hvem, på hvilken måde og i hvilken udstrækning. Kontraktligt fastsatte forpligtelser binder hjælperen i et reguleret forhold til klienten, i og med at der blandt andet foreligger en forventning om retfærdig sammenligning og fordeling af hjælp, støtte og ressourcer til alle elever med behov. (Levinas, 1991; Vetlesen 1996)

Rådgiver møder Tuvas behov for støtteundervisning med, at ressourcerne i skolen er knappe, og der er mange andre, som trænger til hjælp i højere grad end hun. I og med Den Tredjes indtræden bliver ansvaret for Tuvas undervisningskvalitet problematisk, fordi det bliver uklart, hvordan relationen er mellem disse to Andre, rådgivers relation til skolens administration. Hjælpebehandlingen løftes ud af det relationelle mellem rådgiver og Tuva, når rådgiver henviser til, at skolen (Den Tredje) desværre mangler ressourcer til at iværksætte særlige støtteforanstaltninger i undervisningen til Tuva. (feltnotat)

Rådgiver viser, at økonomiske symbolsystemer spiller ind, når hun skal forholde sig til skolens forpligtelser på, hvad en elev med specielle behov kan forvente, at skolen skal stille op med. I lyset af specialistkundskabens faglige sektorisering og sektorernes virksomheder fremstår elever med særlige behov for undervisningsomsorg i form af objekter, som nogle fagligt kompetente skal beslutte noget om, handle på vegne af eller gøre noget ved. Hannah Arendt (1958) påpeger, at når økonomiske symbolsystemer, sådan som i den offentlige forvaltning, bliver model for mellem-menneskelige relationer, vokser behovspersonens udsathed. Ved at identificere sig med rollen som miljømedarbejder eller lærer på institutionerne, bliver omsorgsgiverne en del af den bureaukratiske logik, som er en formålslogik. Økonomiske symbolsystemer gør også dem til brikker i systemets og bureaukratiets spil. (ibid) Mødet mellem rådgiver og Tuva synes at være baseret på en hierarkisk beslutningsstruktur, hvor de nærmeste omsorgspersoner har relativt lidt magt.

## AFSLUTNING

Vi kan betragte samfundets omfattende dannelses- og omsorgsprojekt for den opvoksende generation langs to forskellige linjer. Den ene har fokus på børns individuelle udvikling og muligheder for selvstændighed; den anden fokuserer på problemudvikling og kontrol med uønsket adfærd. Begge disse linjer træder frem, når man vil analysere den magt, der bliver taget i anvendelse i omsorgshandlinger.

Foucault talte om magtens skabende kraft, eller magtens produktivitet. Hans pointe var, at videnskaberne om mennesket gør mennesker til objekter for viden og genstand for magt. Denne enhed af magt og viden bevirker en slags orden. Hans pointe er normalitet og disciplin. Viden er imidlertid en del af en større diskurs, en del af menneskenes selvforståelse og forståelse af andre. Ny viden om menneskets vilkår og mødet med andre mennesker kan bidrage til stadigt fornyede forestillinger om, hvad det vil sige at være menneske.

Børn er ifølge min vurdering hverken passive eller plastiske. De arbejder i alle institutioner på at danne sig et billede af sig selv, det er til at leve med, og en position i mødet med deres omsorgspersoner. Børn har potentiale til forandring og udvikling og bliver ikke kun formet af omgivelserne; de er selv aktivt til stede og kæmper for værdighed. Men nogle gange bliver overmagten for stor og ressourcerne for små.

*Oversættelse: Lissi Nordahn Bredsdorff*

## LITTERATUR

- Andreassen, T (2003). Institutionsbehandling af ungdomar. Vad säger forskningen? Stockholm: Gethia
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press
- Berg, K. (2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner: Profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordisk pædagogikk* 1 (39-51)
- Berg, K. (2009). I skolens randsone opplæring for ungdom under offentlig omsorg. Doktorafhandling. Universitetet i Tromsø
- Boasdottir, S.A. (1998). Violence, power, and justice: a feminist contribution to Christian sexual ethics. Doktorafhandling, Uppsala Universitet, Uppsala University Library
- Bourdieu, P. (1996). Symbolsk makt. Artikler i utvalg. Oversat af A. Prieur. Oslo: Pax Forlag
- Børresen, P. (1991). Barnevern og familievern. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Dunn, H (2004). "a bli behandla som folk". Om narrativ tilnærming til hjelpeapparatets tvetydighet. *Speciale*, Universitetet i Trondheim, NTNU
- Edvardsen, E (2001). Historiske protokollers partiskhet. I C. Beck & A. Hoem (red.) *Samfunnsrettet pedagogikk – nå.* (138-158). Oslo: Oplandske Bokforlag
- Ekeland, T.-J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I H. Grimen og L.J. Terum (red.) *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (145-168). Oslo: Abstrakt Forlag
- Engebretn, E. (2006). Barnevernet som tekst. Nærlesning af 15 utvalgte journaler fra 1950 og 1980-tallet. Doktorafhandling Humanistisk Fakultet, Universitetet i Oslo
- Ericsson, K. (1998). Regler og relasjoner i børnefor-sorgen. *Tidsskrift for Velferdsforskning*. 1(4) 187-194
- Fortune, M.M. (1999). Remebering conquest: feminist/womanist perspectives on religion, colonization, and sexual violence. N.B. Lewis og M.M. Fortune (red.) *Net York: Hawoth Pastoral Press/ Journal of religion & abuse*, vol. 1 (1999), no. 2
- Foucault (1961/91). *Galskapens historie i fornuftens tidsalder*. Oversat af F. Engelstad og E. Falkum. Oslo: Gyldendal
- Foucault (1994). *Overvågning og straff*. 2. Udgave. Oslo: Gyldendal
- Foucault (1982). *The Subject and Power*. I H.L. Dreyfus og R. Rabinow: M.F. Michel Foucault: *Beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester Press
- Garm, N (2003). Den vanskelige inkluderingen. I T. Pettersson og M.B. Postholm (red.) *Klasseledelse* (39-54). Oslo: Universitetsforlaget
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Goffman, E. (1997/61). *Anstalt og menneske*. København: Jørgen Paludans Forlag
- Hagen, G. (1989). Er det forskjell mellom barnevernets omsorgsbegreb og skolens? *Spesialpædagogikk* nr. 2, 11-18
- Harker, R.M., D. Dobel-Ober, D. Berridge & R. Sinclair (2004). *More Than the Sum of its Parts? Inter-professional Working in the Education of Looked After Children*. *Children & Society* 18, 179-193
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. Oversat af A. Jørgensen. København: Reitzels Forlag
- Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.) (2003). *At skabe en klient: institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reizels Forlag
- Kirkebak, B. (2010). *Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag
- Levinas, E. (1991). *Totality and Infinity*. Dordrecht: Kluwer
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the Vulnerable. A Guide to Sensitive Research Methods*. London: Sage Publikations
- Lov 17.07.1922 nr. 100 om barnevernstjenester (Barnevernloven). Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet
- Lov 17.07.1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet 2006
- Løgstrup, K. (2000/1956). *Den etiske fordring*, oversat af B. Engen. Oslo: Cappelen
- Martin, Y.P. & S. Jackson (2002). Educational success for children in public care: advice from af group of high achievers. *Child & Family social Work*, 7(2), 121-130
- Nygren, P. & F. Skårderud (2007). *Kjempende ungdom: om kaos, kultur, kropp og kontroll*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal
- Saleebey, D. (2006). *Introduction: Power in the People*. I D. Saleebey (red.) *The Strengths perspective in social work practice*. (1-23). Boston: Pearson Education
- Sinclair, I. & I. Gibbs (1998). *Children's homes: a study in diversity*. I serien: *Living away from home studies in residential care*. Chichester: John Wiley
- Ve, H. (1999). *Rasjonalitet og identitet*. Pax 1999
- Vetlesen, A.J. (1996) (red.). *Nærhetsetikk* (15-49). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Vetlesen, A.J. & O. Henriksen (2006/1997). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vlachou, A. (2004). *Education and inclusive policy-making: implications for research and practice*. *International Journal of Inclusive Education*, 8 (1) 3-21
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme social og emosjonell kompetanse hos barn?* Oversat af K.A. Okstad. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Wærness, K. (2004). *Omsorgsetikk, omsorgsrasjonalitet og forskningens ansvar*. I K.W. Ruyter og A.J. Vetlesen (red.) *Omsorgens tvetydighet: egenart, historie og praksis*, s. 262-281. Oslo: Gyldendal Akademisk.