

“Indre kaos hos børn kræver ydre styring” - eller gør det?

Af Ida Schwartz

Foto Trine Søndergaard

Videnskab eller myte i
døgninstitutionspædagogisk
arbejde med børn

Fra august 1997 til august 1998 fulgte jeg det pædagogiske arbejde på en nærmiljøinstitution for børn og unge. Min opgave var at lede et udviklingsprojekt, der kunne kvalificere pædagogernes indsats gennem kollegiale samtaler.

Den institution, jeg samarbejdede med, er som døgninstitution forpligtet til at modtage børn med vidt forskellig baggrund og forskellige problemer. Langt de fleste er påvirket af vanskelige opvækstvilkår, hvilket kommer til udtryk i deres problemskabende adfærd. Nogle af børnenes handlemønstre er så problematiske, at voksne nemt kan føle sig magtesløse.

Børnenes hverdagsliv blev tilrettelagt ud fra en bestemt pædagogisk tænkning, der var inspireret af tidligere praksis på behandlingshjemmet Himmelbjerggården. Pædagogerne mente, at børnene var præget af et indre kaos, og at de havde brug for en fast struktur og størst mulig forudsigelighed i deres hverdag. Derfor havde man opbygget en hverdag, der var nøje skemalagt. Der blev lagt vægt på, at de voksne var styrende, og der var mange regler, som skulle sikre, at pædagogerne reagerede så ensartet som muligt over for alle børnene i hverdagens mange situationer.

Når pædagogerne diskuterede, hvad de skulle gøre i forhold til børnenes problematiske adfærd, kom diskussionen ofte til at handle om, hvordan der kunne strammes op på strukturen. De antog, at en stram strukturering af hverdagen ville formindske børnenes forvirring og hjælpe



dem til at korrigere deres adfærd. Pædagerne mødte derfor ofte børnene med en reaktion, der handlede om mere struktur, flere regler og større konsekvens.

Ikke alle i personalegruppen var enige i denne pædagogiske linje. Der blev sat spørgsmålstegn ved nødvendigheden af den stramt strukturerede hverdag, som skabte mange begrænsninger for børn og voksne. Nogle mente, at hensynet til det enkelte barn ikke blev tilstrækkeligt tilgodeset i den fælles struktur.

Fortalerne for den stramme struktur mente, at man skulle være tilbageholdende med at indgå i tætte relationer til børnene på grund af deres emotionelle sårbarhed, mens andre mente, at etablering af nære relationer var et vigtigt element i den pædagogiske indsats. De diskuterede også, om man skulle lægge vægt på børnenes udvikling af færdigheder, eller om børnene først og fremmest havde brug for at blive støttet i

deres emotionelle udvikling.

Jeg blev i stigende grad interesseret i diskussionerne om hverdagslivets organisering og de dertil knyttede spørgsmål. Min umiddelbare tanke var, at der var noget rigtigt i alle synspunkter. Det fik mig til at overveje, om personalegruppens modstridende opfattelser i virkeligheden var forbundet med modsætninger, der ligger indlejret i dette pædagogiske arbejdsområde i sig selv.

Jeg valgte at interviewe fem pædagoger for at undersøge, hvordan de selv opfattede deres opgave, og hvad de tillagde betydning i deres praksis. De første tre interview blev foretaget fire-fem måneder inde i forløbet, de sidste to to-tre måneder senere. Altså undervejs i en proces, hvor hele personalegruppen diskuterede deres pædagogik, og hvor der skete store forandringer i holdningerne.

I den følgende analyse af omsorgsvirk-



somhed for anbragte børn vil jeg tage afsæt i pædagogernes opfattelser og begrundelser for deres arbejde.

Det stramt strukturerede hverdagsliv i institution X bygger på forestillinger om, at anbragte børn er præget af indre kaos og derfor har brug for ydre styring, struktur og konsekvens. Disse forestillinger ligger indenfor en indlæringspsykologisk teori-ramme. Min teoretiske forståelse af omsorgsvirksomhed, vil tage udgangspunkt i kulturhistoriske teorier, der har et andet syn på børns udvikling og på anbragte børns vanskeligheder.

I min forståelse ses de anbragte børn som aktive medskabere af deres egen situation. De har udviklet kompetencer, der er funktionelle i en problematisk livssituation. De har ønsker, interesser og intentioner, der præger deres handlemåder, når de aktivt forsøger at deltage i sociale sammenhænge. I en kulturhistorisk forståelse udvikler barnet sig gennem aktiv deltagelse i sociale virksomheder,

og dermed kommer kvaliteten af barnets udviklingsbetingelser i fokus.

Områdeinstitutionen

Områdeinstitutionen skal historisk ses i sammenhæng med Bistandsloven fra 1976 og denne lovs nøgleord om nærhed og afspecialisering. De gamle børnehjem blev m.a.o. lavet om til nærmiljøinstitutioner, hvor det i langt højere grad blev muligt for institutionen at hjælpe barnet med at bibeholde kontakten med det lokale miljø i form af familie, skole, fritidsinteresser m.m. Nærmiljøinstitutionerne blev i 80'erne indrettet så hjemligt som muligt og delt op i mindre afdelinger.

Livet på de nye børnehjem foregår i små enheder, hvor barnet indgår i en gruppe med andre børn af forskellig alder og køn som i en søskendeflok. Børnene får tildelt hver deres primærpædagog, der har til op-

gave at varetage alle opgaver omkring det enkelte barn. Primærpædagogen skal samarbejde med barnets familie. Hver afdeling udgør en form for levegruppe, hvor pædagogerne indgår i et dagligdags samspil med børnene, og hvor børnene inddrages i den daglige madlavning, vask og oprydning i forhold til deres alder.

Antallet af anbragte børn har stor set været stabilt i perioden fra 1970 og frem til idag. Et fald i antal børn anbragt på døgninstitution er blevet opvejet af, at flere børn er blevet anbragt i familiepleje eller i pædagogiske opholdssteder; d.v.s alternative institutioner, der i dag er finansieret og reguleret af det offentlige i en grad, så det er vanskeligt at få øje på de alternative elementer.

Døgninstitutionernes udvikling har gennemgået en humanisering. Anbragte børns hverdagsliv er blevet markant bedre både hvad fysiske rammer, ernæring og opdragelsesmetoder angår. Denne udvikling skal

også ses i sammenhæng med en generel humanisering af barndommen, der har præget dette århundrede.

Det strukturerede og disciplinerende hverdagsliv på institution X stiller imidlertid spørgsmålstejn ved, om den generelle humanisering af barndommen fuldt ud er slået igennem i døgninstitutionerne. På trods af principper om afinstitutionalisering og ideer om at støtte det enkelte barns udvikling, trives traditionelle institutionelle træk i nutidens døgninstitutioner

Det anbragte barn må som følge af institutionaliseringen underlægge sig visse vilkår, som er indlejret i selve institutionsbegrebet. Rutiner, regler og indordning under et større fællesskab kan næppe undgås. I stedet for at afbøde institutionaliseringens virkninger på barnet, har valget af den stramt strukturerede hverdag på institution X en forstærkende virkning af institutionaliseringens negative sider.



Professionalisering

Den professionalisering, der har fundet sted indenfor børneforsorgen, er især knyttet til indførelsen af den naturvidenskabelige tankegang fra starten af dette århundrede til 50'erne. De anbragte børn skulle ikke længere opdrages, men behandles. De nye eksperter fra psykologien og psykiatrien erstattede den moralske fordømmelse af barnets adfærd med et *videnskabeligt blik på barnet* (Gam Nielsen 1999, s. 42). Det blev ikke længere betragtet som skyldigt, men blev til gengæld patologiseret.

Psykiatriens og psykologiens indtog i børneforsorgen har medført en professionalisering af pædagogikken. Overgangen til den nye behandlingsfilosofi betød en afgørende forandring i pædagogens rolle, idet udviklingen af diagnoser, fagsprog og behandlingsmetoder ændrede relationen mellem voksne og børn til behandler og klient. Fra at være et (ofte religiøst) kald blev rollen som pædagog professionaliseret, hvilket betød krav om uddannelse og arbejdstidsregler. Følelsesmæssig involvering og engagement i børnene blev anset for at være et udtryk for mangel på professionalitet. Institutionskritikken i 60'erne med etableringen af alternative behandlingsmiljøer som Fjordhøj og Majgården blev et kortvarigt forsøg på at gøre op med behandler-klientrollerne. Det kliniske syn på anbragte børn dominerer i dag pædagogikken indenfor området.

Det er problematisk af flere grunde. For det første har det vist sig at være vanskeligt at forbinde diagnoser med pædagogiske metoder (Gam Nielsen 1999; Gurnæs 1992). Diagnoser er klassifikationer og ikke handlingsanvisende, og de efterlader en betydelig pædagogisk usikkerhed. Desuden er der stor usikkerhed om, hvilken behandling der virker. Udviklingen i synet på barnet og de dertilhørende forestillinger om metoder til resocialisering kan skematisk opstilles således:

<i>Synet på det anbragte barn</i>	<i>Metode til resocialisering</i>
Barnet er løssagtigt	Legemlig straf
Barnet er moralsk fordærvet	Opdragelse
Barnet er personlighedsmæssigt skadet	Behandling

Den stramt strukturerede hverdag med voksenstyring er ikke et forsøg på at genindføre den autoritære opdragelse, som har præget opdragelseshjemmene. Den udspringer af ideen om, at det tidligt skadede barn er præget af et indre psykisk kaos eller af psykiske skader i en grad, så det er afhængigt af ydre styring og struktur. Den strukturerede hverdag er en del af en behandlingsplan.

Der er en lang tradition for at anvende autoritær pædagogik på døgninstitutionerne. Tendensen til at anvende "en fast hånd" har været så udbredt, at det var nødvendigt i 50'erne at udsende en ministeriel

vejledning, der understregede, at barnet skulle mødes med *tillid og venlighed*. Hjælp og kontrol er umiddelbart en modsigelse. Reelt er det ofte to sider af samme sag. Der findes mange eksempler på, at børnene er blevet underlagt streng kontrol i den bedste intention om at ville hjælpe dem.

Den sociale kontrols stadige iscenesættelse i nye former peger på (Cohen 1994), at kontrol ligger indlejret i vilkårene for dette fagområde. Samfundets forventninger, institutionalisering og professionalisering kombineret med børnenes provokerende adfærd bidrager på hver deres måde til reproduktionen af den sociale kontrol. Pædagoger kan således ikke undgå at være en del af den sociale kontrols manifestationer, men de kan håndtere dette vilkår på mange måder, hvilket får forskellige konsekvenser for anbragte børns udviklingsbetingelser.

En socialpædagogisk praksis for anbragte børn

I det følgende vil jeg beskrive den pædagogiske praksis i institution X. Pædagogerne uenighed om den "rigtige" behandling af børnene vil jeg bruge som afsæt til at identificere nogle modsætninger, som jeg antager er generelle i omsorgsvirksomhed for disse børn. Selvom denne institutions praksis ikke er repræsentativ for alle nærmiljøinstitutioner, så er det min antagelse, at modsætningerne er fælles for alle

institutioner inden for dette område, selv om de i praksis tackler dem forskelligt.

I min beskrivelse har jeg for det første anvendt institutionens eget skriftlige materiale og dernæst anvender jeg de interviews, jeg har foretaget, til at give et billede af pædagogernes opfattelse af deres praksis. Jeg har udvalgt to af de fem interview, jeg har foretaget. I disse to interview kommer pædagogernes indbyrdes uenighed tydeligt til udtryk med diskussionen om den strukturerede hverdag som det centrale emne.

Institutionen er normeret til 18 børn i alderen 3-18 år. Den er delt op i to afdelinger, der fungerer separat. Til hver afdeling er der knyttet seks pædagoger, der arbejder i skiftende vagter. Det er institutionens primære opgave at modtage barnet i en kortere periode, observere det og deltage i planlægningen af dets fremtid, som enten kan være hjemgivelse, familiepleje eller behandlingsinstitution. På grund af manglende anbringelsesmuligheder befinder flere af børnene sig i praksis mere end et år på institutionen.

I institutionens pædagogiske målsætning (Årsskrift 1997) stod der:

Med udgangspunkt i det enkelte barns behov lægger vi vægt på:

- resocialisering
- omsorgsmæssig bistand
- pædagogisk støtte og vejledning
- normer og opdragelse

Pædagogerne tilrettelagde nogle oplevelsesmæssige aktiviteter (træningsgrupper), hvor de kunne arbejde med børnenes stærke og svage sider. Desuden blev børnene involveret i de daglige pligter på afdelingen for at opøve deres ansvarlighed *i forhold til gældende regler og aftaler*. Man ønskede at optræne *ansvarlighed hos den enkelte i gruppesammenhæng*.

Efter en måneds observation blev der udarbejdet en specifik behandlingsplan for barnet, hvor det blev tilrettelagt, hvad barnet skulle arbejde med for eksempel i træningsgruppe. Det kunne være:

- fremtoning
- grænseoverskridelse
- styrkelse af svage sider
- motorik
- selvopfattelse

Hverdagen var meget struktureret. Der fandtes en plan for det daglige arbejde, som med korte tidsintervaller angav den fælles struktur. Man tænkte, at børnene ville blive forvirrede og skabe konflikter, hvis der var for mange valgmuligheder og forandringer.

I planen var det nøje beskrevet, hvad børnene måtte eller ikke måtte, fx med morgenmaden. Først blev børnenes valgmuligheder remset op. De var delt i to kategorier: skemad og brød. Børnene kunne vælge en portion skemad og et stykke brød. Skemaden skulle spises før brødet. Erfaringen var, at børnene ellers valgte det mest sunde fra. For at undgå konflikter med børnene og skabe ro om morgenmaden blev det nøje aftalt, hvilke valgmuligheder den enkelte pædagog kunne give børnene.

Formålet med struktur og regler var at give barnet mulighed for at opleve forudsigelighed i hver enkelt situation. Aftenspisningen blev fx beskrevet således:

Børnene bliver hentet én efter én og bedt om at gå op og sætte sig på deres plads. Man starter ved værelse 16.

Når vi spiser snakker børnene ikke. De må bede om tingene (husk at sige navnet på den person, man beder om noget).

De skal korrigeres, så de sidder pænt, spiser med kniv og gaffel.

De skal spise sovs, kartofler, kød m.m. samtidigt.

Der herskede allerede en del usikkerhed og tvivl hos pædagogerne om det hensigtsmæssige i den stramme struktur. I en af personalets diskussioner siger en pædagog således:

E: Jeg kan godt se, at nogle af børnene har svært ved at koncentrere sig om spisningen, hvis vi samtaler. Men nogle af børnene kunne have lige så meget brug for at træne det sociale. Desuden er det ikke kørt ind med børnene. Man skal sige det så mange gange.

Kollega: Er det et problem for dig eller for børnene?

E: Det er *mig*, som ikke kan holde ud at bede dem tie stille. Det kunne jeg godt, hvis jeg kunne se argumentet for det. Men vi får ikke skabt en hyggelig stemning, fordi man hele tiden skal sige: Ti stille! Ti stille!

Den stramme styring af børnenes mad var også et problem. Samme pædagog beskriver skriftligt en situation, som han gerne vil have diskuteret i personalegruppen:

E: Ved aftensbordet spørger en, om han må få salt på sine pomfritter. Jeg siger, at der er en regel om, at børnene ikke må få salt på aftensmaden, fordi det er usundt. Drengen siger, at det er åndssvagt, og at det har de måttet hos andre. Jeg siger, at jeg gerne vil tage det op på afdelingsmøde, men at jeg ikke ændrer noget nu.

Bagefter tilføjer samme pædagog nogle kommentarer til eksemplet:

- Jeg har svært ved at føle mig som en troværdig voksen, når jeg håndhæver en regel, jeg ikke selv tror på.
- Jeg tror ikke drengen overhovedet kan se rimeligheden i reglen. Jeg tror han mister sympati og respekt for mig og de andre voksne.

Efterhånden som der blev givet plads til diskussionerne, vældede spørgsmålene frem. Der var stigende usikkerhed omkring det formålstjenlige i den strenge struktur, men der var mindst lige så stor usikkerhed overfor at skulle slippe den. Fornemmelsen var, at der ville opstå kaos, hvis børn og voksne ikke havde de mange regler som retningslinjer. De fleste pædagoger havde oplevet ubehagelige situationer, hvor børnene havde hævdet, at de fik lov til mere hos andre pædagoger. De fælles retningslinjer var en hjælp for de voksne, så de bedre kunne stå fast overfor børnenes mange krav om burgerbar, videofilm, slikdag osv. Personalegruppen befandt sig i et dilemma, hvor man gerne ville løsne på de strenge regler, men hvor man samtidig var usikker på, hvad man skulle sætte i stedet som det fælles pædagogiske grundlag.

Nogle problemer fra hverdagen blev brugt som prøve på, om der kunne rykkes ved den stramme struktur:

En dreng på 12 år ønskede at gå i bad om morgenen i stedet for om aftenen. Hans ønske var begrundet med, at han gerne ville komme nyvasket og duftende i skole.

Drengens ønske affødte igen mange tvivls-spørgsmål. Kunne han nå det? Ville han blokere badeværelset for andre? Hvad nu hvis han ikke kunne komme op? Ville alle de andre børn også i bad om morgenen, hvor der var mindst personale osv. osv?

Det tog halvanden time at afklare denne diskussion. Den blev en prøve på ideen om, at den stramme struktur kunne blødes op. Aftalen blev, at drengen forsøgsvis kunne bade om morgenen.

Primærpædagogen

Til hvert barn var knyttet en primærpædagog, som varetog alle kontinuerlige opgaver vedrørende barnet og dets familie. Årsskriftet for institution X beskriver primærpædagogens funktion. Listen er lang og handler om administrative og praktiske funktioner. Der står ikke noget om kvaliteten af relationen mellem primærpædagog og barn.

Af diskussionerne fremgik det, at man oprindeligt mente, at primærpædagogen ikke skulle involvere sig for meget i barnet, både af hensyn til de andre børn og af hensyn til barnet selv. Man anså børnene for at være følelsesmæssigt skadede, og man antog, at de havde svært ved at indgå i nære relationer. Man skulle derfor være emotionelt tilbageholdende og etablere en neutral relation til barnet. Hvis pædagogerne involverede sig for meget, kunne det blive for meget for barnet. Desuden kunne barnet opleve den senere adskillelse som endnu et svigt.

I pædagogernes diskussioner blev der sat spørgsmålstejn ved primærpædagogens funktion. En pædagog påpegede det ulogiske i at have en primærpædagogfunktion, hvor pædagogen ikke måtte være primær. Flere pædagoger satte spørgsmålstejn ved, om det var til skade for børnene, hvis pædagogerne involverede sig i dem.

Efterhånden som diskussionerne kom til at fylde mere, blev det tydeligt, at meningerne i personalegruppen var polariseret. De længst ansatte pædagoger holdt fast i, at den fælles struktur gav børnene sikkerhed og tryghed, mens de nyansatte pædagoger talte for, at der skulle tages individuelle hensyn. Bag denne diskussion lå en grundlæggende uenighed om synet på barnet og

holdningerne til, hvad anbragte børn havde brug for.

Interview med pædagog A

A fortæller, at børnene ikke har tillid til voksne. De er blevet svigtet så mange gange, at de er blevet vant til at klare alting selv.

For A bliver det derfor afgørende, at de voksne er nogle, man kan stole på og have tillid til. De voksne skal tage styringen og vise barnet, at voksne kan være troværdige:

A: Jeg har det sådan, at hvis jeg siger til et barn, "jeg sætter dig sgu op på taget". Hvis jeg så ikke gør det (nu er det jo et groft eksempel, men alligevel), så skal jeg lade være med at sige det. Jeg skal lade være med at sige noget, som jeg ikke gør.

A giver et eksempel, hvor han har lovet børnene at tage dem med i svømmehallen, men de kunne ikke holde tidsplanen, så de ville kun kunne være der et kvarter:

A: Så sagde jeg, "jamen, ved du hvad. Om vi så skal af sted kl. elleve i aften, eller vi skal åbne svømmehallen, så kommer I af sted". Der var nogen, der blev ved med at sige "Jamen, det kan de ikke nå". Også af mine kolleger. Så siger jeg, "jamen, så må vi hellere droppe den varme mad". Den er ikke det primære. Det primære er den aktivitet, som ungerne fokuserer på, og det skal vi.

A anser de fastlagte aktiviteter (træningsgrupper) for at være det centrale i pædagogikken:

A: Vi sætter aktiviteter i gang sammen med børnene. Vi gentager tingene, og de ved, hvornår de skal til hvad. De ved, at hver mandag hver fjortende dag, når jeg kommer ind ad døren, så hedder det svømmehallen. Det ved de.

For A er aktiviteterne i træningsgrupperne det sted, hvor børnene lærer, at voksne tager styring og ansvar. De voksne er til at stole på. Aktiviteterne og hverdagens rutiner, der er nøje fastlagt, bliver barnets mulighed for at føle sikkerhed og tryghed. Desuden er det i disse hverdagssituationer, at

børnene lærer at begå sig. A lægger meget vægt på, at børnene skal lære normer og regler, som gør, at de kan klare sig i livet fremover.

A er bekymret over de skift, der er ved at ske i holdningen til pædagogikken. Han er usikker på, om børnene kan klare den nye åbenhed.

Den professionelle rolle

Om sin rolle som professionel i forhold til børnene siger A, at han gerne vil bevare en form for balance, der gør, at de ikke opfatter ham alt for forskellig.

A: Jeg viser nogle følelser ud fra, hvad jeg tror, at børnene har brug for. Det kan godt virke lidt falsk, men jeg kan godt skælde ud uden at være gal. Men jeg synes ikke om at vise de svage sider, hvis man kan sige det sådan, eller de mere følelsesladede ... Det med at være ked af det og græde og have en dårlig dag – at signalere de ting til ungerne. Jeg synes, at det er mig, der skal have overskuddet og overblikket og give dem trygheden ... Der er jo nogle mennesker, som først reagerer på noget fra børnene, når de selv rent personligt har fået overskredet nogle grænser. Så råber de op, "skal I ikke snart i seng", så er de næsten ikke til at stoppe igen Der er jeg mere strategisk Det synes jeg også er vigtigt, at have lidt is i maven en gang imellem. Jeg synes til gengæld også, at det er problematisk.

I: *Hvad er det problematiske?*

A: Jeg synes, at det er problematisk at beherske nogle sider af sig selv eller lave et skuespil udadtil i forhold til nogle børn og unge, hvor jeg overordnet har vurderet, at det er det, de har brug for her og nu. Fordi det dybest set ikke er den, jeg er som person ...

Interview med pædagog B

Pædagog B fortæller, at førhen mente man ikke, at børnene kunne overskue ret mange ting. Man mente ikke, at børnene kunne sortere i de input, de fik, fx under spisningen. Der var for mange ting at tage stilling til, hvilket ville gøre dem urolige og ukon-

centrerede. Der kom for eksempel for mange kampe ud af, at børnene selv skulle dosere saltet eller vælge deres morgenmad. Hovedformålet var at lære børnene at spise korrekt. Men det er blevet ændret nu:

B: Nu går vi ud fra, at børnene godt selv kan finde ud af at dosere deres mad med salt. Fordi det er jo også en del af deres eksperimentering. De skal jo også finde ud af at lære at få et kendskab til salt. Ungerne kan godt vælge. De kan godt selv finde ud af, om de vil have havregrød, eller om de vil have cornflakes. Mange af dem kan godt finde ud af at snakke stille og roligt og hyggeligt i forbindelse med aftensmaden. Der er nogle få, som ikke kan rumme det. Det er så dem, som vi tysser på og siger: "du skal lige spise, så snakker vi bagefter".

Pædagog B tænker om børnene, at de virker meget lidt glade. De er på institutionen ud fra en tvangsmæssig situation, hvor de får påduttet en masse regler og krav, som de ikke forstår, af nogle mennesker, der som udgangspunkt er ligegyldige for dem. Derfor lægger pædagog B vægt på at skabe samvær, nærvær og kontakt. Jeg spørger hende, hvordan hun gør i hverdagen:

B: Når der er stilletime for eksempel, så sørger jeg for at komme rundt til dem alle sammen. Får snakket med dem og spørger, hvordan deres dag er gået, og hvad de har lavet, hvordan de har det. Ved nogen af dem, kommer det meget af sig selv, og ved andre, skal man hen og have dem op på skødet, så de kan kigge på mig og snakke med mig, og så skal de skubbes ...

I: *Hvad syntes du, fremmer den gensidige kontakt?*

B: Det er meget forskelligt. Nogle gange er det samtaler, andre gange er det fysisk kontakt og nogle gange, kan det være fælles oplevelser.

At kunne håndtere kaos

B tror, at hendes kolleger kan opfatte hende som konfliktsky, fordi hun er langsom til at gribe ind i forhold til børnenes konflikter. Hun forholder sig i mange sammenhænge observerende:

B: Det oplevede jeg i hvert fald med min gamle kollega. Hun var meget, meget hurtigere til at gå ind, skælde ud og råbe op. Hvor min grænse var et helt andet sted. Derfor følte hun meget ofte, at det var hende, der skulle tage alt ... Jeg kan måske nemmere køre med i kaos, end hun kunne. Fordi for mig er det ikke kaos ...

I: *Hvad er det, der gør, at det ikke bliver kaos for dig?*

B: Jeg bliver mere nysgerrig, tror jeg. Fordi jeg vil se, hvad det er, der ligger bag, og jeg vil se, hvad det udvikler sig til ...Selvom det kan være en fordel at være to skridt foran, så er det ikke altid, at det udvikler sig til konflikter. Mange gange så kan ungerne, de kan finde ud af det selv, uden at jeg behøver at banke i bordet. Jeg overhører dialoger uden at blande mig. Deres måde at være fysisk sammen på, hvor man siger, jamen, det kan hurtigt udvikle sig til en slåskamp eller sådan noget. Jeg tror, at jeg nogen gange venter lige femten sekunder længere eller fem minutter mere...Tit så udligner tingene sig, og man behøver egentligt ikke at gøre ret meget. Ofte er det nok, at man bare er til stede, uden at man behøver at komme ind som dommer eller som bussemand.

Det er B's holdning, at man som pædagog så vidt muligt skal forsøge at få relationer til børnene:

B: Der har jeg det sådan, at jeg synes, at tilknytning det er godt, hvis man kan få det. Frem for at barnet går i mange, mange år uden at have tilknytning til nogen som helst, fordi adskillelsen ikke må være svær. Det syntes jeg, er en frygtelig tankegang. Så hellere have fem minutters tilknytning, der er kvalitativ, og der virkelig batter noget. Så må man tage den sorg, der ligger i, at man går fra hinanden igen. Fordi sådan er livet.

DEN INSTITUTIONELLE ORDEN

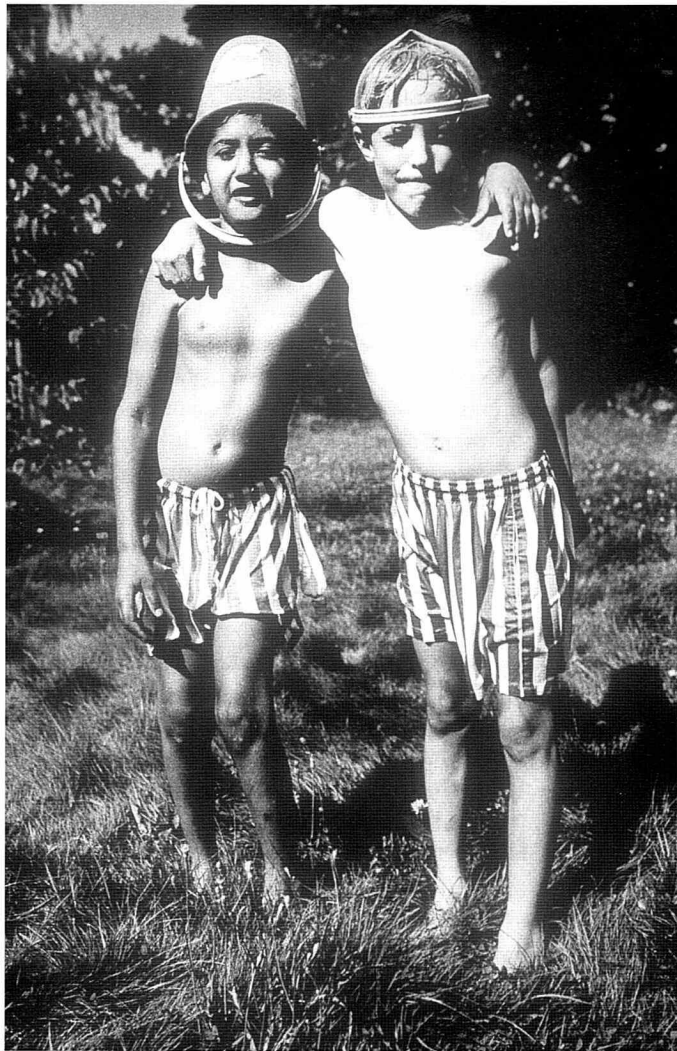
Institutionens daværende pædagogik er et eksempel på, at individer i institutioner over tid konstituerer deres egen virkelighed på en sådan måde, at rutiner og handle-mønstre efterhånden stivner og opleves som objektivt rigtige måder at gøre tingene på

(Berger & Luckmann, 1990). Den socialt konstruerede virkelighed udgør en "fortælling," der giver hverdagens handlemåder mening. For institution X blev forestillingen om, at omsorgssvigtede børn har brug for en forudsigelig hverdag, den "fortælling", der legitimerede den stramt strukturerede og regelbaserede hverdag. Struktur blev løsningen.

Rutinerne er nøje tilrettelagte, og det er svært at få plads til individuelle ønsker som fx et morgenbad før skolegang. De mange regler, som ikke tager hensyn til børnenes forskellighed i alder og i kompetencer. Selvom barnet sagtens kan spise sin mad og hyggesnakke samtidig, så må det ikke tale under spisningen af hensyn til dem, der ikke kan koncentrere sig. Institutionens mange regler betyder, at børnene skal forholde sig til pligter og ansvar på en helt anden måde end børn i almindelighed. Desuden må de indrette sig på at være mange børn om begrænsede ressourcer. De kan ikke bare få hjælp af en voksen, hvis de gerne vil. Gruppelivet indebærer, at børnene må klare mange ting selv, som børn almindeligvis får hjælp til af deres forældre.

Fritidslivet er organiseret i faste aktiviteter, de såkaldte træningsgrupper. Børnene er placeret i træningsgrupperne efter en behandlingsplan, der er lagt for hver enkel. Træningsgrupperne er derfor ikke et personligt valg. Det er de voksne, der planlægger og styrer træningsgruppen. Børnene skal rette sig efter den plan som er lagt: Selvom der nogle gange gives valgmuligheder, er det altid valg som er begrænset af personaleressourcer og de andre børns interesser.

Goffman beskriver i sin bog "Anstalt og menneske", hvorledes en del patienter lever institutionslivet på skrømt. De lader som om at de deltager i behandlingsplanen, men



i virkeligheden er de mentalt fraværende eller optaget af at organisere deres undergrundsliv (sekundær tilpasning).

Det strukturerede og tilrettelagte hverdagsliv er på ingen måde en garanti for at børnene kobler sig ind i institutionens sociale liv. Tvært imod kan det tænkes at oplevelsen af den restriktive fælles regulering og de mange regler, kan gøre det vanskeligt for børnene at se, hvordan de kan anvende institutionen som en udviklingsmulighed.

Den tidligere beskrevne konflikt mellem kontrol og hjælp, kommer tydeligt til udtryk i tilrettelæggelsen af børnenes hverdagsliv. Dets mange regler og rutiner er stort set baseret på at opnå kontrol over børnegruppen og over det enkelte barns ad-

færd. Kontrollen bliver set som en hjælp for barnet, fordi man forestiller sig, at barnet er afhængigt af ydre styring.

Den stramme struktur er også forbundet med pædagogerens oplevelse af at have kontrol. Det giver pædagogerne en oplevelse af kompetence at kunne håndtere børnenes problematiske adfærd. En pædagog på institution X reflekterer således:

Hvornår handler vi per automatik? Hvornår lytter vi ikke ordentligt til de børn og deres signaler? Når der står en lille unge og protesterer, så er det så nemt at tage vedkommen under armen. Tager vi dem så alvorligt?... Hvis du arbejder meget struktureret, så er det også vigtigt, at du ikke glemmer barnet og kører hele strukturen ned over det, så du får mast det. Det kræver en høj grad af etik. Hvad er det, du gør? Er det overgreb? Det lyder så groft med ordet overgreb. Men laver man overgreb i forhold til barnet, fordi man kører nogle regler eller et eller andet ned over hovedet på den unge, fordi så er det nemmere at styre? Vi skal passe på, at vi ikke gør det for at gøre det nemmere for os selv.

Hvis pædagogerne opgiver at anvende den stramme struktur som deres måde at få kontrol over børnene, opstår der nemt usikkerhed. Børnenes udfordrende adfærd og store manipulative kompetencer kombineret med pædagogerens arbejdsvilkår i skiftende vagter gør det svært for den enkelte pædagog at bevare overblikket. Her er en stram tidsplan og tydelige regler en hjælp til at opleve sikkerhed. På institution X blev der efterhånden blødt kraftigt op på den stramme struktur, og det krævede noget nyt af pædagogerne. Pædagog B siger:

Det er sværere at være på arbejde, fordi der er langt flere ting, som du skal tage stilling til. Der er langt flere nuancer, som er forskellige, fordi børnene er forskellige. Førhen var der den overordnede struktur, så vidste man, hvad man gik ind til. Men det er der ikke mere nu ... Der er mere, som du skal tage stilling til. Du skal tænke mere, du skal føle mere. Du skal bruge dig selv mere som menneske frem for førhen, jamen der vidste vi, at mandagen den kører sådan og sådan – så det gør vi bare!

Pædagogerne er meget uenige om deres professionelle rolle. Pædagog A mener, at han er professionel, når han styrer børnegruppen, uden at han bliver følelsesmæssigt involveret. Han mener, at han skal skjule sine følelsesmæssige reaktioner. De gavner ikke børnene. Det er hans opgave at være på forkant med situationen og tage konflikter i opløbet. Hvis han ikke bevarer kontrollen, vil børnene overtage den, og det vil gøre dem utrygge.

Pædagog B mener, at det er vigtigt at være tæt på børnene, og hun tilbyder sig selv som en mulighed for, at barnet kan indgå i en relation. Hun ser det ikke som sin rolle at være på forkant med børnenes konflikter, men at være til stede og give dem plads til at prøve selv. For hende er professionalisme, at pædagogen er nærværende og kan være i dialog med børnene.

Pædagogiske overvejelser

Afslutningsvis vil jeg præsentere nogle forskellige og modstridende pædagogiske synspunkter omkring betydningen af struktur og relationer. Formålet med at inddrage disse forskellige pædagogiske synsvinkler er at vise, at opfattelsen af struktur som pædagogisk nødvendighed, hænger sammen med det syn på børn, der anlægges. Desuden er struktur ikke et entydigt begreb. Der er stor forskel på, om struktur anvendes kontrollerende eller som en orienteringsmulighed for børnene.

Der er tillige forskellige synsvinkler på betydningen af relationer til børnene, og hvilke relationer det er muligt at skabe i professionel omsorg.

Forestillingen om, at børn med adfærdsforstyrrelser har brug for en skemalagt hverdag, tydelige regler og styrende voksne, kommer først og fremmest fra behandlingshjemmene. N.P. Rygaard, tidligere psykolog på behandlingshjemmet Himmelbjerggård – en for *tidligt frustrerede børn*, beskriver pædagogikken således:

At dagen er planlagt fra start til slut, og at barnet ikke kan ødelægge denne planlægning. Barnet kan ikke selv vurdere, hvornår kontakt med ting og mennesker er brugbar,

det har ingen mønstre at skelne med. Derfor er det den voksne som bestemmer, hvad der skal spises, hvordan og hvornår man har kontakt med andre, afleder fra en konflikt med dagens næste aktivitet, erstatter skænderi med handling, etc. (Rygaard 1991, s. 149).

Rygaard begrundet sin pædagogiske opfattelse med, at tidligt frustrerede børns problem først og fremmest er deres manglende sanseintegration, der gør dem ude af stand til at organisere sig i forhold til påvirkninger fra omgivelserne.

På Dalgården, et behandlingshjem ved Århus, har man en lang tradition for at udøve miljøterapi funderet på en stram strukturering af hverdagen. Personalet beskriver i bogen *En forskel der gør en forskel*, hvordan de gennem en årrække har arbejdet på at ændre deres pædagogik således, at barnet inddrages i behandlingsforløbet som en *reflekterende partner*. Om denne forandringsproces, skriver de:

Vi har haft behov for at se kritisk på nogle pædagogiske elementer i vores egen hverdag med vanskelige børn og unge, bl.a. "struktur", "ydre styring", "tydelige rammer" og "konsekvenser". Det har været vigtigt for os at undersøge, i hvilken grad disse tilgange fremmede eller vanskeliggjorde børnenes sociale udvikling. Vi har eksperimenteret med forskellige måder at inddrage børnenes egen sociale viden i deres udvikling og har været berørte over at konstatere, hvor meget af børnenes kapacitet, vores styring har undertrykt." (Egelund et al 1997, s. 12).

Følelsesmæssig involvering

Den følelsesmæssige involvering er et omdiskuteret emne i den pædagogiske faglitteratur. Thormann & Guldberg (1995) tillægger pædagogerne relationer til børnene afgørende betydning i behandlingsarbejdet. De skriver således følgende:

I mange år har det været tabu at tale om legitim følelsesmæssig involvering i forhold til de børn og familier, som vi som professionelle lærer at kende gennem en længere eller

kortere periode i deres og vores liv. Vi har for længst erkendt, at vi ikke når tilfredsstillende resultater med børnene, hvis ikke vi formår at involvere os følelsesmæssigt og bevidst bruger den psykiske energi, der er at finde i selve involveringen mellem barn og voksen (ibid., s. 393).

Lihme (1988), der har sit ståsted i et kulturhistorisk perspektiv, taler imod at gøre *subjektivisme* til det centrale i pædagogik for disse børn. Han siger:

At udråbe det følelsesmæssige og personinvolverende aspekt som socialpædagogikkens udgangspunkt, som det afgørende i forholdet mellem pædagog og elev, kan siges at være en form for instrumentalisme, hvor det følelsesmæssige og involverende bliver brugt instrumentalt for at opnå adfærdsforandringer og tilpasning (ibid., s. 55).

Desuden mener han, at det er problematisk at gøre følelsesmæssig involvering til noget centralt i pædagogik, da det ikke kan præsteres professionelt. En følelsesmæssig involvering opstår spontant og kan ikke fagliggøres. Relationen er ikke et mål for det pædagogiske arbejde. Den *opstår*, når børn og voksne engagerer sig i noget uden for dem selv, nemlig *det fælles tredje*. Denne diskussion følges op af Gurnæs i hans artikel om socialpædagogik, hvor han ser det som den centrale opgave:

... at skabe betingelser for, at barnet eller den unge kan udvikle sin mentale kapacitet og selvbillende, dvs. udvikle redskaber og kompetence til at mestre og videreudvikle sin verden og sit liv (1992, s. 187).

Gurnæs overser ikke betydningen af personlige relationer. Han betoner, at virksomheder altid finder sted i personlige og kommunikative fællesskaber. Men pædagogikken skal tage udgangspunkt i virksomhedernes indhold og ikke i personlige relationer (1992, s.188).

Både Lihme og Gurnæs ønsker at gøre op med det terapeutiske syn på relationers betydning. Hvor man i humanistisk pædagogik anser relationen for det centrale aspekt ved den pædagogiske indsats, ønsker pæda-



goger inden for den kulturhistoriske skole at flytte fokus til at skabe betingelser for udvikling af færdigheder.

Professionelle nære relationer

Udtalelser fra tidligere anbragte (Kildedal 1996) peger på et behov for nære relationer og voksne, der tør bryde den professionelle rolle. Lihme påpeger det vanskelige i at gøre følelsesmæssige relationer til et instrument i pædagogik. Følelser kan ikke præsteres fagligt. Det er en væsentlig pointe, der netop peger på det store dilemma i den professionelle omsorgsydelse. Spørgsmålet er, om man kan producere nære relationer.

Det, man imidlertid *kan* kræve af en professionel omsorgsperson, er faglige *forholdemåder*. En stor del af de ønsker, de tidligere anbragte fremfører, er kvaliteter, som man kan kræve indeholdt i omsorgsperso-

nens forholdemåde, fx respekt, fleksibilitet, tillid, ærlighed og at blive set som en unik person.

De tidligere anbragte giver fx udtryk for, at de har følt sig ensomme og usynlige under anbringelsen. Det kan hænge sammen med at flere forskere har fundet, at mange anbragte børn ikke oplever, at deres situation bliver talt igennem med dem. Omsorgspersoner har muligvis givet børnene for lidt hjælp til at klare de belastninger, de oplever. Oplevelsen af relationen til pædagogen er med andre ord forbundet med den omsorg, der ydes.

Både Lihme og Gurnæs mener, at de personlige relationer er underordnet i forhold til skabelsen af udviklingsbetingelser. Jeg opfatter det som en unødvendig adskillelse. Børnenes personlige relationer til deres omsorgspersoner er en væsentlig del af deres udviklingsbetingelser. Pædagogens forholdemåde er således en betydningsfuld del af

det pædagogiske arbejde. For en del af børnene vil gode personlige relationer være en forudsætning for, at de tør kaste sig ud i nye muligheder.

Modsætninger i socialpædagogisk praksis

Børns socialisation i vores kultur finder sted gennem barnets deltagelse i forskellige samfundsmæssigt tilrettelagte udviklingsrum. Anbragte børn har ikke modtaget den nødvendige støtte hjemmefra, til at de kan gribe mulighederne i de udviklingsrum, de færdes i. Desuden har de som en konsekvens af deres opvækstvilkår udviklet særegne handlemønstre. Deres provokerende adfærd og manglende sociale kompetencer betyder ofte, at de udelukkes fra de udviklingsrum, der udgør børns almene udviklingsgrundlag i det moderne samfund.

Social kompetence udvikles gennem voksnes indlemmelse af barnet i sociale virksomheder og gennem intersubjektive relationer, hvor barnet bliver forstået som et intentionelt individ, og hvor barnets følelser og handlinger tillægges mening. Anbragte børns relationer til voksne er ofte emotionelt uklare og konfliktfyldte. Børnene har modtaget begrænset støtte til at udvikle egne motiver og interesser og har derfor ringe erfaring med at handle ud fra egen interesse uden at skade andres interesser.

Anbragte børns vanskeligheder kan betegnes som virksomhedsforstyrrelser. Børnene erfarer ofte, at omgivelserne stiller krav, de ikke kan honorere, hvorefter de selv kobler sig af de belastende omstændigheder og i stedet udvikler mindre socialt acceptable kompetencer, der kan anerkendes som mestring i andre sammenhænge. Børnenes handlemåder er funktionelt gode svar på deres udviklingsbetingelser og skal derfor ses, som deres bedste forsøg på at opnå kontrol over egne livsbetingelser.

Områdeinstitutionen er en del af samfundets sociale kontrol. Det er institutionens opgave at yde omsorg og at få børnenes uhensigtsmæssige adfærd under kontrol, således at de kan integreres i samfundet.

Døgninstitutioner har i Danmark en lang tradition for tvang og streng opdragelse.

Den autoritære pædagogik har historisk set været den dominerende metode op til midten af dette århundrede, hvor ideen om behandling tog over. Forestillingen om, at børnene var følelsesmæssigt skadede, har udgjort den "myte", der legitimerede den autoritære pædagogiks videreførelse på de institutioner, der har haft den stramt strukturerede hverdag som overordnet behandlingsmetode.

Omsorgsvirksomhed på døgninstitutioner er en professionel opgave, hvor pædagogens oplevelse af faglig kompetence er forbundet med, i hvilken grad han eller hun magter at korrigere børnenes adfærd. Børnenes forsøg på at opnå kontrol over deres livsbetingelser kommer derfor nemt i konflikt med pædagogens forsøg på at opnå kontrol over omsorgsopgaven.

Regler, konsekvens og stram voksenstyring kan derfor være en selvforstærkende proces. Mange regler nødvendiggør mere kontrol, der nemt fører til nye overtrædelser, som igen afføder behov for flere regler. Den institutionelle logik om social orden bidrager til denne selvforstærkende proces gennem skabelsen af rutinerede handlemønstre, hvor meningen ligger gemt i en historisk tilblivelsesproces: Det er ikke tilladt at tale sammen, mens man spiser, og man må ikke komme salt på sin mad.

På et overordnet plan har pædagog og barn samme mål, nemlig at barnet udvikler sin evne til social deltagelse. I praksis kommer pædagogens plan nemt i modsætning til barnets vante handlemåder. Konflikten opstår, når barnet skal bringes på sporet af sin udviklingsopgave, og den udspringer af en grundlæggende modsætning i det pædagogiske arbejdsområde mellem de gode intentioner om at hjælpe barnet og barnets konsistente overlevelsesmåder.

Det pædagogiske arbejde vanskeliggøres af, at der er stor uenighed om hvori anbragte børns vanskeligheder består, og på hvilken måde de kan afhjælpes. Den autoritære pædagogik har ikke vist overbevisende resultater gennem dette århundredes første 50 år, de høje recidivprocenter taget i betragtning. Behavioristiske behandlingsmetoder har dokumenteret gavnlige effekt, men er blevet kritiseret for, at forbedringerne i børnenes adfærd er af-

hængige af, at børnene befinder sig i behandlingsmiljøet. Området er ikke mindst i Danmark præget af mangel på forskning inden for andre behandlingsmetoder. Undersøgelser fra Canada (Moore K. m.fl.) peger på, at anbragte børn i højere grad har brug for omsorg og indgåelse i personlige relationer fremfor kontrol af adfærd.

Det er en grundlæggende antagelse i denne artikel, at børnenes vanskeligheder ikke kan overvindes ved autoritær voksenstyring. Børn lærer ikke social kompetence ved at få deres opførsel dikteret eller ved at få regler fortalt. De lærer snarere, at de er umulige, at de er afhængige af andres styring, og at det er nødvendigt at skintilpasse sig.

Anbragte børns tilegnelse af færdigheder er afhængig af hvordan omgivelserne forstår deres vanskeligheder. Hvis børnenes vanskeligheder tolkes som personlige egenskaber ved børnene, er der stor risiko for at der udvikles fastlåste konfliktmønstre mellem pædagoger og børn.

Børn lærer social kompetence ved at deltage i virksomheder, der har betydning og interesse for dem, og ved at være sammen med voksne, som de værdsætter og er personligt relateret til. De lærer social kompetence ved at indgå i relationer til voksne – i relationer der bygger på samarbejde og udvikling af gensidighed. Barnets aktive deltagelse er derfor både en forudsætning og et udviklingsmål.

Drivkraften i barnets læreprocesser er barnets egne interesser og motiver, der udvikles i forhold til de krav, som stilles til det. I denne læreproces er det betydningsfuldt, at voksne balancerer mellem at stille krav til barnet og at tage hensyn til dets interesser og forudsætninger. Det er det, der kendetegner den autoritative opdragelsesstil.

Hvis barnet skal udvikle kvalificeret selvbestemmelse (Mørch 1993), skal det have mulighed for at være aktiv medskabere af den sociale sammenhæng, det indgår i. Kvalificeret selvbestemmelse er integrationen af barnets kompetencer, hvor det lærer både de nødvendige samfundsmæssige kvalifikationer og at udvikle egne interesser og motiver, så det kan skabe sine egne livsbetingelser.

Anbringelsen er en separation fra kendte omsorgspersoner og virksomhedsformer, hvor barnet har lært at kommunikere sine behov og at opnå en vis behovstilfredsstillelse. Skal barnet finde sikkerhed i de nye omgivelser, er det betydningsfuldt, at dets handlemåder som udgangspunkt respekteres som dets måde at håndtere vanskelige livsbetingelser. At barnet anerkendes i dets intention om at ville mestre, hvilket er forudsætningen for udvikling af selvstændighed. Men det er naturligvis også vigtigt at barnet vejledes i at opnå det, det gerne vil på mere socialt accepterede måder.

I det pædagogiske arbejde med anbragte børn er der stor risiko for, at den sociale kontrol kommer til at dominere indsatsen, hvorved pædagogens opgave bliver at kontrollere barnets uhensigtsmæssige adfærd. Spørgsmålet er, hvordan pædagogen kan blive partner i barnets forsøg på at mestre sine livsmuligheder og i dets bestræbelser på at udvikle gensidighed og social deltagelse.

Ida Schwartz er seminarlærer, socialpædagog og cand. psych. Hendes bog "Socialpædagogik og anbragte børn" udkommer på Gyldendal i begyndelsen af 2001.

LITTERATUR

- Behandlingshjemmet Himmelbjerggårdens 100 års jubilæumsskrift. *Himmelbjerggården 1897-1997*, Århus: Århus Amt, 1997.
- Berger PL, Luckmann T. *Den samfundsskabte virkelighed*. Viborg: Lindhardt og Ringhof, 1990.
- Cohen S. *Den sociale kontrols nye former. Kriminalitet, straf og klassifikation*. København: Hans Reitzels Forlag, 1994.
- Egelund m.fl. *En forskel der gør en forskel*.
- Gam Nielsen K. Barnesjælens teknologer – bevægelsen fra et før-videnskabeligt til et videnskabeligt blik på barnet. *Social Kritik* 1999; 62: 42-55.
- Goffman E. *Anstalt og menneske – den totale institution socialt set*. København: Jørgen Paludans Forlag, 1967.
- Gurnæs JV. *Socialpædagogik og motivudvikling – et bidrag til socialpædagogisk selvrefleksion*. I: Hede-gaard M, Rabøl Hansen V, eds. *En virksom pædagogik. Kritik og alternativ praksis*. Århus: Aarhus University Press, 1992.
- Kildedal K. *Det anbragte barn. En debatbog om mødet mellem barnet og den professionelle*. Frederikshavn: Dafolo Forlag, 1996.
- Lihme B. *Socialpædagogik for børn og unge. Et debatoplæg med særlig henblik på døgninstitutioner*. Holte: Socpol, 1988.



Moore K, Moretti M.M, Holland R. *A new perspective on youth programs: Using attachment theory to guide interventions for troubled youth*. Canada: Residential Treatment for Children and Youth 1998; 15(3): 1-24.

Mørch S. *Ungdomsprojekter – en pædagogisk arbejdsform*. Kolding: Rubikon, 1993.

Rygaard NP. *Tidlig frustration*. København: Munksgårds Forlag 1991.

Thormann I, Guldberg C. *Hånden på hjertet. Omsorg for det lille barn i krise*. København: Hans Reitzels Forlag, 1995.