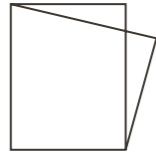


Følelser og altruisme

Niels Rosendal
Jensen, lektor, DPU,
Aarhus Universitet



Artiklen bygger på empirisk materiale, som er indsamlet i forbindelse med forskning i døgninstitutioner og opholdssteder over en længere periode (f.eks. Gudmundsen og Jensen 2005). Temaet følelser har ikke stået i centrum for disse arbejder, men kan snarere betragtes som en sidegevinst. Metodologisk læses allerede eksisterende empiri som sekundærdata med henblik på at finde svar på nye spørgsmål. Artiklen er struktureret som følger: Først en kort indgang til temaet efterfulgt af en diskussion af altruisme og socialpædagogik. Derefter skitseres døgninstitutionen som materiel og kulturel struktur omkring ansattes og indsattes liv og færden. På baggrund heraf fremdrages nogle eksempler, som skal illustrere spændvidden i følelsesregistret. Afslutningsvist sammenfattes artiklen i nogle handlemonstre med stærke emotionelle indslag.

Hverdagserfaringer

Flere forskningsarbejder med fokus på socialpædagogisk praksis viser eksempler på, at hele følelsesregistret

tages i brug: vrede, sorg, skam, had osv. Eksemplerne står i kø: Børn, der er anbragte uden for eget hjem, oplever sorgen over at måtte forlade deres biologiske forældre, deres kammerater i daginstitution eller skole og deres lokale netværk og fritidsinteresser. Deres forældre oplever en sorg over at måtte give op i forhold til opdragelse og opfostring af deres biologiske børn – nogle gange uden at vide hvorfor – og føler samtidig skam over, at de ikke slog til.

Pædagoger oplever at stå ansigt til ansigt med voldsomme følelsesudladninger, som de så vidt muligt skal håndtere professionelt. Det kan være børn, der skændes, råber ad hinanden eller slår, bider og kradser. Det kan være forældre, som er utilfredse med et eller andet. Der skal glattes ud, og det hele skal fungere nogenlunde smertefrit. Pædagogerne reagerer også selv med følelserne – efter den vanskelige samtale med forældre, i ærgrelse over at noget ikke lykkedes eller i frustration over manglende kolleger.

Altruisme

Men lad os begynde fortællingen et andet sted, nemlig med en forståelse af baggrunden for det følelsesmæssige engagement. Vi stiller et enkelt spørgsmål for at åbne drøftelsen: Er de professionelle altruister? De er professionelt uddannet til at varetage hjælp og støtte til de svagest stillede. Det forstås ofte som altruisme. Denne forståelse af at være og handle altruistisk har meget vidtgående konsekvenser for det sociale og pædagogiske arbejde (se f.eks. Jensen 2006: kapitel 3). Sat på spidsen er det akkurat denne sociale konsensus om altruisme, som så at sige udgør kernen i det socialpædagogiske mandat, fordi den har dybe rødder i samfundets og samfundskulturens altruistiske underskov. Når der spørges til, hvorfor socialpædagoger, lærere, sygeplejersker og flere andre netop vælger de fag, de vælger, lyder svaret: fordi jeg vil hjælpe folk eller gøre en forskel. Der er altså tale om en altruistisk motivation, som har vidtrækkende betydning for deres valg af karriere, arbejdsforløb, tilfredshed eller det modsatte i jobbet og også modvirkende tidlig opgivelse af en professionel karriere og interessant nok også udrændthed.

Men kan man både være professionel og altruist? Dette paradoks er mere tilsyneladende end reelt, fordi menneskers motivation er temmelig komplekse størrelser. En lærer eller pædagog kan sagtens være ægte interesseret i, at det går godt for 'deres' børn og unge, at børnene trives og udvikler sig, samtidig med at de selv tjener deres månedsløn. Mens dette paradoks kun er et tilsyneladende, findes der nok et mere grundlæggende, som handler om følgende: Kan ægte altruisme virkelig eksistere

i et konkurrencesamfund, hvor alle og enhver ifølge en almindelig og udbredt opfattelse kun motiveres af deres egne interesser? I hvert fald ser vi politikere fra højrefløjen affærdige professionelle som nogle, der bare vil gøre noget godt for gud og hvermand, men politikere fra venstrefløjen kritiserer de professionelle, fordi de opfattes som sociale kontrollanter, der i sidste ende tjener magthavernes interesser.

Det afgørende punkt er for mig at se, at de professionelle i pædagogisk og socialt arbejde ikke alene orienterer sig mod altruisme, men samtidig også mod social retfærdighed. Selv nok så velmente holdninger rækker ikke i professionel praksis. Det kræver også kompetencer.

Socialpædagogik som orientering mod livsverdenen

Lad os derfor se nærmere på, hvad socialpædagogik er og kan blive. Den socialpædagogiske tradition for orientering mod børns og unges livsverden – undertiden kaldt hverdagslivspædagogik – er udarbejdet af Hans Thiersch, som der nedenstående citeres hhv. refereres fra. Udgangspunktet er to tendenser i det moderne samfund: nemlig individualisering og pluralisering (Thiersch 2005). Efter en kort redegørelse for de to tendenser drages nogle overordnede konsekvenser for en moderne socialpædagogik.

1. Individualisering i livsførelse betyder, at overleverede livsformer og talningsmønstre bliver mere fragmenterede, hvorved der opstår nye og mere åbne muligheder for livsførelse både for grupper og for enkeltpersoner, dvs. nye problemer og nye mulighe-

der – eksempelvis med hensyn til arbejdskarrieren mellem skiftende arbejdspladser eller i en veksling mellem faser af mere intensivt arbejdsengagement og private familieopgaver (boligforhold, naboskaber og bekendtskaber), dvs. i måderne at arrangere samlivet på i spændingen mellem forskellige valg af 'traditionel familie', et tidsbegrænset samliv, singleliv eller i livet med børn. I denne kontekst betones også, at der eksisterer forskellige valgmuligheder ift. det politiske engagement mellem partier og borgerinitiativer og bevægelser, altså mellem den offentlige meningsdannelse og de mangfoldige muligheder for et sideløbende uformelt engagement. Individualisering er altså ambivalent: opgaven at orientere sig bliver til en selvstændig og vanskelig opgave; den betyder opmuntring til at hævde sig og selvscenesætte sig, men samtidig også en chance for selv at kunne forme sin tilværelse og deraf følgende overanstrengelse.

2. Pluralisering af livssituationen betyder forskelle i livsstrukturere eller levevilkårene, altså forskellen mellem strukturer i by og på land, for udlændinge, for indfødte danskere, for drenge og piger. Men pluralisering betyder også forskelle i livsbetingelserne, således som de er givet via tilknytning til bestemte ungdomsårgange.

De to begreber hører sammen, for så vidt som de beskriver begge dimensioner i livet – både den dimension, der udspringer af de samfundsmæssige strukturer, og den dimension, der har sin rod i individuelle former. Levevilkår er altid både objektivt og subjektivt bestemt.

Det er alment anerkendt, at udviklingen både præges af tiltagende samfundsmæssiggørelse og individualisering – og ofte i modsætningsfulde bevægelser. Betydningen af de samfundsmæssige og socialpolitiske forlæg eller normer for måden at leve på vokser sideløbende med mulighederne for individuelle valg. Det indebærer, at mestring bliver vanskeligere at formidle. Pluralisering af levevilkårene skal forstås anderledes end de forskelle, der allerede kendes i form deltagelseschancer og retfærdighed i vores samfund, altså i relation til at være fattig eller rig. Pluralisering betyder her, at de bestemmende grundforskelle i samfundet ikke længere kan fastsættes på en enkel måde, eksempelvis i form af få økonomiske eller statusbetingede indikatorer, men skal defineres mere komplekst og mangesidet.

At have færre chancer betyder således ikke, at billedet forenkles. Fattigdom viser sig i højst forskellige sammenhænge. Selv om det er muligt at fastslå, at anbragte børn i almindelighed rammes af ulighed og underprivilegering, så viser ulighed sig i en bred vifte af fremtrædelsesformer. Ulighed og fattigdom afspejler en mangel på både materielle og psykosociale livsressourcer, og manglen angår ens egne ressourcer såvel som adgangen til de samfundsmæssigt og socialpolitisk fastsatte livs- og hjælpemuligheder. Ulighed kan hænge sammen med modtagelse af kontanthjælp, integrationsydelse eller lignende, at være enlige mødre eller fædre, knytte sig til de skæve sammenhænge mellem køn og uddannelse eller til etniske minoriteter og ligeledes gøre sig gældende i forhold til brug af offentlige institutioner relateret til bolig hhv. indkomst.

Individualisering har yderligere presset sig frem de sidste 20 år. Denne tendens er særlig interessant, fordi den er relateret til strukturelle betingelser, som både fremmer og muliggør individualiseringen: eksempelvis relateret til de foranderlige strukturer i familierne, i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Den subjektive måde at leve på vil alene blive antydnet, når man tager afsæt i det strukturelle perspektiv.

På baggrund heraf kan et overordnet perspektiv belyse, hvad socialpædagogik på en moderne tids præmisser er.

Socialpædagogik for børn/unge – hvordan?

Socialpædagogikken må altid sigte på at støtte i forhold til børns og unges dansels-, uddannelses- og orienteringsopgaver, men den må også orientere sig imod, hvordan der kan skabes situationer, anledninger og rum for hjælp til selvhjælp. Hjælpen må tage afsæt i de givne mønstre (struktur, forståelse og handling), og den må stabilisere, styrke og vække de individuelle, sociale og politiske ressourcer på en sådan måde, at mennesker kan finde muligheder for at erfare sikkerhed og tryghed, kreativitet, mening og selvbestemmelse.

Forstået på den måde handler socialpædagogik om at begynde dér, hvor børn og unge er, tilpasse indsatsen efter mulighederne i situationen og orientere sig mod det lokale miljø ud fra princippet om primært at hjælpe mennesker i de vanskeligheder, de har med sig selv og skaber for sig selv, derimod ikke i de vanskeligheder, som andre har med dem (Nohl 1949). Den pædagogiske relation (pädagogische Bezug) er afgørende i denne hjælp, da den er forudsætningen

for et pædagogisk forhold mellem barn og pædagog eller ung og pædagog. Den pædagogiske relation har i Nohls forstand et emotionelt indhold (lidenskab), dvs. en platonisk kærlighed eller et pædagogisk etos, som fungerer som drivkraft for barnets eller den unges selvvirksomhed. Nohls tankegang er i grunden ikke en nyhed i den socialpædagogiske selvforståelse. Allerede urfaderen, Pestalozzi, peger på samme fænomen i sit berømte "brev til en ven" (Pestalozzi 1902), hvori han skriver: "Mit vigtigste synspunkt gik nu først og fremmest ud på, gennem børnenes første følelser ved samværet og ved den første udfoldelse af deres kræfter at gøre dem til søskende, at få huset gennemtrængt af en stor husholdnings ånd og på grundlag af dette forhold og den stemning, der fremgik heraf, i det hele taget kalde følelsen for det tilbørlige og sædelige til live" (ibid.: 17).

Der vil altid være en vis risiko for, at hverdagslivspædagogik ender som rene slagord eller slogans. Der bliver nemt tale om såkaldte flydende betegnelser, dvs. begreber, der kan tolkes på flere måder. Sammenfattende fra Hans Thiersch hedder det: Forebyggelse, decentralisering, hverdagsorientering, integration og deltagelse er ledetråde for pædagogisk handling, når perspektivet er at forbedre mulighederne for at skabe en mere vellykket hverdag. Skal vi undgå slogans, må orientering mod livsverden foldes ud i bredden og dybden. I bredden handler det om at afgrænse, hvor vidtfnvendende tilgangen kan tænkes at være. I dybden handler det om at operationalisere begrebet i forhold til struktur- og udviklingsperspektiver og konkretisere de relevante arbejdsfelter.

Pædagoger oplever at stå ansigt til ansigt med voldsomme følelsesudladninger, som de så vidt muligt skal håndtere professionelt.



Denne tilgang eller orientering udgør ikke en samlet teori for socialpædagogikken, men vedrører alene bestemte aspekter. En socialpædagogisk teori omfatter også udviklingen af de samfundsmæssige levevilkår, teorier om livsforløbet og livsløbsspecifikke livs- og mestringsmønstre. Livsverdensorientering kan bedst forstås ved at se den indlejret i socialpædagogisk arbejde med børn og unge i bredere forstand, altså i socialpolitik, by- og boligpolitik, arbejdsmarkeds- og uddannelsespolitik (se f.eks. Jensen 2006).

Men tilgangens styrke ligger i, at den angiver orienteringsretningen i nutidens livsverden. Den peger ikke ud mod utopier om en 'hel' verden – hverken i form af nostalgi og søgen efter forbilleder i en svunden tid eller en moderne utopi. Den ligger også i, at tilgangen ikke tilsigter at bekræfte og indordne sig under de aktuelle forhold. Den indeholder et stærkt kritisk potentiale. Livsverdensorientering viser, at vi lever i en krisefyldt verden, og den er samtidig udtryk for, at vi kan handle målrettet og afstemt i denne krise.

Totalinstitution og altruisme – en umulighed?

Hvad betyder denne indstilling til livet i døgninstitutionen så? Det minder ikke meget om hinanden. Den netop beskrevne hverdagspædagogik, som er orienteret mod de unges livsverden og tager deres ønsker og drømme alvorligt, er tydeligvis en del af pædagogernes forståelse af deres indsats og interventioner, men afhænger i den praktiske udførelse samtidig af de strukturelle betingelser, en døgninstitution er omfattet af.

Med Goffman (2009) kan vi skelne mellem den tilsyneladende sociale identitet, dvs. det umiddelbare indtryk, vi danner os i det første møde, og som bl.a. bygger på den andens udseende eller særheder, på den ene side og den faktiske sociale identitet på den anden, dvs. den kategori, personen faktisk passer ind i. Den faktiske identitet er ofte forskellig fra den tilsyneladende. Dette forhold vil blive taget op lidt senere.

Desuden benyttes Goffmans efterhånden næsten forslidte begreb

'totalinstitution' (Goffmann 1961). Her er pointen den, at totalinstitutionen udgør en barriere i forhold til interaktion med omverdenen og samtidig fastlægger, hvornår den unge må forlade parcellen, og hvor hun vil hen. En sådan institution forvaltes af mange ansatte; den overvåger de indsattes liv og færden og kontrollerer således, hvad der er tilladt hhv. det modsatte. I de konkrete tilfælde, der trækkes eksempler fra, har vi ikke at gøre med en institution, der ganske vist isolerer og kontrollerer de indsatte, men ikke ved hjælp af låste døre, indhegninger og lignende. I alle tilfælde er der tale om institutioner, der ligger et stykke fra byen, og som fastlægger regler for, hvordan og hvornår de indsatte kan have kontakt med venner, familie osv. uden for murene. Overtrædes reglerne, kan der finde sanktioner eller straffe sted – f.eks. i form af isolation (ophold på eget værelse).

Det er karakteristisk for de nævnte institutioner, at der ikke er tale om adskillelse mellem boenhed, uddannelsesenhed og fritidsaktiviteter, dvs. at de afgrænsninger, der normalt adskiller

Der er altså tale om en altruistisk motivation, som har vidtrækkende betydning for deres valg af karriere, arbejdslivsforløb, tilfredshed eller det modsatte i jobbet og også modvirkende tidlig opgivelse af en professionel karriere og interessant nok også udbrændthed.



de tre områder, ikke findes på stederne. Stederne er typisk opbygget i 3-4 adskilte funktioner, nemlig bolig, skole/værksted, fællesrum og kontor. Idealet er at behandle alle ens, hvilket indebærer, at alle unge skal deltage i de daglige gøremål (holde eget værelse, medvirke ved rengøring af fællesareal, hjælpe med at dække bord og evt. også at forberede morgenmad og aftensmad, passe intern eller ekstern skolegang m.v.). Disse daglige rutiner er skemalagte. Dette håndhæves gennem formelle regler af et personale, der følger de overordnede retningslinjer, samtidig med at de tolker disse, bl.a. ved at skele til, hvordan andre ansatte 'gør døgninstitution', og ikke mindst ud fra deres egne relationer til de indsatte. Dvs. at regler kan bøjes og ændres afhængigt af de pædagoger, der er til stede i den pågældende vagt, og tillige afhængigt af den position, pæda-

gogerne indtager i det hierarkisk opbyggede system. Det empiriske materiale viser eksempler på, at stedfortræder/viceforstander og tilsvarende de gamle i gårde kan tolke regelsættet mere vidtgående end de nyere ansatte eller vikarerne. I nogle tilfælde er tolkningen mere børnevenlig end institutionsvenlig, i andre tilfælde det modsatte – netop indskrevne børn får mere elastik end de øvrige børn. Som hovedregel behandles de indsatte lige og retfærdigt, men der gøres undtagelser.

Rummets betydning

Bourdieu har understreget, at et hierarkisk samfund ikke kan tænkes uden hierarkiske sociale rum (Bourdieu 1996). Uden at dvæle for længe her skal det ikke desto mindre nævnes, at rum har flere betydninger i relation til en døgninstitution. Der er for det første tale om en

materiel struktur, dvs. at de materielle omgivelser repræsenterer strukturelle betingelser for sociale processer. Der er for det andet tale om forskelle, dvs. at rum som sociale produkter afspejler forskellige funktioner, værdier og meninger. Der er for det tredje tale om social rumlighed, hvor det rumlige udgør en uomgængelig størrelse eller dimension i social praksis, dvs. at det rumlige udgør en helt afgørende menneskelig og social dimension (jf. Sandvin et al. 1998). Det medfører, at totalinstitutionen både kan anskues i sit materielle design og samtidig også, hvad dette design udtrykker kulturelt, og endelig også hvordan det sociale liv udspiller sig inden for disse rammer. Det er næppe overraskende at konstatere, at boliger er menneskelige produkter og alene af den grund er bærere af mening. Kigger man inden for i forskellige institutioner (børne-

have, skole eller døgninstitution), taler indretningerne deres eget tavs, men dog alligevel tydelige sprog: Her har vi samlingsrummet, der klasseværelset; her har vi kontoret, der finder vi lege-rummet osv. Vi er ikke i tvivl, og vores egen erfaring fra skole- og institutionsliv erindrer os samtidig om, at rummene sammen med de sociale relationer og mønstrene i disse relationer skaber et felt af betydning og for handling.

Døgninstitutioners grundstruktur er altså meningsgivende, og denne mening modsvares af et antal intenderede funktioner: Kontoret er tiltænkt en formel, administrativ funktion; fællesarealet (fjernsynsstue, spisesal i forbindelse med køkken) bærer den kollektive eller sociale funktion; værelserne er møntet på det private, individuelle liv. Med andre ord materialiseres hensigten i tre forskellige sociale praksisser: en formel, en kollektiv og en privat. Med Goffman in mente kunne man forledes til at tro, at der er klare afgrænsninger mellem disse praksisser. Det er imidlertid langt fra tilfældet. For det første ser man, hvordan kontoret ikke kunne holde skansen i forhold til det rent formelle. Personalet kunne naturligvis trække sig tilbage til deres "backstage", men ofte havde de unge et eller andet, de gerne ville have tilladelse til, eller en samtale, de havde akut brug for. Kontorets funktion skiftede med andre ord karakter. Fællesarealerne kunne på samme vis benyttes til både kollektive, private og også formelle spørgsmål og gøremål. Opslag om det ene og andet på opslags-tavlen, huskesedler på køleskabet osv. er eksempler på, hvordan fællesarealet omdannes til "fremskudt administration". Den fælles frokost eller aftensmad forvandlede på givne foranledning til

pædagogiske korrektioner og endog sanktioner, når eller hvis en ung ikke opførte sig som forventet – "Nu går du på værelset, og det er NU!". Endelig kan man med hensyn til den private sfære, værelset, i flere tilfælde bemærke, at grænserne blev overskredet. Pædagoger mente ikke, at de behøvede at banke på døren og vente på "kom ind". De gik bare ind uden videre for at kontrollere de unge, men også hvis der var nogle "hæng-partier" fra dagens løb, der lige skulle handles af inden natten. Grænserne er med andre ord flydende og bestemte af nuet, den aktuelle situation, og igen af de pædagoger, der er på vagt, og deres vurderinger af, hvad de skal have styr på, og hvordan tingene skal håndteres. Vi kan her identificere en række mulige arnesteder for konflikter, hvor følelserne kommer i kog, og hvor børn eller voksne kan føle sig krænkede.

Disse episodiske indslag giver på deres side anledning til at reflektere videre over forholdet mellem ansatte og indsatte. Pædagoger skal yde hjælp og støtte til de unge, dvs. tilbyde modparten noget, som vedkommende måske eller måske ikke ønsker. Hvis den unge ikke accepterer ydelsen, reagerer pædagogen omvendt med at afvise, hvad den unge måtte tilbyde. Det medfører, at udbyttet af et ophold uden for eget hjem ikke bliver som oprindeligt tænkt. Selv om den unge gennemløber en sekundær eller muligvis tertiær socialiseringsproces, kan man ikke på forhånd afgøre, om den faktisk gavner den unge. Eller for at trække på Thiersch igen: om hverdagen bliver mere vellykket.

Nogle illustrationer af unges liv

Når de unge fortæller om deres ophold på døgninstitution, minder deres beskri-

velser om et liv i en gruppe. De er således nødt til at udarbejde en slags modus vivendi mellem nærhed og distance, fordi hverdagen er præget af et flow af personer, et stærkt begrænset privatliv og et samliv med ret mange andre unge, der hver især er kendetegnet ved en bred variation af personlige problemer. Med begrænsede muligheder for selv at trække sig ud foregår der en stærk gensidig påvirkning. I særdeleshed nævner unge den stemning, der har afgørende indflydelse på, hvordan en dag forløber: "[...] hvis der var en, der var i dårligt humør, så blev alle andre det også [...]" på en måde. Det skabte en dårlig stemning, og så blev pædagogerne også sure [...]", tilkendegiver en ung i et interview. En anden fortæller om, hvordan det var at flytte fra akutinstitutionen med 12 unge til familieplejen med 2 unge: "Da jeg boede dér, var alle sammen fucked up, og så blev jeg det også".

Nogle unge demonstrerer en høj grad af bevidsthed om, hvad der finder sted, når barometeret står på ballade og larm i gaden: "når man lever sammen i lang tid, så smitter det af. Hvis et par af os er ude i noget møg, så kommer man det også selv. Det er ligesom i et fængsel: Hvis du ikke er kriminel, når du kommer ind, så er du det dæleme du ender, når du kommer ud. Det er det samme her på institutionen. Bor du sammen med et flertal, der er ballademagere, så bliver du selv ballademager".

Sagt med andre ord: De unges fællesskab er afgørende for, hvad den enkelte får ud af opholdet. Unge-fællesskabet indebærer et stærkt tilhørsforhold for den enkelte, som ingen helt kan undrage sig. Enten tilpasser man sig og er med i 'in-gruppen', eller man fastholder

Rum har flere betydninger i relation til en døgninstitution.



sin aktuelle identitet med risiko for eksklusion fra fællesskabet. I lyset af ovenstående eksempel på at tilpasse sig (at blive ballademager) viser det sig ofte vanskeligt at stå fast på sine egne normer og værdier. Vanskeligt, ja – men umuligt, nej. Hvis for eksempel flere i gruppen begynder at ryge hash eller tage stoffer, hvilket ikke er så ualmindeligt, kan en, der ikke ønsker at lege med, fortælle det til de ansatte. Det skulle umiddelbart og logisk set medføre udelukkelse fra det "dårlige" selskab, men det går ikke altid sådan. Gruppen af unge er henviset af bestemte årsager og er sædvanligvis bevidste om, at de har brug for hjælp for at komme videre i livet. Selv om nogle altså ikke selv turde sladre, kan de godt leve med, at en anden gør det. Muligvis er de ligefrem glade for, at en vover pelsen, fordi de også selv skal udvikle sig til noget andet end det, de er her og nu. Også her er der modsatrettede hensyn at tage: På den ene side har hver enkelt tilkæmpet sig en position i unge-fællesskabet, mens de på den anden side er på det rene med, at de har brug for hjælp fra de ansatte. Når man spørger de unge selv, hvordan denne balancegang overhovedet er mulig, lyder svaret for eksempel:

Du skal først være ens med andre, dele deres interesser og værdier, deltage på lige fod i unge/børnegruppens selvorganiserede aktiviteter for derefter at kunne være forskellig fra de andre. Oplevelsen af en fælles gruppeidentitet synes at være en grundlæggende betingelse for, at enkelte medlemmer af gruppen på skift skejer ud eller handler på måder, der ikke umiddelbart er velsete.

Vi kan på linje med andre forskere (f.eks. Stockholm 2006) konstatere, at der eksisterer to fællesskaber på en døgninstitution, nemlig de unges hhv. det pædagogiske personales. De unges fællesskab handler om tilhørsforhold og relationsdannelse i forhold til jævnaldrende. Pædagogernes fællesskab bygger på formålet med de unges anbringelse. Så længe de anbragte ikke har fundet deres plads i hakkeordenen, er de meget lidt tilbøjelige til at modtage pædagogernes ydelser. Når derimod deres position er i nogenlunde ligevægt, kan "behandlings- eller normaliseringsarbejdet" påbegyndes. Det er på ingen måde overraskende, at fællesskabet med de jævnaldrende prioriteres højest. Det har afgørende betydning for,

hvordan opholdet forløber. Der etableres venskaber og udveksles erfaringer m.v. De indsatte har brug for venner, og det kan de ikke være med pædagogerne: "Pædagogerne, de får penge for at være sammen med os. De er der ikke, fordi de kan lide dig. Det er heller ikke vigtigt, fordi de skal arbejde med dig. [...] De unge er dem, du skal være sammen med det meste af tiden".

Dette eksempel illustrerer en måde at overvinde uligevægt i livsrummet på, som både er et produkt af en bevidst institutionspåvirkning og en følge af de jævnaldrendes accept og anerkendelse. Der er både tale om barnets, den indsatte, kamp med og mod sin egen person og eget selvbillede og ens nære omgivelser og desuden også en kamp med egne idealer og værdier. Her kan Goffmans idé om tilsyneladende og faktisk identitet udfolde eksemplet yderligere.

Opsamlende

Vi har i det foregående indkredset de strukturelle rammer for et unge-liv på døgninstitution og derefter eksemplificeret nogle typiske konflikter og grænsekampe, som vækker følelser til

live. Uden at overdrive, hvad der kan konkluderes, kan der i hvert fald peges på tre forhold.

De unge opbygger forventninger om, at deres situation kan bedres. Det forudsætter dog en erkendelse af, at den enkelte er i en situation, som hun ikke kan klare sig ud af ved egen hjælp. Forventningerne bygger på den enkeltes subjektive, emotionelle situation. Behovet for hjælp skal derefter erkendes og anerkendes fra offentlig side, her socialpædagogen, som på sin side må bestræbe sig på at leve sig ind i barnets erfarings- og livsrum. De typiske eksempler i det empiriske materiale kan rubriceres som tre modeller: uligevægt i livsrummet, behovet for hjælp/rådgivning og rollekonflikter.

Uligevægt i livsrummet tænkes overvundet gennem vellykket socialisering, i første omgang tilpasning til institutions måde at forstå problemet på og det repertoire af handlemuligheder, der på grundlag af problemforståelsen kan vælges imellem. Lykkes socialiseringen kun delvist eller slet ikke, finder vi emotionel irritation i forskellige grader, sociale konflikter i såvel børnegruppen som i forholdet mellem ansatte og indsatte, kriser omkring meningen med livet generelt såvel som på institution, grader af afvigende adfærd og – ofte overset, men særdeles vigtigt – manglende kompetencer. For at undgå forenklinger og kortslutninger er det på

sin plads at nævne, at der ofte er tale om oplevelsen af et krydspres – personlige konflikter (manglende selvtillid) kombineres ofte med for store sociale krav (præstationsniveau i skolen).

Behovet for hjælp, rådgivning, støtte m.v. er groft taget allerede manifesteret i forbindelse med selve anbringelsen af barnet uden for eget hjem. De vante handlemønstre fører ikke til de ønskede resultater, hvilket stiller krav om personlige og sociale omstillinger. Barnet har altså brug for medmenneskelig eller professionel hjælp for at overvinde de aktuelle belastninger, konflikter, vanskeligheder og/eller kriser. Endelig kan livet på døgninstitution formuleres som rollekonflikter. De opstår, når ens egne eller andres forventninger ikke opfyldes i det omfang, som det accepterede adfærdsmønster foreskriver. Når et barn afviger fra en bestemt rolle (den gode elev, det respektable barn), danner det sig erfaringer med, hvordan andre reagerer i familien, i daginstitutionen eller i skolen. Reaktio-nerne kan føre til afvigerstatus og mulig eksklusion.

Anbringelsen uden for eget hjem favoriserer tilsyneladende nogle bestemte handlemønstre, hvor de empiriske nedslag viser hele følelsesregistret.

For det første ser vi handlemønstre, der er prægede af at være "byttehandel". Kernen i mønstret er, at giveren tror på,

at modtageren vil gøre gengæld før eller siden. Her underforstås et særligt syn på menneskelige samspil, byggende på, at aktørerne beregner omkostning og belønning i forhold til hinanden. Det betyder endvidere, at den, der modtager mere, end han giver, vil befinde sig i en anspændt situation. Skal der etableres ligevægt, eller er det bedre at droppe forbindelsen? Er det lettere at droppe kontakten til de ansatte eller de jævnaldrende, og hvad er prisen, når/hvis man gør det ene eller det andet?

For det andet findes handlemønstre, som ligner de foregående, men alligevel adskiller sig ved at være drevet af egoisme. Tankegangen er, at den enkelte skal gøre, hvad der er i hans/hendes interesse, fordi det er rationalt at gøre. Her spilles der på flere heste, fordi egoisme ikke er en velset egenskab. Barnet skal altså på en og samme tid agere socialt, ansvarligt og kollektivistisk, samtidig med at det skal hive gevinsten hjem til sig selv.

For det tredje er der handlemønstre, hvor man foretrækker at støtte eller udveksle med dem, der ligner en selv mest. Dvs. en form for gruppeidentitet. Eksempelvis når der kæmpes om positioner i børnenes egen hakkeorden.

For det fjerde ses handlemønstre, som er gensidigt fordelagtige på grund af strukturer, der gavner alle – f.eks. fælles aftale om anvendelse af fællesrummet. ♦

REFERENCES

Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: artikler i udvalg*. Oslo: Pax.

Goffman, E. (1961). *Anstalt og menneske – den totale institution socialt set*. København: Paludans fiol-bibliotek.

Goffman, E. (2009). *Stigma*. København: Samfundslitteratur.

Jensen, N.R. (2006). *Grundbog i socialpædagogik*. Viborg: Forlaget PUC, CVU-Midtvest.

Gudmundsson, G. og Jensen, N.R. (2005). *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, 'hvad der virker'*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Nohl, H. (1949). *Pädagogik aus 30 Jahren*. Frankfurt a.M.: Verlag G. Schulte-Bulmke.

Pestalozzi, H. (1902). *Mit Ophold i Stanz. Brev til en Ven*. København: Det Nordiske Forlag, Ernst Bojesen.

Sandvin, J. et al. (1998). *Normaliseringsarbeid og ambivalens: Bofellesskap som omsorgsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stokholm, A. (2006). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger: en antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Ph.d.-afhandling fra Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Humanistisk Fakultet, Aarhus Universitet.

Thiersch, H. (2005). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim und München: Juventa.