



FACULTY OF SOCIAL SCIENCES
UNIVERSITY OF COPENHAGEN

BEKYMRENDE IDENTITETER

ANBRAGTE BØRNS HVERDAGSLIV PÅ BEHANDLINGSHJEM



10:25

LAILA DREYER ESPERSEN

Bekymrende identiteter

Anbragte børns hverdagsliv på
behandlingshjem

Laila Dreyer Espersen

Ph.d.-afhandling

Sociologisk Institut, Københavns Universitet og
SFI · DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

Bekymrende identiteter
- Anbragte børns hverdagsliv på behandlingshjem

© Laila Dreyer Espersen

Ph.d.-afhandling
Sociologisk Institut, Københavns Universitet og
SFI · DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

Indleveret til bedømmelse: Juli 2010
Offentligt forsvar: Oktober 2010

Vejleder: Professor Margaretha Järvinen,
Sociologisk Institut og
SFI · DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD
Bivejleder: Programleder Tine Egelund,
SFI · DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR VELFÆRD

Bedømmelsesudvalg:
Lektor Charlotte Bloch, Sociologisk Institut (formand)
Professor Jan Kampmann, Roskilde Universitet
Lektor Ingrid Höjer, Göteborgs Universitet, Sverige

Omslag: Hedda Bank
Opsætning: Laila Dreyer Espersen

ISSN: 1396-1810

ISBN: 978-87-7487-987-9

En tak!

Først og fremmest vil jeg gerne takke alle børn og voksne fra de to behandlingshjem, hvor jeg har udført mit feltarbejde. Mange tak for jeres imødekommende væremåde, jeres åbenhed overfor min tilstedeværelse, og jeres store interesse for mit projekt!

Dette ph.d.-projekt er finansieret af midler fra det Strategiske Program for Velfærdsforskning, som hermed takke for støtte. Ph.d.-projektet har været en del af det større forskningsprojekt ”Døgninstitutioners hverdag og vilkår”, som er udført på SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd af professor Tine Egelund og seniorforsker Turf Böcker Jakobsen.

På Sociologisk institut vil jeg gerne rette den største tak til min vejleder, professor Margaretha Järvinen, for hendes overblik, hendes grundighed og hendes store engagement i hver eneste tekst jeg har skrevet, og hvert problem jeg er stødt på. Ikke mindst takker jeg hende for hendes tro på projektet og på mig, når min egen tvivl var størst. Uden hende var denne afhandling formodentlig slet ikke skrevet til ende!

På SFI har jeg haft min daglige gang, og her har jeg mine dygtige kollegaer. SFI har været en dejlig arbejdsplads med mange søde mennesker og derfor også mange personer at takke. En særlig tak skal min bi-vejleder, professor Tine Egelund, have for hendes vilje til at dele ud af hendes omfattende viden inden for området omkring socialt arbejde med udsatte børn og unge. Ligeledes vil jeg takke hende for hendes skarpe analytiske blik, som gang på gang har skarpt klarhed til mine tekster. Også tak til andre gode kollegaer på SFI. Tak til Turf Böcker Jakobsen, for mange gode og inspirerende kommentarer til afhandlingen. Tak til Tea Torbenfeldt Bengtsson, Karen Margrethe Dahl, og Anika Liversage for både fagligt indbringende samtaler, men også for at lægge øre til mine beklagelser om dette og hint i forbindelse med livet som ph.d.-studerende. Jeg vil også takke Anne-Dorthe Hestbæk for hendes støtte og opbakning, først som kollega og siden hen som afdelingsleder for Børn- og Familieafdelingen. Bibliotekar Kirsten Krøyer fra SFI's bibliotek skal også have en stor tak for sin altid imødekommende væremåde, og for sin evne til at skaffe mig alverdens bøger og artikler med meget kort varsel.

En stor tak skal gå til Bella Marckmann, min ven og læsegruppemakker, fra sociologistudiet og siden hen på ph.d. uddannelsen. Tak for alle de gode stunder – både i ph.d. sammenhæng – men også i alle mulige andre sammenhænge!

Som det sidste vil jeg takke hele min familie for deres støtte gennem forløbet. En stor tak til mine forældre, som altid er parate til at give en hjælpende hånd, når logistikken skrider. Endelig vil jeg takke min mand Christian og vores børn Nikoline, Jeppe og Karla. De er tilsammen grunden til, at jeg aldrig har været i tvivl om mine prioriteter. Tak, fordi I er der!

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1: INDLEDNING.....	9
BEHANDLINGSHJEMMET SOM ANALYTISK KATEGORI	9
PROJEKTETS PROBLEMFOMULERING	11
BEHANDLING OG HVERDAGSLIV PÅ DØGNINSTITUTIONEN	12
PRÆSENTATION AF DET EMPIRISKE FELT	21
<i>Behandlingshjemmet Grønnehaven</i>	22
<i>Beskrivelse af Grønnehaven</i>	23
<i>Behandlingshjemmet Pilegården</i>	24
<i>Beskrivelse af Pilegården</i>	25
AFHANDLINGENS OPBYGNING	26
KAPITEL 2: METODOLOGISKE OVERVEJELSER.....	29
DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE – PROCES OG METODER	29
DELTAGEROBSERVATION	30
<i>Skrivning af feltdagbøger – hvordan?</i>	32
<i>Min rolle som observatør – overvejelser og dilemmaer</i>	33
<i>Børnene i feltarbejdet</i>	39
INTERVIEW	41
<i>At interviewe børn</i>	43
ANALYSESTRATEGI	45
<i>Den abduktive tilgang</i>	45
<i>Symbolisk interaktionisme</i>	46
MINE EMPIRISKE PÅSTANDES GYLDIGHED	49
KAPITEL 3: TEORETISK STÅSTED OG AFKLARING AF CENTRALE BEGREBER	55
SYMBOLSK INTERAKTIONISME – INTERAKTIONSPROCESSER OG MENINGSSKABELSE I EN INSTITUTIONEL KONTEKST	56
<i>George Herbert Mead og Herbert Blumer – Det sociale selv, interaktion og fælles meningstilskrivelse</i>	56
<i>Erving Goffman – Social samhandling, præsentationen af selvet og totalinstitutionen</i>	60
JABER GUBRIUM, JAMES HOLSTEIN OG DONILEEN LOSEKE – INSTITUTIONELLE IDENTITETER OG MØNSTERFORTÆLLINGER	66
ALLISON JAMES, JAMES JENKS OG ALAN PROUT - ET BARNDOMSSOCIOLOGISK PERSPEKTIV	71
BEHANDLING OG SAMFUNDSMÆSSIGE PROBLEMFORSTÅELSER AF UDSATTE BØRN OG DERES FAMILIER.....	75
<i>Det sociale behandlingsbegreb – en definition</i>	76
AFRUNDING	82
KAPITEL 4: ANBRAGTE BØRN PÅ ARBEJDE – HVERDAGSLIV PÅ BEHANDLINGSHJEMMET	85

ANBRAGTE BØRNS ARBEJDE – DET BREDE ARBEJDSBEGREB	86
SPECIFIKKE ARBEJDSOPGAVER KNYTTET TIL DEN LOKALE KONTEKST	88
<i>Pilegården – struktur og faste rammer</i>	89
<i>Grønnehaven – behovsopfyldelse og kravløst miljø</i>	95
GENERELLE ARBEJDSOPGAVER I ET INSTITUTIONALISERET HVERDAGSLIV	102
<i>Skabe sin identitet og værne om sin integritet</i>	102
<i>Balancere mellem nærhed og distance</i>	112
<i>Knytte bånd og skabe relationer</i>	121
AFRUNDING	129

KAPITEL 5: DE SÆRLIGE BØRN – OM PROFESSIONELLE FORSTÅELSER AF SINDSLIDENDE BØRNS PROBLEMER, BEHOV OG ARBEJDSOPGAVER..... 133

EN AFSONDRET TILVÆRELSE	134
GRØNNEHAVENS BEHANDLINGSMÆSSIGE UDGANGSPUNKT	135
PROFESSIONELLE FORSTÅELSER AF DE ANBRAGTE BØRNS PROBLEMER, BEHOV OG ARBEJDSOPGAVER	139
<i>Børn, som har behov for omsorg</i>	139
<i>Børn med behov for fred og ro</i>	144
<i>Børn, som først og fremmest skal arbejde med deres følelsesmæssige udvikling</i>	147
<i>Et karakteristisk kommunikationsmønster på Grønnehaven – envejs snakken og den terapeutiske samtale</i>	154
AFRUNDING	157

KAPITEL 6: ”RIKKE KAN IKKE LAVE RELATIONER” – PROBLEMFORTÆLLINGER I SOCIALPÆDAGOGISK BEHANDLING 161

FORTÆLLINGER OG INSTITUTIONELLE IDENTITETER	162
<i>Rikke</i>	164
FORTÆLLINGEN OM RIKKE	166
<i>Et fasttømret hold</i>	166
<i>At blive oplært i den institutionelle fortælling Rikke</i>	168
<i>Den dynamiske fortælling om Rikke</i>	171
<i>Brydning og konkurrerende fortællinger</i>	173
AFRUNDING	180

KAPITEL 7: ”DET HANDLER SÅ MEGET OM AT OVERLEVE” – OM ANSATTES HÅNDTERING AF SVÆRE ARBEJDSVILKÅR PÅ ET BEHANDLINGSHJEM..... 183

SHARON BOLTON – FØLELSESREGLER OG FØLELSESHÅNDTERING I ARBEJDSLIVET	184
FØLELSESREGLER BLANDT DE PROFESSIONELLE PÅ PILEGÅRDEN	186
EN MEDARBEJDERGRUPPE UNDER PRES – MEDARBEJDERNES FORTÆLLINGER OM DERES ARBEJDSLIV	189
<i>Vanskelige og utilstrækkelige betingelser for arbejdet</i>	189

<i>Vrede og afmagt i forhold til børnegruppen</i>	193
<i>Manglende anerkendelse og forståelse fra ledelsens side</i>	197
RUM FOR MODSTAND OG RUM FOR EGNE BETYDNINGSFÆLLESSKABER BLANDT DE PROFESSIONELLE PÅ INSTITUTIONEN	197
<i>Skabe distance gennem sarkasme og ironi</i>	198
<i>Legitimering af egen praksis gennem omdefinering af ledelsens behandlingsmæssige tilgang</i>	201
<i>Selvrenselse gennem italesættelse af utilstrækkeligheden</i>	204
AFRUNDING	207
KAPITEL 8: KONKLUSION	209
ET INTENSIVT BEHANDLINGSUNIVERS	209
EN ANDERLEDES BARNDOM	212
AT ARBEJDE PÅ EN BEHANDLINGSINSTITUTION	215
AFSLUTTENDE KOMMENTARER	217
BILAG	221
BILAG A – INTERVIEWGUIDER TIL PILEGÅRDEN:	221
BILAG B – INTERVIEWGUIDER TIL GRØNNEHAVEN:	232
ENGLISH SUMMARY	245
DANSK RESUMÉ	248
LITTERATUR	251

Kapitel 1: Indledning

Der har i Danmark været lang tradition for at anbringe børn og unge på institution, når de af forskellige årsager ikke kan bo hos deres forældre. Dette gør sig også gældende i dag, hvor døgninstitutionsanbringelse er et ofte brugt alternativ inden for det sociale arbejde med udsatte børn og unge

Trods døgninstitutionsanbringelsens relative popularitet er der dog stadigvæk en meget begrænset viden om døgninstitutionens indre liv og det hverdagsliv, der etableres for de anbragte børn og unge inden for de institutionelle rammer (Egelund & Jakobsen, 2009a; Sallnäs, 2000; 2006). I de senere år har der dog særligt i en dansk sammenhæng været en forskningsmæssig udvikling på området (Kristensen, 2006; Schwartz, 2007; Stokholm, 2006b). Dette projekt indskriver sig i ovenstående forskningsområde og har som overordnet sigte at se på det hverdagsliv, der finder sted og den behandlingspraksis, der etableres på behandlingshjem for anbragte børn og unge.¹ Formålet er at se, hvordan behandlingshjemmet danner rammen om de anbragte børns hverdagsliv og samtidig se på, hvordan denne ramme sættes ud fra nogle professionelle forestillinger om, hvad de anbragte børns problemer og behov består i. Formålet er tillige at se, hvordan disse forestillinger kommer til udtryk i de mønstre af interaktion der danner sig på behandlingshjemmene. Fordi projektet overordnet set ser på de mellemmenneskelige relationer, der finder sted inden for den institutionelle kontekst som behandlingshjemmet udgør, har jeg valgt en forskningsstrategi, der bygger på det etnografiske feltarbejde, og den empiriske del af projektet udgøres således af tilsammen et halvt års feltarbejde på to forskellige behandlingshjem.

Behandlingshjemmet som analytisk kategori

Anbringelseslandskabet i Danmark er hovedsaglig delt op i tre overordnede kategorier, som består af familiepleje, pædagogiske opholdssteder og døgninstitutioner. Derudover findes der en opsamlingskategori, som indeholder forskellige typer af individuelle placeringer, som fx kost- eller efterskole, samt forskellige typer af projekter.

¹ For at sikre den sproglige variation i fremstillingen har jeg valgt at bruge udtrykkene behandlingshjem, behandlingsinstitution og døgninstitution synonymt for hinanden gennem hele afhandlingen. Ligeledes vil jeg af hensyn til den sproglige fremstilling hovedsagligt bruge udtrykket 'børn' som dækkende for både 'børn' og 'unge' i resten af afhandlingen.

Per den 31. december 2007 var godt 48 pct. af anbragte børn og unge under 18 år anbragt i en eller anden form for familiepleje. 25 pct. var anbragt på en døgninstitution, godt 17 pct. på et socialpædagogisk opholdssted og knap 9 pct. i en individuel placering².

Behandlingshjemmet er en lidt uklar og ikke helt præcis kategori inden for det sociale arbejde med børn og unge. I Loven om Social Service indgår behandlingshjems-kategorien som en mindre del af den bredere kategori af døgninstitutioner for børn og unge (Indenrigs- og Socialministeriet, 2009). Når jeg i mit feltarbejde alligevel har valgt at tage specifikt udgangspunkt i kategorien behandlingshjem er det fordi, der trods alt er nogle temmelig markante forskelle på denne type af institutioner og så den bredere døgninstitutionskategori. Nogle døgninstitutioner har eksempelvis en bred målgruppe af børn, der ikke har en udpræget grad af personlige problemer, men som pga. af forældrenes sociale problemer af den ene eller anden slags har behov for at kunne bo et andet sted end hos forældrene. Nogle af denne type af institutioner (de såkaldte nærmiljøinstitutioner) er kendetegnede ved at være placerede i tilknytning til et lokalt boligområde og giver således barnet mulighed for at bevare en tilknytning til forældrene ved at være inden for en overskuelig geografisk afstand og til det tidligere miljø gennem at kunne forblive i skole eller daginstitution (Schwartz, 2007). Andre institutioner er kendetegnede ved at rette sig mod specifikke aldersgrupper som fx spædbørn og førskolebørn eller unge. Nogle institutioner er specialiserede i at håndtere akutte anbringelser, mens andre institutioner arbejder med kortere anbringelser, hvor det anbragte barn observeres med henblik på videre anbringelse.

Hvad angår behandlingshjemmet, er det hovedsagelig en administrativ funderet kategori af institutioner, der er kendetegnet ved at tage sig af børn og unge med store personlige problemer i form af udviklings-, adfærds- eller følelsesmæssige forstyrrelser. Eftersom behandlingshjemsgruppen udelukkende er en administrativ kategori, kan der være store forskelle på behandlingshjemmene. Men fælles for dem er, at de har en særlig behandlingsopgave, som de tilføres ekstra ressourcer for at udføre. Behandlingshjemmene er således også karakteriserede ved et eksplicit behandlingsmæssigt teoretisk grundlag, som de arbejder ud fra. De har ansat

² Procenttallene er udtrukket fra Danmarks Statistikbank inden for emnet: støtte til udsatte børn og unge.

kliniske psykologer, som varetager behandlingen af de indskrevne børn og som også lægger den socialpædagogiske linje på institutionen. Alle behandlingshjem har en intern skole, da de børn, der indskrives på hjemmene, ofte har store skolemæssige problemer og dårlige erfaringer med det ordinære skolesystem. Det betyder, at en anbringelse på et behandlingshjem ofte medfører et meget afsondret hverdagsliv, da hovedparten af børnenes tid tilbringes inden for institutionens rammer. Ligeledes er en anbringelse på et behandlingshjem ofte en langvarig affære. Anbringelser på tre til fire år er ikke ualmindelige (Egelund & Jakobsen, 2009b).

At vælge behandlingshjemmet som rammen om den empiriske analyse betyder således, at jeg kan sætte fokus på behandlingsaspektet og på den institutionelle anbringelse som en totaloplevelse for de anbragte børn.

Jeg har i min empiriske undersøgelse valgt at tage udgangspunkt i to typer af behandlingshjem, der dels retter sig mod forskellige målgrupper af børn og unge, og dels har en meget forskellig behandlingsmæssig tilgang til de anbragte børn og unge. Dette valg medfører, at jeg får en mulighed for at se spændvidden i hverdagsliv og behandling på to forskellige behandlingshjem, samtidig med at jeg trods forskellighederne også får mulighed for at lokalisere de elementer, der går på tværs, og som derfor kan forstås som fælles vilkår for børn, der bliver anbragt på behandlingshjem uanset målgruppe, alder og institutionens teoretiske grundlag.

Projektets problemformulering

I denne afhandling ønsker jeg overordnet set at undersøge og afdække, **hvordan den døgninstitutionelle ramme, herunder dominerende professionelle forståelser af anbragte børns problemer og behov, er med til at skabe rammerne om de anbragte børns hverdagsliv.**

Det betyder, at jeg vil undersøge, **hvad der er karakteristisk for hverdagslivet på to behandlingshjem for anbragte børn**, og at jeg ligeledes vil undersøge, **hvordan dominerende professionelle forståelser om anbragte børns problemer og behov har en betydning for de mønstre af interaktion, der etableres mellem børn og professionelle på de to institutioner.**

Behandling og hverdagsliv på døgninstitutionen

Som jeg indledte dette kapitel med at fastslå, så er der kun en begrænset mængde forskning, der ser på døgninstitutionens indre liv og på den behandlingspraksis, der etableres inden for denne.

I en britisk kontekst er der dog op gennem 1990'erne lavet flere forskellige studier med døgninstitutionen som forskningsobjekt. Et centralt studie er således David Berridge og Isabelle Brodie's (1998) undersøgelse af 12 forskellige døgninstitutioner placeret i tre forskellige engelske regioner. Undersøgelsen er en opfølgning af Berridge's omtrent 10 år ældre studie (1985), som omhandler 20 døgninstitutioner ligeledes fordelt på tre forskellige regioner. De to studier ser på døgninstitutioner ud fra, hvilke typer af børn, institutionerne modtager. De ser på, hvordan det daglige liv på institutionerne former sig. De ser på døgninstitutionens relationer udadtil, og de ser på gennemgående karakteristika ved forstanderne og medarbejderne på døgninstitutionerne, ligesom de også ser på karakteristika ved den døgninstitutionskultur, der er etableret på de involverede institutioner. Endelig ser de på, hvilke faktorer der er sammenhængende med, hvad forfatterne definerer som god kvalitet i anbringelsen af børn og unge (Berridge, 1985; Berridge & Brodie, 1998). Et andet studie er Dorothy Whitaker, Lesley Archer og Leslie Hicks' (1998) undersøgelse af de ansattes perspektiv på deres særlige arbejdsbetingelser i seks udvalgte engelske døgninstitutioner. I undersøgelsen gennemgår forfatterne, hvordan de ansatte håndterer de særlige arbejdsvilkår som eksempelvis at arbejde med følelsesmæssigt forstyrrede børn og unge inden for rammerne af en gruppetilværelse. De ser ligeledes på de særlige faktorer, der kan virke stressende på de ansatte så som at frygte for sin egen personlige sikkerhed. Lige sådan ser de på faktorer, der fungerer som belønninger som fx at være en del af en fasttømret personalegruppe eller fx at se, at et behandlingsmæssigt arbejde bærer frugt i forhold til et barn eller et ungt menneske. Derudover ser forfatterne på, hvordan de ansatte oplever at arbejde og være underlagt en større organisationel sammenhæng. Endelig ser forfatterne på, hvad der karakteriserer god praksis på de deltagende døgninstitutioner, samtidig med at de også ser på hvilke faktorer der fremmer eller hæmmer en sådan praksis (Whitaker et al., 1998).

I en dansk sammenhæng er der også inden for de seneste år blevet lavet flere interessante studier om anbragte børns hverdagsliv på døgninstitutioner. I Tine

Egelund og Turf Böcker Jacobsen (2009) tager der eksempelvis udgangspunkt i et etnografisk feltarbejde fra ni forskellige døgninstitutioner; fire behandlingshjem, to socialpædagogiske opholdssteder for større børn og unge, to sikrede institutioner for unge og et børnehjem for både små og større børn (Egelund & Jacobsen, 2009a). De to forfattere ønsker at se på, hvordan døgninstitutionen som levested skaber rammer for de anbragte børn og unge, og hvordan disse rammer fungerer i hverdagen. De to forfattere ønsker endvidere at se på den variation, der gør sig gældende inden for det aktuelle døgninstitutionens landskab. Ved hjælp af begrebet professionel omsorg som overordnet ramme analyserer forfatterne sig frem til fire forskellige praksisbegreber, som, de mener, er centrale for det socialpædagogiske arbejde, som de har udforsket under det omfattende feltarbejde. De fire praksisbegreber handler om at skabe tryghed og forudsigelighed, om at se barnet og dets individuelle behov, om at skabe relationer gennem værdsættelse og anerkendelse, og om at udvikle selvstændighed og færdigheder. Egelund og Jacobsen bruger praksisbegreberne til at vise, hvor forskelligt disse begreber kan operationaliseres i den socialpædagogiske praksis på de forskellige døgninstitutioner og dermed også til at vise, hvor forskelligt hverdagen former sig for børnene på de enkelte institutioner. Eksempelvis viser Egelund og Jacobsen med udgangspunkt i praksisbegrebet om tryghed og forudsigelighed, at dette begreb giver anledning til meget forskellige former for pædagogisk praksis. Nogle behandlingshjem tolker trygheden og forudsigeligheden som en hverdag meget stramt organiseret ud fra principper om tid, sted og rum, mens et andet behandlingshjem fortolker tryghed og forudsigelighed som børnenes totale sikkerhed for, at de ansatte vil strække sig til det yderste for at opfylde børnenes behov (Egelund & Jacobsen, 2009a).

Et andet dansk forskningsprogram har som formål at *"studere fænomenet døgninstitutioner for børn og unge og det liv, der udspiller sig her"* (Kristensen, 2006:7). Forskningsprogrammet er tværfagligt og har seks forskellige forskningsprojekter knyttet til sig. Projekterne i forskningsprogrammet omhandler: børnegruppens betydning i døgninstitutionen (Stokholm, 2006a; Stokholm, 2006c), forældreperspektiver og konsekvenser af anbringelsen uden for hjemmet (Højberg, 2006), perspektiver på kulturel sensitivitet på døgninstitutioner (Vincenti, 2006), perspektiver på opfattelse af hjemlighed (Højlund, 2006), pædagogperspektiver

på udviklende anbringelsesmiljøer (Andersen, 2004; Kristensen & Andersen, 2006) og organisatoriske perspektiver på døgninstitutionsanbringelse (Hansen, 2006).

Ida Schwartz's afhandling fra 2007 er ligeledes et eksempel på et studie, der tager udgangspunkt i hverdagslivet for institutionsanbragte børn og unge (Schwartz, 2007). Hendes formål er at undersøge, hvordan det professionelle personale på døgninstitutionen støtter børnenes udvikling i social deltagelse på tværs af livssammenhænge. Schwartz følger i sit projekt ni børn fra en enkelt institution i deres forskellige livssammenhænge på institutionen, i skolen/daginstitutionen og i fritidslivet. I sine analyser tegner Schwartz børnenes deltagelsesbaner op, hvorigennem hun viser, hvordan de handler i forhold til de livsvilkår der er gældende for dem. En meget væsentlig pointe hos Schwartz er, at de forskellige grupper af professionelles problemforståelse af børnene er meget central for, hvilke mulighedsbetingelser der opstilles for børnenes aktive deltagelse i de forskellige sociale sammenhænge, de er en del af. En ofte gældende problemforståelse i socialpædagogisk arbejde med de udsatte børn er individualiseringen af deres problemer, hvor børnenes problematiske adfærd ses som et udtryk for problemer der er iboende barnet. Schwartz argumenterer for, at den problematiske adfærd i stedet bør tolkes som betinget af de komplekse sociale sammenhænge, barnet er en del af og skal forholde sig kompetent til (Schwartz, 2006; Schwartz, 2007).

Anja Stokholm (2006b) har i lighed med de andre nævnte forfattere en interesse i børns hverdagsliv i døgninstitutioner og har lige som Schwartz (2007) et udpræget børneperspektiv i sin afhandling, hvor hun undersøger former for socialitet og identitetsdannelse blandt børn anbragt på døgninstitution (Stokholm, 2006b). I hendes afhandling er børneperspektivet således rettet mod børnenes særlige verden på døgninstitutionen. Hun laver feltarbejde på to forskellige døgninstitutioner for børn med psykosociale vanskeligheder, og metodisk arbejder hun målrettet på at skabe sig en platform i børnegruppen, der kan give hende adgang til observationer i gruppen, som medarbejderne på stederne ellers ikke har adgang til. Hun begrænser således sit fokus til at se på, hvad der foregår inden for institutionens mure, hvor Schwartz også retter sin opmærksomhed ud af institutionen og ser på de forskellige sammenhænge, anbragte børn indgår i. Måske netop fordi Stokholm har et snævert fokus i sit studie, kommer hun frem til nogle iøjnefaldende og centrale

resultater. Hendes vigtigste konklusioner er, at der inden for institutionens rammer findes to centrale betydningsfællesskaber. Der er dels børnenes eget betydningsfællesskab, hvor drivkraften for børnene er ønsket om at høre til og om at skabe relationer til andre børn. Derudover er der et pædagogisk betydningsfællesskab blandt det pædagogiske personale, som er defineret ud fra, hvad formålet med anbringelsen er. Den interessante konklusion, som Stokholm gør sig, er, at børnene først og fremmest orienterer sig ud fra deres eget betydningsfællesskab. De er travlt optagede af at finde deres plads i børnegruppen, og først når den er stabil, giver det mening for dem at interessere sig for det pædagogiske formål med anbringelsen.

Også i international sammenhæng har man interesseret sig for børne- og ungegruppens fællesskab. John Hudson (2000) pointerer således, at jævnaldergruppen på døgninstitutionen er en ofte overset ressource. Hudson argumenterer med baggrund i forskning omkring jævnalderrelationer, at disse er særdeles betydningsfulde for børns og unges trivsel både her og nu, men også på sigt. Hudson fremfører, at resultaterne fra den generelle 'peer relations' forskning har en særdeles væsentlig betydning for børn og unge anbragt på døgninstitutioner, fordi tilværelsen på sådanne steder i bund og grund er en gruppetilværelse delt med jævnaldrende. Han påpeger, at jævnaldergruppen på døgninstitutionen har flere væsentlige funktioner. For det første kan børnene og de unge give hinanden støtte og rådgivning. For det andet kan jævnaldergruppen være den drivende kraft i motivationsarbejdet for den enkelte. For det tredje kan jævnaldergruppen fungere som en helende faktor for de børn og unge, som har haft meget svære opvækstbetingelser. Hudson pointerer, at jævnaldergruppens hjælp til selvhjælp ikke på nogen måde udelukker de ansattes betydning for børnene og de unge. Men de ansatte bør i langt højere grad bruge deres professionelle kræfter på at understøtte udviklingen af positive værdier i jævnaldergruppen frem for at betragte den som en destruktiv og problematisk enhed (Hudson, 2000).

Ud fra en antagelse om netop, at børnene og de unge har noget at give hinanden i en døgninstitutionssammenhæng, har Ruth Emond lavet et omfattende kvalitativt feltarbejde af ca. et års varighed på to skotske døgninstitutioner for unge (Emond, 2002; Emond, 2003; Emond, 2004). Hendes resultater viser, at ungegruppen ikke har en fast hierarkiseret struktur, men tværtimod er præget af konstante forhandlinger, hvor den enkelte unge forsøger

at skabe sig en position i gruppen. Den enkelte unges status i gruppen er til en hver tid betinget af den rette fremvisning af de rette kompetencer overfor det rette publikum på det rigtige tidspunkt. Der er med andre ord tale om særdeles komplicerede forhandlinger, som kun giver den unge status og magt i et meget begrænset tidsperspektiv. Emond kommer frem til, at forskellige kompetencer kan fungere som 'sociale valutaer', når de fremvises på den rigtige måde og på det rigtige sted, bl.a. 'humor', 'insider viden', 'rygning', 'system viden' og 'støtte og rådgivning' (internt i unge-gruppen). Gennem at have eksempelvis en stor viden om interne forhold i institutionen og gennem at bringe denne viden i spil på den rigtige måde (fx ved at give råd til andre i ungegruppen om, hvilke ansatte der er bedst at få hjælp fra), kan den enkelte unge opnå magt og status i den pågældende situation. Emond konkluderer, at der er et uudnyttet potentiale i at arbejde med børne- og ungegrupperne på anbringelsesstederne for at støtte op om etableringen af en gruppe funderet i positive værdier (Emond, 2002; Emond, 2003; Emond, 2004).

Emonds resultater adskiller sig markant fra et ældre, men ofte citeret studie af Howard W. Polsky, omkring den indre dynamik i drengegruppen på en afdeling i et behandlingshjem for kriminelle drenge og piger med emotionelle forstyrrelser (Polsky, 1962). Polsky ser i udgangspunktet de unge på stedet som værende en del af en afvigerkultur, og det er denne kultur, han undersøger i sit omfattende feltarbejde. Hans resultater viser, at der på den undersøgte afdeling på behandlingshjemmet er etableret en kultur baseret på afvigelse, på vold og på frygt. Denne ungdomskultur accepteres stiltiende af de faste medarbejdere på afdelingen af hovedsagelig to grunde, mener Polsky³. For det første er den stærkt hierarkiserede sociale orden mellem drengene med til at gøre det nemmere for medarbejderne at holde 'skik' på de unge. Hvis de to medarbejdere får de dominerende drenges accept, så er alliancen mellem dem med til at sikre, at resten af drengegruppen retter ind. For det andet beskriver

³ Når Polsky i den forbindelse taler om behandlingspersonalet, er han hovedsageligt orienteret mod 'the cottage parents'. Institutionsstrukturen på behandlingsinstitutionen er sådan, at den er delt op i syv afdelinger (cottages), og Polsky har lavet sit feltarbejde på en enkelt afdeling ('Cottage Six' – deraf titlen på bogen). Hver afdeling bemannes af et ægtepar, som bor på stedet, og som har som opgave at skabe de daglige rammer for de 15-20 drenge eller piger, der bor på afdelingen. Disse er som oftest ufaglærte ældre ægtepar, der hovedsagelig med baggrund i en presset økonomi vælger at tage jobbet som 'cottage parents', som kan være et særdeles anstrengende og til tider også risikabelt job (Polsky, 1962).

Polsky også, hvordan en sådan 'afvigerkultur' har et forførende element i sig. Han siger, at selv om man går ind i behandlingsinstitutionen med et meget anderledes moralsk udgangspunkt, så fører tiden blandt de kriminelle drenge til, at man med tiden kan opleve, at ens moralske grænser skrider og ændrer sig. Dette er også tilfældet for de to ansatte på afdelingen (Polsky, 1962). Polsky viser også, at i perioder med forandring, som fx når en eller flere af de dominerende drenge skal udskrives, så 'fyldes' deres pladser i det sociale hierarki ud af drenge, der kommer nedefra i strukturen. Polsky hævder på den baggrund, at den sociale struktur på afdelingen er som et teaterstykke, hvor drengene udfolder forskellige roller, Når én dreng forlader skuespillet, udfyldes hans rolle af en anden. Polsky viser også, hvordan denne udskiftningsproces finder sted og skaber ubalance og perioder med særlig meget vold for derefter at falde til ro, når alle drenge har fundet deres nye pladser i den sociale orden (Polsky, 1962).

Andre nyere internationale studier kommer frem til resultater, der minder om Polskys og peger på, at børne- og ungegruppen i en døgninstitutionssammenhæng kan være en meget problematisk størrelse, som kan være svær at arbejde konstruktivt med. Disse studier peger på, at man ikke må glemme de farer og risici, man udsætter børn og unge for, når man anbringer dem under institutionslignende forhold, hvor børn og unge med forskellige typer af problemer skal leve tæt op og ned af hinanden (Barter et al., 2004; Farmer & Pollock, 1998; Gibbs & Sinclair, 2000).

Anden nyere international forskning på døgninstitutionsfeltet lægger også vægt på at undersøge forskellige implikationer af en gruppeopvækst. Et eksempel på det er Gavin Heron og Mono Chakrabarti (2003), som i en omfattende interviewundersøgelse har undersøgt de ansattes holdninger til og oplevelser af de børn og unge, som er anbragt på skotske døgninstitutioner. De foretog i alt 109 interview, som tager udgangspunkt i de ansattes forhold til de anbragte børn og unge. Forfatterne konkluderer på baggrund af undersøgelsen, at de ansatte ikke har de menneskelige ressourcer til at kunne involvere sig i alle børn og unge på institutionerne, således at de kan skabe en kontakt, der sætter dem i stand til at arbejde med børnenes og de unges problemstillinger. Forfatterne peger på, at der i stedet er en tendens til, at det er de særligt problematiske børn og unge, der optager de ansatte, og at det sker på bekostning af involveringen i de andre børn og unge, som ikke på samme måde

kræver opmærksomhed. Der er tale om en dynamisk proces, hvor skiftende børn og unge indtager pladsen som 'særligt krævende'. For de ansattes vedkommende fører det konstante arbejde med svært belastede børn og unge til, at de på forskellige måder distancerer sig fra gruppen, og at de giver udtryk for en følelse af afmagt. Dette kombineret med overvejelser over det problematiske i at børn og unge med store følelsesmæssige problemer anbringes sammen, får Heron og Chakrabarti til at konkludere, at døgninstitutionen, som den tager sig ud i form og indhold, ikke bare er utilstrækkelig, men at den for nogle børn og unge kan være direkte ødelæggende (Heron & Chakrabarti, 2003).

Derudover er der en række studier, der peger på, at personalemæssige faktorer så som dårligt fungerende personalegrupper, svag ledelse, dårligt uddannede medarbejdere og et manglende fælles teoretisk fundament, har en stor betydning for den kultur, der etableres på institutionen, og at risikoen for, at de anbragte børn og unge oplever forskellige former for overgreb, er større på de dårligt fungerende institutioner (Berridge & Brodie, 1998; Colton, 2002; Hicks, 2008).

Et lidt anderledes perspektiv end de hidtil nævnte er karakteristisk for et ældre amerikansk studie af David Buckholdt og Jaber Gubrium (1985). Der er her tale om et kvalitativt studie byggende på et omfattende feltarbejde på et enkelt behandlingshjem for børn og unge med følelsesmæssige forstyrrelser. Forfatterne er interesserede i at udforske den socialpædagogiske praksis på institutionen, som de anskuer som en særlig form for social praksis og således ikke som blot at føre behandlingsmæssige principper ud i livet. De to forfattere lægger således vægt på, at den socialpædagogiske praksis er noget personalet 'gør' i fælleskab. I undersøgelsen ser de på, hvordan man på institutionen 'gør' skole og hvordan man 'gør' behandling. Ligeledes ser de på, hvordan børn og professionelle definerer, ser og forstår 'acting out', som kort kan beskrives som uønsket adfærd, fx at få raserianfald eller at stikke af fra institutionen. Forfatterne ser også på, hvordan de professionelle gennem såkaldte 'staffings' (forskellige typer af møder mellem de professionelle med et eksplicit behandlingsmæssigt sigte) arbejder sig frem til fælles forståelser af børnenes problemer og adfærd (Buckholdt & Gubrium, 1985).

I et kapitel til en dansk antologi om behandlingsbegrebet i socialt arbejde diskuterer Jakobsen (2006), hvordan ethvert socialpædagogisk univers indbefatter tilstedeværelsen af et behandlerblik; altså et blik, der er

karakteristisk for det særlige socialpædagogiske univers, og som medfører en særlig forståelse af barnet og dets problemer. Diskussionen udspringer af det førnævnte studie af Egelund og Jakobsen (2009) baseret på længerevarende feltarbejde på flere forskellige typer af døgninstitutioner for børn og unge. Jakobsen tager udgangspunkt i en ekstrem case; nemlig et socialpædagogisk bo-kollektiv, hvor anbragte børn og unge lever og bor sammen med de ansatte i kollektivet. Casen om bo-kollektivet er ekstrem, fordi den måde, bo-kollektivet organiseres på, adskiller sig markant fra andre typer af døgninstitutioner netop ved, at de professionelle medarbejdere har deres hjem på institutionen sammen med de anbragte børn og unge. Bo-kollektivet er også særligt, idet man på stedet har en bevidst strategi om ikke at arbejde ud fra fastlagte behandlingsprogrammer, men i stedet arbejder ud fra nogle ideer om, at et leve- og arbejdsfællesskab skaber basis for nogle tætte følelsesmæssige relationer mellem de ansatte og børnene. I udgangspunktet er det således svært at udskille et tydeligt behandlerblik. Men ifølge Jakobsen viser bo-kollektivets diskrete behandlerblik sig i de situationer, hvor de socialpædagogiske intentioner ikke slår til. Når et barn eksempelvis ikke kan håndtere de tætte følelsesmæssige relationer, sættes institutionens udelukkelsesmekanismer i spil. En central pointe hos Jakobsen er, at det er barnet, der bærer byrden af at være afvigende. Barnet må selv acceptere og påtage sig institutionens behandlerblik. Det må anerkende og arbejde med de særlige problemforståelser og de særlige løsninger, der er fremherskende på stedet. Hvis barnet ikke er i stand til dette, er en meget sandsynlig udgang, at barnet bliver flyttet fra institutionen (Jakobsen, 2006).

Også Marie Appel Nissen ser i sit studie af to døgninstitutioner for familiebehandling på, hvordan institutionernes behandlerblikke er afgørende for, hvordan forældrenes problemer anskues og søges løst (Nissen, 2006). Nissen har et eksplicit systemteoretisk perspektiv (med udgangspunkt i Niklas Luhmanns autopoietiske systemteori) på sit empiriske materiale og er derfor orienteret mod de måder, hvorpå institutionerne kommunikativt skaber en distinktion mellem dem selv og deres omverden. I sin analyse kommer Nissen frem til, at de to udforskede institutioner fungerer med udgangspunkt i to forskellige behandlerblikke, som er funktionelt ækvivalente. Med andre ord tilbyder institutionerne forskellige løsninger på det samme problem. Nissen forsøger ikke med sin analyse at vurdere om den ene 'løsning' er bedre end den

anden, men hun fremhæver, hvordan begge behandlerblikke kan være medvirkende til at producere flere af den type sociale problemer, som de netop ønsker at løse for de involverede familier. Dette sker i særlig grad, når systemerne har svært ved at vurdere de involverede familier, og der på den baggrund sættes en række processer i gang, hvor systemerne orienterer sig mod at beskytte egne strukturer (det, der hos Jakobsen (2006) blev beskrevet som døgninstitutionernes udelukkelsesmekanismer). Elementer i denne proces er at systemerne producerer negative forventninger til forældrenes forandringspotentiale, at systemerne indskrænker den hjælp, som i udgangspunktet var anset som en mulighed, at systemerne tegner bekymringsbilleder af forældrene, som ikke undersøges, at man legitimerer den fraværende hjælp med forældrenes (formodede) afvigelse, at man anvender sanktioner eller simplificerende forklaringer, og at man har en oplevelse af afmagt, fordi hjælpen antages ikke at nytte. Nissen fremhæver, at hvis man vil ændre på disse vilkår og styrke det sociale arbejdes forudsætning for at løse sociale problemer, så er det centralt at skabe tid og rum for refleksion, sådan at systemerne får en højere tolerancetærskel over for de skuffelser, der er indlejret i det sociale arbejde. (Nissen, 2006).

Med udgangspunkt i nyinstitutionel teori ser Claes Levin (1998) i sin afhandling på de sociale dynamikker og den behandlingsmæssige praksis på en lukket institution for kriminelle unge. Levin påpeger i sin undersøgelse, at den lukkede institution rummer en modsætning, fordi den på den ene side er etableret for at behandle unge mennesker for deres sociale og adfærdsbestemte problemer, og på den anden side ikke bliver målt i forhold til, hvor stor succes den har med dette forehavende. Levin mener, at denne modsætning er en konsekvens af, at den lukkede institution kan anskues som en menneskebehandlende organisation, hvis ærinde i højere grad er at tilpasse sig omverdenens krav om og forventninger til, hvad der skal ske med de unge, end det er reelt at hjælpe de unge med deres forskellige problemer. Levin mener således også, at den behandling, der finder sted i institutionerne, blot kan forstås som en ny form for straf, hvor man forsøger at tilpasse og normalisere de unge; ikke gennem disciplinering af kroppen, men i højere grad gennem disciplinering af sjælen.

I undersøgelsen finder Levin frem til, at næsten alle personaleresourcer bliver brugt på at holde gruppen af unge under kontrol. De unge tilpasses livet

inden for institutionens mure i stedet for, at man søger at integrere de unge i samfundet, der ligger uden for institutionen. Det bevirker, at der kun afsættes få ressourcer til at arbejde med at løse de mere langsigtede problemer, de unge kommer med.

Institutionsopholdet indeholder skolegang, arbejdsstræning og andre aktiviteter, men disse aktiviteter bliver brugt mere som en måde at fylde tiden ud på, end det bliver brugt som en reel opkvalificering af de unge. I det hele taget mener Levin, at institutionerne mangler at arbejde med de unge på en måde, der rækker *ud* af institutionen og skaber forbindelse til omverdenen.

Undersøgelsen viser også, at der hersker en indædt modstand mod behandling blandt de unge på institutionen. De opfatter behandlingen som plagsom, og de forsøger at unddrage sig behandling i det omfang, det er muligt. Strategier i den forbindelse kan være at rømme, eller det kan være forskellige strategier inden for selve institutionen. En af de helt centrale strategier er, at skabe en modstandskultur blandt ungegruppen, som er baseret på asociale værdier. Her igennem bliver de mere uerfarne unge socialiseret ind i misbrugens og kriminalitetens håndværk, og Levin mener, at denne modstandskultur er en af de væsentligste grunde til, at ophold på opdragelsesanstalten kun har negativ – eller i bedste fald – ingen effekt for de unge.

Efter denne oversigtlige gennemgang af væsentlige studier på området omkring døgninstitutionens indre liv, vender jeg mig nu mod mit eget etnografiske feltarbejde. I næste afsnit vil jeg således introducere de to behandlingshjem, som har dannet grundlag for den empiriske dataindsamling.

Præsentation af det empiriske felt

I de følgende afsnit vil jeg præsentere de to behandlingshjem, hvor jeg udførte mit feltarbejde. Beskrivelserne af de fysiske og organisatoriske rammer på de to behandlingshjem er ændrede for at sikre anonymitet. Børn og ansatte har fået tildelt pseudonymer og har på forskellig vis fået ændret deres fysiske karakteristika samt andre væsentlige kendetegn. Således kan både udseende, køn og alder være blevet ændret, hvis det i den givne empiriske analyse ikke virker meningsforstyrrende. Alt dette for at sikre, at alle involverede bevarer en anonymitet, der sikrer, at de ikke kan genkendes uden for rammerne af deres egen institution. Til gengæld er målgrupperne på de to institutioner ikke

ændrede, da det vil virke meningsforstyrrende i forhold til den efterfølgende empiriske analyse.

Behandlingshjemmet Grønnehaven

På Grønnehaven bor der i alt 32 børn i alderen 6-18 år med forskellige typer af diagnosticerede psykiske lidelser. Den behandlingsansvarlige psykolog på Grønnehaven angiver, at de mest almindelige diagnoser (ifølge det internationale diagnosesystem ICD-10) er som følger: *skizotypiske sindslidelser*, som er kendetegnet ved en tendens til at isolere sig socialt, tilbøjelighed til at fejltolke andre mennesker, aparte ideer og magisk tænkning. Lidelsen er en lettere form for skizofreni, og er kendetegnet ved betydeligt mildere symptomer og ingen eller kun forbigående psykotiske tilstande. Andre typer af diagnoser på institutionen er *gennemgribende udviklingsforstyrrelser*, særligt *Aspergers syndrom*, som er kendetegnet ved at udviklingen virker forstyrret på adskillige områder, både områder som kognition, sprog, motoriske og sociale færdigheder. Aspergers syndrom er især karakteriseret ved mangelfuld og utilstrækkelig kontaktevne og ved en tendens til at børnene har en 'nørdet' eller enspænderagtig karakter med særlige interesser. Derudover har Grønnehaven børn med *affektive sindslidelser* som eksempelvis maniodepressive tendenser, som er karakteriseret ved periodiske ændringer af stemningslejet i form af enten depressivitet eller manisk opstemthed. Endelig er der børn med *nervøse og stress-relaterede tilstande*, som fx fobier, angsttilstande eller tvangstilstande, (fx OCD - Obsessive Compulsive Disorder) (Bertelsen & Munk-Jørgensen, 1998)

De børn, der bliver anbragt på Grønnehaven, kommer til institutionen efter udredning på en af landets børnepsykiatriske afdelinger. Grønnehaven er en behandlingsinstitution, hvor de indskrevne børn ofte befinder sig i en længere årrække. Anbringelser af en varighed på 4-8 år er slet ikke ualmindelige. Der er altså tale om en institution, der i stor udstrækning bliver børnenes andet hjem for perioder, der kan regnes for nærmest en hel barndom.

Beskrivelse af Grønnehaven

Grønnehaven ligger ca. 5 km. fra en mellemstor provinsby, som i denne afhandling bliver kaldt Sønderby. Den er landligt placeret omkranset af landbrugsjord, så langt øjet rækker.

Grønnehaven består af fire afdelinger. To afdelinger, hver med seks børn i alderen 6-12 år og to afdelinger, hver med 10 børn i alderen 12-18 år.

Udover afdelingerne består Grønnehaven af en administrativ bygning med forstanderens kontor, psykologernes og socialrådgivernes kontor samt det teknisk administrative personale. I kælderen ligger vaskeriet, hvortil børnene afleverer deres vasketøj og henter det igen, når det er blevet vasket. Det centrale køkken ligger ligeledes i kelderbygningen, og i køkkenet sørger køkkendamerne hver dag for, at der bliver købt ind til alle afdelinger, og at den mad, som den enkelte afdeling ønsker, bliver forberedt. Medarbejderne og børnene på de fire afdelinger vælger selv, hvad de vil spise, og hvor meget de gerne selv vil forberede maden. Nogle dage kan de vælge at få helt færdiglavet mad på afdelingen, mens de andre dage kan vælge bare at få råvarerne, så medarbejderne på afdelingen selv laver maden fra bunden. De færdige retter eller madvarerne bliver bragt op fra køkkenet i en stor plastickasse.

Grønnehaven har ligeledes en skolebygning, hvor stort set alle 32 børn går i skole til hverdag. Endelig råder Grønnehaven over en ældre gymnastiksal, hvor børnene sammen med de ansatte kan dyrke forskellige former for idræt. Hvad angår de ydre faciliteter, har Grønnehaven grønne områder, en fodboldbane og en bålplads, som børnene kan bruge.

Beskrivelse af Nordhuset

Nordhuset, som er den afdeling, jeg har observeret på, er indrettet i et ældre parcelhus. Afdelingen er bygget op med et køkken med et kontor i den ene ende af afdelingen. Der er en lang gang, hvor der er værelser til børnene på hver side af gangen samt et bad og et toilet til børnene og et toilet til de ansatte. For enden af gangen ligger stuen, hvor der er et sofaarrangement med et stort fjernsyn. Derudover er der en bogreol med forskellige spil og mange forskellige bøger, der passer til aldersgruppen. I stuen er der også et mindre spisebord med fire stole. Endelig er der også en computer med internetopkobling. Det hjørne, hvor den står, er det mest søgte sted i stuen. En stor del af tiden, mens jeg er i huset, er der optaget ved computeren stort set hele tiden. Ofte er drengene i

gang med at spille 'World of Warcraft', som er et yndet spil netop her frem for fx på værelset, fordi det er et spil, der skal spilles over nettet, og som derfor ikke kan spilles på værelserne, hvor der ikke er netadgang.

Køkkenet er stort og med spiseplads til alle ti børn og et varierende antal medarbejdere. Køkkenet – og kontoret, som ligger i forlængelse af køkkenet – er de rum, som det pædagogiske personale opholder sig mest i. Kontoret bruges til uformelle møder, til pauser, til personalets administrative arbejde og til de to overlap, der er på en almindelig hverdag. Det første kl. 14-15, hvor døgnvagten fra dagen før og dagvagten overlapper med eftermiddags- og aftenpersonalet. Det sidste overlap kl. 22-23, efter at børnene er gået på værelserne, hvor eftermiddags- og aftenpersonalet videregiver information om børnene og om dagen, der er gået, til døgnvagten, som så skal give informationen videre til næste personaleskift dagen efter.

Nordhuset har plads til ti børn og unge i alderen 12-18 år, men i det meste af den periode, hvor jeg befinder mig i Nordhuset, bor der ni børn i afdelingen: Sylvester (12), Sofie (13), Magnus (13), Christine (13), Rune (15), Bjørn (15), Fritz (15), Mikkel (15) og Kaya (16).

Børnene, der bor i Nordhuset, mens jeg observerer, har de samme typer af diagnosticerede sindslidelser, som gør sig gældende generelt for børnegruppen på hele Grønnehaven. Flere af børnene har været på Grønnehaven i en lang periode, som strækker sig over flere år. Et mindretal er relativt nye børn, som er ankommet inden for det sidste halve år.

I Nordhuset er der ansat ti faste pædagogiske medarbejdere. Udover det faste personale er der en afdelingsleder og en husassistent samt et mindre antal vikarer.

Behandlingshjemmet Pilegården

Behandlingshjemmet Pilegården har plads til 36 børn og unge i alderen 6-16 år. Pilegården består af fire afdelinger. To af afdelingerne har plads til otte børn i alderen 6-12 år, og to afdelinger har plads til 10 lidt ældre børn i alderen 12-16 år.

Børnene, der bliver indskrevet på Pilegården, kan bredt beskrives som børn med psykosociale problemer af forskellig art. Det vil sige, at det er børn med følelsesmæssige og/eller adfærdsmæssige problemer. Børnene anbringes ofte på

Pilegården i lange forløb. Anbringelser af 3-4 års varighed er ofte forekommende.

Beskrivelse af Pilegården

Pilegården er en gammel landejendom. Gården ligger smukt placeret lige i udkanten af en lille landsby, som i afhandlingen kaldes Søby, og institutionen har udsigt til og nem adgang til en større sø og et skovområde.

Behandlingshjemmet består udover de fire afdelinger af en bygning til administrationen. Det er en bygning med forstanderens kontor, mødelokaler, kontorer til det teknisk-administrative, centralkøkkenet samt vaskeri. Centralkøkkenet forbereder maden til de fire afdelinger, og så henter afdelingerne maden over i skåle, gryder og på fade, og færdiggør derefter maden på afdelingerne. Vaskeriet ligger i kælderen, hvor en medarbejder sørger for at vaske børnenes tøj. Børn og voksne fra de enkelte afdelinger sørger selv for at aflevere vasketøjet og hente det igen, efter det er blevet vasket. I administrationsbygningen ligger også børnenes computerrum, som er et lokale med fire computere med internetopkobling. Derudover er der en skolebygning til alle Pilegårdens 36 børn. Skolen består af fem klasser, og til hver enkelt klasse er der er tilknyttet to lærere.

På Pilegårdens grund er der også en legeplads, en asfaldbane, som børnene hovedsagligt bruger til at cykle på, og en fodboldbane.

Endelig er der en bygning, som huser de tre psykologer ansat på stedet. Psykologerne arbejder med terapeutiske forløb med nogle af børnene, med supervision af afdelingspædagogerne og med udvikling af det behandlingsmæssige arbejde.

Beskrivelse af Højen

Højen er en ældre murstensvilla. Når man træder ind igennem døråbningen med den mørkebrune hoveddør, kommer man ind i en stor entre, som også indeholder et garderoberum med knager og tøjkasser til alle otte børn.

Fortsætter man ligeud gennem entreen kommer man ud i et større åbent lokale, som er kombineret køkken-almrum. I direkte tilknytning til køkkenet ligger kontoret. Køkken-almrummet er relativt stort. Langs den ene væg står der en rød sofa, som er et yndet sted at sidde for både børn og voksne. I køkkenet

står der to fire-personers spiseborde parallelt med hinanden. De kan ved spisetid skilles ad ved hjælp af et gardin, som går fra loft til gulv og som trækkes ud i rummet ved hjælp af en gardinstang, som er monteret i loftet.

I forlængelse af køkkenet er der en lang smal gang, hvor alle børnenes værelser ligger side om side. Der er også to badeværelser på gangen. For enden af gangen, i modsat retning af køkkenet, findes stuen. Stuen indeholder to sofaer og et stort fjernsyn, som børnene på skift befinder sig foran fra kl. 17-18.30, hvor der først er 'Barracuda' til de lidt større børn og derefter 'fjernsyn for dig' til de mindre børn. I stuen er der også et spisebord, hvor de tre største drenge spiser sammen med en medarbejder morgen, middag og aften. Derudover fungerer et hjørne af stuen som spillerum, hvor børnene spiller alene eller sammen med hinanden. Her findes der, foruden et centralt placeret tv, nogle madrasser og nogle store puder, som man kan ligge på, når man spiller.

Højen har plads til otte børn i alderen 6-12 år. Aldersgruppen er dog lidt anderledes, mens jeg observerer på stedet, idet den yngste er ni, og den ældste er 14 år: Jeppe (8), Sara (9), Katrine (9), Rikke (9), Rasmus (11), Michael (13), Nathan (14) og Thomas (14).

Der er syv faste medarbejdere ansat, to praktikanter, en afdelingsleder og et større antal vikarer tilknyttet afdelingen.

Medarbejderne har lange vagter. En blanding af 12-22 vagter og døgnvagter, hvor de møder ind omkring kl. 12 den ene dag og først får fri igen, når børnene er sendt af sted i skole næste formiddag. Der er tale om sovende nattevagter. Det betyder, at de ansatte på Højen dækker alle de timer, hvor der er børn på afdelingen.

Afhandlingens opbygning

Efter dette indledende kapitel følger der i kapitel 2 en gennemgang af afhandlingens metodiske udgangspunkt.

Derefter følger i kapitel 3 en gennemgang af mine væsentligste teoretiske inspirationskilder samt en afklaring af centrale begreber.

Kapitel 4 er det første af afhandlingens fire analysekapitler. I dette kapitel ser jeg på de anbragte børns egne bidrag til de mønstre af social interaktion, der skabes på institutionerne. Jeg tager udgangspunkt i det brede arbejdsbegreb, som det fremstår inden for den institutionelle etnografi (DeVault & McCoy, 2002; Diamond, 1992; Smith, 2005; Smith, 2006), og jeg anlægger et

sociologisk børneperspektiv (James et al., 1998; James & James, 2004; James & James, 2008; Prout & James, 1997), og med dette perspektiv analyserer jeg mig frem til, hvordan den institutionaliserede ramme om børnenes liv stiller krav til dem om at udføre særlige arbejdsopgaver og tilegne sig færdigheder, som sætter dem i stand til at håndtere et liv som barn på et behandlingshjem.

I kapitel 5 tager jeg atter udgangspunkt i et barndomssociologisk perspektiv og ser på, hvordan en lokal kontekst (i dette tilfælde et behandlingshjem for sindslidende børn og unge) er medvirkende til at skabe lokalt forankrede forståelser af børn og deres særlige kompetencer, behov og begrænsninger. Ligeledes analyserer jeg mig frem til, på hvilke måder disse lokalt forankrede forståelser sætter rammerne for det hverdagsliv, som børnene er deltagere i på institutionen, og den måde, hvorpå de professionelle og børnene interagerer med hinanden.

I kapitel 6 går jeg i dybden med en enkeltstående case om den 9-årige pige Rikke. Med udgangspunkt i Jaber Gubrium og James Holsteins begreber om fortællingsmiljøer og institutionelle identiteter (Gubrium & Holstein, 2000; Gubrium & Holstein, 2001; Gubrium & Holstein, 2009) analyserer jeg mig frem til, hvordan den institutionelle kontekst danner rammen om de professionelles fortællinger om og fremstillinger af Rikke og hendes særlige problemer. Gennem brugen af casen om Rikke viser jeg i kapitlet, hvordan det levede livs nuancer, modsigelser og flertydighed i behandlingen transformeres til handlingsrettede institutionelle identiteter, som helst skal kunne forstås og arbejdes med inden for rammerne af den fortælling, der er fremherskende inden for institutionen.

Kapitel 7 har sit teoretiske udgangspunkt inden for emotions- og organisationssociologien. Her bygger jeg på Sharon Boltons begreber om følelsesregler og følelshåndtering i arbejdslivet (Bolton, 2005). Jeg tager indledningsvist udgangspunkt i de fortællinger, de ansatte på Pilegården formidler omkring deres arbejdsliv på stedet. Gennem disse fortællinger rides således en særlig institutionel ramme op, og denne ramme skaber baggrunden for nogle mønstre af interaktioner blandt de professionelle, som jeg tolker som måder, hvorpå de forsøger at håndtere de følelsesmæssige aspekter af hverdagen og deres arbejdsliv.

I kapitel 8 samler jeg op på analysekapitlernes væsentligste resultater og konklusioner.

Kapitel 2: Metodologiske overvejelser

I dette kapitel vil jeg redegøre for mine valg af metoder og de overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med anvendelsen af dem. Jeg vil også beskrive min analysestrategi og endelig vil jeg diskutere gyldigheden af mine empiriske påstande.

Den empiriske undersøgelse – proces og metoder

I dette afsnit vil jeg beskrive processen i gennemførelsen af den empiriske undersøgelse, og ligeledes vil jeg komme ind på de metoder, jeg har taget i brug i indsamlingen af empirisk data.

Mit ph.d.-projekt er en del af et større forskningsprojekt på SFI med døgninstitutionen som forskningsobjekt (Egelund & Jakobsen, 2009a; Egelund & Jakobsen, 2009b; Jakobsen, 2006). På grund af tilknytningen til dette forskningsprojekt var der ved projektstart allerede lavet foreløbige aftaler med flere forskellige døgninstitutioner, som havde tilkendegivet, at de var interesserede i at deltage og give mulighed for, at en forsker fra vores forsker-team kunne lave feltarbejde på deres institution. Den indledende adgang til feltet var med andre ord etableret, da jeg startede op på mit projekt. Ud fra mængden af mulige institutioner afgrænsede jeg mig til at udvælge to behandlingshjem.

Feltarbejdet faldt i to omgange med stort set identiske forløb, som jeg kort vil beskrive. Første feltarbejdsperiode fandt sted på behandlingshjemmet Pilegården (som er nærmere beskrevet i kapitel 1). Jeg kontaktede forstanderen på institutionen i februar 2006. Som tidligere nævnt havde hun allerede givet tilsagn til at deltage i undersøgelsen foråret 2006 og havde informeret personale, børn og forældre om, at den ville finde sted. Jeg havde således en på forhånd fastlagt tidsramme for feltarbejdet, og efter et møde med forstanderen og med personalet på den afdeling, som jeg skulle observere på, startede jeg op med observationer på afdelingen i marts 2006. Jeg afsluttede feltarbejdet på Pilegården med udgangen af maj måned 2006. I sensommeren 2006 vendte jeg tilbage til Pilegården og holdt et oplæg for personalegruppen om mine foreløbige konklusioner omkring feltarbejdet. I november 2006 vendte jeg en

sidste gang tilbage til Pilegården for over en periode på en måned at deltage i yderligere fire behandlings- og personalemøder.

Den anden feltarbejdsperiode fandt sted på Grønnehaven (ligeledes beskrevet i kapitel 1). I december 2006 mødtes jeg med forstanderen, viceforstanderen og den ledende psykolog på Grønnehaven. Også på denne institution var man på forhånd indstillet på at skulle deltage i projektet. Efter vores indledende møde besluttedes det, at jeg skulle starte op med feltarbejde i begyndelsen af februar 2007. Forstanderen og afdelingslederen på den afdeling, hvor jeg skulle udføre feltarbejdet, informerede børn, forældre og afdelingspersonale. Jeg afsluttede feltarbejdet med udgangen af april måned. I sensommeren 2007 vendte jeg tilbage til afdelingen og holdt et mundtligt oplæg for personalegruppen.

Mit feltarbejde har bestået af to overordnede metodiske tilgange: deltagerobservation og interview⁴. I nedenstående afsnit vil jeg gøre rede for, hvordan jeg har brugt de to valgte metoder samt mine overvejelser i forhold til anvendelsen af dem

Deltagerobservation

Deltagerobservation er kernen i det etnografiske feltarbejde og har således også været den helt centrale del af min empiriske undersøgelse, som havde udgangspunkt i de to institutioner Pilegården og Grønnehaven.

Det er de sociale processer og de institutionelt indrammede interaktioner mellem feltets aktører, der har interesseret mig under mine to feltarbejdsperioder. Den største del af mine observationsdata stammer fra observationer af hverdagslivet på afdelingerne på de to institutioner. Jeg udførte tre måneders feltarbejde på Pilegården og ligeledes tre måneders feltarbejde på Grønnehaven⁵. En almindelig observationsdag på afdelingen startede normalt

⁴ Som en del af feltarbejdet på de to institutioner har jeg desuden læst forskellige typer af skriftligt materiale. Jeg bl.a. læst journaler på alle børnene. Jeg har orienteret mig i de elektroniske dagbøger, som blev skrevet på afdelingerne, og jeg har læst om institutionernes psykologisk-teoretiske behandlingsudgangspunkt, samt andre typer af skriftlig information om institutionerne.

⁵ Hovedparten af mine observationer foregik på afdelingerne, men jeg lavede også korterevarende observationer på institutionernes skoler. Formålet med at observere i de to skoler var at forsøge at få et mere helt billede af børnenes hverdag på institutionerne. Jeg har imidlertid valgt, at mit hovedfokus skulle ligge i observationer på afdelingerne, fordi lige så grundige observationer på skolerne ville have betydet en reduktion i tiden på afdelingerne, og jeg traf derfor en beslutning om at afgrænse mig til at have afdelingerne som udgangspunkt for den empiriske analyse.

mellem kl. 12 og 13. På dette tidspunkt vendte børnene tilbage til afdelingen efter at have tilbragt formiddagen i den interne skole på institutionen. Observationsdagen sluttede i forbindelse med, at børnene gik i seng om aftenen, hvilket for Pilegårdens vedkommende var omkring kl. 20-20.30. På Grønnehaven var børnene lidt ældre og gik derfor lidt senere i seng. Desuden afsluttedes hver aften med et kort møde mellem de tilbageværende medarbejdere, hvor de gennemgik dagen for de enkelte børn, som den døgnansvarlige medarbejder så bragte videre næste morgen til det nye personale, der mødte ind på dette tidspunkt. Dette møde deltog jeg så vidt muligt i, og observationsdagen sluttede derfor lidt senere på Grønnehaven; omkring kl. 22.30-23.

Udover observationerne på afdelingen og i skolen observerede jeg også på personale- og behandlingsmøder. På Pilegården, hvor jeg udførte det første feltarbejde, tog jeg kun skriftlige notater til de møder, jeg deltog i. På denne måde observerede jeg ved seks møder. Efterhånden kom jeg dog frem til, at jeg gerne ville helt tæt på den samtale, som fandt sted mellem de professionelle, fordi jeg så nogle spændende analysemuligheder i at arbejde med denne form for samtaledata, hvor jeg selv var meget tilbagetrukket til sammenligning med eksempelvis interviewdata, hvor forskeren indtager en meget aktiv rolle. Derfor vendte jeg tilbage til Pilegården ca. fire måneder efter, at jeg havde afsluttet feltarbejdet, for at deltage i en pædagogisk planlægningsdag samt fire personalemøder og tre behandlingsmøder. Disse otte møder i alt optog jeg på diktafon, sådan at jeg siden hen kunne analysere på det præcise indhold af de samtaler, der fandt sted. Et eksempel på, hvordan jeg har valgt at analysere på denne slags data, kan ses i kapitel 6, hvor jeg bruger data fra et af de seks møder til en analyse af, hvordan en pige på Pilegården bliver fremstillet og indlejret i en institutionelt skabt identitetskategori bl.a. gennem de samtaler, der finder sted om pigen i mødesammenhænge.

På Grønnehaven optog jeg, belært af mine tidligere erfaringer, alle møder på diktafon. Det blev til i alt otte personale- og behandlingsmøder, som jeg deltog i under det tre måneders feltarbejde på institutionen.

Skrivning af feltdagbøger – hvordan?

Mulighederne for og måderne hvorpå, man nedfælder de observationer, man gør sig under feltarbejdet, er en kilde til stadige overvejelser blandt kvalitative forskere (Hammersley & Atkinson, 1995). At skrive gode feltnoter er en altafgørende del af et vellykket feltarbejde. Ved nogle former for feltarbejde er åbenlys notetagning en umulighed, mens det under andre typer af feltarbejde i højere grad kan lade sig gøre. For mit eget vedkommende blev der tale om en mellemting, hvor notetagningen ikke foregik, mens jeg var blandt børn og voksne på afdelingen, men i stedet fandt sted på afdelingskontoret, som jeg med mellemrum trak mig tilbage til i løbet af dagen. Som regel fandt jeg nogle stille stunder på afdelingen, hvor jeg satte mig på kontoret med mit A4 hæfte og i skitseform nedfældede de situationer eller hændelser, som jeg havde bidt mærke i siden sidste notetagning.

Selvom jeg havde orienteret mig i flere metodebøger omkring de mere konkrete teknikker ved feltarbejde og observationer (Hammersley & Atkinson, 1995; Kristiansen & Krogstrup, 1999; Spradley, 1980), var overførslen af det observerede liv til skriftligt materiale ikke nogen nem proces.

For det første var det en overvældende oplevelse at indtræde i det felt, døgninstitutionen udgør. Der var mange børn og voksne at forholde sig til, og der var et højt aktivitetsniveau med mange sociale situationer i gang på samme tid, og desuden spredte børn og voksne sig over et større geografisk område, som gjorde, at jeg som observatør hele tiden måtte vælge, hvem, hvad og hvor jeg ville observere. Det betød, at jeg konstant måtte forholde mig til, hvad jeg ville koncentrere mig om, og hvad jeg derfor som konsekvens måtte sortere fra. Særligt i begyndelsen var dette et svært valg, og mine tidlige feltnoter afspejler denne uerfarenhed i at sortere og udvælge.

For det andet var det en læringsproces at finde frem til, hvor ofte jeg skulle trække mig tilbage til kontoret for at skrive observationer ned. Efter noget tid på den første institution kom jeg frem til, at det fungerede godt for mig at inddele dagen efter to principper. Dels efter princippet om tilbagevendende eller enkeltstående sociale situationer (som fx frokost eller en tur i svømmehallen), som jeg så forsøgte at skrive ned kort tid efter, at de havde fundet sted. Dels efter princippet om mindre tidsintervaller på en time til halvanden inden for hvilke, jeg trak mig tilbage, og skrev ned, hvad der var sket i perioden.

For det tredje var det en meget krævende læringsproces at finde frem til den rette detaljeringsgrad i feltnoterne. Denne meget vigtige del i notetagningen tog mig en rum tid at mestre. Først i mit andet feltarbejde havde jeg opøvet en detaljeringsgrad, som jeg selv var tilfreds med. Særligt den detaljerede gengivelse af samtaler mellem de forskellige aktører på institutionerne var noget, jeg arbejdede meget intenst med og som først fandt sin rigtige detaljeringsgrad under det andet feltarbejde.

Min rolle som observatør – overvejelser og dilemmaer

Forskerens rolle i feltet under et etnografisk feltarbejde diskuteres ofte indgående i tekstbøger og artikler om kvalitative metoder (Adler & Adler, 1987; Hammersley & Atkinson, 1995; Kristiansen & Krogstrup, 1999; Mandell, 1988; Spradley, 1980).

Som observatør kan man være mere eller mindre involveret i det felt, man studerer. En klassisk skelnen mellem fire forskellige observatørroller finder man hos Raymond Gold (1958). Han taler om fire forskellige typiske observatørroller, som varierer i forhold til, hvor tæt og hvor stærkt observatøren involverer sig i det observerede felt. *Den totale deltager* kalder Gold den kategori, som er stærkest involveret i det observerede felt. Inden for denne observatørrolle holder forskeren sit forskningsformål skjult for aktørerne i feltet og deltager således 'undercover' i feltet. Det er en meget krævende observatørrolle, fordi den fordrer, at observatøren hele tiden er bevidst om den 'rolle', han spiller i feltet, sådan at han ikke virker utroværdig og dermed mister informanternes fortrolighed. Erving Goffmans '*Anstalt og menneske*' (1967) er et klassisk eksempel på sådan et studie, i hvilket Goffman gennem et år lader sig indlægge på et psykiatrisk hospital for at undersøge hospitalpatienters sociale verden. Et andet eksempel er Timothy Diamonds (1992) studie af livet på amerikanske plejehjem. Diamond tager udgangspunkt i SOSU-assistenters og plejehjemsbeboeres oplevelse af at arbejde og bo på plejehjemmene, og lader sig i den forbindelse ansætte som SOSU-assistent på forskellige plejehjem.

Denne form for observation har nogle klare etiske problemstillinger i sig, og bør ifølge Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrup (1999) bruges med omtanke.

”Rollen som total deltager kan resultere i etiske dilemmaer, hvor forskeren må foretage en afvejning af undersøgelsens design i relation til hensynet til aktørerne. Som hovedregel må gælde, at kun når feltet ikke kan studeres åbent, og når der samtidig findes meget gode argumenter for at studere det, kan skjult observation komme på tale”(Kristiansen & Krogstrup, 1999:104).

Som oftest er det da heller ikke denne tilgang til observationerne, der vælges i forskellige typer af etnografisk feltarbejde.

Langt mere anvendt er den næste af Golds observatørroller; *deltageren som observatør*. Denne deler nogle træk med den totale observatør i og med, at der også inden for denne type observatørrolle lægges stor vægt på observatørens deltagelse i feltet, etableringen af kontakt med aktørerne på feltet og varigheden og intensiteten af feltarbejdet. Men den afgørende forskel mellem de to observatørroller er, at sidstnævnte rolle i modsætning til førstnævnte indebærer, at alle aktører på feltet er klar over observatørens rolle som observatør, og observatøren betragtes således ikke som en del af feltet. Det vil sige, at de relationer og kontakter, der etableres under feltarbejdet, anerkendes af alle parter som feltrelationer og ikke som fx venskab, kollegaskab eller et fælles religiøst tilhørsforhold, som er eksempler på studier, der gør brug af den totale observatørrolle (Hammersley & Atkinson, 2007).

De sidste to roller, som Gold fremhæver, er *observatøren som deltager* og *den totale observatør*. Observatøren som deltager er karakteriseret ved at basere sig på meget kortvarige kontakter med feltet, som eksempelvis de observationer man kan gøre sig ved besøg i forbindelse med udførelsen af kvalitative interview. Denne tilgang har en stærkt begrænset anvendelighed inden for etnografisk feltarbejde, idet den kortvarige og overfladiske kontakt med feltet gør det meget svært at indsamle tilstrækkeligt med observationer, der muliggør en analyse af de sociale interaktioner mellem aktørerne på feltet. Den totale observatør bruges kun sjældent inden for etnografisk feltarbejde. Og i det omfang den bruges, er det som oftest som et pilotstudie til det egentlige studie; altså en mulighed for at se felten an, inden man for alvor bevæger sig ind i den (Gold, 1958).

Min egen rolle i feltet faldt hovedsageligt inden for kategorien af *deltagende observatør*, idet jeg i stort omfang blev en del af hverdagslivet på de to institutioner, når jeg var til stede og observerede, og det var min oplevelse, at jeg fik en relativt privilegeret adgang til det hverdagsliv, der fandt sted på

institutionerne. Rollen som deltagende observatør var dog lagt fra nogen uproblematisk rolle at indtage, og jeg gjorde mig flere erfaringer undervejs om kunsten i at bevare balancen mellem at være en del af det sociale liv på institutionerne og samtidig bevare en analytisk distance.

Der var eksempelvis tale om en balanceakt i forhold til valget om at påtage sig nogle praktiske arbejdsopgaver, som gav mig en mulighed for at være til hjælp i en nogle gange stresset og presset hverdag for de professionelle, og så samtidig insistere på at være fritaget for andre opgaver, der kunne skabe forvirring om min tilstedeværelse på afdelingen. Jeg ville gerne have, at alle aktører så mig som en observatør og en forsker og ikke som en del af det sociale fællesskab på feltet. En observatørrolle som eksempelvis Charlotte Palludan (2005) valgte under sit feltarbejde blandt børn og professionelle i en daginstitution. Jeg valgte således fra starten af på begge institutioner at sige, at jeg gerne ville gå til hånd og hjælpe til, når jeg lavede observationer. Det betød, at jeg på begge institutioner ofte hjalp til med at forberede aftensmaden eller hjalp til med at rydde af og vaske op efter aftensmaden. Særligt på Pilegården lavede jeg forskellige aktiviteter med de yngre børn som at læse, spille eller bare være sammen med dem.

Denne indledningsvise udmelding kom dog til at sætte mig i nogle dilemmaer undervejs, hvor de professionelle og jeg havde forskellige forståelser af, hvilke opgaver jeg kunne og ville varetage. Nedenstående eksempel fra feltnoterne viser, hvordan jeg som deltagende observatør undertiden havde meget svært ved at finde balancen mellem at deltage og observere og ligeledes, hvilke følelser, det fremkaldte hos mig. Uddraget kommer fra min første observationsdag på Pilegården om eftermiddagen. Jeg er alene på afdelingen sammen med afdelingens eneste mandlige medarbejder og tre af afdelingens børn. Han er i gang med at lave aftensmad. Resten af børnene er på tur med de to andre medarbejdere, der er på vagt denne dag. To af børnene ser børne-tv, mens jeg leger med påklædningsdukker med det tredje barn⁶.

Jeg har leget med påklædningsdukker med Marie i noget tid, da **Martin** siger, at hun skal i bad. Han spørger, om jeg ikke vil hjælpe hende, for institutionens regler er sådan, at pigerne kun må blive badet af kvinder,

⁶ I observationsuddraget og i de efterfølgende empiriske analysekapitler vil det første bogstav i de ansattes navne blive skrevet med fed skrift for på den måde at give læseren mulighed for at se forskel på børn og ansatte i beskrivelserne fra de to behandlingshjem.

og ifølge afdelingens aktivitetsplan skal Marie i bad inden aftenmaden. Jeg siger tøvende ja og føler mig lidt overrumplet. Det var ikke en forespørgsel, jeg havde regnet med. Marie finder sit tøj inde på værelset, og bagefter går jeg ud og hjælper hende med karbadet. Egentlig føler jeg mig ikke helt godt tilpas med at bade Marie. Hun kender mig stort set ikke, og så sidder jeg der på badeværelset ved siden af hende i badekarret. Jeg føler mig utilpas ved det. Jeg bliver også lidt irriteret, for aftalen var, at jeg ikke skulle disponeres til fastlagte opgaver. Jeg er ikke et sæt ekstra hænder.

På et tidspunkt vil Marie gerne have, at jeg henter balsam til hende. Jeg går ud i køkkenet i bare tæer, og kan se, at Rasmus, Michael og Nathan er kommet tilbage fra IKEA med **Helle** og **Hanne**.

Drengene kigger vedvarende og undrende på mig, og jeg føler mig også meget forkert, som om jeg meget hurtigt er blevet en del af gruppen af voksne i huset. Det er rigtig ubehageligt. Min rolle på afdelingen bliver mudret af badeopgaven! Marie bliver også i tvivl om min rolle, for da jeg skal gå for at hente balsam til hende, spørger hun, om jeg er en ny vikar. Jeg svarer, at det er jeg ikke, jeg skal være på afdelingen for at skrive en bog om, hvordan det er at bo på en døgninstitution.

Som feltuddraget viser, så er det en meget fin balance man skal fastholde for på den ene side at blive en del af det sociale liv og så alligevel holde en analytisk distance og fastholde en rolle som først og fremmest observatør og udefrakommende. Uddraget viser også, hvordan man kan have svært ved at holde fast i sine principper, når realiteterne presser sig på. På Pilegården havde jeg således flere oplevelser af at måtte fastholde min status som observatør og ikke som en del af medarbejdergruppen. De professionelle på denne institution var ofte pressede og manglede medarbejdere for at få strukturen på afdelingen til at fungere. Nogle gange blev personalet derfor fristet til at se mig som et sæt ekstra hænder. Men der var dog altid fuld forståelse, når jeg takkede nej til en opgave med henvisning til, at jeg ikke var en professionel medarbejder, men blot en observatør.

Denne skelnen mellem opgaver, jeg gerne ville påtage mig eller ikke ville påtage mig, og den passive rolle som observatør i det hele taget, var en kilde til en konstant dårlig samvittighed under hele feltarbejdet. Den betød, at jeg brugte store dele af observationsperioderne på at forholde mig passivt til omgivelserne og blot lade tingene ske rundt om mig – også i situationer, hvor der var pres på, og de professionelle havde travlt.

På begge institutioner fandt jeg hurtigt foretrukne steder på afdelingen, hvor jeg var mindst muligt i vejen samtidig med, at jeg havde bedst muligt udsyn og

kunne følge med i flest mulige af de forskellige sociale situationer, der løbende fandt sted. Men følelsen af ikke at høre til, af at være overflødig, og af at være en snushane forsvandt aldrig på trods af, at jeg lærte børn og voksne bedre at kende på de to institutioner. At dette er almindelige følelser, der sættes i spil under feltarbejdet, understreges hos Martyn Hammersley og Paul Atkinson (2007) som understreger vigtigheden i ikke at føle sig hjemme, mens man er i felten.

“Ethnographers, then, must strenuously avoid feeling ‘at home’. If and when all sense of being a stranger is lost, one may have allowed the escape of one’s critical, analytic perspective” (Hammersley & Atkinson, 2007:90).

Som skitseret indledningsvist i kapitlet, har jeg i særlig grad været interesseret i samspillet mellem de professionelle og børnene, ligesom jeg har været interesseret i de ideer og forestillinger, de ansatte har om børnene og om behandlingen af dem. Derfor har jeg under feltarbejdet i særlig grad haft interesse for de ansattes diskussioner og samtaler om deres arbejde, og jeg har som en konsekvens af det under feltarbejdet gjort et bevidst forsøg på at være med i de fora, hvor de ansatte diskuterede deres arbejde, både i formaliserede, men også i mere uformelle sammenhænge. Min interesse betød også, at jeg stillede mange spørgsmål til medarbejderne. Den rolle, jeg indtog i disse sammenhænge, kan bedst karakteriseres som den nyttilkomnes rolle. Rollen som den der er i en oplæringsproces. Hammersley og Atkinson (1995) argumenterer således også for, at et godt udgangspunkt for det indledningsvise feltarbejde er at indtage novicens plads.

”In the early days of fieldwork, the conduct of the ethnographer is often little different from that of any layperson faced with the practical need to make sense of a particular social setting” (Hammersley & Atkinson, 1995:99).

Som en novice på feltet er observatørens rolle at spørge, undre sig og lære feltet at kende. I min rolle som den nye på institutionen stillede jeg løbende mange spørgsmål til de professionelle pædagogiske praksis. Jeg havde en bevidst strategi om at holde mig på venskabelig fod med de professionelle og være

åben, men undrende, over for deres behandlingsmæssige projekt, mens jeg udførte feltarbejdet. Denne tilgang til aktørerne faldt mig let, og jeg oplevede kun at blive modtaget godt og at føle mig velkommen. Dette gjaldt, selv når jeg trængte mig ind på personalegruppen på tidspunkter, hvor følelser som vrede og frustration var tydelige, og hvor personalegruppen var under stærkt pres, hvilket jeg oplevede flere gange under mit feltarbejde på Pilegården. Det har været min oplevelse, at mit valg om at få etableret en god og tæt kontakt til de professionelle satte mig i stand til at tale med dem om sider af deres behandlingspraksis, som jeg forholdt mig kritisk til. Ligeledes gav den tætte kontakt mig også mulighed for at tale med dem om følelsesmæssigt belastende forhold, der påvirkede dem negativt i deres daglige arbejde (sidstnævnte var kun aktuelt for de ansatte på Pilegården). Jeg oplevede med andre ord, at den tætte og positive kontakt til de professionelle på institutionerne gav mig mulighed for at være til stede og høre om de professionelle overvejelser og forestillinger i relation til behandlingen af de anbragte børn.

Men denne tætte kontakt til de ansatte havde også sine omkostninger. For det første valgte jeg i et vist omfang side imellem børnegruppen og gruppen af professionelle, idet jeg prioriterede kontakten til de professionelle. Det betød ikke, at jeg ikke interesserede mig for børnene på institutionerne, men jeg var meget bevidst om, at jeg gerne ville have de ansatte i tale om deres behandlingsmæssige ideer og forestillinger. Et eksempel kunne være, at når jeg under feltarbejdet valgte at være med til de daglige eftermiddagsmøder på Pilegården, hvor personalet planlægger resten af dagen, så afskar jeg mig fra at være hos børnene og observere, hvad der skete blandt dem. Jeg vil med det samme indføje, at jeg har mange og detaljerede observationer omkring børnene fra feltarbejdet, hvilket kapitel 4 også vil vise. Så der er ikke tale om, at jeg har været blind for børnenes deltagelse i det sociale liv. Men i overensstemmelse med min problemformulering har jeg valgt hovedsageligt at se på, hvordan de professionelle etablerer særlige forståelser af de anbragte børns problemer og behov og på denne baggrund 'gør' behandling i en døgninstitutionel sammenhæng (Buckholdt & Gubrium, 1985).

En anden almindelig kendt omkostning ved at skabe tætte relationer i feltet er, at tætheden kan komme til at være på bekostning af den analytiske distance (Hammersley & Atkinson, 2007). Som jeg tidligere har nævnt i dette kapitel har meget af feltarbejdet været en balanceakt. Dette har også været gældende for

forholdet mellem nærhed og distance til de professionelle. Jeg har forsøgt at fastholde en kritisk distance i min analyse af de observationer, jeg har gjort mig under feltarbejdet. Men det har ikke været uden følelsesmæssige samvittighedskvaler, at jeg har taget de kritiske briller på. I al sin enkelthed står dilemmaet imellem en forskningsmæssig nødvendighed i at udpege de problematiske sider af den døgninstitutionelle virkelighed på den ene side og på den anden side at bevare en respekt for de mennesker, der trods til tider ekstremt vanskelige arbejdsforhold alligevel bliver ved med at holde fast i at ville gøre en forskel. Igen har mine observationer på Pilegården været dem, der har givet anledning til de sværeste følelsesmæssige dilemmaer.

Børnene i feltarbejdet

Da jeg er interesseret i at se på de sociale processer og de sociale møder, der finder sted i en døgninstitutionssammenhæng og på, hvordan hverdagslivet former sig for anbragte børn, var børnene naturligvis også meget centrale aktører i feltarbejdet. Men min tilgang til dem adskilte sig fra min tilgang til de professionelle. Jeg havde på forhånd valgt ikke at rette mit fokus mod børnenes særlige fællesskaber, sådan som fx Emond (2002; 2003; 2004) og Stokholm (2006b; 2009) har gjort det på døgninstitutionsområdet, og som mange andre forfattere har gjort det i andre institutionelle sammenhænge, hvor børn indgår (Se fx. Corsaro, 2003; Gulløv, 1999; Nilsen, 2003; Palludan, 2005; Ytterhus, 2003). Det betød, at jeg hovedsageligt observerede børnene i sammenhænge, hvor de professionelle også var til stede. Det skal ikke forstås sådan, at jeg på intet tidspunkt observerede børnene, når de kun var i selskab med hinanden. Men det var ikke den slags observationer, jeg gik bevidst efter, lige som jeg gik bevidst efter at være til stede, når de professionelle trak sig tilbage for at diskutere børnene imellem dem selv.

På trods af at sigtet med mit feltarbejde ikke var at få en privilegeret indsigt i børnenes egne fællesskaber, men i højere grad at se, hvordan børn og professionelle møder hinanden inden for det institutionelle univers, gjorde jeg mig alligevel flere overvejelser om min særlige observatørrolle i forhold til børnegruppen og om opbygningen af deres tillid til mig som udefrakommende. En tillid som var væsentlig for, at jeg kunne gennemføre observationerne på et felt, hvor børnene sammen med de professionelle var centrale aktører. Jeg valgte en relativt passiv observatørrolle i forhold til børnene til sammenligning

med den rolle, jeg valgte i relation til de professionelle. En rolle som blandt andre observatørroller skitseres i hos Gary Fine og Kent Sandstrom (1988). Jeg var som observatør tilstedeværende og tilgængelig og involverede mig gerne i samtaler og aktiviteter med børnene, men jeg prøvede ikke at få en privilegeret adgang til deres særlige børnefællesskab. I stedet prøvede jeg at etablere en relation til børnene, der byggede på interesse for deres hverdag og en relation, hvor jeg, i modsætning til de ansatte, prøvede at sætte børnenes forskellige problemer i parentes. Jeg prøvede med andre ord at etablere en relation til børnene, der ikke havde en behandlingsmæssig dimension i sig. Dette var en noget anderledes barn-voksen relation, end den børnene ellers var en del af på de to behandlingshjem, hvilket også vil fremgå af de efterfølgende analysekapitler i afhandlingen.

Mit valg om at være passiv, men tilgængelig, betød, at jeg ikke forsøgte at trænge mig på og spørge om adgang til børnenes egne værelser eller private rum i overført betydning. Hvis to børn fx legede alene udenfor på Pilegården, gik jeg således ikke ud og spurgte, om jeg måtte være med, eller om jeg måtte sidde i nærheden og observere, mens de legede. Lige sådan spurgte jeg ikke, om jeg måtte komme med ind på værelserne, når børnene trak sig tilbage for at spille computer eller Playstation eller bare være sammen med hinanden på værelserne på Grønnehaven. Nogle gange stod jeg og kiggede på, at de spillede, hvis døren ind til værelset var åben, og de sagde, at jeg gerne måtte kigge med, og hvis jeg blev inviteret ind på et værelse, takkede jeg altid ja. Men jeg spurgte aldrig selv om lov til at komme ind. Mine foretrukne observationssteder var således på afdelingerne i fællesrummene som fx køkken og stue og på udeområderne i umiddelbar tilknytning til afdelingerne. Jeg opfattede disse steder som offentlige steder, hvor børnene selv kunne vælge at trække sig fra, hvis de ikke var interesseret i, at jeg skulle observere dem⁷.

⁷ Det er naturligvis en tilsnigelse at fremhæve børnenes mulighed for at fravælge mine observationer, idet jeg i vidt omfang havde adgang til det, der fungerede som deres hjem. De kunne vælge så vidt muligt at undgå mig, men de kunne selvfølgelig ikke undgå min tilstedeværelse, når de var i køkkenet eller i stuen på afdelingen. Nogle børn brød sig ikke om min tilstedeværelse, og et barn bad mig ved en enkelt lejlighed om at forlade det rum, hun var i – hvilket jeg gjorde. Men de fleste (særligt yngre) børn virkede interesserede i mig og fandt hurtigt ud af, at jeg var en meget tilgængelig voksen, som altid havde lyst til at læse/spille/lege eller bare snakke. For den brede børnegruppe virkede det til, at jeg relativt hurtigt blev en del af interiøret, og at jeg kunne bruges i nogle sammenhænge (som til hygge og til snak) og slet ikke i andre sammenhænge (som til at løse konflikter eller til at give tilladelse til ting).

Jeg brugte således ikke særlige metodiske teknikker for at få adgang til børnenes egne fællesskaber. Jeg observerede kun i mindre omfang situationer, hvor jeg var alene med nogle børn, og hvor jeg som voksen følte, at jeg var nødt til at gribe ind, hvilket jeg også gjorde uden tøven, da jeg ikke på nogen måde havde forsøgt at give de implicerede børn en oplevelse af, at jeg var en voksen, der på dette punkt adskilte sig fra de andre professionelle voksne. En ganske anden tilgang findes hos Nancy Mandell (1988), der i sit feltarbejde blandt førskolebørn på en daginstitution vælger at indtage en rolle som mindst mulig voksen, og på baggrund af denne forskerrolle kommer til at befinde sig i nogle alvorlige situationer, hvor hun, fordi hun ikke intervenserer i konflikter mellem børnene, bliver anklaget for forsømmelighed af de professionelle i institutionen (Mandell, 1988).

Efter at have redegjort for forskellige aspekter af feltarbejdet vil jeg nu komme nærmere ind på de overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med brugen af interview i projektets empiriske undersøgelse.

Interview

Jeg har udført i alt 32 interview med flere forskellige typer af aktører i løbet af mit feltarbejde. Udover interviewene har jeg også en stor mængde empiri, der er baseret på andre typer af samtaler. Der er dels det diktafonoptagede materiale fra behandlingsmøder og personalemøder på de to institutioner. Dette består af samtaler mellem de professionelle. Men derudover er der også en lang række af uformelle samtaler, som jeg har haft med de forskellige aktører på feltet. Disse samtaler har fundet sted under observationerne og er som sådan en del af observationsmaterialet. Men i det omfang det har kunnet lade sig gøre, har jeg nedfældet samtalerne så præcist som muligt umiddelbart efter, at de er fundet sted, og på den måde kommer disse samtaler til at fungere som mere end blot observationsmateriale.

Nedenstående model gengiver i skematisk form det antal formelle interview, jeg har udført og med hvilke typer af aktører.

Interviewoversigt	Pilegården	Grønnehaven
Børn	4	5
Afdelingspersonale	6 (3) ⁸	7
Afdelingsleder	1	1
Forstander	1	1
Psykolog	1	1
Skolelærer	-	1

Interviewene har været af meget varierende længde, således er nogle enkelte børneinterview på lige knapt en halv time, mens de længste interview med forstanderne er et par timer lange. Før interviewene med de enkelte aktørgrupper udformede jeg en interviewguide indeholdende de temaer og de hovedspørgsmål, jeg gerne ville igennem under interviewet (Interviewguider til de forskellige aktører findes i bilag A og B). Temaerne var rettet mod de observationer, jeg havde gjort mig under feltarbejdet, og de spørgsmål, det havde ført med sig. Temaerne afhang også af, hvilken type af informant der var tale om. Temaerne i børneinterviewene var knyttet tæt til hverdagen på institutionen. Temaer som venner, skole, fritid og de voksne på afdelingen var omdrejningspunktet i interviewet. Men også spørgsmål om, hvorfor barnet var anbragt, og hvad de voksne på institutionen kunne hjælpe barnet med, var en del af interviewguiden. For det pædagogiske personales vedkommende var temaerne knyttet an til beskrivelser af børnene og af det behandlingsmæssige arbejde med selve børnegruppen, og de problemstillinger, medarbejderne var optaget af i det daglige. Temaerne i interviewguiderne til afdelingslederne tog udgangspunkt i den samlede børnegruppe, i det behandlingsmæssige arbejde og i medarbejdergruppen på afdelingen. For forstandernes vedkommende var temaerne på et lidt mere overordnet niveau, da forstanderne ikke var en del af det daglige behandlingsmæssige arbejde på afdelingen. Spørgsmål om institutionens historie, målgruppe, ressourcer, de ansattes faglighed og

⁸ Jeg udførte geninterview med tre af medarbejderne på afdelingen efter afslutningen af mit feltarbejde i den periode, hvor jeg vendte tilbage til institutionen for at udføre ekstra observationer ved personale- og behandlingsmøder.

visitationsprocedurer var hovedspørgsmål i forstanderinterviewene. I de to psykologinterview var temaerne knyttet tæt til den teoretiske side af behandlingen på institutionen, ligesom det ene skolelærerinterview omhandlede spørgsmål knyttet til skolegangen på behandlingshjemmet.

Jeg valgte bevidst at lægge alle interview sidst i begge feltarbejdsperioder for netop at få muligheden for at sikre, at interviewet blev knyttet tæt op til den praksis, jeg havde observeret på institutionen, og som jeg derfor ville spørge ind til under interviewet.

At interviewe børn

At interviewe børn og unge er forbundet med et stort ansvar og kræver således særlige overvejelser af både etisk og metodologisk karakter (Eder & Fingerson, 2002). Hvad angår denne afhandlings empiriske undersøgelse, var børnenes deltagelse i interviewene naturligvis på helt frivillig basis. På begge behandlingshjem spurgte jeg børnene, om de havde lyst til at deltage i et interview, hvor de fortalte mig om, hvordan det er at bo på et behandlingshjem. På Pilegården sagde fire af børnene ja til at lade sig interviewe. Tre børn sagde nej tak, og for et enkelt barns vedkommende valgte jeg ikke at spørge, fordi barnet havde så store sproglige vanskeligheder, at det ville være meningsløst at forsøge at gennemføre et interview med barnet⁹. På Grønnehaven interviewede jeg med deres og deres forældres forudgående accept fem børn og unge. Tre andre børn og unge sagde nej til at deltage. To af børnene spurgte jeg ikke, om de ville deltage. I begge tilfælde var det, fordi børnene lige var flyttet ind på afdelingen, og at jeg derfor ikke havde nået at lære dem at kende¹⁰.

Interviewenes placering i slutningen af feltarbejdet blev som tidligere nævnt valgt for at have den observerede praksis som udgangspunkt for samtalen. Men særligt for børneinterviewenes vedkommende blev tidspunktet også valgt, fordi det gav mig en mulighed for at lære børnene at kende, og fordi børnene også fik

⁹ Udover et sprogligt handicap var dansk heller ikke barnets modersmål.

¹⁰ Man kan kritisk indvende, at børnene alligevel skulle have haft muligheden for at sige ja eller nej til at deltage. Min vurdering i situationen var, at de to børn var i en så følelsesmæssigt presset situation, at jeg ikke ville være anledning til endnu en ting, de skulle tage stilling til. Retrospektivt tænker jeg, at jeg skulle have spurgt de to børn, om de ville deltage under alle omstændigheder. Jeg har overvejet om min undladelse at spørge dem til dels var betinget af, at jeg under feltarbejdet til tider havde svært ved at holde mig fri af de gældende professionelle problemforståelser på stedet, som bl.a. handlede om, at børnene på institutionen havde svært ved at håndtere ydre pres og havde brug for fred og ro (denne analyse uddybes i kapitel 5).

en fornemmelse af, hvem jeg var, og hvad jeg gerne ville vide noget om, og at der på denne baggrund blev opbygget en grundlæggende tillid til mig som person. Det relativt lange observationsforløb inden interviewene har givet været en afgørende faktor for, at flere af børnene har følt sig trygge ved mig og gerne har villet deltage i interviewene. En pointe, Donna Eder og Laura Fingerson (2002) også fremhæver i deres etiske og metodologiske overvejelser omkring interview af børn og unge.

Eder og Fingerson (2002) peger endvidere på, at man i interview med børn og unge skal være meget opmærksom på den asymmetriske magtbalance, der ligger i interviewsituationen, fordi der er tale om en vokseninterviewer og børneinformant. Den magtbalance, der i udgangspunktet er forskubbet i alle interviewsituationer, er således ekstra tydelig i interview med børn:

“The respondents are vulnerable because they have no control over the production of the research. In spite of this, we have argued that researchers can and should attempt to empower their respondents, particular in research involving children, where there are inherent power differences, between adult and child in addition to those between researcher and participant” (Eder & Fingerson, 2002:197).

De to forfattere ønsker, at forskere i højere grad skal tænke empowerment-strategier ind i deres forskning med børn og unge, således at den asymmetriske magtbalance i en vis grad udlignes, fordi forskningen giver noget tilbage til børnene fx i form af en øget selvindsigt (Eder & Fingerson, 2002).

Jeg synes i udgangspunktet, at det er et meget sympatisk standpunkt, de to forfattere indtager. Men det er også et meget ambitiøst standpunkt. For mit eget projekts vedkommende har dette ikke været en mulighed. Den empiriske undersøgelses design har ikke muliggjort denne form for aktionsforskningslignende tankegang. Desuden er der også nogle klare etiske overvejelser omkring at sætte udviklingsprocesser i gang med stærkt udsatte børn og unge. Man skal i givet fald som forsker være klar over, at der kan være nogle etiske dilemmaer knyttet denne type processer (Warming, 2005).

Mine tanker omkring børneinterviewene har således i højere grad handlet om, at det skulle være en positiv oplevelse for børnene. Især for de yngre børn på Pilegården gjorde jeg således meget ud af at skabe en god stemning omkring interviewsituationen og bød på sodavand og slik under interviewet. De fire

børn, der deltog i interview på Pilegården, virkede således også meget trygge og var alle ivrige efter at deltage. Med de større børn og unge på Grønnehaven søgte jeg at give børnene en fornemmelse af tryghed ved at lade interviewet foregå på deres egne værelser, sådan at de var på hjemmebane, mens jeg var på besøg.

Efter at have gennemgået processen og forskellige typer af overvejelser vedrørende mine to valgte metoder, vil jeg nu se nærmere på, hvordan jeg er gået til analysen af mine empiriske data.

Analysestrategi

I dette afsnit vil jeg redegøre for den analysestrategi, jeg har brugt i analysen af mit empiriske materiale. Jeg har for det første brugt en abduktiv tilgang i analysen, og derudover har min analyse været funderet i en symbolsk interaktionistisk tilgang til det empiriske materiale.

Den abduktive tilgang

Inden for samfundsvidenskaben findes der to fremherskende forklaringsmodeller for, hvordan empiriske studier kan bidrage til den videnskabelige teoriudvikling. For det første den deduktive tilgang, som er baseret på ideen om deduktion af teoretiske ideer, som er skabt ud fra en allerede eksisterende viden. Disse teorier efterprøves ved empirisk at falsificere eller verificere teoretisk opstillede hypoteser gennem empiriske data. Carl Popper står som frontfiguren for denne type af analysestrategi (Alvesson & Sköldberg, 2009). For det andet den induktive tilgang, som er kendetegnet ved ideen om, at teorier dannes på grundlag af empiriske data og således opstår som et resultat af den empiriske dataindsamling. Et eksempel på denne tilgang er Barney Glaser og Anselm Strauss' '*Grounded Theory*' metode (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2009) anser de to forklaringsmodeller for at være for forenklede og for ikke at være i stand til at indfange kompleksiteten i forskningsprocessen, sådan som den finder sted i praksis. I stedet inddrager de to forfattere den abduktive forklaringsmodel som et muligt alternativ til den induktive og den deduktive model. Den abduktive forklaringsmodel er lige som den induktive model karakteriseret ved at tage udgangspunkt i empiriske data. Men i modsætning til den induktive forklaringsmodel afvises den teoretiske

forforståelse ikke inden for den abduktive forklaringsmodel. Alvesson og Sköldbberg beskriver den abduktive forskningsproces som en proces, hvor det løbende arbejde med det empiriske materiale leder til opdagelsen af underliggende mønstre, som forklarer de empiriske observationer. Der foregår således en pendlen frem og tilbage mellem empiri og hidtidigt etablerede teoretiske begreber:

“The research process, therefore, alternates between (previous) theory and empirical facts whereby both are successively reinterpreted in the light of each other” (Alvesson & Sköldbberg, 2009:4).

Denne genfortolkning af teori og empiri betyder, at forståelse og forklaring bliver meget centrale elementer i den abduktive arbejdsproces. Det er den teoretiske forståelse og forklaringen af de empiriske data, der bringer ny viden med sig. Ny viden opstår således ikke blot, som den induktive forklaringsmodel antyder, gennem opsamling og kondensering af empiriske data.

Jeg anser den abduktive forklaringsmodel som velegnet til at beskrive min egen forskningsproces, hvor jeg er trådt ind i mit genstandsfelt og er gået til mit empiriske materiale med en indledende teoretisk forforståelse, som undervejs er blevet udfordret og tilpasset de empiriske fund, jeg har gjort mig i processen. Der har således været tale om en forskningsproces, hvor en mere generel teoretisk forforståelse er blevet nuanceret og præciseret gennem mødet med det empiriske felt og gennem den efterfølgende empiriske analyse.

Udover at jeg har haft et abduktivt udgangspunkt i min forskningsproces, så har jeg også baseret min analysestrategi på en symbolsk interaktionistisk tilgang til mit empiriske materiale, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i følgende afsnit.

Symbolsk interaktionisme

At jeg har en symbolsk interaktionistisk tilgang til mit empiriske materiale vil sige, at jeg lægger vægt på de sociale møder mellem aktørerne på feltet, og hvad der sker i dette møde. Det er med andre ord de mønstre, de sociale møder skaber, der interesserer mig.

“The social activities through which everyday actors produce the recognizable features of those social worlds” (Gubrium & Holstein, 1997:7).

Jeg har i min tilgang til feltet ikke valgt at udforske og afdække forskellige aktørers særlige følelser og oplevelser, sådan at mine empiriske fund står som sandheden om disse aktørers oplevelse af virkeligheden. Ifølge David Silverman (2004) er dette ellers en tilgang, der er bred tilslutning til inden for den kvalitative forskning, som ser sig selv som særlig i dens mulighed for at indtage aktørens særlige perspektiv og se verden fra aktørens særlige ståsted. I stedet har jeg haft som formål at se på forskellige aktørers forskellige fortællinger om den virkelighed, de er en del af. Min intention har således snarere været at afdække aktørerne tolkninger af deres virkelighed. Jeg arbejder på denne måde i tråd med Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyers (2005) pointer om, at den symbolske interaktionisme har fokus på en objektiviseret virkelighed:

”Det materiale, som etnografer arbejder med, er således netop tolkninger – forskerens egne tolkninger og de studeredes tolkninger, sådan som de viser sig i praksis (herunder samtaler og dokumenter), det vil sige som materiale om en ”objektiveret virkelighed”” (Järvinen & Mik-Meyer, 2005:106).

Mit empiriske materiale tager ofte form af talehandlinger. Eksempelvis som formaliserede samtaler mellem en informant og mig, fx under interviewene, eller som mere uformelle samtaler mellem aktørerne og mig under observationerne. Talehandlingerne kan også tage form af samtaler mellem de professionelle, fx under diskussioner ved personale- eller behandlingsmøder eller som uformelle samtaler mellem de forskellige aktører, fx under observationerne på afdelingen. Jeg har overordnet set analyseret mit empiriske materiale på to forskellige måder. Jeg har dels brugt materialet til at tilvejebringe information om genstandsfeltet, og jeg har dels brugt det til at vise de fremstillinger (*accounts*), som aktørerne etablerer omkring genstandsfeltet. (Scott & Lyman, 1968). Det er karakteristisk for den symbolske interaktionisme, at den netop har dette dobbelte formål; at interessere sig for både, hvad der siges, men også for, hvordan det siges (Gubrium & Holstein, 1997; Holstein & Gubrium, 1995; Holstein & Gubrium, 2004; Järvinen, 2005).

At bruge informanternes udsagn som informationskilder til viden om genstandsfeltet er en bredt accepteret tilgang til analysen af interviewdata, og derfor vil jeg i det følgende ikke yderligere komme ind på denne måde at analysere interviewdata på. Derimod vil jeg gerne gå yderligere ind i en redegørelse for, hvordan man kan analysere interviewdata (eller andre former for samtaler) med fokus på den meningsproduktion, der sker i samtalen. De empiriske data i mit projekt, som tager form af samtaler eller talehandlinger, analyserer jeg således med udgangspunkt i en symbolsk interaktionistisk inspireret analysestrategi, som den bl.a. formuleres af Carolyn Baker (2004), David Silverman (2006), James Holstein og Jaber Gubrium (1995) og (2004), samt Gubrium og Holstein (1997). Baker pointerer, at denne tilgang til forskel fra andre typer af metodologiske analysestrategier ser interviewet som en form for konversationsinteraktion og altså ikke blot som informationsindsamling relateret til forskellige temaer eller emner (Baker, 2004). Indenfor den symbolsk interaktionistisk inspirerede tradition ses informanterne således ikke som passive aktører fyldt med viden, som forskeren kan få adgang til, hvis de rigtige spørgsmål stilles på den rigtige måde i den rigtige rækkefølge. Tværtimod peger denne tradition på, at den viden, der etableres i interviewet, er en, der skabes af forskeren og informanten i fællesskab (Holstein & Gubrium, 2004). Ifølge Baker ser denne tilgang informanternes svar som *accounts*, dvs. fortællinger eller fremstillinger, hvor informanterne forsøger at skabe mening, forklare, retfærdiggøre og beskrive de ting, hændelser, mennesker eller steder, som de taler om i interviewet. Baker fremhæver at:

“Accounting, then, is more than reporting or responding; it is a way of arranging versions of how things are or could be” (Baker, 2004:781, min oversættelse).

Ved at lægge fokus på informanternes fortællinger og se dem som forsøg på meningsskabelse i relation til det, der tales om i interviewet, fastslås det, at interviewet ikke skal ses som en *'time out'* (Baker, 2002:778) fra den sociale virkelighed, men tværtimod kan forstås som informanternes refleksive beskrivelser af denne.

Denne analysestrategi anser jeg for særlig velegnet til mit materiale, hvor jeg er optaget af at se, hvordan professionelle ser og forstår de anbragte børns problemer og ligeledes, hvordan de anskuer og forklarer den behandling der

finder sted på institutionen. Gennem at analysere aktørernes talehandlinger som fremstillinger, snarere end blot at tage disse fremstillinger som udtryk for objektive sandheder, får jeg en analytisk mulighed for at nærme mig de problemforståelser, der er aktive blandt de professionelle på de to døgninstitutioner.

Mine empiriske påstandes gyldighed

En forskningsproces er en proces, hvor man reducerer virkelighedens kompleksitet og lader bestemte områder af et givent felt træde frem i lyset, mens andre bliver udgrænset. Det interessante i den sammenhæng er, hvad der afgør, hvilke forhold man vælger at udforske, og hvilke man udelukker. I denne afhandling har projektets problemformulering naturligvis styret, hvilke dele af virkeligheden der er blevet til genstand for min udforskning. Men hvordan jeg ser denne virkelighed, og hvordan jeg kan opnå gyldig viden om denne virkelighed vil jeg komme nærmere ind på i det sidste afsnit af nærværende metodekapitel.

Der er inden for etnografisk forskning en tilbagevendende diskussion om den etnografiske forsknings ontologiske og epistemologiske grundlag. En dominerende tænkning inden for den etnografiske forskning er realisme-tankegangen, som i store træk er ideen om, at:

“...there is a reality independent of the researcher whose nature can be known, and that the aim of research is to produce accounts that corresponds to that reality” (Hammersley, 2002:66).

Realisme-tankegangen bygger således på, at man gennem feltarbejde kan indgå i tæt og langvarig kontakt til de udforskede aktører og det udforskede felt og derigennem opnå en viden om og en forståelse af deres hverdagsliv, deres tro og deres adfærd. Man kommer så at sige så tæt på feltet, at man bliver i stand til at gengive feltets eller det sociale fænomens sande natur. Problemet med denne tilgang er, at den ikke anerkender, at forskeren selv er en del af den sociale verden, som han udforsker, og at forskeren dermed får en betydning for selve forskningsprocessen. Ligeledes mangler realisme-tilgangen en anerkendelse af, at videns-produktion ikke er neutral, men kan have konsekvenser for de sociale fænomener, der udforskes.

“At the very least, the publication of research findings can shape the climate in which political and practical decisions are made, and it may

even directly stimulate particular sorts of action. In fact it may change the character of the situation that were studied" (Hammersley & Atkinson, 2007:15).

Sideløbende med realisme-tilgangen er konstruktivismen det andet bud på den etnografiske forsknings epistemologiske grundlag. Grundtanken inden for denne tilgang er ifølge Hammersley, at:

"...people **construct** the social world, both through their interpretations of it and through the actions based in those interpretations"(Hammersley, 2002:67).

Med andre ord, så hviler den konstruktivistiske tankegang på, at vi som mennesker bebor forskellige sociale verdener, også selv om vi er i geografisk nærhed af hinanden. Disse sociale verdener er ikke hierarkisk ordnede, men udgør virkeligheden for de individer, der er en del af den. Man kan således ikke tale om, at nogle individers forståelse af den verden, de er en del af, er mere 'sand' eller 'rigtig' end andres forståelse. Den etnografiske forskers opgave er i den forbindelse at søge at forstå og afdække de multiple perspektiver i samfundet. Denne tankegang giver imidlertid anledning til en form for relativisme, når man som en følge af tankegangen bliver nødt til også at se socialforskerens arbejde som en proces, hvor forskeren skaber en eller flere sociale verdener, i højere grad end han eller hun redegør for en uafhængig virkelighed (Hammersley, 2002).

Hammersley mener, at både realismetilgangen og den konstruktivistiske tilgang er utilstrækkelige, hvis de skal bidrage til både vores forståelse af de udforskede og samtidig af vores forståelse af selve forskningsprocessen. Han argumenterer for, at hvis vi vil ændre på den ambivalens, der er rettet mod den realisme, der er bygget ind i etnografien, så skal det ikke gøres ved at tilføre relativisme i den forskningsmæssige metode. I stedet argumenterer han for, at den etnografiske forskning skal gøre brug af en mere raffineret og fintfølede realisme-tilgang. Hammersley oplister tre elementer i en sådan form for realisme.

For det første mener han, at vi må ændre definitionen af viden fra at være overbevisninger, hvis gyldighed vi er sikre på, til i stedet at være overbevisninger, hvis gyldighed, vi er nogenlunde sikre på.

“The definition of ‘knowledge’ as beliefs whose validity is known with certainty is misconceived. On this definition there can be no knowledge, since we can never be absolutely sure about the validity of any claims; we could always be wrong. In my view, we should instead define knowledge as beliefs about whose validity we are reasonably confident” (Hammersley, 2002:73).

Han pointerer, at vi aldrig kan være sikre på gyldigheden af vores viden, men vurderingen af gyldigheden af vores påstande skal være funderet i en afvejning af plausibilitet og troværdighed sammen med vurderingen af de empiriske beviser for påstandene og sandsynligheden for fejl givet de omstændigheder, påstandene blev fremsat under.

For det andet siger Hammersley, at den raffinerede realisme har som udgangspunkt, at der er sociale fænomener, der er uafhængige af de påstande, vi fremsætter om dem, og at vores påstande i større eller mindre grad repræsenterer disse sociale fænomener. Når Hammersley taler om uafhængighed i denne forbindelse, mener han, at den sociale verden, vi undersøger, ikke skabes med de påstande, vi fremsætter om den, men vi kan gennem vores videnskabelige påstande kaste lys over nye sider af sociale fænomener, som vi ikke før har været opmærksomme på.

Som det tredje og sidste påpeger Hammersley, at formålet med den sociale forskning er at repræsentere virkeligheden, men ikke at gengive den. I praksis betyder det, at vi ser på sociale fænomener fra udvalgte perspektiver og det betyder, at vi fremhæver nogle dele af fænomenet, mens vi udgrænser andre. På denne måde kan der findes flere gyldige fortællinger og perspektiver på det samme sociale fænomen, uden at disse behøver at være indbyrdes modstridende (Hammersley, 2002).

En anden tilgang, der bygger bro mellem den realistiske og den konstruktivistiske tilgang er den refleksive tilgang, som den præsenteres af Alvesson og Sköldberg (2009) samt Alvesson og Kärreman (2005). Refleksiv forskning anerkender, at alle empiriske data bygger på fortolkninger, samtidig med, at denne retning:

”...argumenterer for en mild eller moderat version af konstruktivisme, der bygger på en antagelse om, at der foregår et eller andet derude, og at nogle måder at gribe tingene an på er bedre end andre” (Alvesson & Kärreman, 2005:122).

Alvesson og Kärreman skriver sig på denne måde bort fra den radikale konstruktivisme, som ifølge Hammersley (2002) ender ud i en problematisk relativisme, hvor den ene type videnskabelige påstand kan være lige så god som den anden.

Refleksiv forskning indeholder ifølge Alvesson og Sköldberg (2009) to basale karakteristika. For det første omhyggelig fortolkning af det empiriske materiale og for det andet en refleksiv tilgang, som præger hele forskningsprocessen. Ideen om, at empirisk materiale er konstrueret og baseret på fortolkninger medfører, at man inden for refleksiv forskning afviser muligheden for at kunne gengive den sociale virkelighed i forskningsresultaterne. Alvesson og Sköldberg siger:

“Consideration of the fundamental importance of interpretation means that an assumption of a simple mirroring thesis of the relationship between ‘reality’ or ‘empirical facts’ and research results (text) has to be rejected. Interpretation comes to the forefront of the research work” (Alvesson & Sköldberg, 2009:9).

Der er tale om en fortolkningsproces, og det refleksive element i forskningen kommer til udtryk ved, at man konstant forholder sig refleksivt og selv-kritisk til de empiriske fund, man gør under forskningsprocessen.

I denne afhandling placerer jeg mig selv et sted i midten af kontinuet mellem en positivistisk og en socialkonstruktivistisk videnskabsteoretisk tilgang, og følger således Hammersleys spor omkring at tænke viden som forskningsmæssige påstande, hvis gyldighed vi er nogenlunde sikre på. Ligesådan anerkender og arbejder jeg på at opfylde Alvesson og Sköldbergs fordringer om en refleksiv forskningstilgang, hvor refleksivitet og selv-kritisk ransagelse er med til at sikre gyldigheden af de empiriske fund.

Hvordan sikrer jeg så mine empiriske påstandes gyldighed? Dette har jeg forsøgt at gøre ved at anerkende at mine påstande, fortolkninger og fortællinger er udtryk for ét perspektiv på det sociale fænomen som jeg udforsker, og som skal holdes op i mod andre mulige påstande, fortolkninger og fortællinger, som jeg ser træde frem i materialet.

I afhandlingen har jeg således valgt at sætte fokus på, hvordan de professionelle ser og forstår de anbragte børns problemer. Min påstand ud fra det empiriske materiale er, at disse problemforståelser er med til at regulere

interaktionen mellem de professionelle og børnene, og at de ligeledes er med til at skabe rammerne omkring de anbragte børns hverdagsliv. Dette er min tolkning af den empiriske virkelighed, der har mødt mig under feltarbejdet. Denne fortolkning bliver udfordret af andre virksomme fortolkninger på feltet, som også giver god mening. Én fortolkning kan være, at det ikke er de professionelle problemforståelser, der er afgørende for den type af interaktion, der er fremtrædende på de to forskellige behandlingshjem. Det afgørende er børnenes psykiske og sociale problemer, som fordrer en særlig tilgang til børnene fra de professionelle side. En anden type fortolkning kan være, at interaktionsmønstret til dels udspringer af de anbragte børns særlige problemer, men at det også udspringer af nogle strukturelle vilkår; særligt de økonomiske vilkår. I denne fortolkning ligger forklaringen således i, at professionelle og børnene tilsammen skaber nogle særlige interaktionsmønstre, som får deres udformning, fordi aktørerne er underlagt nogle økonomiske vilkår, som har en indflydelse på bl.a. personalenormering og børnegruppens størrelse.

Med andre ord, så er min fortolkning én ud af flere rimelige fortolkninger på, hvad der sker på feltet. Men jeg ser netop denne fortolkning som et frugtbart perspektiv, fordi det åbner op for et anderledes blik på, hvad der er på spil i feltet, og hvorfor der skabes nogle karakteristiske interaktionsmønstre, som er gældende på de to undersøgte institutioner.

Efter nu at have redegjort for mine metodologiske overvejelser vil jeg nu fortsætte med at gøre rede for mine teoretiske overvejelser i næste kapitel af afhandlingen.

Kapitel 3: Teoretisk ståsted og afklaring af centrale begreber

Jeg ønsker i denne afhandling at se på de sociale processer, der finder sted inden for den døgninstitutionelle ramme. Særligt interesserer jeg mig for, hvordan de professionelle forståelser af de anbragte børns problemer og behov bliver gjort til en del af den døgninstitutionelle virkelighed, og hvordan de får en betydning for de mønstre af social interaktion, der skabes inden for institutionens rammer, og hvordan de også får betydning for børnenes hverdagsliv.

Jeg vil indlede dette kapitel med at introducere mit overordnede teoretiske ståsted, som finder sin plads inden for den symbolsk interaktionistiske tradition, som netop betoner betydningen af interaktionsprocesser og den meningsdannelse, der sker inden for disse, og ligeså de interaktionsprocesser, der finder sted inden for en specifik institutionel ramme.

Hentet fra den symbolske interaktionistiske tradition inddrager jeg begreberne om institutionelle identiteter og mønsterfortællinger (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Loseke, 2001; 2007). Disse begreber inddrages, fordi jeg i afhandlingen ønsker at begrebsliggøre, hvordan de professionelle 'gør' behandling (Buckholdt & Gubrium, 1985). Begreberne om institutionelle identiteter og mønsterfortællinger ser jeg som velegnet til at illustrere, hvordan de professionelle omkring børnene har særlige 'blikke' på dem, hvormed de ser og forstår børnene og deres problemer. Disse problemforståelser, som indlejres i de institutionelle identiteter og i de gældende organisationelle mønsterfortællinger, er båret af den meget dominerende psykoanalytiske behandlingstankegang. Denne tankegang giver de professionelle en mulighed for at gøre de meget komplekse problemstillinger, som børnene kommer med, håndterbare inden for de institutionelle rammer.

Efterfølgende inddrager jeg endnu en del af mit teoretiske udgangspunkt, idet jeg redegør for den barndomssociologiske tilgang, som jeg har været inspireret af som en måde til at forstå, hvordan børn og barndom ikke kan anskues som en universel kategori, men skal forstås kontekstuel og som en del af en lokalt forankret social praksis.

Som det sidste i kapitlet diskuterer jeg det sociale behandlingsbegreb, som står som et centralt placeret begreb både i afhandlingen, men også i

døgninstitutionernes egen selvforståelse af deres primære berettigelse. Jeg inddrager det sociale behandlingsbegreb for at få en forståelse for, hvad der ligger til grund for den måde, de professionelle på døgninstitutionerne ser og forstår børnenes problemer og behov på. Jeg viser således, hvordan behandlingsbegrebet er et begreb der er indlejret i både en historisk og samfundsmæssigt kontekst, og hvordan vi kan trække tråde fra den måde, vi tænker behandling nu og tilbage til behandlingsbegrebets opkomst i 1700-tallets oplysningstid.

Efter denne meget korte præsentation af kapitlet vender jeg nu blikket mod den symbolsk interaktionistiske tradition, som her er repræsenteret ved George Herbert Mead, Herbert Blumer og Erving Goffman.

Symbolsk interaktionisme – Interaktionsprocesser og meningsskabelse i en institutionel kontekst

George Herbert Mead danner sammen med Herbert Blumer udgangspunktet for den symbolske interaktionisme, som jeg vil beskæftige mig nærmere med i følgende afsnit. Jeg inddrager disse to teoretikere til at sætte rammen for en forståelse af den mening, der skabes i interaktionen mellem mennesker. Dernæst inddrager jeg Erving Goffman, som særligt ser på, hvordan samhandlingsritualerne og de sociale strukturer skaber rammerne for interaktionsprocesserne.

George Herbert Mead og Herbert Blumer – Det sociale selv, interaktion og fælles meningstilskrivelse

Mead (2005) skriver sig op i imod den radikale behavioristiske retning, repræsenteret især ved den amerikanske psykolog John B. Watson, som mente, at den menneskelige bevidsthed er utilgængelig og i øvrigt ikke en nødvendighed for at skabe en forståelse for, hvordan den menneskelige psyke fungerer. Derfor mener behavioristerne, at en videnskabeligt funderet psykologi udelukkende må bygge på menneskelig observerbar adfærd. Mead ønsker lige som behavioristerne at se på menneskelig handling og i særlig grad den menneskelige samhandling. Men til forskel fra disses perspektiv fremhæver han, at den menneskelige bevidsthed får en stor betydning, idet bevidsthed og handling ifølge Mead er tæt knyttet sammen (Mead, 2005). For Mead kan bevidstheden i en vis forstand ses som en slags præ-handling, forstået på den

måde, at det helt unikke ved menneskelig handling og samhandling er, at det enkelte individ kan tænke over sin egen handling og konsekvenserne af denne, inden han eller hun rent faktisk handler (Allan, 2005; Mead, 2005). Det menneskelige selv kan således forstås som konstitueret af sociale aktiviteter (Bo, 2008).

I Meads teoretiske univers fremstår signifikante gestus – eller signifikante symboler om man vil – som et centralt begreb. Brugen af signifikante symboler er unikt for den menneskelige samhandling, fordi mennesker i modsætning til dyr er i stand til at reflektere over de gestus, de eksponeres for, og derefter tilpasse deres reaktioner på disse gestus. Mead definerer således signifikante symboler som gestus, der giver ophav til en fælles meningsoplevelse.

”Der hvor nu en gestus meningsmæssigt viser hen til et bestemt oplevelsesindhold, og hvor den derefter aktiverer et tilsvarende oplevelsesindhold hos den anden person, får vi at gøre med et betydningsbærende symbol[...] Vi [får] at gøre med symboler, der modsvarer en oplevelse af mening hos den første person, og som derefter tillige fremkalder den samme meningsoplevelse hos den anden person. Når gestus når op på det niveau, er de blevet til det, vi kalder ’sprog’. De er nu blevet betydningsbærende symboler, og de henviser til bestemte meningsindhold” (Mead, 2005:78).

Igen står Mead i modsætning til den radikale behaviorisme, som ser menneskelig handling ud fra en stimulus-respons model, hvor en stimulus fra omverden resulterer i en vanebetinget respons fra individet. Mead argumenterer i stedet for, at individet i interaktionen konstant bliver udsat for et væld af stimuli. Med baggrund i begrebet om signifikante symboler ligger der hos Mead en forventning om, at individet i interaktionen er i stand til at udvælge, sortere og fortolke på den voldsomme mængde af stimuli og derefter tilpasse sit gensvar, så meningsfuld handling opstår.

Kommunikation kommer til at stå centralt i forståelsen af de signifikante symboler og deres fælles meningsskabelse. Det er gennem kommunikationen og interaktionen, at individerne skaber en fælles mening. Men denne fælles meningsskabelse fordrer, at individerne er i stand til at sætte sig i hinandens sted; at de er i stand til at tage hinandens perspektiv. I den forbindelse kommer Meads begreb om rolleovertagelse (eller perspektivtagning) til at stå centralt. Gennem vores evne til at kunne tage andre menneskers perspektiv og gøre det til vores eget, er vi i stand til at se os selv med andres øjne og dermed at blive objekter for os selv (Mead, 2005). Med udgangspunkt i begrebet om

rolleovertagelse fremtræder yderligere tre væsentlige begreber; nemlig begrebet om den Anden, den Generaliserede Anden og begrebet om leg og spil. Mead bruger begrebet om leg og spil til at vise, hvordan individet internaliserer andres perspektiv. Her kan det være hjælpsomt at tænke begreberne i et barneperspektiv, fordi det er i barndommen, at socialiseringsprocessen hovedsageligt finder sted. Mead fremhæver, at rolleovertagelsen starter med barnets internalisering af konkrete personers perspektiv (den Anden). Denne proces understøttes af legen, hvor barnet 'leger' og dermed overtager forskellige personers perspektiv i fx 'far-mor-barn'-legen. Den mere komplekse rolleovertagelse findes i 'spillet', hvor barnet skal forholde sig til flere samtidige deltagere i spillet og samtidig være opmærksom på de kulturelt bestemte regler, spillet er indlejret i. Det endelige skridt i denne proces er, at barnet er i stand til at tage samfundets perspektiv (den generaliserede Anden) og gennem dette perspektiv se på og forholde sig til egne handlinger. Først da, hævder Mead, har barnet udviklet et fuldt selv.

Som billedet fremstår nu, ser Meads selvbegreb ud til udelukkende at omhandle individets overtagelse af samfundets normer og værdier. Men så enkel er sammenhængen ikke, og hvis man fulgte denne tankegang til ende, ville det også blive meget vanskeligt at forklare elementer som forandring og afvigelse. Mead bringer begreberne og 'Jeg'et og 'Mig'et i spil til at illustrere, hvordan selvet på den ene side internaliserer omverden i sig selv samtidig med, at det agerer spontant og usocialiseret. I den forbindelse kan Jeg'et forstås som selvets respons på andres holdninger og adfærd, hvor Mig'et skal ses som individets selvbillede af egen fremtræden. Jeg'et er den del af selvet, der forbindes med spontanitet, kreativitet og det uforudsigelige, mens Mig'et er den del af selvet, der repræsenterer individets opmærksomhed på andres sociale forventninger.

"De to [Jeg'et og Mig'et] er adskilt, og dog hører de sammen. Adskillelsen mellem Jeg'et og Mig'et er ikke noget, vi bare finder på. De to er ikke identiske, for som jeg har sagt, er Jeg'et noget, der aldrig til fulde kan forudberegnes. Mig'et indeholder rent faktisk en invitation til et ganske bestemt Jeg, dersom vi skal leve op til de forpligtelser, der er os pålagt som en del af vores livspraksis; men Jeg'et er også altid forskelligt fra det, situationen inviterer til. Så der er altid denne distinktion mellem det, vi kalder Jeg og Mig. Jeg'et er både det, der fremkalder Mig'et og leverer et gensvar på Mig'et. Tilsammen udgør de en personlighed, sådan som denne manifesterer sig i den sociale erfaringsdannelsesproces. Selvet er essentielt betragtet en social proces,

der bevæger sig frem og tilbage mellem disse to distinkte faser. Hvis selvet ikke var understøttet af disse to faser, ville der ikke være nogen bevidst oplevet personlig ansvarlighed (Mig'ets bidrag), og der ville ikke kunne ske noget nyt i erfaringsdannelseprocessen (Jeg'ets bidrag)" (Mead, 2005:205).

Selvet skal således forstås som en proces og ikke som en helstøbt og statisk enhed, og beskrivelsen af bevægelsen frem og tilbage mellem Jeg'et og Mig'et bidrager til at fremhæve det processuelle aspekt.

Herbert Blumer (1969) arbejder eksplicit videre på Meads grundlæggende ideer. Han fremhæver tre præmisser, som den symbolske interaktionisme bygger på. For det første antager den symbolske interaktionisme, at mennesker handler ud fra den mening, som objekter har for dem¹¹. For det andet udspringer meningen med objektet fra den sociale interaktion, hvilket vil sige, at objektet, som eksempelvis kan være døgninstitutionen, ikke har sin egen iboende mening, men at meningen med objektet tillægges i interaktionen mellem individer. Vi bliver så at sige enige om, hvad en døgninstitution er for en størrelse, og hvordan vi skal forstå den. For det tredje fremhæver Blumer, at denne mening forhandles og omformes gennem individernes fortløbende fortolkning af objektet.

Som det fremgår, ser Blumer grundlæggende samfundet som handlingsrettet. Samfundet består af individer, som hver især har et selv, der sætter dem i stand til at reflektere over egen og andres adfærd. Disse individer handler og interagerer. De er konstant engageret i aktiviteter alene eller i selskab med andre. Interaktionen er ikke blot en reaktion mod de stimuli, omgivelserne giver. Det er gennem interaktionen, at individerne skaber mening.

Den symbolske interaktionisme er ifølge Blumer en af de sociologiske teorier, der giver plads til at anerkende den sociale interaktions vigtighed.

"Symbolic interactionism does not merely give a ceremonious nod to social interaction. It recognizes social interaction to be of vital importance in its own right. This importance lies in the fact that social interaction is a process that *forms* human conduct instead of being

¹¹ Objekter kan i denne forstand antage mange former. Blumer selv beskriver følgende muligheder. Der kan være tale om fysiske objekter, som eksempelvis en stol eller et bord. Der kan være tale om andre mennesker eller kategorier af mennesker. Der kan være tale om institutioner som en skole eller en kommunal forvaltning. Der kan også være tale om idealer, som eksempelvis idealet om ærlighed og retfærdighed. Endelig kan der også være tale om andres handlinger (Blumer, 1969).

merely a means or a setting for the expression or release of human conduct” (Blumer, 1969:8).

Med både Blumer og Meads stærke fokus på social interaktion får gruppen også en særlig status inden for den symbolske interaktionisme. Med udgangspunkt i Meads centrale pointer om det menneskelige selv, som er resultatet af menneskets evne til at reflektere over egen adfærd og dermed gøre sig til objekt for sig selv, påpeger Blumer, at social interaktion i en gruppe antager karakter af en fortløbende proces, hvor de enkelte individer i gruppen tilpasser sig hinanden gennem deres fortsatte definitioner og re-definitioner og gennem fortolkninger og omfortolkninger af hinandens adfærd (Blumer, 1969).

Den interaktionistiske tradition med Mead og Blumer som centrale skikkelser, er, som afsnittet har vist, optaget af at vise, hvordan det menneskelige selv skabes i interaktion med andre og således lægge vægten på det sociale aspekt i selvidentitetsprocessen og således også på den sociale kontekst betydning for denne proces. Ligeledes er de to forfattere optagede af at vise, hvordan der sker en meningstilskrivelse i den interaktion, vi har med hinanden, og hvordan vores handlen er betinget af denne meningstilskrivelse, som vi i fællesskab opbygger.

Som den næste repræsentant for den symbolske interaktionisme vil jeg inddrage Erving Goffman.

Erving Goffman – Social samhandling, præsentationen af selvet og totalinstitutionen

Den symbolske interaktionistiske tradition, repræsenteret ved Mead og Blumer, har fokus på selvet som en social størrelse og har fokus på interaktionsprocesser og fælles meningstilskrivelse. Med Goffman vendes blikket mod, hvordan samhandlingsritualer og de sociale strukturer sætter rammerne for de interaktionsprocesser der finder sted, og særligt i Goffmans analyse af totalinstitutionen bliver kontekstens betydning for den menneskelige interaktion og den menneskelige identitetsdannelse central.

Selv-præsentation

I *'The Presentation of Self in Everyday Life'* (1959) ønsker Goffman at vise, hvordan vi som mennesker i det daglige liv er optaget af at fremstille os selv og vores aktiviteter. Formålet med denne selv-fremstilling er at styre og

kontrollere andres indtryk af os, sådan at vi fremstår på en måde, som vi selv anser for tilfredsstillende. Men indtryksstyringen handler ikke kun om at stille os selv i det mest fordelagtige lys i forhold til andre mennesker. Gennem vores selv-præsentation er vi også med til at beskytte den sociale samhandlingsorden ved at sikre, at vi alle agerer i overensstemmelse med den fælles definition af en given situation. Goffman anser denne beskyttelse af samhandlingsorden for et af de vigtigste elementer i den daglige interaktion mellem mennesker (Goffman, 1959).

Goffman benytter et dramaturgisk perspektiv til at indfange den måde, vi som individer er en del af sociale interaktionsprocesser på. Han ser metaforisk hverdagslivet som skueplads for de forskellige forestillinger, vi er en del af, og i den forbindelse har han flere centrale begreber. Goffman bruger begrebet om *optræden* (performance), som omhandler det netop beskrevne; at vi forsøger at styre de indtryk, andre får af os gennem kontrollerede selv-præsentationer.

Dernæst bruger han begrebet *hold* (team) til at vise, hvordan selv-præsentationen ikke bare kan ses som en enkeltmandspræstation, men derimod et holdsamarbejde, hvor en gruppe af individer samarbejder om at etablere en definition af situationen, og hvor gruppen ligeledes arbejder på at opretholde den sociale samhandlingsorden. I selv-præsentationen er den enkelte således optaget af at fremvise sig selv i overensstemmelse med denne fælles etablerede definition.

Begrebet *regioner* eller *områder* (regions) bruger Goffman til at vise de forskellige steder, hvor individernes optræden kan finde sted. Han opererer med to typer af områder, som fungerer efter forskellige principper. Han taler om *scenen* (frontstage) og *bagscenen* (backstage). Scenen er som ordet antyder, dér hvor forestillingen finder sted. Det er dér, hvor holdet sætter stykket op for publikum. Bagscenen er til gengæld dér, hvor holdet til en vis grad kan lade maskerne falde. Men dog alligevel ikke helt. For samtidig fortsætter indtryksstyringen også her bag scenen, hvor holdet stadig arbejder på at definere samhandlingssituationen og præsenterer deres selv i overensstemmelse med den.

Yderligere bruger Goffman begrebet om *selvmodsigende roller* (discrepant roles), som dækker over de problemer, der opstår i de situationer, hvor en aktør skal fungere som både en del af holdet, men også som en del af publikummet, der overværer holdets fælles forestilling.

Begrebet om *kommunikation uden for rollen* (communication out of character) bliver brugt til at illustrere, hvordan aktørerne kan producere ekspressive udtryk, som falder uden for den ramme, som holdet arbejder sammen om at etablere. Kommunikation uden for rollen opstår i situationer, hvor en enkelt eller flere aktører kommunikerer i strid med den officielle ramme, der er sat for holdets optræden. At kommunikere uden for rollen kan også være aktørens måde at signalere til de andre deltagere, at han ønsker et rammeskift og en ny fælles definition af samhandlingsituationen.

Endelig bruger Goffman begrebet om *indtryksstyringens kunst* (the arts of impression management) til at illustrere, hvordan aktørerne konstant arbejder på at styre indtryk gennem selvpræsentationen. Indtryksstyringens kunst er ikke kun en kunstart for de optrædende; altså holdet. Kunstarten kræver også, at publikummet er med til at yde deres del til situationens opretholdelse. Med begrebet viser Goffman, at præsentationen af selvet og kontrolleringen af indtryk i sidste instans handler om at opretholde den sociale samhandlingsorden (Goffman, 1959)

Men Goffman (1967) er også interesseret i at se, hvad der sker dels med den sociale samhandling, og dels hvad der sker med individers mulighed for at deltage i hverdagslivets teaterforestilling, når de bliver underlagt de strukturelle rammer, der kendetegner den totale institution, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i næste afsnit.

Den totale institution

Goffman bruger begrebet om total institution til at beskrive den måde, en institution i sin organisering lukker sig om sig selv og skaber en barriere ud ad til, som forhindrer socialt samspil eller interaktion med omverdenen. Lukketheden mod omverdenen er også karakteriseret ved, at beboerne ikke bare kan forlade institutionen. Institutionen er ved hjælp af låste døre, pigtråd, afsondrethed eller andet lukket mod omverdenen (Goffman, 1967).

En anden ting, der ifølge Goffman kendetegner en totalinstitution, er, at den nedbryder de barrierer, der normalt findes mellem de tre livsområder, som består af søvn, rekreation og arbejde. Goffman påpeger, at disse tre områder i reglen finder sted på forskellige arenaer med forskellige mennesker og under forskellige myndigheder.

Ligeledes er totale institutioner kendetegnet ved, at hvert medlem må udføre alle dagens gøremål i selskab med en større gruppe af andre medlemmer. I den totale institution er dagens rutiner nøje fastlagt. Alle påtvungne aktiviteter er skemalagt og styres af det ansatte personale. Endvidere er der i de totale institutioner et skel mellem de ansatte og patienterne. De ansatte leder, og patienterne er under ledelse (Goffman, 1967).

Goffman interesserer sig for, hvad der sker med individets selvidentitet, når han eller hun bliver en del af den totale institution. Ifølge Goffman er der tale om en transformation, hvor individet skal skabe sig en helt ny selvidentitet inden for institutionens mure. I den forbindelse bringer Goffman begrebet om patientens moralske karriere på banen. I dette begreb ligger en antagelse om, at individet ikke længere kan bruge sin status fra før indlæggelsen til noget, men i stedet må arbejde sig frem til en ny status inden for rammerne af institutionen.

”Ordet karriere har traditionelt været forbeholdt dem, der venter at opnå fremgang inden for en agtet profession. Det bruges imidlertid også mere og mere i bred forstand for at angive et hvilket som helst socialt forløb af et menneskes vej gennem livet. [...] En sådan karriere er aldrig noget strålende eller nedslående; den kan hverken være en succes eller en fiasko. Det er ud fra dette synspunkt, jeg vil betragte den sindslidende patient.[...]Hovedvægten lægges på de **moralske** aspekter af karrieren - dvs. det regelmæssige forløb af omskiftelser denne karriere medfører for individets personlighed samt for hans forestillingsgrundlag for bedømmelse af sig selv og andre” (Goffman, 1967:97).

Patientens moralske karriere starter med en fratagelse af den tidligere civile identitet. Dette sker gennem en lang række institutionaliserede processer, hvor patientens civile selv krænkes. For det første finder der en *rolleberøvelse* sted, hvor individet berøves sin hidtidige mulighed for at præsentere sine forskellige selver på forskellige arenaer. Totalinstitutionen giver kun mulighed for fremvisning af en form for selv, som passer til den institutionelle forståelse af patienten. For det andet finder der en *indrulleringsprocedure* sted, der har som formål at transformere individet til en patient, der passer ind i den institutionelle ramme. For det tredje får patienten frataget, hvad Goffman kalder *identitetsudstyret*. Dette er personlige ejendele, der i det civile liv bruges til at fastholde personens normale fremtræden. Det kan være ting som tøj, toiletsager, make-up eller andet. For det fjerde sker der under opholdet en *forurening af individets selv*, hvilket vil sige, at individet ikke har mulighed for at holde sit

selv og sin krop fri for forurenende kontakt med andre mennesker eller ting. Det kan være helt konkret i form af beskidte omgivelser og manglende mulighed for personlig hygiejne. Men det kan også handle om en indre forurening i form af tvangsmedicinering, og ligeledes kan det handle om patientens ret til at holde personlige oplysninger for sig selv. For det femte finder der en proces sted, som Goffman kalder *looping*. Denne handler om, at hvis en patient føler sit selv truet på baggrund af en af de ovenstående krænkelser, så har han ikke som i hans tidligere civile liv de samme muligheder for at beskytte det. Hvis han inden for murene af institutionen forsøger sig med gammelkendte forsvarsmekanismer som at nægte at udvise respekt, at blive vred eller sur, så vil det i institutionelt regi blive taget som udtryk for patientens syge selv og således ikke som en beskyttelse af et krænket selv. Med andre ord, så udviser patienten gennem sin adfærd lige præcis de symptomer, som, personalet mener, retfærdiggør hans indlæggelse. Som det sjette og sidste er der også tale om en *institutionel ensretning*, som også fratager patienten hans mulighed for at handle selvstændigt, fordi regler og regulativer styrer enhver lille del af hverdagen på institutionen (Goffman, 1967).

Patienten kan ifølge Goffman vælge fire forskellige typer af tilpasningsstrategier for at håndtere sit nye institutionelle liv. Goffman pointerer at én tilpasningsstrategi ikke nødvendigvis forbliver patientens foretrukne gennem hele hans moralske karriere som patient, men at der ofte er tale om at patienter skifter tilpasningsspor undervejs i deres karriere. En tilpasningsstrategi er *tilbagetrækning*, hvor patienten trækker sig fra livet omkring ham og bliver indadvendt og fraværende. En anden tilpasningsstrategi er den *uforsonlige holdning*, hvor patienten udfordrer institutionen ved åbenlyst at modarbejde personalet. *Kolonisering* er en tredje form for tilpasningsstrategi, som patienten kan tage i brug. Denne form for tilpasning er kendetegnet ved, at patienten stiller sig tilfreds med indholdet af det liv, der kan leves inden for de institutionelle rammer. Med andre ord finder denne type af patienter en tilfredsstillelse i at være fritaget for det civile livs mange forskelligartede krav. En fjerde form for tilpasningsstrategi er *omvendelsen*. Hvor patienten, der bruger kolonialiseringen som tilpasningsstrategi, ikke for alvor identificerer sig med institutionens inderste væsen, men snarere forsøger at skabe sig et frirum inden for de institutionelle rammer, så har den omvendte patient for alvor taget

den institutionelle opfattelse af ham til sig og forsøger således at leve op til rollen som den perfekte patient (Goffman, 1967).

Institutionens underverden

Goffman fremfører, at når et individ villigt bidrager med en ønsket aktivitet til en organisation eller en institution og tager den institutionelle opfattelse af ham til sig, så har han en *primær tilpasning* til institutionen. Dette individ har indlejret den definition af ham, som institutionen har givet mulighed for. Men under institutionens officielle overflade findes der et liv, som udgøres af det, Goffman kalder de sekundære tilpasningsformer. Summen af individernes sekundære tilpasningsformer, som enten bliver udført enkeltvis eller som udføres i flok, kalder Goffman for institutionens *underverden* (Goffman, 1967).

Inden for den sekundære tilpasningsform forsøger individet at få det bedst mulige ud af den situation, han befinder sig i, samtidig med, at han stiller spørgsmålstegn ved den rolle, som institutionen har tildelt ham. Gennem de sekundære tilpasningsformer er det muligt for individet at skabe afstand til den institutionelt tillagte rolle. De sekundære tilpasningsformer kan således forstås som individets modstand mod de institutionelle trusler mod selvet.

Som ovenstående gennemgang har vist, så ønsker Goffman med sin teori at sætte fokus på, hvordan individet er optaget af at opretholde den sociale samhandlingsorden. Dette gøres ved, at individet præsenterer sit selv i overensstemmelse med de fælles definerede sociale situationer, individet er en del af. Men som patient på totalinstitutionen mister individet i stort omfang muligheden for at råde over de måder, han ønsker at præsentere sit selv. Han bliver gennem en række forskellige processer presset ind i den institutionelt definerede identitetsmodel. Det betyder, at han på anden vis må søge at generobre områder inden for den institutionelle ramme, hvor han kan få kontrol over sin selv-præsentation og øve modstand mod den institutionelle definition af individet. Disse generobringsprocesser bliver en del af den institutionelle underverden.

Jeg vil imidlertid gerne afslutte dette teoretiske spor ved at tage en række forbehold over for de konklusioner, Goffman gør sig omkring totalinstitutionen og selvets krænkelse inden for denne. Når man, som jeg, skal bruge Goffmans pointer i en konkret empirisk analyse, er det vigtigt at være sig bevidst, at hans analyse tager udgangspunkt i en lukket psykiatrisk anstalt i USA i 1950'erne.

Alt andet lige sætter dette sit stærke præg på de konklusioner, der udspringer af analysen. Den type af behandlingsinstitutioner, jeg undersøger, adskiller sig således på flere områder fra Goffmans totalinstitution. De to behandlingshjem, jeg har udført feltarbejde på, har således hverken mure eller tremmer, som lukker børnene inde. Ligeledes er de institutionelle processer, som Goffman beskriver, der fører til en krænkelse og fratagelse af selvet, ikke på nogen måde så voldsomme og gennemgribende på de behandlingshjem, jeg undersøger. Endelig ser jeg de tilpasningsstrategier, som Goffman fremhæver, som udtryk for idealtypiske tilstande, hvor jeg i min analyse hovedsagelig finder træk af tilpasningsstrategier og kun for enkelte børns vedkommende mere rendyrkede træk af tilpasningsstrategier.

Men når disse forbehold er taget, så vil jeg efterfølgende stadigvæk fastholde, at der er flere af Goffmans centrale pointer, som kan give en forståelse for de institutionelle processer, der er medvirkende til at skabe de særlige mønstre af social interaktion på institutionerne. For selv om selvkrænkelsesprocessen ikke fremstår så voldsom, som Goffman tegner den, så er der på behandlingshjemmene alligevel tale om en proces, hvor det enkelte barns tidligere selv kommer under pres til fordel for en institutionelt defineret identitetskategori. Dette er et aspekt, jeg vil komme nærmere ind på i de empiriske analysekapitler i afhandlingen.

Som det næste vil jeg inddrage begreberne om institutionelle identiteter og mønsterfortællinger, som har som fokus på, at individers forskellige selver kommer under pres inden for den institutionelle ramme til fordel for en institutionelt defineret fortælling om individet.

Jaber Gubrium, James Holstein og Donileen Loseke – Institutionelle identiteter og mønsterfortællinger

Med udgangspunkt i den symbolsk interaktionistiske tradition udfordrer flere nyere sociologiske forfattere den modernistiske hverdagspsykologiske forestilling om selvet som en dybt rodfastet kerne i det enkelte individ, og skriver sig hermed ind i Mead, Blumer og Goffmans begreb om selvet som socialt skabt (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Holstein & Gubrium, 2000; Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Jenkins, 2000; 2006). Gubrium og Holstein beskriver den modernistiske selv-opfattelse således:

“We are sustained by the conviction that, deep down, a singular authentic self resides within us. We maintain an inner sanctum for the self that insulates it against the moral ravages of today’s world and the related pushes and pulls of daily living. While social life may shape who we are, permanently blemish our identities, or lead us astray, the popular belief is that a “true self” resides somewhere inside, in some privileged space” (Gubrium & Holstein, 2001:1).

Gubrium og Holstein forholder sig skeptisk til denne forestilling om en menneskelig identitetskerne. Den står i skarp modsætning til det samfund, vi skal agere i, hvor individer skal forholde sig til et utal af forskellige sociale arenaer, og hvor vi konstant må tilpasse, hvem vi er til den aktuelle sociale kontekst.

Også Jenkins (2000; 2006) tilslutter sig ideen om selvet som en social størrelse. I den forbindelse fremhæver Jenkins kategoriseringsprocessernes centrale betydning i identitetsdannelsen, fordi identitet ikke kun er et spørgsmål om, hvordan vi ser os selv, men lige så vel et spørgsmål om, hvordan andre ser os.

”External, or categorical, dimensions of identification are not only vitally important, but they have been underplayed in most theorizations of social identity. Self-identification is only part of the story (and not necessarily the most important part)” (Jenkins, 2000:10).

De fortællinger og konstruktioner, andre mennesker skaber om os, har således en afgørende betydning for, hvordan vi opfatter os selv, og hvordan vi efterfølgende agerer i forhold til vores egen identitetsopfattelse.

Lige som Jenkins ønsker Gubrium og Holstein at fremsætte en alternativ forestilling om det menneskelige selv, hvor fokus er på det sociale element, og hvor selvet ses som en størrelse, der skabes og genskabes i interaktion med andre.

“From this perspective, if there is a personal self it is not a private entity so much as it is a shared articulation and traits, roles, standpoints, and behaviours that individuals acquire through social interaction” (Gubrium & Holstein, 2001:6).

Forfatterne mener således, at den menneskelige identitet er mangefacetteret og et resultatet er en konstruktions- og rekonstruktionsproces, som finder sted i interaktionen mellem mennesker. Samtidig påpeger Gubrium og Holstein, at

konstruktionsprocessen ikke finder sted i et socialt tomrum. Vi kan som mennesker ikke vælge at tage en hvilken som helst identitet på os, men er begrænsede og påvirkede af de samfundsmæssige strukturer, vi er en del af.

“The self is always crafted in the light of the social conditions and biographical particulars of one’s life. Images of self are accountable to features of our lives that others can see and interpret. They reflect the circumstances under which self-interpretation takes place. What’s more, the self is constructed and projected using culturally recognizable images and culturally-endorsed formats. Our identities must resonate with our community’s understandings of who and what individuals might possibly be, or else we have some explaining to do. Broadly speaking, the self emanates from the **interplay** between circumstantial demands, restraints, and resources, on one hand, and self-constituting social actions on the other.” (Gubrium & Holstein, 2001:9).

Gubrium og Holstein peger på, at der i vores nuværende samfund er flere sociale arenaer end nogensinde før, hvor vi, som individer, kan skabe vores egen identitet. I den forbindelse interesserer de to forfattere sig særligt for det, de kalder ”*troubled identities*” (Gubrium & Holstein, 2001:9), og som jeg har valgt at oversætte som ”*bekymrende identiteter*”. Det drejer sig om identiteter, som i et eller andet omfang afviger fra det, vi overordnet set anser for normalen. Måderne, man kan afvige på, er principielt uendelige. Gubrium og Holstein beskriver det således:

“...troubles are officially constructed in terms of ”too much” or ”too little” of virtually every conceivable combination of thought, feeling, and action.” (Gubrium & Holstein, 2001:9).

Ser man særskilt på gruppen af børn og unge, findes der i dag et væld af forskellige typer af professioner, institutioner og organisationer, der har som opgave at håndtere og arbejde med bekymrende identiteter hos denne gruppe. Sundhedsplejersker, pædagoger, psykologer, daginstitutioner, skoler, døgninstitutioner, familieværksteder, sikrede institutioner for kriminelle unge, børn- og ungeforvaltninger osv. Inden for disse miljøer har man bl.a. som opgave at identificere og arbejde med bekymrende identiteter hos børn og unge. Med andre ord har vi i dag en række bekymringsprofessioner og -institutioner, som tilbyder at håndtere den mangfoldighed af forskellige typer af bekymrende identiteter, som barnet eller den unge kan tage på sig.

Ifølge Gubrium og Holstein arbejder denne beskrevne bekymringsindustri med udgangspunkt i det, de kalder institutionelle identiteter, som er:

“...locally salient images, models og templates for self-construction; they serve as resources for structuring selves” (Gubrium & Holstein, 2001:11).

De institutionelle identiteter fungerer således som modeller, skabeloner eller kategorier, som tages i anvendelse, når de bekymrende identiteter hos børn og unge skal forstås, tilpasses eller ændres inden for de forskellige bekymringsinstitutioner. Den institutionelle identitet oversætter så at sige de enkelte individers kaotiske og modsætningsfyldte levede liv til institutionelt forståelige og handlingsrettede identiteter, og den institutionelle identitet bliver således en håndterbar og operationel måde at se og forstå barnet eller den unge på (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

Donileen Loseke (2001; 2007) interesserer sig også for denne institutionelle oversættelse af det levede livs kaotiske natur. Hun fremhæver, at der i udpegningen af et givent socialt problem etableres kulturelt bestemte mønsterfortællinger, som fungerer som narrativer, hvor igennem individer fortolker andres og deres egne levede liv.

”Formula stories are narratives about types of experiences (such as “wife abuse”) involving distinctive types of characters (such as the “battered woman” and the “abusive man”). As such stories become widely acknowledged ways of interpreting and conveying experience, they become virtual templates for how lived experience may be defined. As formula stories pervade a culture, people increasingly use them to make sense of their lives and experiences” (Loseke, 2001:107).

Loseke (2007) peger på, at der i de forskellige bekymringsinstitutioner, som eksempelvis døgninstitutionerne, skabes organisationelle identitetsnarrativer. Narrativer som ofte tager udgangspunkt i de overordnede tilgængelige mønsterfortællinger. Disse organisationelle identitetsnarrativer bruger de professionelle inden for bekymringsinstitutionerne til at forstå og arbejde med individernes forskellige bekymrende identiteter.

Loseke (2001) samt Gubrium og Holstein (2001) påpeger desuden, at det ikke er ligetil at oversætte en bekymrende identitet til en handlingsrettet institutionel identitet. Det kræver en god del identitetsarbejde, som er en proces, hvor man

oversætter og fortolker en bekymrende identitet ind i en institutionel identitet, som man inden for den institutionelle ramme ser sig i stand til at arbejde konstruktivt med. Identitetsarbejde kan således beskrives som det særlige fortolkningsarbejde, man gør indenfor forskellige institutionelle kontekster, hvor man transformerer modsigelser, nuancer, kaos og flertydighed fra det levede liv om til forståelige handlingsrettede institutionelle identiteter. Identitetsarbejdet fordrer ikke nødvendigvis accept fra den, hvis bekymrende identitet skal ændres. Tværtimod kan identitetsarbejdet være en fortolkningsproces, der foregår udelukkende blandt de professionelle, når de diskuterer deres klienter¹². Det som Gubrium og Buckholdt beskriver som "*doing staffings*" (Buckholdt & Gubrium, 1985:177). Klienterne behøver med andre ord ikke at acceptere den institutionelle identitet, de bliver fortolket ud fra, og ofte kan der også være tale om, at de udviser en mere eller mindre eksplicit modstand mod projektet (Andersen, 2005; Loseke, 2001; 2007; Mik-Meyer, 2004).

Som jeg skal redegøre for i sidste næste afsnit om behandlingsbegrebet, bliver psykoanalytiske forklaringsmodeller i stor udstrækning brugt i behandlingsarbejdet til at forklare børnenes handlinger og problemer. Medarbejderne forventes at arbejde med børnene ud fra dette psykoanalytiske ståsted, og deres egne reaktioner og følelser i forbindelse med deres arbejde med børnene fortolkes ligeledes inden for denne begrebsramme. Man kan således sige, at den psykoanalytiske tilgang fungerer som en væsentlig del af den føromtalte skabelon eller model, der kan bringes i anvendelse, når de mangefacetterede bekymrende identiteter skal oversættes til en handlingsrettet institutionel identitet.

Men inden jeg når så langt, vil jeg introducere næste teoretiske spor. Dette findes inden for den barndomssociologiske tradition. I afsnittet vil jeg redegøre for teoretiske overvejelser om, hvordan barndom kan anskues som en social konstruktion og særligt, hvordan konteksten er afgørende for, hvordan børn og barndom kan ses og forstås.

¹² Klientbegrebet skal i denne sammenhæng forstås bredt. Der kan være tale om den mere klassiske klienttype, som en klient i det offentlige system, men der kan også være tale om en patient på et hospital, en kriminel i fængsel eller, som i dette tilfælde, et barn anbragt på behandlingshjem.

Allison James, James Jenks og Alan Prout - Et barndomssociologisk perspektiv

Den barndomssociologiske tradition bygger på det, der inden for feltet kaldes det 'nye børneparadigme' (James et al., 1999; Prout & James, 1997). Det nye børneparadigme er i store træk præget af en samfundsvidenskabelig interesse for at studere børn og barndom. Et felt, der tidligere var forbeholdt en noget snævrere kreds.

"Barndommen var engang en del af forældrediskursen (eller måske blot mødrenes), lærernes levebrød og udviklingspsykologernes private, teoretiske ejendom" (James et al., 1999:9).

Den barndomssociologiske tradition er opstået som et opgør mod meget af det tankegods, vi bærer med os i dag, når vi gør os tanker om børn og barndom. Tankegods, der stammer fra tidligere dominerende diskurser på børneområdet, hvor børn og barndom blev konstrueret som essentialistiske størrelser. Mange af disse tidligere barndomsforståelser spiller stadigvæk en meget aktiv rolle i vores almene barndomsforståelse i dag, særligt inden for børneforsorgen og deriblandt døgninstitutionen, hvilket jeg skal gøre nærmere rede for senere i kapitlet i afsnittet om opkomsten af det sociale behandlingsbegreb.

James, Jenks og Prout (1999) beskriver de 'præsociologiske' modeller af børn og barndom således:

"Den rummelige kategori indbefatter historiens skraldespand. Den er området for den sunde hverdagsfornuft, klassisk filosofi, den højst indflydelsesrige disciplin, som hedder udviklingspsykologi, og den lige så betydningsfulde og altgennemtrængende psykoanalyse" (James et al., 1999:18).

Et fælles udgangspunkt for disse tidligere præsociologiske barndomsforståelser er at se børn i et naturaliseret og ikke-problematiseret udviklingsperspektiv:

"A key concept in the dominant framework surrounding the study of children and childhood has been development and three themes predominate in relation to it: 'rationality', 'naturalness' and 'universality' [...] The concept of development inextricably links the biological facts of immaturity, such as dependence, to the social aspects of childhood. The universality of social practices surrounding childhood, which is the central focus of contemporary critiques, was consequently

regarded as relatively unproblematic until the late 1970s” (Prout & James, 1997:10).

At børn og barndom bliver knyttet sammen med et biologisk udviklingsperspektiv medfører, som ovennævnte citat også beskriver det, at børn ikke anses for at være fuldt udviklede individer og således ikke i stand til at tage *rationelle* beslutninger og deltage i det samfundsmæssige liv på lige fod med de voksne. Børn anskues som et potentiale – som ’human becomings’ og ikke som ’human beings’. Barndommen er konstrueret som den tidsmæssige periode, hvori børn modnes socialt og biologisk dels gennem en socialiseringsproces og dels ved at gennemløbe en række på forhånd biologisk fastlagte udviklingsfaser (James et al., 1999; James & James, 2004; Prout & James, 1997).

Det biologiske udviklingsperspektiv medfører også, at børn og barndom antager et *naturalistisk* og uproblematisk præg. Ifølge James og James (2004) er barndommen naturaliseret gennem barnets krop. Bogstaveligt talt vokser, udvikler og ændrer barnets krop sig gennem en hel barndom, og ender med at have antaget det voksne rationelle individs kropslige udformning. Denne kropslige forandringsproces er naturliggjort og skemalagt inden for det naturvidenskabelige og udviklingspsykologiske videnskabsfelt, bl.a. gennem de almindeligt kendte vægt- og vækstkurver, som et hvert barn i Danmark bliver målt og vejlet imod fra fødslen af og fremefter.

Udviklingsperspektivet betyder også, at der i de præsociologiske børnekonstruktioner er en fælles forståelse af børn og barndom som en *universel* kategori. Børn i alle samfund og på alle historiske tider vil være de samme og have de særlige karaktertræk, der gør sig gældende for børn og som adskiller dem fra voksne. Det ’præsociologiske barn’ er således et kontekstløst barn, som på ingen måde er præget af de sociale strukturer og derfor ikke ses i relation til den verden, det er en del af. Hvis denne tankegang følges, opstår der en slags blindhed for, at der findes mange forskellige slags ’barndomme’ alt efter hvilken samfundsmæssig kontekst, man befinder sig i. Med andre ord giver den statiske og fastlåste barndomskonstruktion hos de præsociologiske modeller ikke mulighed for at opfatte barnet og barndommen som kontekstafhængig, foranderlig og noget der er i konstant bevægelse (James et al., 1999; James & James, 2004).

Som en kritik af og modspil til disse barndomskonstruktioner fremspिरer den barndomssociologiske tradition, som indbyder til nye typer af studier af børn og barndom. Dette nye sociologiske 'barndomsparadigme' lægger vægt på, at nok må børn og barndom forstås i relation til nogle udviklingsmæssige betingelser, men at disse betingelser bliver fortolket forskelligt afhængigt af den lokalt bestemte kulturelle kontekst, barnet er en del af (James & James, 2004; Prout & James, 1997).

“Childhood is a developmental stage of the life course, common to all children and characterized by basic physical and developmental patterns. However, the ways in which this is interpreted, understood and socially institutionalized for children by adults varies considerably across and between cultures and generations, and in relation to their engagement with children’s everyday life and actions” (James & James, 2004:13).

Inden for denne barndomssociologiske tilgang er der flere forskellige teoretiske retninger, som hver vægter deres særlige vinkel på børn og barndom (James et al., 1999). Én teoretisk retning lægger særligt vægten på at udforske børns egne fællesskaber, som de mener er fællesskaber med egne betydningssystemer, kulturelle koder og rumlige mødesteder. En anden retning ser børn som en minoritetsgruppe på lige fod med andre minoritetsgrupper og forsøger i særlig grad at problematisere det 'naturlige' ved barndommen. En tredje retning interesserer sig hovedsageligt for, hvorledes de samfundsmæssige strukturer former barndommen og medvirker til, at denne får nogle universelle karakteristika, der afspejler de samfundsmæssige strukturer. En fjerde retning lægger vægten på lokalitet og partikularitet. Barnet er placeret i en verden, der er kulturelt lokaliseret og konstitueret af mennesker, og denne tilgang tager derfor udgangspunkt i det partikulære, dvs. barnet på aktørniveau, og undersøger, hvordan barndommen bliver konstrueret lokalt og kontekstuel (James, Jenks & Prout, 1999).

James og James (2004) arbejder i deres '*Constructing Childhood*' (2004) videre med de tanker og ideer, der udspringer fra tidligere centrale bidrag inden for barndomssociologien. Deres sigte er at skabe et mere teoretisk sammenhængende udgangspunkt for en barndomssociologi. I den forbindelse peger de to forfattere på tre hovedelementer i det, de mener, konstituerer en sammenhængende sociologisk forståelse af børn og barndom.

For det første peger de på, at en barndomssociologi må skabe en forståelse af de, for barndommen, kulturelt definerede determinerede faktorer. Forfatterne mener således, at der er en række faktorer, som er med til at skabe rammerne for en given barndom. Forfatterne nævner selv børns sociale status, familiestruktur, slægts- og kønsrelationer, skolesystemet, uddannelse, børns helbred og religiøse eller verdslige diskurser om børn og barndom. Alle disse faktorer varierer i indhold og betydning inden for en given kulturel kontekst.

For det andet må en sammenhængende barndomssociologi også være i stand til at identificere de processer, hvormed de førnævnte kulturelt definerede determinerende faktorer omsættes til konkret praksis i en lokal kontekst på et givet tidspunkt.

For det tredje skal en sammenhængende barndomssociologi søge at forstå, hvordan børn selv oplever de forskellige kulturelt definerede determinerende faktorer, og hvordan de oplever de sociale processer, som ordner, regulerer og kontrollerer hvad de, som børn, er og kan være (James & James, 2004).

Barndomskonstruktioner omsat til lokalt forankret social praksis – hverdagsliv på behandlingshjem

I det empiriske materiale, som jeg vil præsentere i denne afhandling, vil jeg hovedsagelig koncentrere mig om at se, hvordan kulturelt definerede diskurser om børn omsættes til social praksis i en lokalt forankret kontekst. Jeg ønsker at se, hvordan den særlige kontekst, som behandlingshjemmet udgør, er med til at skabe nogle særlige forståelsesmæssige rammer, som de anbragte børn bevæger sig inden for, og hvor der er tale om nogle særlige forståelser af børn, som ikke er gældende for danske børn i almindelighed.

Jeg ser det som interessant, at børn der er anbragt på denne type af institutioner har nogle livsvilkår, der adskiller sig markant fra deres ikke-anbragte jævnaldrende. De befinder sig hovedsageligt inden for et fysisk og socialt afgrænset rum, hvor ikke-anbragte børn i løbet af deres hverdag indtager flere forskellige sociale arenaer, som hjemmet, skolen, fritidshjemmet/klubben, kammeraternes hjem, det lokale område etc. (jf. det tidligere introducerede begreb om totale institutioner (Goffman, 1967:71)). Disse forskellige arenaer er karakteriseret ved at skabe rammerne for forskellige forståelser af barndom og børn (Højlund, 2002). I praksis betyder det, at ikke-anbragte børn får mulighed for at agere på forskellige sociale arenaer med mange forskellige aktører, som

har forskellige forståelser af børn, hvilket giver dem en frihed til at blive set og til at se sig selv og hinanden på forskellige måder. Der er med andre ord en rummelighed i, på hvilke måder, man 'kan være barn', når man bevæger sig mellem forskellige sociale konstruktioner af børn og barndom.

Børn på behandlingshjem har som nævnt ikke den samme mulighed for at agere på flere forskellige sociale arenaer. De skal i stedet agere inden for et lukket univers, som er kendetegnet ved en meget fast forankret forståelse af hvad børn og barndom er, og ikke mindst hvilke behov og hvilke problemer disse 'særlige børn' har. Det er denne (problem)forståelse og dens betydning for den lokalt forankrede praksis og for børnenes hverdagsliv, jeg gerne vil udforske gennem den empiriske analyse i afhandlingen.

Men inden jeg når så langt, vil jeg først bruge lidt plads på at redegøre for det sociale behandlingsbegreb, fordi det er centralt for at forstå den måde, de professionelle ser og forstår de anbragte børns problemer og behov og ligeledes for, hvordan de søger at hjælpe disse børn gennem behandling på institutionerne.

Behandling og samfundsmæssige problemforståelser af udsatte børn og deres familier

Som det fremgår af min indledende problemformulering er et af hovedspørgsmålene i denne afhandling, hvordan de professionelle der omgiver børnene på døgninstitutionerne forstår børnene og deres problemer, samt hvordan de søger at arbejde med disse problemer. Disse professionelle syn på børnene og de særlige problemforståelser, der er gældende, guider de ansatte i, hvordan de skal agere i forhold til børnene inden for døgninstitutionens rammer (Schwartz, 2007).

Følgende gennemgang er en definition af det sociale behandlingsbegreb og en redegørelse for, hvordan man på forskellige tidspunkter i historien har forstået behandling på forskellige måder. Samtidig og mindst lige så vigtigt bliver afsnittet således også til en redegørelse af, hvordan man på forskellige tidspunkter i historien har forstået udsatte børn og familiers problemer, og hvordan man har ment bedst muligt at kunne hjælpe dem. Formålet med dette afsnit er at få en historisk forankring af behandlingsbegrebet og dermed en større forståelse for og en problematisering af, hvordan behandling tænkes i dag inden for døgninstitutioner for udsatte børn og unge.

Det sociale behandlingsbegreb – en definition

Ved første øjekast virker det sociale behandlingsbegreb som en ganske fastlagt og letforståelig størrelse. Behandling er et centralt begreb inden for socialt arbejde, og særligt inden for feltet omkring socialt arbejde med børn og unge er behandling uhyre centralt placeret i de forskellige indsatser, som kommunerne tilbyder børnene, de unge og deres forældre. Behandling tager form af en slags 'hurra'-ord, som nærmest pr. automatik anses som noget positivt og som en nødvendighed for at opnå ønskede forandringer.

Men ved nærmere betragtning tager behandlingsbegrebet sig imidlertid ikke så uproblematisk ud, som det indledningsvist giver indtryk af. Claes Levin, Sune Sunesson og Hans Swärd (1999) argumenterer for, at behandlingsbegrebet ikke kan ses som et klart afgrænset begreb, men i stedet skal ses som et ideologisk og politisk begreb, som skifter indhold og betydning alt efter på hvilken tid og i hvilken sammenhæng, det anvendes. De anfægter således, at der skulle være tale om, at behandling er et begreb, der gennem tiden har haft en uforandret kerne, som på den måde definerer behandlingens inderste væsen. (Levin et al., 1999:222).

Behandling er således et foranderligt og kontekstafhængigt begreb. Men hvis man skal forsøge at definere det sociale behandlingsbegreb på et mere generelt plan, kan det forstås som de påvirkninger, der iværksættes for at skabe forandring hos de individer, der afviger fra den samfundsbestemte normalitet (Egelund & Jakobsen, 2006).

Med andre ord er behandlingsbegrebet langt fra kun et spørgsmål om det egentlige terapeutiske arbejde, der finder sted mellem en behandler og en klient, men dækker bredere og indbefatter de mange forskellige praktikker, der iværksættes over for de personer, der ikke lever i overensstemmelse med samfundsbestemte normer og værdier. Med blikket rettet mod det felt, der har min særlige interesse; nemlig døgninstitutionen og dens indre liv, så er behandlingen altså ikke kun et spørgsmål om de ugentlige terapisesioner børnene har med institutionens psykolog. Behandling er altså i lige så høj grad et spørgsmål om de tanker og forestillinger, de professionelle har om de anbragte børn, den måde, de forstår og tolker børnenes problemer og børnenes adfærd på, og den måde, det kommer til udtryk på gennem struktureringen af de anbragte børns hverdagsliv og i de daglige interaktioner mellem børnene og de professionelle.

Det sociale behandlingsbegrebs opkomst – En historisk gennemgang af børneværnets opkomst

Det sociale behandlingsbegreb har sit udgangspunkt i to forskellige strømninger, som ligger tidsmæssigt i forlængelse af hinanden, samtidig med at der dog også er tidsmæssige overlap. For det første er der den *pædagogiske behandlingstanke*, som ifølge Levin et al. (1999) går helt tilbage til 1700-tallets oplysningstid og som er et udtryk for en overbevisning om, at mennesker kan forbedres gennem påvirkning fra omgivelserne (Levin, 1998; Levin et al., 1999).

Den filantropiske bevægelse spiller en meget aktiv rolle i udviklingen af denne pædagogiske behandlingstanke i forhold til de fattige og vanartede børn og deres familier under den spirende liberalisme i begyndelsen af 1800-tallet. Med en moraliserende tilgang, som oftest med et religiøst islæt, igangsætter disse filantropiske foreninger en række tiltag, som skal sikre en moralsk oprustning af de fattige børn og deres familier (Donzelot, 1979; Egelund, 1999; Platt, 1977).

David Rothman (2002) redegør i sin bog *'The Discovery of the Asylum'* set i et amerikansk perspektiv for de samfundsmæssige ændringer, der fandt sted med overgangen til det 19. århundrede, og hvordan disse havde en afgørende indflydelse på det samfundsmæssige syn på den afvigende barndom og på afvigelse generelt. Han peger på, hvordan de store samfundsmæssige ændringer som urbaniseringen og industrialiseringen, som fandt sted i Amerika såvel som andre lande i det 19. århundrede, førte til radikale ændringer i synet på udsatte grupper som fattige, psykisk syge, kriminelle samt forsømte og kriminelle børn. Centralt for det præ-industrielle Amerika var, at man så afvigende adfærd som resultatet af synd. Fattigdommen, sindssygen og kriminaliteten var således en straf fra Gud for syndighed, og denne tankegang var stærkt calvinistisk inspireret. En anden central tankegang var, at disse former for afvigende adfærd ikke blev anset for farlige i den forstand, at de var en trussel mod samfundets sociale orden. Tværtimod så man disse former for afvigelse som en naturlig og uundgåelig del af samfundslivet, og man betragtede ikke afvigelserne som en negativ konsekvens af den måde, samfundet fungerede på. Derfor var holdningen til de afvigende individer også, at de skulle rummes i lokalsamfundet. De fattige skulle hjælpes af naboer og den lokale kirke. De psykisk syge blev, i det omfang, at de ikke var farlige for deres omgivelser,

passet i hjemmet. Forældreløse børn blev sat i pleje i lokalsamfundet, og de kriminelle fik straffen for deres forbrydelser centralt i form af offentlig korporlig afstraffelse. Institutionaliseret af disse individer foregik kun som allersidste udvej, hvor alternative løsninger ikke kunne findes. Men med overgangen til det 19. århundrede og de store samfundsmæssige omvæltninger, ændredes dette syn på afvigerne. Rothman beskriver, hvordan man fik en ny bevidsthed om, at afvigelse ikke bare kunne knyttes til en guddommelig straf for synd, men at der snarere var tale om, at samfundet selv skabte afvigelsen.

Familien blev central i denne forbindelse, idet dens udisciplinerede opdragelse af børnene og forældrenes egne laster førte barnet direkte ind på vejen mod afvigelse. Med andre ord var der en stærk overbevisning om, at ”*afvigelse startede med familien*” (Rothman, 2002:66). På denne måde blev afvigelsen gjort til noget uønskeligt, men også noget, man ved viljesakt kunne ændre på og fjerne. Der opstod en samfundsmæssig angst, fordi de afvigende individer blev anset som farlige for den sociale orden, men samtidig var der også en stærk optimisme, fordi man troede på, at man kunne fjerne afvigelsen gennem en systematisk behandling. Ondet lå med andre ord i det flydende samfund, hvor gamle grænser, normer og værdier var i opløsning. De kriminelle børn og voksne, de psykisk syge og de forældreløse og forsømte børn, var alle under indflydelse af samfundet omkring dem. En løsning på problemet var derfor at rådgive de familier, som ikke udførte deres forældreopgave tilfredsstillende. En anden løsning var at lukke barerne og bordellerne. Dette var dog løsninger, som kun var virksomme på længere sigt. En helt tredje løsning kunne have en effekt her og nu. Rothman skriver:

”Et andet alternativ blev således ikke kun muligt, men også essentielt: at skabe et særligt miljø for den afvigende. Fjerne ham fra familien og fællesskabet og placere ham i et kunstigt skabt og derfor ufordærvet miljø. Her kunne han lære alle de uundværlige lektier, som andre havde ignoreret, mens han var beskyttet fra lastens fristelser” (Rothman, 2002:71).

Løsningen på problemet blev således en omfattende institutionalisering af fattige, psykisk syge, kriminelle og forsømte børn og voksne.

Den filantropisk bevægelses tro på, at forandring for den ’farlige klasse’ kunne opnås gennem moralsk oprustning i ufordærvede miljøer, medfører således, at børneforsorgens behandlingsarbejde bliver til et moralsk anliggende.

Beth Grothe Nielsen (1986) illustrerer i lighed med Rothman i sin gennemgang af 400 års dansk anstaltshistorie, at anbringelse af barnet bliver et helt centralt værktøj i det 19. århundrede. Flere og flere danske børn bliver således anbragt på landet enten hos bønder eller på anstalter etableret i landlige omgivelser. Begge typer af anbringelse har det sunde landliv som forbillede, og tanken var, at de anbragte børn skulle tilegne sig færdigheder, der gjorde dem i stand til senere at få arbejde som tjenestekarle i landbruget (Løkke, 1990; Nielsen, 1986). At anbringe børn med landlivet som forbillede var imidlertid ikke kun et isoleret dansk fænomen, og Tove Stang Dahl (1978) beskriver, hvordan de store opdragelsesanstalter i både Frankrig, Schweiz, Tyskland og England er placerede under landlige omgivelser præcis ud fra en antagelse om, at børnene havde brug for at blive fjernet fra det lastefulde bymiljø, de var en del af, til fordel for at leve et sundt og naturligt landliv.

Tankefiguren om, at man kunne fjerne barnet fra det dårlige miljø, lige som man kunne hive en plante op med roden for derefter at sætte den i bedre jord, var en, som inspirerede det meste af det filantropiske arbejde i denne periode både i Europa og i USA. Tankefiguren markerer indgangen til det 19. århundrede, som bliver døbt 'asylets århundrede' og 'den store indespæringsperiode', hvor voksne mennesker såvel som børn i stor stil bliver spærret inde i anstalter for at forandres, fordi anstaltsanbringelsen blev anset som behandlingen i sig selv (Bryderup, 2005; Cohen, 1994; Dahl, 1978; Egelund, 1999; Foucault, 2003; Levin, 1998; Løkke, 1990; Nielsen, 1986; Rothman, 2002).

I 1900-tallet træder en anden type behandlingstanke frem som en del af det sociale arbejde med fattige børn og deres familier. Denne samfundsmæssige strømning er den *medicinske behandlingstanke*, som opstår som en følge af de medicinske landvindinger i 1700-tallet til 1900-tallet, hvor en række somatiske sygdomme blev kureret ved hjælp af medicinsk behandling. Før denne periode havde hospitalerne hovedsageligt fungeret som asyl for de uheldeligt syge, men nu blev helbredelsen af syge for første gang et mål for sygeplejen (Levin et al., 1999). De medicinske landvindinger spredte sig efterhånden som et spor af optimisme til psykiatrien. Peter Conrad og Joseph Schneider (1985) fremhæver således, hvordan behandlingsarbejdet med psykisk syge bliver præget af den medicinske model, om end de daterer den medicinske models indflydelse til at sætte ind noget tidligere end Levin et al.; nemlig i det 19. århundrede. De

fremfører, at forklaringerne for grundene til psykisk sygdom hidtil har fundet plads inden for den klassiske græske tankegang om en ubalance i de fire kropsvæsker, eller som i middelalderen og helt frem til 1700-tallet, hvor psykisk sygdom blev set som en straf for synd. Conrad og Schneider påpeger, at selv om lægerne i begyndelsen af det 19. århundrede ikke kunne fremvise de store resultater i helbredelsen af de psykisk syge, så sker der alligevel en monopolisering af området, således at lægerne

”indfangede galskaben som deres domæne og udvidede deres autoritet i dette område for på den måde at kunne udvikle et officielt monopol på retten til at definere (mental) sundhed og sygdom” (Conrad & Schneider, 1985:46-47).

I takt med at det medicinske paradigme rigtigt vinder indpas i begyndelsen af 1900-tallet inden for behandlingen af psykisk sygdom og afvigende adfærd hos voksne, ændres opfattelsen af fattige børns sociale problemer endnu engang. Denne gang fra at være et spørgsmål om dårlig moral begrundet i sociale livsomstændigheder til i højere grad at være et spørgsmål om biologi og genetik. Fattigdommen og dens deraf følgende fordærv bliver nu gjort til en sygdom og forsvinder på denne måde ind i det enkelte barns indre. Ansvaret placeres dels hos de forældre, som ikke er i stand til at opdrage deres børn til nyttige samfundsborgere, og dels hos børnene, som man anser enten for at være udstyret med dårlige arveanlæg og/eller en manglende viljestærkhed. Børnene må derfor styres og rettes ind med hjælp fra samfundets side. Behandlingstanken er således stadigvæk funderet på et moralsk grundlag forstået på den måde, at det er børnenes og familiernes moral, der er omdrejningspunktet for en forandringsproces. Men hvor behandlingen tidligere bestod i at præsentere de fattige familier for gode rollemodeller eller i at fjerne børnene fra de dårlige opvækstvilkår, kommer behandlingen nu til at bestå i medicinsk vurdering og i anbringelse på anstalt under lægelig overvågning. Anstaltstanken består således, men skifter radikalt indhold ved at lægge stærkt fokus på systematisk overvågning, videnskabelige behandlingsteknikker og et fokus på individets brister (Dahl, 1978; Egelund & Jakobsen, 2006; Levin, 1998; Levin et al., 1999). Det centrale er altså ikke længere blot at erstatte et moralsk utilstrækkeligt miljø med et bedre. Det væsentlige er de aktive

behandlingsstrategier, der fra samfundets side lægges for dagen for at ændre på de anbragte børns anløbne personligheder.

Fra midten af 1900-tallet og frem til i dag har det medicinske paradigme stået stærkt, især med psykoanalysens indtog i det sociale arbejde med børn efter 2. Verdenskrig (Bryderup, 2005; Conrad & Schneider, 1985; Donzelot, 1979; Egelund, 1999). Men man kan sige, at indholdet af den medicinske tankegang til en vis grad ændrede indhold med psykoanalysen som omdrejningspunkt. Hvor børns sociale problemer hidtil var forstået som en konsekvens af dårlige gener og lav viljestyrke, som resultat af manglende opdragelse og kummerlige opvækstvilkår, blev de inden for den psykoanalytiske tilgang set som et resultat af nogle problematiske samspil i familien. Nielsen (1986) konstaterer, at anden halvdel af det 20. århundrede i en dansk sammenhæng har betydet, at fokus har været på de anbragte børns og unges personlige og følelsesmæssige udvikling. Hun hæfter sig ved, at anstalten på dette tidspunkt i historien ikke længere anser arbejde og oplæring som formålet med anbringelsen, men at arbejde og oplæring i det omfang, at det tillægges en værdi, snarere ses som et middel til at opnå en personlig udvikling for børnene og de unge mennesker (Nielsen, 1986). Det betyder, at børns og familiers klassemæssige position og materielle livsvilkår forsvinder ud af billedet som årsagsforklaring på deres sociale problemer og afvigende adfærd. Problemerne skal så at sige findes i familien. Psykoanalysen er på denne baggrund medvirkende til, at børns sociale problemer i endnu højere grad individualiseres og nu tillige også almengøres, fordi problemerne netop udspringer af de familiemæssige relationer, og at alle børn i princippet kan være udsat for uhensigtsmæssige samspil inden for familiens rammer (Egelund, 1999).

Behandlingsbegrebet i dag

I dag kan vi synes langt væk fra det tidlige 1900-tals store anstalter for børn og unge, hvis opdragelsesmetoder og behandlingsideer har haft langtrækkende konsekvenser for dem, som lagde krop og sjæl til (Bryderup, 2005; Dahl, 1978; Nielsen, 1986). Ikke desto mindre har både den medicinske og den pædagogiske behandlingstanke en stærk indflydelse på den behandlingstanke, der ligger som en underliggende tankefigur i det sociale arbejde, der finder sted inden for børneforsorgsområdet i dag. Særligt den medicinske tankegang er repræsenteret i det psykoanalytisk inspirerede 'terapeutiske paradigme' på

døgninstitutionerne (Egelund & Jakobsen, 2009b). Her gøres børnenes forskelligartede sociale problemer til det enkelte barns individuelle problem, som er skabt af indre psykiske spændinger og som følgelig kan behandles via terapi både under de ugentlige terapiforløb, men også under det generelt terapeutiske levemiljø, som mange døgninstitutioner forsøger at etablere (jf. eksempelvis de miljøterapeutiske tilgange til behandlingen af døgnanbragte børn og unge (Jensen & Pedersen, 1999; Rasborg, 2007). Men også den mere moraliserende tilgang, som den pædagogiske behandlingstanke er repræsentant for, er repræsenteret inden for børneforsorgsområdet, hvor særligt forældrenes forskelligartede problemer gøres til genstand for sagsbehandleres og døgninstitutionsansattes vurderinger.

Den historiske redegørelse for det sociale behandlingsbegreb viser således, at behandling er et begreb, der må forstås kontekstuel, indlejret i en samfundsmæssig og historisk kontekst.

Afrunding

I kapitlet har jeg søgt at give et overblik over mit teoretiske ståsted, som findes inden for den symbolske interaktionisme. Jeg har taget udgangspunkt i Meads (2005), Blumers (1969) og Goffmans (1959; 1967) ideer og begreber. Disse tre teoretikere danner tilsammen et godt udgangspunkt for at forstå, hvordan man kan se det menneskelige selv som en social størrelse, der dannes i samspil med andre individer.

Mead interesserer sig for, hvordan vi gennem perspektivtagning danner os en bevidsthed om, hvordan andre individer ser os og på den måde bliver i stand til at se os selv med andres øjne. Lige så vigtig er det, pointerer Mead, at der sker en meningstilskrivelse i processen.

Blumer bygger videre på Meads antagelser og pointerer ligeledes, at vi altid kommunikerer og samhandler med andre individer ud fra den mening, vi tilskriver den konkrete situation. Alt får således sin betydning ud fra den mening, vi tilskriver det, og meningen opstår i selve interaktionen.

For Goffman er den menneskelige samhandling også en kerneinteresse, og han har særligt blik for, hvordan samhandlingsritualer og sociale strukturer sætter rammerne for den sociale interaktion. Gennem brugen af sit dramaturgiske perspektiv viser Goffman, hvordan vi er optagede af at fremstille os selv og af at kontrollere andres indtryk af os. Han anser denne

selvpræsentation som en central del af processen med at skabe vores selvidentitet. Goffman peger endvidere på, hvilke konsekvenser det har for det menneskelige selv, når individer bliver underlagt de strukturelle rammer, der kendetegner den totale institution.

Med deres fokus på den sociale samhandling og på de sociale strukturers indflydelse på denne samhandling, giver Mead, Blumer og Goffman mulighed for at stille skarpt på, hvad der kendetegner den sociale interaktion, der finder sted inden for rammerne af døgninstitutionen, og hvordan interaktionsmønstrene netop er betingede af de særlige institutionelle rammer.

Dernæst følger en redegørelse for Gubrium og Holsteins begreb om 'institutionelle identiteter' (Gubrium & Holstein, 2000; Gubrium & Holstein, 2001; Holstein & Gubrium, 2000) og Losekes begreb om mønsterfortællinger (Loseke, 2001; 2007). Jeg inddrager disse begreber, fordi jeg mener, at de kan bruges til at vise, hvordan en behandlingspraksis, som har udgangspunkt i en medicinsk psykologiserende behandlingstanke og som er underlagt nogle særlige institutionelle vilkår, bruger sine særlige identitetskabeloner til at se og forstå børnenes problemer og dermed gøre dem håndterbare inden for de institutionelle rammer.

Med den barndomssociologiske tilgang åbner jeg derefter op for en forståelse af, at barndommen ikke er en universel størrelse, og at den derfor skal forstås kontekstuel og dermed indlejret i både tid og rum. Barndomssociologien peger på, at man må se på de konkret forankrede processer, hvorved lokale forståelser af børn og barndom opstår og tager form.

Jeg afslutter kapitlet med en historisk gennemgang af det sociale behandlingsbegreb, hvor jeg forsøger at vise, hvordan behandlingen har været et centralt element i børneværnsarbejdet (herunder døgninstitutionsanbringelsen) siden begyndelsen af 1800-tallet, og at det til stadighed har haft som formål at opdrage eller behandle de anbragte børn og unge, så de passede til samfundets normer og værdier. Gennemgangen viser, at der undervejs i historien er sket en ændring i behandlingstanken, således at det tidlige børneværnsarbejde i 1800-tallet hovedsageligt var moralsk orienteret og rettede sin indsats mod en moralsk oprustning af de fattige børn og deres familier (Donzelot, 1979). Den bestod også i at fjerne børnene fra deres belastede omgivelser og i stedet give dem en anstaltsopvækst, hvor de gennem hårdt arbejde og korporlig afstraffelse skulle lære at blive nyttige samfundsborgere

(Dahl, 1978; Løkke, 1990; Nielsen, 1986; Rothman, 2002). Den senere børneværnsindsats i perioden fra begyndelsen af 1900-tallet og fremefter blev i stadig større grad orienteret mod en medicinsk og psykoanalytisk inspireret behandlingstankegang, hvor de sociale problemer i højere grad indlejredes i barnet og i familien, og hvor barnets indre derfor i større udstrækning blev omdrejningspunktet for behandlingsindsatsen.

I de efterfølgende kapitler vil jeg rette blikket mod min egen empiriske undersøgelse. Som det første vil jeg i næste kapitel analysere på de anbragte børns bidrag til de mønstre af social interaktion, der etableres på institutionerne. Dette gør jeg ved at tage udgangspunkt i de særlige arbejdsopgaver, børnene har, når de er anbragt på et behandlingshjem.

Kapitel 4: Anbragte børn på arbejde – hverdagsliv på behandlingshjemmet

I dette første analysekapitel af afhandlingen vil jeg sætte fokus på behandlingshjemmet som en arbejdsplads. Ikke så meget en arbejdsplads for de ansatte, men i højere grad en arbejdsplads for de anbragte børn.

Børn, der er anbragt på behandlingshjem, antages i almindelighed at mangle sociale kompetencer og at have forskellige former for vanskeligheder, der særligt kommer til syne i deres omgang med andre mennesker. Nogle anbragte børns problemer kan i det omfang, der findes en diagnose, beskrives igennem denne, mens andre beskrives i bredere vendinger.

En anden almindelig antagelse er, at anbringelsen på behandlingshjemmet skal hjælpe børnene med at vende en uønsket udvikling eller hjælpe dem til at tilegne sig nogle sociale kompetencer. Dette kan bl.a. læses ud af de behandlingsplaner, der skrives om børnene, og i de halvårslige indberetninger, som institutionen skriver til børnenes sagsbehandlere og forældre (jf. Gubrium og Bockholts begreb om 'staffing children' og Gubrium og Holsteins begreb om institutionelle identiteter: Buckholdt & Gubrium, 1985; Gubrium & Holstein, 2001). I indberetningerne redegøres bl.a. for, hvordan langt det enkelte barn er nået i den ønskede udvikling, og hvordan barnet fungerer socialt. Børn på behandlingshjem anses ud fra dette perspektiv først og fremmest som modtagerne af en behandlingspraksis, og deres primære arbejdsopgave består i at arbejde med sig selv, deres følelsesmæssige vanskeligheder eller deres sygdom. Børnenes aktive bidrag til at give deres hverdag et meningsfuldt indhold, til at forholde sig til de institutionelle rammer og til at søge indflydelse på disse rammer, anskues ikke i samme udstrækning som eksempler på børnenes relevante arbejde på institutionen.

Men i dette kapitel ønsker jeg netop at sætte denne type af arbejde under lup. Jeg vil med udgangspunkt i data fra feltarbejdet på begge de indledningsvist beskrevne behandlingshjem se på, hvilke typer af arbejde børnene udfører, mens de bor på institutionen.

Anbragte børns arbejde – det brede arbejdsbegreb

Når jeg i dette kapitel taler om de anbragte børns arbejde, gør jeg det med udgangspunkt i det brede arbejdsbegreb, som Dorothy Smith og den institutionelle etnografi er repræsentanter for (DeVault & McCoy, 2002; Diamond, 1992; Smith, 1988; 2005). Smith tænker arbejde som andet og mere end det betalte arbejde, som normalt omfattes af begrebet. Hun mener, at begrebet arbejde skal udvides til at gælde alle de forskellige aktiviteter, vi som mennesker indgår i og er en del af i dagligdagen. Hun siger:

“By institutional ethnographers, ”work” is used in a generous sense to extend to anything done by people that takes time and effort, that they mean to do, that is done under definite conditions and with whatever means and tools, and that they may have to think about” (Smith, 2005:152-153).

Smith er i sin tilgang fokuseret på at se på det arbejde, den viden og de erfaringer, der gøres og oparbejdes af enkeltindivider på det nære og partikulære niveau. Hendes ærinde er at se, hvordan denne lokalt forankrede viden og erfaring er koblet til mere generelle og overordnede sociale organiseringer, der så at sige uden vores viden sætter ind og styrer det levede sociale liv på det lokale niveau.

“The project is to extend peoples ordinary good knowledge of how things are put together in our everyday lives to dimensions of the social that transcend the local and are all the more powerful and significant in it for that reason. We participate in them without knowing what we are doing” (Smith, 2006:3).

I dette kapitel arbejder jeg hovedsageligt med at vise det lokalt forankrede arbejde, børnene udfører og den lokalt forankrede erfaring, som de oparbejder på behandlingshjemmene. Men i udpegningen af børnenes arbejdsområder retter jeg også blikket imod, hvad det er for strukturelle rammer eller sociale organiseringer der regulerer børnenes levede liv og er med til at sætte rammerne for det arbejde, børnene udfører i institutionerne. I de to efterfølgende kapitler i afhandlingen gør jeg desuden yderligere en bevægelse mod at analysere, hvordan børnenes arbejde og færdigheder er knyttet til nogle overordnede samfundsmæssige og professionelle forståelser af, hvilke problemer og behov, de anbragte børn har.

At orientere sig efter det brede arbejdsbegreb betyder, at de aktiviteter, som børnene engagerer sig i, og de færdigheder, de erhverver sig gennem aktiviteterne, får en selvstændig værdi. For at illustrere hvor bredt arbejdsbegrebet egentlig dækker, refererer Smith (2005) til Diamonds studie af livet på amerikanske plejehjem for ældre mennesker (Diamond, 1992). Diamond ser i sit studie på, hvilke måder de ældre er aktive i at skabe deres eget liv under de institutionelle rammer. Han forsøger således at gøre op med:

“...the conceptual chains of the 'done-tos' and 'acted-upons' as residents are so often considered, into seeing them as, doers, actors, agents” (Diamond, 2006:51).

De ældre på plejehjemmene ses normalt hovedsagelig som modtagere (af omsorg, af omtanke, af engagement etc.) og de ansatte ses og forstås som giverne. Men Diamond får gennem det brede arbejdsbegreb et blik for, hvordan selv en tilsyneladende ikke-aktivitet, kan forstås som et arbejde, som et engagement og som en tilegnelse af færdigheder. Dette illustreres i følgende uddrag fra hans bog, hvor Diamond beskriver, hvordan de ældre på plejehjemmet sidder og venter på morgenmaden:

“There each sat before breakfast, bip in place, eyes glued to the elevator. They waited quietly, with a wild patience, practicing patienthood, actively practicing the skills of silence” (Diamond, 1992:129).

Som citatet fremhæver, så er der i høj grad også færdigheder og arbejde involverede i aktivt at gøre ingenting. Ligesom Diamonds ældre mennesker på plejehjemmene er børn, som er anbragt på døgninstitutioner – af de professionelle i feltet – også begrebsmæssigt forstået som modtagere og dem, der er underlagt andre aktive aktørers handlinger. En begrebsmæssig forståelse, som jeg ønsker at nuancere i den følgende empiriske analyse.

Den barndomssociologiske tradition er en anden teoretisk retning, der søger at se børn som selvstændige aktører og dermed give de aktiviteter, børnene engagerer sig i, en selvstændig værdi (Corsaro, 2005; James et al., 1998; James & James, 2004; 2008; Mayall, 1994; Prout & James, 1997). I kapitel 3 redegjorde jeg overordnet set for den barndomssociologiske tilgang. I gennemgangen fokuserede jeg fortrinsvist på, hvordan barndomssociologien kan bidrage til forståelsen af, hvordan kulturelt definerede diskurser om børn

omsættes til social praksis i en lokalt forankret kontekst. Som fx hvilke professionelle forståelser der gør sig gældende omkring de anbragte børn i den lokale kontekst (James & James, 2004). Men barndomssociologien (og barndomsantropologien) har også øje for at se børnenes handlinger som betydningsfulde og med deres egen værdi. Barndomssociologien og barndomsantropologien søger dermed også at løsrive børnene fra en begrebsmæssig forståelse som *'done-tos'* og *'acted-upons'* ligesom Diamonds plejehjemsbeboere (Diamond, 1992). Dette gøres ved at tage børnenes perspektiv og skildre forskellige sociale sammenhænge ud fra dette perspektiv. At indtage børneperspektivet i studier omkring børn og barndom har gennem en længere periode været en meget anvendt tilgang inden for etnografisk inspirerede studier og har bidraget med mange spændende undersøgelser (Se fx: Adler & Adler, 1998; Bluebond-Langner, 1987; Christensen & James, 2001; Evaldsson & Corsaro, 2010; Højlund, 2002; Schwartz, 2007; Stokholm, 2006b; Strandell, 1994; 1997; Ytterhus, 2003).

Efter denne gennemgang af Smiths brede arbejdsbegreb og en kort henvisning til den barndomssociologiske tradition for at se børn som selvstændige aktører, vender jeg mig nu mod den empiriske analyse. I resten af kapitlet ser jeg på de anbragte børns arbejdsopgaver.

I første del af analysen ser jeg på de arbejdsopgaver, der er knyttet til den lokale kontekst. Det vil sige de arbejdsopgaver, der er betinget af de lokalt gældende vilkår, der er gældende for den enkelte institution. I anden del af analysen ser jeg på de arbejdsopgaver der er knyttet til de generelle vilkår, der er gældende, når man er anbragt på et behandlingshjem..

Specifikke arbejdsopgaver knyttet til den lokale kontekst

Børnenes arbejde er tæt knyttet til den institutionelle ramme, de er en del af, og i de følgende afsnit vil jeg koncentrere mig om, hvordan de specifikke lokale kontekster kræver særlige arbejdsindsatser fra de anbragte børn.

Overordnet set er rammerne omkring tilværelsen ens for de to institutioner. Begge er karakteriserede ved at være relativt store institutioner med flere afdelinger og med interne skoler. Ligeledes er de begge karakteriserede ved at være relativt afsondrede fra det omkringliggende lokalsamfund. Institutionerne har så at sige deres egen lille verden, og børnene tilbringer det meste af deres

tid på matriklen, når de er på institutionen (forstået som, når de ikke er hjemme hos deres familie på ferie eller på weekend). Med disse træk fremstår institutionernes således som tæt beslægtet med Goffmans totalinstitution (Goffman, 1967).

Men hvad angår de daglige rammer for selve institutionslivet, så er der store forskelle på de to institutioner. På trods af at begge institutioner har udgangspunkt i psykoanalytisk teori og på trods af, at de begge er inspirerede af den miljøterapeutiske behandlingstilgang, så er den institutionelle ramme, man stræber efter på hhv. Pilegården og Grønnehaven, meget forskellig. De ansatte på de to institutioner forklarer selv, at rammerne for det særlige institutionaliserede hverdagsliv, er etablerede med udgangspunkt i behovene hos den målgruppe af børn, som bor på de to institutioner. Som de to efterfølgende afsnit vil vise, så er disse rammer om den lokale institutionelle kontekst imidlertid også afgørende for, hvilke typer af arbejde børnene på de to forskellige institutioner udfører i hverdagen.

Pilegården – struktur og faste rammer

På Pilegården ses faste strukturer, rutiner og rytmer som et væsentligt element i den behandlingsmæssige tilgang, og dette er dermed en integreret del af det hverdagsliv, børnene lever. Det kommer til udtryk i de overordnede rammer for hverdagen på afdelingen. For eksempel har personalet forsøgt at gøre afdelingens vagtplaner meget gennemskuelige og gennemgående med et mandags- og onsdags-team og et tirsdags- og torsdag-team¹³. Børnenes hverdag er i udgangspunktet planlagt ud fra en overordnet aktivitetsplan, som personalet i fællesskab er kommet frem til ved deres halvårslige planlægningsseminar. På dette seminar planlægges, hvordan hver enkelt dag i ugen skal se ud for det næste halve år for samtlige børn. Der etableres faste ugentlige aktiviteter for grupper af børn ud fra personalets vurdering af, hvordan enkelte børn fungerer sammen, og der skemalægges 'individuel tid' for de enkelte børn og deres primærpædagog. Desuden diskuteres hvilke typer af faste ugentlige aktiviteter, der vil være profitable for det enkelte barns personlige udvikling. Denne overordnede ramme har sit fysiske udtryk i bl.a. et stort whiteboard, der hænger

¹³ Fokus på faste rammer i hverdagen gør sig også gældende i skoledagen. I følgende gennemgang vil jeg dog fokusere på empiriske observationer gjort på afdelingen, da det er i denne del af institutionslivet, jeg har udført hovedparten af mit feltarbejde.

på væggen i køkkenet. Whiteboardet er inddelt i en matrix bestående af ugens syv dage på den vandrette led og afdelingens otte børn på den lodrette led. På denne måde kan alle otte børn se, hvad de skal på alle ugens syv dage. Der står, hvornår de skal til fritidsaktiviteter, hvornår de skal gøre rent på deres værelser, hvornår de skal hjem til deres forældre etc. På whiteboardet står også hvilke medarbejdere, der er på arbejde den pågældende dag. Også madplanen fra det centrale køkken er frit tilgængelig. Den hænger i køkkenet, og på den kan børnene og medarbejderne se aftensmadsmenuen en måned ad gangen.

Men de professionelle ønsker om at strukturere og regulere hverdagen for børnene viser sig også mere generelt i de mange forskellige regler, der er på afdelingen. Der er eksempelvis faste pladser ved bordene, når børnene skal spise. Der er faste badetidspunkter og for de yngre børn er der regler for, om man kan komme i badekar, eller om man skal tage brusebad. Der er faste puttetider og faste 'putte-voksne', når børnene skal i seng om aftenen. Der er desuden regler for, hvor meget fjernsyn børnene må se. De mindre børn ser 'Fjernsyn for dig' hver aften kl. 17.30, hvor de lidt større børn ser Barracuda kl. 17.00. Derudover er fjernsyn på hverdagene i udgangspunktet reduceret til børnenes 'filmdage'. Der er også regler for, hvornår og hvordan børnene kan tale med deres forældre i telefonen. Det skal foregå på faste dage og finder sted på afdelingens kontor i selskab med en medarbejder.

Det stærke fokus på strukturer, rammer og regler er en integreret del af behandlingen og giver børnene tryghed, mener de ansatte. Som Gitte udtrykker det på et personaleseminar: "*Strukturen giver forudsigelighed, der mindsker angst og minimerer de kræfter, børnene skal bruge på at tænke på 'hvad skal jeg nu, og hvem skal jeg gøre det med'*". Men medarbejderne oplever også, at strukturen er en fordel for dem som medarbejdere i arbejdet med børnene. Heidi tilføjer: "*strukturen betyder, at der skabes overskud til, når der sker uforudsigelige ting*". Man kan således se, at de faste rammer er en klart integreret del af behandlingen på Pilegården.

Mit ærinde i dette kapitel er imidlertid ikke at afgøre, hvorvidt struktur og faste rammer har en positiv indflydelse set i et behandlingsmæssigt perspektiv. Mit ærinde er snarere at se på, hvordan de faste rammer og strukturer kan have en betydning i forhold til det særlige arbejde, børnene gør i institutionen.

Udvidelse af handlemuligheder gennem at udfordre regler og protestere

Helt centralt for mit feltarbejde på Pilegården står det, at de fleste af børnene på dette sted bruger meget energi og mange kræfter på at udfordre gældende regler og normer. Dagligt finder børnene på måder at bøje, udfordre eller protestere over reglerne på. Et eksempel på dette kan være børnenes forsøg på at skabe sig adgang til kontoret på afdelingen, som i udgangspunktet er 'børnefri zone'. Børnene må ikke komme på kontoret og slet ikke, hvis der ikke samtidig er en medarbejder til stede¹⁴. Det er i en vis forstand de professionelle private sted. Det er her, deres private ejendele befinder sig og det er her, de sover, når de har døgnvagten. Det er også her, de fører elektronisk dagbog over hvert enkelt barn, og det er her, de går ind og lukker døren og taler sammen, når de har brug for at kunne tale uforstyrret. Man kan som sådan forstå kontoret og det samvær, der udspiller sig mellem de ansatte derinde som et bagsceneområde, sådan som det er begrebsliggjort af Goffman (1959). At kontoret kan ses som det sted, hvor de professionelle lader "*the suppressed facts make an appearance*" (Goffman, 1959:114), er et fremtrædende træk i analysen i kapitel 7, som handler om de særlige interaktionsmønstre, som etableres blandt de professionelle på Pilegården.

Men i det daglige bliver reglen om, at børnene ikke må være på kontoret udfordret af børnene mange gange. Hvis døren til kontoret står åben, og en medarbejder sidder ved skrivebordet, går der ikke længe, før et barn står og hænger i dørråbningen. Der står de så og piller lidt ved papirklips, kuglepenne, og hvad de ellers kan nå at få fat i på skrivebordet uden rent faktisk at bevæge sig helt ind på konteret. Så snakker de om løst og fast og stiller spørgsmål om, hvad der er til aftensmad, eller hvem der skal putte dem om aftenen, eller hvem der skal køre dem til deres fritidsaktivitet eller lægeaftale etc. Andre gange smutter de ubemærket ind og sætter sig på en stol eller slænger sig i sofaen. Nogle gange går det godt, og de får lov at blive hængende, andre gange går det mindre godt, og de bliver bedt om at gå ud igen. Konteksten er meget vigtig for,

¹⁴ En undtagelse til reglen er dog under børnenes faste telefonsamtaler med deres forældre. De foregår på kontoret under overvågning af en medarbejder. Grunden til, at de foregår på kontoret og ikke eksempelvis på børnenes værelser, er, at afdelingen ikke råder over en trådløs telefon, og grunden til, at medarbejderne overvåger samtalerne, er, at man har taget en behandlingsmæssig beslutning om at være til stede ved samtalerne for at støtte børnene, hvis samtalerne med forældrene bliver for svære.

hvilken respons børnene får. Det afhænger af, hvilket personale der er på vagt, det afhænger af, hvordan den generelle stemning er i huset på det pågældende tidspunkt, og det afhænger af, hvilke børn der forsøger sig med at liste ind på kontoret. Nogle børn nyder større tillid blandt de ansatte og får i den anledning tildelt flere privilegier. Men overordnet set virker kontoret som en magnet på børnene, og de får ofte af vide af medarbejderne, at de ikke må være på kontoret, når de forsøger sig med at overskride grænsen mellem at være i køkkenet eller at befinde sig på kontoret.

Men som sagt er kontor-reglen dog ikke altid gældende for alle børn. Nogle gange får enkelte børn lov til at være på kontoret også med mere end overkroppen og også uden at liste sig ind og gøre sig usynlig, mens de voksne snakker. Når de ansatte på denne måde giver et barn lov til at opholde sig på kontoret, kan det fungere som en tillidserklæring. Rasmus får eksempelvis en eftermiddag lov til at sidde på kontoret ved computeren og følge buddene på QXL.dk på en lille modelbåd med batterier, som han gerne vil give et bud på. **Hanne**, som har givet ham lov, laver mad i køkkenet, mens Rasmus af og til kommenterer på, hvad han ellers finder på hjemmesiden. Der er ingen andre ansatte på kontoret, og Rasmus hygger sig tydeligvis og er en del mere snakkesalig, end han plejer at være.

Ved en anden lejlighed sidder Katrine sammen med sin primærpædagog ved computeren og kigger på cykler på internettet, fordi det er blevet besluttet, at hun skal have en ny cykel, som hun kan bruge på Pilegården.

Ovenstående viser med udgangspunkt i børnenes forholden sig til reglen om, at de ikke må være på kontoret, hvordan børnene aktivt arbejder for at udvide deres handlemuligheder. Gennem konstant at udfordre den gældende regel udforsker børnene rammerne og grænserne for reglen. Hvornår den gælder, og for hvem den gælder? Gennem deres arbejde med at udfordre reglen opdager de, at de kan påvirke deres omgivelser. Gennem strategisk brug af deres kroppe (som når de lister ubemærket ind på kontoret) eller gennem at være bevidste om, hvilke tidspunkter og hvilke situationer, der er gunstige til at forsøge at udfordre reglen, er de med til at udvide deres handlemuligheder. Det er vigtigt her at pointere, at udover at kontoret virker som en magnet på børnene, fordi de ansatte befinder sig der, og fordi rummet har et skær af forbud og hemmelighed over sig, så er kontoret også attraktivt alene af den grund, at der hér findes en computer med internetopkobling. Den er den eneste af slagsen på hele

afdelingen. Der findes i det hele taget ikke andre computere på afdelingen. Hvis børnene ønsker at spille computerspil eller bruge internettet, er det kun muligt at gøre det i institutionens fælles computerrum. Men rummet er lukket for børnene, med mindre der er en medarbejder med. Derfor begrænses børnenes brug af computeren til de tidspunkter, hvor personalet vælger at gå i computerrummet med en gruppe af børn¹⁵.

Udover at udfordre forskellige regler på afdelingen bruger børnene også protest som en måde at forsøge at udvide deres handlemuligheder eller i hvert fald at gøre de professionelle opmærksomme på, at de ikke accepterer de handlemuligheder, der er givet dem inden for den nuværende ramme. Protest kan finde sted i det små, som når Jeppe traver frem og tilbage foran en lukket kontordør, fordi han ved, at hans primærpædagog, Charlotte, på den anden side af døren er i gang med at tale med hans far i telefonen. Jeppe bryder sig på ingen måde om, at de ansatte taler med hans forældre uden ham, og det viser han med sin rastløse traven frem og tilbage foran døren.

Andre gange er Jeppe og andre børns protester højlydt og voldsomme. Én af reglerne på Pilegården er, at slik hører til om fredagen, at det skal købes i den lokale Brugs, og at det ikke må erstattes af chips, fordi de ansatte har taget en pædagogisk beslutning om, at chips ikke skal være et alternativ til slikposen. Sidstnævnte regel om at fredagssliket købes i Brugsen og ikke må være chips er for øvrigt en ny regel, som skal effektueres den første fredag, hvor jeg observerer på afdelingen. Og det går ikke igennem uden protest, som nedenstående uddrag fra feltnoterne viser¹⁶.

Jeppe har stillet sig op i døråbningen til kontoret, hvor **Helle** og jeg befinder os. Han vil tale med **Helle**, og hun går med ham ind på hans værelse. Da jeg lidt senere kommer ud fra kontoret, kan jeg høre, at **Helle** prøver at få en meget vred og højtråbende Jeppe ned på jorden. Jeppe synes, at det er meget urimeligt, at han ikke må købe chips som fredagsslik.

¹⁵ Det skal her nævnes, at det sker ret ofte, flere gange om ugen, at en medarbejder går en times tid i computerrummet med en gruppe af børn.

¹⁶ Man kan diskutere rimeligheden af den konkrete regel, som Jeppe opponerer mod i nedenstående uddrag. Hensigten har dog ikke været at gøre sig til dommer overfor Pilegårdens valg af regler i hverdagen. Jeg har derimod valgt netop dette empiriske eksempel, fordi det er et meget tydeligt eksempel på, hvordan nogle af børnenes protester har en direkte forbindelse med en eller flere af institutionens faste regler, hvor andre protester har en mere diffus udspringskilde.

Jeg kan høre, at Jeppe hiver alt ned fra sine hylder på værelset, mens han både brøler, græder og skriger. **Helle** går ind til ham med jævne mellemrum for at se, om hun kan få ham ned på jorden igen, men Jeppe fortsætter med uformindsket styrke, og han sparker og spytter efter **Helle**. Han råber af hende *'du kan tage dine dumme regler og gå'*.

Som uddraget viser, så lægger Jeppe en stor mængde energi i at give udtryk for sin utilfredshed. Han arbejder aktivt og engageret på at lade de professionelle (i dette tilfælde **Helle**) forstå, at han ikke accepterer de gældende regler. I præcis dette tilfælde er Jeppe også meget verbalt tydelig. *"Du kan tage dine dumme regler og gå"*, råber han. Der hersker ingen tvivl om, hvad han protesterer imod.

En anden pointe, som understreges i uddraget, er, at Jeppe arbejder hårdt på ikke bare at protestere mod (efter hans mening) uretfærdige regler, men også på at oparbejde en generel protest-færdighed. En færdighed som de mere erfarne børn på Pilegården behersker i stort omfang. Under en samtale på kontoret med **Helle**, bemærker hun også denne arbejdsindsats fra Jappes side, omend hun ser indsatsen i et behandlingsmæssigt lys og derfor har andre ord for det, drengen gør. Hun siger, at hun aldrig har set Jeppe på denne måde før. Han plejer at være meget omgængelig, og hun synes, det er skræmmende, at Jeppe, som er afdelingens yngste barn, nu er begyndt at tilegne sig en adfærd som alle andre. *"Ja, der er jo masser, han kan spejle sig i"*, siger **Helle**, og henviser med dette udsagn til, at børnene på afdelingen spejler sig og genkender sig selv i hinandens problematiske sider.

Det er langt fra altid tilfældet, at børnenes protestarbejde så entydigt kan føres tilbage til og kobles sammen med en gældende regel. Ofte er børnenes protestarbejde mere diffust og utydeligt og dermed ikke så nemt at kæde sammen med konkrete regler eller rutiner. Nogle typer af protestarbejde mener jeg desuden bedre kan forstås som et protestarbejde rettet mod den overordnede problemforståelse, der er fremherskende på institutionen; altså den professionelle forståelse af og fortælling om, hvordan man skal se børnenes problemer (Gubrium & Holstein, 2001; Højholt, 2001; Loseke, 2001; 2007; Schwartz, 2007). På Pilegården handler den professionelle problemforståelse overordnet set om, at børnene på institutionen grundlæggende er præget af deres forældres manglende evne til at tage vare på deres børn, og at dette har medført, at børnene er angste, at de mangler basale sociale kompetencer, og at de har svært ved at mærke egne og andres følelser.

Samtidig mener jeg, at protestarbejdet kan tolkes som værende rettet mod den deraf følgende professionelle forståelse af, hvad der er børnenes behov i dagligdagen; nemlig at regler, rutiner og faste rammer er med til at skabe tryghed for børnene. De professionelle på Pilegården deler problemforståelse med andre døgninstitutioner i Danmark, så på dette område deler børnene på Pilegården institutionel virkelighed med andre børn. Det pædagogiske arbejde på døgninstitutioner er hovedsagligt inspireret ud fra nogle pædagogiske praksisbegreber som eksempelvis at skabe tryghed og forudsigelighed (Egelund & Jakobsen, 2009a). For Pilegårdens og ligesådan for andre institutioners vedkommende anses det, at tryghed og forudsigelighed bedst tilvejebringes gennem faste strukturer og faste rammer.

Andre gange kan børnenes protestarbejde også tolkes som et udtryk for reaktion eller modstand mod den konkrete og lokalt forankrede institutionelle virkelighed, de møder på Pilegården. En virkelighed, som er præget af, at personalet oplever enkelte børn på afdelingen som særligt krævende, og at det opleves som et psykisk pres både af de ansatte og af de andre børn. En virkelighed præget af de ansattes utryghed over forventede afskedigelser i medarbejderstaben pga. af nednormering af børnegruppen og en virkelighed præget af, at de ansatte oplever en manglende kommunikation og forståelse fra ledelsen omkring disse problemer. Disse omstændigheder skaber tilsammen en særlig lokalt forankret professionel forståelse af børnene og en særlig stemning blandt medarbejderne, som præger hverdagen på afdelingen. Dette skal jeg vende tilbage til i kapitel 7.

Grønnehaven – behovsopfyldelse og kravløst miljø

Som det næste vil jeg vende blikket mod det andet behandlingshjem i mit materiale. På Grønnehaven er strukturen langt mere flydende end på Pilegården. På dette behandlingshjem søger de professionelle, som jeg vil komme nærmere ind på i næste kapitel i afhandlingen, at skabe et såkaldt regressivt miljø. Et kravløst og stærkt behovsopfyldende miljø ud fra en grundtanke om, at de børn og unge, der anbringes på behandlingshjemmet, har brug for en helle fra de krav og forventninger, der normalt har været til dem i deres tidligere miljø, og at de har brug for at blive 'fyldt op' med omsorg i både fysisk og psykisk

forstand¹⁷. En konsekvens af et kravløst og behovsopfyldende institutionaliseret miljø er, at tiden får en anderledes betydning for børnene. Anderledes i forhold til en almindelig hverdag med skole, fritid og familie, men også i forhold til en institutionaliseret hverdag, der som i Pilegårdens tilfælde i højere grad bygger på faste rammer og strukturer i hverdagen.

Birthe Bech-Jørgensen (2002) taler om to forskellige tidsopfattelser. Der er dels den indre tid, som er: ”...*det, der er vedvarende, en indre strøm af oplevelser og begivenheder*” (Bech-Jørgensen, 2002:72). Den indre tid er en flydende tilstand, som ikke kan reguleres. Det er en subjektivt oplevet tid, som træder frem, fx når vi fortaber os eller fordyber os i aktiviteter eller tanker.

Derudover er der klokketiden, som Bech-Jørgensen beskriver som: ”...*den ydre tid, den samfundsskabte tid*” (Bech-Jørgensen, 2002:72). Klokketiden er en differentieret målbar tid. Vores døgn er eksempelvis delt op i timer og minutter, så vi til enhver tid kan se præcis, hvornår på døgnet vi befinder os. Det er også en social tid, fordi den sikrer samtidighed, som at vi eksempelvis alle går på arbejde og i skole på stort set samme tid. Klokketiden fungerer således som en del af den sociale struktur, fordi den med sine tidsmarkører er med til at regulere de fleste menneskers hverdag (Bech-Jørgensen, 2002).

På Grønnehaven er der i udgangspunktet kun ganske få officielle tidsmarkører, der markerer overgange fra den ene aktivitet til den anden, som fx overgangen fra afdelingen til skolen og vice versa. Klokketiden har naturligvis en betydning på institutionen, fordi de ansatte orienterer sig efter den i deres arbejdsliv. De møder ind og forlader institutionen ud fra vagtplaner, de går til møder, de tilbereder måltider, de kører børnene til fritidsaktiviteter og andre aftaler, og de sikrer sig, at børnene passer de vedtagne sengetider. Men for børnene på institutionen har klokketiden en mindre fremtrædende rolle, idet antallet af væsentlige tidsmarkører i deres hverdagsliv på institutionen er skåret ned til et minimum. Denne særlige institutionelle kontekst virker ansporende for udviklingen af nogle særlige institutionelle færdigheder hos børnene og stiller krav om særlige former for arbejdsopgaver af de anbragte børn på institutionen, hvilket det næste afsnit skal handle om.

¹⁷ Når jeg pointerer behovsopfyldelsens centrale placering i Grønnehavens behandlingsstrategi, skal det ikke forstås som, at medarbejderne på Pilegården tror på, at deres børn og unge ikke har brug for at få opfyldt deres behov. Jeg ønsker udelukkende at fremhæve, at Grønnehaven er karakteriseret ved en meget lidt struktureret hverdag og ved en særlig udpræget grad af behovsopfyldelse.

Vente og tidsfordriv

På Grønnehaven kan tiden på afdelingen nogle gange virke nærmest stillestående. De fleste af børnene befinder sig på deres værelser eller i stuen, hvor de ser fjernsyn eller spiller computer eller Xbox.¹⁸ Nogle enkelte børn er måske ikke på afdelingen, fordi de er til en fritidsaktivitet, eller fordi de er ude og ordne et eller andet praktisk gøremål som eksempelvis at skulle til frisøren, at skulle til lægen eller at skulle købe nyt tøj¹⁹. I disse stille tidsrum er personalet ofte beskæftiget med praktiske eller administrative opgaver. De forbereder aftensmad, de rydder op, de syr navnemærkater i børnenes nyindkøbte tøj, de læser i afdelingens elektroniske dagbog over børnene eller ordner andet papirarbejde etc. Nogle gange er stilheden og roen så markant, at personalet kommenterer det indbyrdes, mens de sidder i køkkenet eller på kontoret og småsnakker. *"Hvor er de bare blevet store"*, siger de til hinanden, hvortil de svarer: *"Ja, det er de virkelig. Man skal nærmest trænge sig på for at få kontakt"*.

I disse stille perioder dukker der af og til et barn op i køkkenet, hvor personalet som oftest befinder sig. Han eller hun kigger sig lidt omkring og snakker måske lidt med en af medarbejderne. Børnene mødes altid med imødekommende kommentarer fra personalet, som stort set altid er til rådighed for en snak. Det er særligt de nyere børn på afdelingen som laver disse 'runder', hvor de tilsyneladende lidt rastløse vandrer rundt fra rum til rum i afdelingen, inden de for en kort stund slår sig ned ved køkkenbordet for at snakke, eller inden de sætter sig foran fjernsynet i stuen, eller inden de vender tilbage til deres værelser.

¹⁸ Disse aktiviteter gør sig især gældende for de første to måneder af mit feltarbejde, som indledes i februar måned. Da foråret begynder at kunne mærkes, og vejret bliver lunere, er der flere børn, der trækker udenfor og spiller fodbold eller hygger sig med at sidde ved bordet og bænke foran afdelingen.

¹⁹ Værd at bemærke er det, at faktisk næsten alle børn på afdelingen går til en ugentlig fritidsaktivitet. Det er hovedsagligt de nyeste børn på afdelingen, der ikke har en ugentlig fritidsaktivitet. Dette er bemærkelsesværdigt, idet kun 57 pct. af de institutionsanbragte børn og unge, ifølge SFI's forløbsundersøgelse af anbragte børn, går til en ugentlig fritidsaktivitet (Egelund et al., 2008). Hvad der yderligere er bemærkelsesværdigt omkring fritidsaktiviteterne på afdelingen er, at de spreder sig temamæssigt bredere end normalt på døgninstitutioner, hvor det særligt er aktiviteter som fodbold og ridning, der er højt på listen. På den observerede afdeling er der således børn, der går til hiphop, disco, basketball, atletik og matematik på ungdomsskolen ud over de mere klassiske aktiviteter på døgninstitutioner såsom ridning og svømning.

Men når klokken nærmer sig 18, begynder aktivitetsniveauet på afdelingen at stige. Personalet arbejder med at få maden klar til tiden. Nogle gange er de i god tid og tager det stille og roligt. Andre gange er der en intens stemning, hvor der skal arbejdes hurtigt for at blive færdige til kl. 18, hvor den stående aftale er, at aftensmaden serveres. Børnene kommer ud fra deres værelser og ind i køkkenet. Nedenstående uddrag fra feltnoterne er et eksempel på stemningen, lige før aftensmaden serveres.

Nu begynder køkkenet at fyldes op af mere eller mindre utålmodige børn. Ind til videre har det hele stået lidt på hold, fordi de ansatte har ventet på, at Sylvester skulle komme tilbage fra sin lægeaftale i den nærliggende by, hvilket han er nu. Kaya har placeret sig selv siddende på hug lænet op ad dørkarmen i døråbningen til køkkenet. Maiken kommer forbi og siger til hende i farten: "*Sidder du der i hyggehjørnet?*" Kaya svarer: "*Nej, i kedelhjørnet*". Lige inden maden serveres, er køkkenet befolket af optagede medarbejdere, der får de sidste ting på plads med maden, og af sultne børn, der venter og går ind og ud af køkkenet. Nogle har taget permanent opstilling i køkkenet. Kaya sidder nu rank og stille på sin stol og kigger på aktiviteten omkring hende. Sylvester følger i halen på medarbejderne og stiller spørgsmål til den aftensmad, der bliver lavet, og Christine sidder for bordenden og læser i sin bog. Derudover er der de ansatte **Maja, Niels og Lena**, som er travlt optagede af at svare på spørgsmål og få maden på bordet.

Som feltdagbogsuddraget illustrerer, er børnene ikke en del af projektet med at lave aftensmaden eller med at få sat den på bordet²⁰. Det er de ansatte, der varetager den del. Børnenes arbejdsopgave i denne sammenhæng er med andre ord at vente, og det gør de mere eller mindre tålmodigt. Nogle er bemærkelsesværdigt gode til at lukke af for støjen og aktivitetsniveauet rundt om sig, som eksempelvis Kaya, hvor jeg sidst i uddraget fra feltnoterne beskriver, at hun med en nærmest stoisk udstråling sidder på en stol og venter. Ligeså Christine, der formår at læse videre i sin bog for enden af køkkenbordet, mens børn og voksne myldrer rundt om hende. Disse to piger har været på Grønnehaven gennem en del år, og man kan vælge at tolke deres afventende ro som, at de har erhvervet sig en færdighed bestående i dels at lukke af og skabe deres eget private rum midt i al den livlige aktivitet og dels bestående i at vente

²⁰ Dog er et enkelt barn på afdelingen involveret i aftensmaden, idet hun får et ugentligt lomme pengebeløb for at dække op til aftensmaden på hverdage.

på at modtage (jf. Goffman, 1967 og hans begreb om tilpasningsstrategier i totalinstitutionen).

Aftensmaden fungerer således som en vigtig tidsmarkør på Grønnehaven, især for de børn som ikke har mange andre tidsmarkører at forholde sig til i hverdagen. For nogle børn er hverdagslivet på institutionen særligt fattigt på tidsmarkører. Kaya er et eksempel på sådan et barn. Hun går lige som de andre børn på afdelingen i institutionens interne skole. Men udover hendes skift mellem afdeling og skole findes der ikke mange andre betydningsfulde tidsmarkører i Kayas hverdagsliv²¹. En enkelt gang om ugen modtager Kaya undervisning i tværføjte på den lokale musikskole. Derudover har hun den daglige pligt at sørge for at dække bordet til morgenmaden; noget som hun klarer, lige inden hun går i seng om aftenen. Set i det lys bliver særligt måltiderne til væsentlige tidsmarkører, som medfører et skift i aktivitet.

Selv om Kayas liv set udefra kan virke fattigt på tidsmarkører, har hun dog nogle for hende væsentlige tidsmarkører, som er knyttet til hverdagen på afdelingen. Hun følger bl.a. med i en amerikansk tv-serie. Da det er en genudsendelse af en afsluttet serie, sendes der et nyt afsnit hver dag, og Kaya holder øje med tiden, mens hun venter på, at hendes serie kommer på skærmen. Derudover er Kaya en kompetent udøver af tidsfordriv. Udover at hun følger med i sin faste tv-serie, bruger hun også en del tid på sit værelse eller på at sidde ved computeren, der står i opholdsrummet, hvor hun på nettet finder forskellige billeder, som hun ligger ind i programmet Clipart og derved skaber en smuk endeløs virtuel collage. Kaya lægger, som eksemplerne antyder, et stort arbejde i at fordrive tiden på afdelingen med aktiviteter, der giver mening for hende, og når jeg bruger begrebet tidsfordriv i min analyse, er det således også væsentligt at pointere, at jeg ikke forstår begrebet tidsfordriv som deltagelse i meningsløse eller ligegyldige aktiviteter. De aktiviteter, børnene engagerer sig i på Grønnehaven, er nogle, de aktivt søger, og som udefra set virker til at give dem tilfredsstillelse på forskellige måder. Når jeg vælger begrebet tidsfordriv om aktiviteterne, er det for at pointere, at i en hverdag, som er meget fattig på de mere almindelige tidsmarkører, der normalt findes i børns liv, er det væsentlige arbejdsopgaver for børnene selv at etablere aktiviteter, som kan fylde deres tid ud på en for dem meningsfuld måde.

²¹ Kaya bor lige som flere af hendes bofæller kun på Grønnehaven i hverdagene. De fleste weekender tager hun hjem til sin familie.

Kaya er dog ikke det eneste barn på afdelingen, der mestrer kunsten at fordrive tiden. Alle børn på afdelingen arbejder i en vis udstrækning på at tilegne sig denne færdighed. Der bliver spillet meget computer, hvoraf World of Warcraft er drengenes foretrukne spil. Der bliver set meget fjernsyn. Nogle børn har faste tv-serier, de følger med i, mens andre hellere ser afdelingens eller deres egne indkøbte spillefilm. Der bliver også spillet Playstation og Xbox. På varmere dage er fodbold og særlig brugen af institutionens gyngestativer foretrukne måder for børnene at fordrive tiden på. Ofte er børnene sammen med hinanden i deres forskellige aktiviteter, og på denne måde bliver tidsfordriv også et arbejde, børnene gør i fællesskab med hinanden. Man kan i en vis forstand sige, at Grønnehaven er et sted, hvor tiden for børnene i større omfang end det almindeligvis gør sig gældende er præget af den indre tids kendetegn (Bech-Jørgensen, 2002). Børnene kan i stort omfang lade sig opsluge af de aktiviteter, de er i gang med, fordi der kun er få officielle tidsmarkører, der kan afbryde dem i deres egne aktiviteter. Særligt computerspil, Playstation og Xbox er således aktiviteter, som giver anledning til at børnene lader sig opsluge af deres egen virtuelle virkelighed.

Som jeg nævnte ovenfor, virker det som om, det særligt er de nye børn, der endnu ikke har tilegnet sig færdighederne at vente, at få tiden til at gå og at lade sig opsluge af egne aktiviteter. Dermed har de heller ikke endnu fundet frem til at skabe egne meningsfulde tidsmarkører i en ellers tidsmarkør-fattig dagligdag. Dette kan også hænge sammen med, at disse børn endnu ikke har integreret sig helt i børnefællesskabet, men at de stadigvæk står lidt i periferien og derfor ikke har en naturlig plads blandt kammeraterne og derfor heller ikke helt er en del af de børneinitierede fællesaktiviteter, der finder sted mellem børnene på afdelingen. Et uddrag fra personalets elektroniske dagbog om Sylvester, som er et af de nyere børn på afdelingen, peger også i denne retning.

”Han fortæller flere historier fra før, han kom til Grønnehaven, og han ender op i temaet ensomhed og kedsomhed. Han ved jo ikke, hvad han skal bruge tiden på, når han kun er så lidt i skole²². Vi ender med at få en rigtig god samtale om emnet kedsomhed, og hvordan han bruger sin dag. Han mangler noget at lave for bedre at kunne holde lidt igen med sin tvangstanker og tvangshandlinger, siger han”.

²² Sylvester har af behandlingsmæssige årsager kortere skoledag end de andre børn på afdelingen.

Bjørn er også relativt nyankommen til Grønnehaven, og han giver også udtryk for ikke helt at have fundet rytmen på stedet endnu. I mit interview med Bjørn kommer vi således ind på, hvordan Bjørn endnu ikke helt har tilegnet sig færdigheden at fordrive tiden. Jeg spørger ham, hvad han laver i sin fritid på Grønnehaven, og han svarer: *"Altså, i hverdagen der er det jo lidt sådan, at man bare nærmest har en fast rytme, man går lidt frem og tilbage og keder sig lidt"*. Jeg spørger ham også, om der er forskel på at være på Grønnehaven i hverdagen og i weekenden, og til det siger han: *"I weekenden der er der ikke rigtig noget specielt tidspunkt man skal op, man kan bare daske rundt hele dagen, hvis man vil det. Og... ja, så har man det bare meget mere rart i weekenden, fordi der er ingen stress, der er ikke noget, som man skal. Selvfølgelig kan man godt lave nogle aftaler privat, hvad man gerne vil, men så er det også det"*. Min tolkning af det Bjørn siger, er at hverdagene mangler et indhold. Han har fået etableret en hverdagsrytme på institutionen i og med, at dagen er delt op i skolegang og tid på afdelingen, men den mangler et reelt indhold for, at de gældende tidsmarkører bliver troværdige. Som Bjørn siger, så går man *"lidt frem og tilbage og keder sig"*. I weekenden derimod er de almindelige tidsmarkører som skole og fritid sat ud af spil og hele dagen kan bruges til at *"daske rund"*. Det er netop et meget almindeligt karakteristikum ved weekenden, at den står som kontrast til de faste rammer og de forskellige forpligtelser, som hverdagen er sat sammen af. Men det særlige i Bjørns tilfælde og for børnenes dagligdag på Grønnehaven generelt er, at hvad angår tidsmarkører, er der kun en ganske lille forskel på weekender og hverdage, hvilket for de 'nye' børn kan virke forvirrende og give anledning til rastløshed.

Som afsnittene har vist, så er børnenes arbejdsopgaver på de to behandlingshjem i en vis udstrækning styret af de rammer og betingelser, som den lokale kontekst sætter. Faste rammer og en regelbunden hverdag på Pilegården giver børnene de særlige arbejdsopgaver at udvide deres handlemuligheder gennem at omgå eller bryde reglerne og gennem at protestere. Et minimum af tidsmarkører i et stærkt behovsopfyldende miljø på Grønnehaven giver børnene arbejdsopgaven at vente og at fordrive tiden. Men udover at børnenes arbejdsopgaver sættes af den særlige og specifikke kontekst, som det enkelte konkrete behandlingshjem udgør, så er deres arbejdsopgaver også knyttet til selve den institutionaliserede hverdag, som er et generelt vilkår

for døgninstitutionsanbragte børn, hvilket vil være omdrejningspunktet for resten af dette kapitel.

Generelle arbejdsopgaver i et institutionaliseret hverdagsliv

I de resterende afsnit i kapitlet vil jeg koncentrere mig om de arbejdsopgaver, der er generelt gældende for børn, der er anbragt på behandlingshjem, og dermed også for de børn, der bor på de to behandlingshjem, hvor jeg har udført feltarbejde. Jeg retter med andre ord blikket mod de generelle vilkår for børn, der bliver anbragt på et behandlingshjem uanset forskelle i eksempelvis institutionernes behandlingspraksis og børnenes problemprofiler, fordi vilkårene er en del af den måde, døgninstitutionen er bygget op på, og en del af den måde, rammerne er sat på. Min analyse peger i den henseende på, at børnene på behandlingshjemmene overordnet set arbejder med tre forskellige typer af opgaver. For det første arbejder de med at fastholde eller skabe en identitet og med at værne om deres integritet (Goffman, 1967). For det andet arbejder de med at balancere mellem nærhed og distance, og for det tredje arbejder de med at knytte nye bånd og etablere nye sociale relationer til andre børn og til de professionelle.

Skabe sin identitet og værne om sin integritet

Fælles for de to institutioner er det, at de professionelle lægger stor vægt på de anbragte børns evne til at være behandlingsparate. At være behandlingsparat kan vise sig på flere måder. I udgangspunktet er der tale om, at der er etableret en underliggende accept hos børnene af, at de er forandringsprojekter. Som Gubrium og Holstein (2001) udtrykker det, så kommer børnene til behandlingshjemmet med deres bekymrende identiteter, hvor formålet med den behandlingsmæssige indsats er at ændre på disse identiteter.

På begge institutioner ses det som meget tydelige tegn på, at et barn er inde i en positiv udvikling og er parat til behandling, når han eller hun gerne vil modtage den omsorg, som personalet tilbyder. På Grønnehaven kan omsorgen, som personalet tilbyder, have et meget konkret udtryk, i og med at mad i stor udstrækning bruges som en måde at skabe en positiv kontakt til børnene på. Dette er et tema, der gør sig særligt gældende for Grønnehaven, og noget jeg vil analysere mere på i næste kapitel af afhandlingen. Men omsorgen kan også

komme til udtryk i den fysiske kontakt mellem børnene og de professionelle, som når børnene modtager fysisk kontakt fx kram eller massage. Eller som når børnene gerne vil deltage i terapeutiske samtaler med de professionelle²³.

En anden indikator på børnenes behandlingsparathed er graden af børnenes sygdoms- eller problemerkendelse, og på Pilegården taler de professionelle desuden ofte om, hvorvidt børnene er i stand til at sætte ord på deres følelser. At kunne sætte ord på følelser; særligt de svære som vrede, angst og sorg, anses på Pilegården for at være et udtryk for behandlingsparathed hos barnet.

For børnene kræver disse professionelle forventninger til dem en særlig arbejdsindsats. Der er tale om en stor arbejdsopgave, hvor børnene skal balancere mellem på den ene side at værne om deres integritet og deres hidtidige identitet og på den anden side acceptere deres status som forandringsprojekter og acceptere og arbejde med på den institutionelle identitet, der tilskrives dem i det løbende behandlingsarbejde (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; 2009; Holstein & Gubrium, 2000). Goffman (1967) peger også på denne balancegang i sin analyse af den moralske karriere hos patienter på en institution for personer med sindslidelse. Han fremhæver, hvordan patienterne får nedbrudt deres tidligere civile identitet og i stedet skal påføre sig en ny institutionelt defineret identitet. Jeg vil ikke gå så vidt som til at hævde, at de anbragte børn helt må opgive deres tidligere identitet til fordel for en ny, der kan fungere inden for rammerne af institutionen. Men jeg påpeger i analysen, at børnene har en meget stor arbejdsopgave i at balancere mellem at acceptere deres status som forandringsprojekter og samtidig fastholde deres egen forståelse af sig selv. Som afsnittet vil vise, vælger nogle børn i stort mål at optage institutionens definitioner på, hvem de er, og hvad deres problemer er, mens andre modsætter sig at blive indlejret i de tilgængelige institutionelle identiteter (Gubrium & Holstein, 2000; 2001). Der er her tale om et kontinuum, hvor børnene fordeler sig. I afsnittet har jeg valgt at inddrage eksempler på de to ender af kontinuet for at demonstrere, hvor forskelligt børnene arbejder med den samme opgave; nemlig at etablere eller fastholde en – for dem selv – genkendelig identitet inden for de institutionelle rammer og med at værne om deres integritet som hele mennesker.

²³ Min brug af begrebet terapeutiske samtaler vender jeg tilbage til senere i dette kapitel og desuden i næste kapitel om de professionelle problemforståelser af sindslidende børn og unge.

At acceptere og arbejde med på institutionelt tilskrevne identiteter

I det følgende afsnit vil jeg illustrere, hvordan nogle børn aktivt engagerer sig i arbejdet med sig selv og dermed arbejder konstruktivt med at leve op til de behandlingsmæssige og institutionelle forventninger til dem og med at etablere en identitet, som kan fungere inden for de givne institutionelle rammer. Jeg ser også børnenes arbejde som selvpræsentationer, der har til formål at styre de professionelle (og til dels også mit) indtryk af dem (Goffman, 1959). Selvpræsentationerne giver dem en mulighed for at bevare en form for integritet under nogle institutionelle vilkår, hvor de ellers på mange andre måder må give køb på deres oplevelse af, hvem de er.

Jeg tager, som det første, udgangspunkt i drengen Sylvesters ophold på Grønnehaven, fordi dette eksempel viser, hvordan et barn med omfattende behandlingsmæssige problemer gør et meget aktivt stykke arbejde med at forstå sig selv inden for de identitetskategorier, som institutionen tilbyder. I Gubrium og Holsteins og andre forfatters arbejde omkring institutionelt skabte identitetskategorier, er fokus ofte på den modstand, der kan være fra klienternes side mod at blive indplaceret i de institutionelle identitetskategorier (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Loseke, 1989; 2001; 2007; Mik-Meyer, 2004). Ligeledes ser de forskellige forfattere på, hvordan systemet trods denne modstand fastholder at se og arbejde med klienterne ud fra disse særlige identitetskategorier. Som modsætning til dette analyserer Goffman (1967) sig frem til, at der for nogle klienters vedkommende kan være tale om en tilpasningsstrategi, som indebærer en omvendelse til den institutionelle forståelse af ham eller hende. Han fremhæver, at disse klienter *'forsøger at udleve rollen som den perfekte klient'* (Goffman, 1967:52). Med Sylvester som eksempel har jeg til hensigt at vise, hvordan de institutionelle identitetskategorier for nogle børn kan fungere som velegnede skabeloner for at kunne forstå sig selv og for at skabe en mening i en adfærd og i et indre følelsesliv, der ellers kan virke forvirrende og skræmmende²⁴.

Sylvester er en dreng på 11 år, som har OCD. Sylvesters hverdag på Grønnehaven er præget af, at han har forskellige slags tvangstanker og tvangshandlinger, som skaber en række handlesystemer, som han presser sig

²⁴ I kapitel 6 vil jeg som modsætning til ovenstående vise, hvor svær en situation der kan opstå, når et barn til gengæld ikke accepterer, anerkender eller arbejder med på de institutionelle identitetskategorier, der tilbydes fra institutionens side.

selv til at overholde. De professionelle ser Sylvester som en dreng, som er stærkt belastet af sin psykiske lidelse. De fortæller mig, at han er et af de børn på afdelingen, som er mest forpint af sin sygdom. I en samtale med Sylvester prøver han at forklare mig, hvordan han ser sin sygdom komme til udtryk. Jeg spørger ham, om han kan forklare, hvad hans OCD gør ved ham: ”*Jamen, den har et eller andet med gentagelsestvangsmønstre*”, svarer han og fortsætter ”*Det er et eller andet, der får mig til at gentage, høre dårligere og sådan noget... vigtige ting. Ikke fordi jeg har nedsat hørelse eller sådan noget. Det er utroligt, hvad OCD kan gøre. Tænk, at det også kan nedsætte min hørelse og mit syn på at se nogle ting. Det forstår jeg ikke, det er uforklarligt, men sådan er min OCD åbenbart. Og så er der et eller andet med øjet, men det arbejder jeg med. Det er noget med at skulle kigge mange gange og blive i tvivl. Det er meget, det der tvivlssyn, som man kalder det. Sådan et eller andet med at blive i tvivl hele tiden.*”

Som samtaleuddraget viser, så virker Sylvester meget bevidst om, hvilke problemer OCD giver ham i hans hverdag. Han fortæller, at sygdommen påvirker hans dømmekraft i forhold til at se og høre, og han bliver derfor nødt til at checke, det han ser og hører igen og igen, og hermed opstår gentagelsestvangen. I uddraget påpeger Sylvester også, at hans sygdom og symptomerne på den er noget, han skal arbejde med, hvilket han også forsøger at gøre i det daglige. Senere i samme samtale med Sylvester spørger jeg ham, hvordan han oplever, at de ansatte på Grønnehaven hjælper ham med at arbejde med hans gentagelsestvang: ”*Meget godt, men man skal ... jeg ved udmærket godt, at når de hjælper mig i det, så bliver jeg meget sur. Sådan er det tit, når man skubber lidt til psykiske syges systemer, så bliver man vred. Men det kan jeg godt se bagefter, at det er en hjælp, når de gør det*”.

Som citatet viser, så er Sylvester helt på det rene med, hvad det er, de professionelle på Grønnehaven skal hjælpe ham med, og hvordan de skal gøre det. (Sylvester demonstrerer endda, at han godt ved, hvad det er, de gør for at hjælpe ham, og at han på trods af denne viden af og til bliver irriteret, når de hjælper ham med at ’skubbe til hans systemer’). Med sine udsagn præsenterer Sylvester sig selv som en dreng med indsigt i sin sygdom og derfor en person, som der må lyttes til og som kan have en kvalificeret mening. Jeg tolker også Sylvesters fastholdelse af at se sig selv som vidende og ekspert på egen sygdom, som et forsøg på at fastholde en form for integritet i en livssituation,

hvor han på andre måder har måttet give køb på, hvordan han kan se og forstå sig selv, netop fordi diagnoser, sygdom og symptomer har så stor betydning i hverdagen på Grønnehaven. Sylvester arbejder således engageret på at leve op til de forventninger, der er til ham inden for den særlige institutionelle ramme, som Grønnehaven udgør.

At arbejde med på de institutionelle identiteter som institutionen tilskriver dem, er en af de former for arbejde, som de anbragte børn for alvor bliver anerkendt for. Sylvester bliver blandt de professionelle ofte positivt fremhævet som et barn med særlig sygdomsindsigt, og personalet ser hans sygdomserkendelse som en forklaring på, at de oplever, at Sylvester er inde i en positiv udvikling.

De børn, der arbejder med på den institutionelle fortælling om dem selv, giver meget til personalet, idet de er med til at bekræfte den behandlingsmæssige orden i institutionen. Men det er ikke kun personalet, der profiterer af børnenes accept af deres særlige institutionelle identitet. Børnene selv kan også hente meget positivt i denne identitetskategori, i hvert fald så længe de befinder sig inden for institutionens rammer. Eksemplet med Sylvester tyder på, at han får en positiv oplevelse ud af at kunne sætte sine kropslige og mentale oplevelser ind i en forståelig sammenhæng; nemlig den at han har OCD. På den måde bliver forvirrende og ofte problematiske sider ved hans adfærd gjort forklarlige for ham selv og kan på den måde måske være medvirkende til, at han kan finde en ro, han ellers ikke ville kunne få. Desuden får han en masse positiv feedback fra personalet, som gennem hans sygdom og diagnose og hans accept af denne har lettere ved at forstå og acceptere Sylvesters adfærd og de hyppige vredesudbrud og konflikter, der følger i kølvandet på personalets forsøg på at 'skubbe til hans systemer'.

Samtidig vil jeg dog pointere, at indlejringen af de institutionelle identiteter, som tilskrives børnene på Grønnehaven, og dermed et altopslugende fokus på sygdom, diagnose og symptomer, kan have en pris. Når børnene optræder som 'gode patienter' (Goffman, 1967) og i stort omfang kun forstår sig selv inden for denne kategori, lader de sig opsluge af en identitetskategori, som nok har sine klare fordele inden for den institutionelle kontekst, men som i kontekster uden for den institutionelle på ingen måder vil kunne give de samme muligheder for anerkendelse og accept

Hvor Sylvester har omfavnet sin sygdom og sin diagnose og arbejder aktivt med at forstå sig selv og sin adfærd ud fra denne, stiller Bjørn, som vi skal se i næste uddrag af feltnoterne, sig mere tvivlende og søgende an. Ikke desto mindre arbejder Bjørn dog også med at nå til en forståelse af, hvad hans diagnose betyder for hans forståelse af sig selv.

Jeg står i køkkenet, da Bjørn opsøger mig og spørger, hvad min bog egentlig skal handle om. Jeg fortæller ham, at den skal handle om, hvordan det er at bo på et behandlingshjem. Derfra drejer snakken ind på Bjørn psykiatriske diagnose, som lyder på 'skizotypisk sindslidelse'²⁵. Bjørn har svært ved at forstå sin diagnose. Han vil gerne vide, hvornår han er rask, og han forklarer, at han jo ikke ved, hvornår noget er normalt, da han altid har været, som han er nu. Jeg lytter til, hvad Bjørn siger. På et tidspunkt i løbet af Bjørns fortælling spørger Lena, som sidder i den anden ende af køkkenet, om hun må bryde ind. Det må hun gerne for Bjørn. Hun siger, at hun godt kan forstå, hvorfor Bjørn bliver forvirret over, at han ikke ved, hvornår han er rask. Men at med psyken er det jo ikke ligesom et brækket ben eller en arm, hvor man kan sige, at det tager så og så lang tid. Det er meget sværere at sige noget om den slags, når det er psyken. Hun siger også, at han måske ikke så meget skal se sig selv som syg, men at han har nogle tanker, som han er nødt til at arbejde med, mens han bor på Grønnehaven. Hun siger også, at selvom flere af de børn, der bor på Grønnehaven, 'har skizotypisk', så kan det komme til udtryk på mange måder. Der er ikke nogen, der er ens. Samtalen mellem Lena og Bjørn glider ud, uden at der kommer nogen egentlig konklusion på den, andet end at Bjørn skal have et referat af den conference, der skal holdes om ham om torsdagen, og det siger han også til Lena, at han meget gerne vil.

I et interview med Bjørn, som jeg foretager senere i feltarbejdet, taler han også om grunden til, at han er placeret på Grønnehaven, og hvad det skal hjælpe ham til. Først prøver han at forklare mig, hvordan han ser sin psykiske sygdom komme til udtryk. *"Jeg lider af en skizotypisk sindslidelse, og det betyder, at jeg ikke kan være sammen med for mange personer. Når jeg er sammen med for mange personer, så kan det være, at jeg enten føler mig sådan lidt, du ved, sådan lidt... lidt kulret i hovedet, eller jeg... ja, jeg... jeg skifter personlighed på en eller anden måde, hvis det er folk, jeg ikke kender. Og så kan jeg,... så kan jeg ikke føle kulde. Og jeg kan heller ikke føle skam rigtigt. Så jeg har ikke rigtig nogle hæmninger på nogen måder"*. Efterfølgende forklarer han mig

²⁵ En kort forklaring af skizotypisk sindslidelse findes i beskrivelsen af behandlingshjemmet Grønnehaven i kapitel 1.

også, hvad han mener, at opholdet på Grønnehaven skal hjælpe ham med. *"Jeg skal lære at være sammen med mange mennesker på en gang, og jeg skal lære at mærke de følelser, som jeg ikke rigtig har. Det kommer i løbet af tiden pga. at jeg får piller, så det bliver bedre over tid"*.

Som det kan ses ud af eksemplet med Bjørn, så arbejder han i udgangspunktet med på den institutionelle fortælling om ham, som handler om at han 'har skizotypisk'. Men Bjørn har dog ikke på samme måde som Sylvester omfavnet sin sindslidelse og ser endnu ikke sig selv som ekspert på sin egen sindslidelse og på behandlingen af den. Men han arbejder hårdt på at lære sin sygdom at kende og arbejder med at bruge de diagnosticeringsredskaber, som de professionelle anvender, når de kategoriserer og indplacerer de forskellige symptomer sammen med deres tilhørende sindslidelse. I interviewet fortæller Bjørn således, at han skifter personlighed, at han ikke kan føle kulde, og at han heller ikke rigtigt kan føle skam. Jeg tolker Bjørns udsagn som et udtryk for hans arbejde med at forstå sig selv inden for rammerne af den institutionelt tilskrevne identitet.

De to drenges historier er eksempler på, hvordan nogle børn arbejder engageret på at indtage den institutionelle fortælling om dem (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; 2009; Loseke, 2001; 2007). De arbejder samtidig på at kunne præsentere sig selv som kompetente individer og fremhæver så at sige de særligheder, der er forbundet med deres psykiske lidelse på en sådan måde, at de fremstår reflekterende, vidende og kompetente (Goffman, 1959). Når jeg taler om, at de omfavner deres psykiske lidelse, mener jeg, at disse børn indlejrer den psykiske lidelse og gør den til en del af deres personlige historie og bliver således til eksperter på deres egen lidelse. På denne måde arbejder drengene på deres særlige måde med at værne om en form for integritet i en institutionel kontekst, hvor deres identitet som hele mennesker med mange forskellige sider og nuancer er under stærkt pres, pga. det stærke fokus på sygdom og symptomer fra de professionelles side (Goffman, 1967).

For flertallet af børnene på Grønnehaven og på Pilegården gælder det imidlertid ikke, at de lige som Sylvester og Bjørn accepterer de fortællinger institutionerne tilbyder om dem og deres særlige problemer. Fortællinger, der sætter rammerne for, hvad de professionelle mener, at børnene er i stand til, og hvad de kan magte.

At nuancere institutionelt tilskrevne identiteter

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan nogle børn arbejder med at nuancere de institutionelt tilskrevne identiteter, hvor de fx nedtoner fokus på det syge eller det problematiske og i stedet sætter fokus på det almindelige og på færdigheder og kunnen. Mikkel er et af de børn, der vælger at nedtone den psykiske lidelse i sin fortælling om, hvorfor han er anbragt på Grønnehaven. I nedenstående uddrag af mit interview med Mikkel taler jeg med ham om, hvorfor han bor på Grønnehaven.

Laila: ”Nogle af børnene her har jo nogen forskellige sygdomme... eller de fleste børn her har noget, de skal have hjælp til, er det ikke rigtig forstået?”

Mikkel: Jo, jo

Laila: Kan du fortælle mig, hvad det er, du skal have hjælp til her?

Mikkel: Ikke rigtig det store.

Laila: Eller måske, hvad er det, du har fået hjælp til?

Mikkel: Jamen, jeg har ikke rigtig fået hjælp til sådan meget. Jeg tror bare, jeg havde brug for at komme væk og slappe af.

Laila: Okay, så i virkeligheden at få lidt fred?

Mikkel: Ja, ja, lidt fred tror jeg, og så være sammen med nogle af de mennesker her, der var sådan meget rare. Og de voksne medarbejdere, de har jo været meget flinke.

Laila: Okay, så det er virkeligheden det, de har skullet gøre for dig?

Mikkel: Ja, og så lidt tålmodighed også?”

I uddraget kan man se, hvordan Mikkel vælger at præsentere sig selv som et helt almindeligt barn (på vej til at blive en ung mand), som på tidspunktet for anbringelsen på Grønnehaven blot havde brug for fred og ro efter nogle år, hvor han skiftevis var i anbringelse og hjemme hos sin familie.

Også Kaya forholder sig afvisende overfor den institutionelt tilskrevne identitet, som har udgangspunkt i hendes psykiatriske lidelse. I et interview med Kaya spørger jeg hende, om hun har en psykiatrisk diagnose lige som andre af hendes bofæller. Til det svarer hun: ”*Nej, jeg havde bare en meget*

svær lukket situation, som så ikke er rigtig lukket længere, nu er det mere sådan, nu er jeg betydningsfuld, jeg kan godt bestemme over mig selv, så det er fint.” Når Kaya skal forklare, hvorfor hun er anbragt på Grønnehaven, vælger hun altså at fortælle en historie om sig selv, der handler om en periode i hendes liv, hvor hun var indesluttet og havde en følelse af mindreværd. Hun vælger også at fortælle en historie, der lægger vægten på, at hun ikke længere oplever, at hun har problemer med selvværdet, men at hun tværtimod nu godt ved, hvordan hun skal give sin mening til kende.

Kaya og Mikkel arbejder således på at nuancere eller ændre på den institutionelt tilskrevne identitet (Gubrium & Holstein, 2001; Loseke, 2001) og arbejder således på at etablere en anden fortælling om dem selv. En fortælling, der forklarer, hvorfor det var nødvendigt, at de blev anbragt på Grønnehaven, samtidig med at fortællingen ikke kun kommer til at handle om sygdom, diagnose eller symptomer.

Men børnenes afvisning eller omformulering af den institutionelt tilskrevne identitet kommer ikke kun til udtryk i børnenes verbale ytringer. Under observationerne er jeg også vidne til interaktionsmønstre hos børnene, som jeg tolker som et udtryk for en protest mod den gældende institutionelle identitet på institutionen.

På Pilegården gør børnene generelt et meget aktivt protestarbejde, som jeg også var inde på tidligere i kapitlet. Men hvor jeg i det tidligere afsnit hovedsagligt så børnenes protestarbejde som knyttet til en særligt institutionel kontekst baseret på faste rammer og regler, så vil jeg i dette afsnit i højere grad se på dele af protestarbejdet som et muligt udtryk for børnenes afvisning eller omdefinering af den institutionelt tilskrevne identitet og dermed som et forsøg på at værne om deres integritet og på at fastholde en identitet, der ikke tager udgangspunkt i det problematiske, det mangelfulde og det fejludviklede.

Nogle af børnene på Pilegården er meget optagede af at stikke af fra institutionen. De tager både på små afstikkere ind til en by, der ligger ca. 10 km. fra Pilegården. Men i løbet af feltarbejdsperioden tager de også på længere springture til København, hvor de vandrer rundt i byen. At børnene stikker af, er naturligvis ikke noget, der sker hele tiden på Pilegården, men det sker alligevel så ofte, at jeg i min feltarbejdsperiode når at høre om eller være til stede ved seks forskellige episoder. Når jeg spørger de professionelle på institutionen om, hvorfor de tror, at nogle af børnene bruger så meget energi på

at stikke af, svarer de, at det er symptomer på børnenes svære belastninger. Det er deres angst, der så at sige driver dem til at stikke af. Umiddelbart kan det virke paradoksalt, at børn, der er prægede af angst, vælger at stikke af til storbyen om aftenen uden en voksen. Men inden for den professionelle forståelse, der er gældende på Pilegården, behøver der ikke at være en modsætning i det. Angsten kan tage mange former og udmønte sig i meget forskelligartet adfærd.

Men når Rikke, som er et af de børn, der af og til stikker af fra Pilegården, skal fortælle om, hvorfor hun stikker af fra institutionen, vælger hun at præsentere sig selv som en pige, der er i stand til at tage vare på sig selv. Hun protesterer med andre ord mod den institutionelle identitet, der tilskrives hende i det løbende behandlingsarbejde. En identitet, der handler om afvigelse, inkompetence og sårbarhed²⁶. En eftermiddag, hvor vi sidder og snakker, siger hun: *"Nogle gange, så føler man...fx Nathan [et af de andre børn på afdelingen], han får lov til at tage til byen alene, det får jeg fx ikke lov til. Og jeg kunne godt tænke mig at tage til byen sammen med min veninde, men uden en voksen. Det må jeg heller ikke. Så nogle gange så vil børnene gerne vise de voksne, at de faktisk godt kan tage af sted uden at komme til skade, og det har jeg faktisk gjort rigtig mange gange, hvor jeg ikke er kommet til skade."* Hun afslutter derefter snakken om emnet ved at sige: *"Nogle gange vil man gerne noget, som de voksne ikke kan eller har tid til. Så vil man gerne vise 'jamen, det kan jeg godt'".*

Rikkens forklaring på, hvorfor hun stikker af, og de ansattes vurderinger af, hvorfor hun og andre børn stikker af, står i skarp modsætning til hinanden. Men det er vigtigt at pointere, at min analyse ikke handler om, hvem der kender den 'virkelige' sandhed. Har Rikke ret i, at de voksne har for lave forventninger til hende, eller har de professionelle ret i, at det er angsten og dermed et symptom på Rikkens problemer, der driver Rikke og andre ud og væk fra institutionen? Det kan jeg med mit teoretiske perspektiv ikke vurdere. Men jeg vil gerne stille skarpt på, at de professionelle og børnene langt fra altid har de samme historier at fortælle. Jeg vil også gerne fremhæve, at børnenes forklaringer også kan forstås og fortolkes som protestarbejde mod den gældende institutionelle

²⁶ Det nærmere indhold af denne institutionelle identitet, som tilskrives Rikke, vil sammen med baggrunden for den og konsekvenserne af den være omdrejningspunktet for analysen i kapitel 6.

identitet, hvor de gennem at lægge vægt på det almindelige og på deres kunnen og viden arbejder på at værne om deres selvfølelse og at fastholde en identitet, som ikke kun begrænses til at handle om det sygelige og det problematiske.

Udover børnenes arbejdsopgave med at fastholde eller skabe en identitet, der kan sikre deres integritet inden for den institutionelle kontekst, er der også andre vilkår, der fordrer en særlig arbejdsindsats fra børnenes side. Det helt centrale vilkår, at børnene lever en gruppetilværelse, og den arbejdsindsats, det fordrer af børnene, vil være temaet for næste afsnit i kapitlet.

Balancere mellem nærhed og distance

Livet på et behandlingshjem er en gruppetilværelse på godt og på ondt. Som behandlingshjemsbarn lever man 24 timer i døgnet ugens fem hverdage (og for en dels vedkommende også i weekenden) sammen med en gruppe af andre børn og af forskellige voksne. Flere kvalitative studier udforsker netop det faktum, at en anbringelse på døgninstitution betyder en gruppetilværelse, hvor det anbragte barn lever sammen med andre børn og sammen med medarbejdere, som dels arbejder efter en vagtplan og derfor kommer og går, men dels også skiftes ud med tiden, når medarbejdere vælger at forlade deres stillinger. Nogle studier orienterer sig særligt mod betydningen af børnegruppen og indholdet af det fællesskab, der skabes i institutionen (Emond, 2002; 2003; 2004; Stockholm, 2006b; 2009). Andre orienterer sig mere bredt mod relationer mellem de ansatte og de anbragte børn (Buckholdt & Gubrium, 1985; Heron & Chakrabarti, 2003; Whitaker et al., 1998).

For at få sat nogle konkrete tal på disse generelle betragtninger om, at det institutionaliserede hverdagsliv er lig med en gruppetilværelse, kan vi bruge afdeling Højen på Pilegården som eksempel. Her bor otte børn, hvoraf flere kun er hjemme hos deres familie hver anden weekend, og en enkelt slet ikke forlader institutionen, men i stedet har besøg af sin familie på institutionen. Der arbejder syv faste medarbejdere på afdelingen og to praktikanter. Derudover er der et sted mellem 5-7 vikarer tilknyttet afdelingen. Hvert barn går i en klasse, hvor der er to skolelærere tilknyttet. Dertil kommer afdelingslederen og psykologen, som også er en del af børnenes hverdag, om end på et mere overordnet plan. Det er med andre ord temmelig mange relationer, hvert enkelt barn skal håndtere. Dette er særligt tankevækkende i og med, at det meget

relationsintense rum, som afdelingen udgør, også fungerer som det tætteste børnene kommer på en hjemlig sfære, mens de befinder sig på institutionen.

At en opvækst på et behandlingshjem er lig med en gruppetilværelse betyder, at børnene stilles overfor en særlig arbejdsopgave. Gruppetilværelsen betyder, at børnene konstant må arbejde med at skabe en balance mellem nærhed og distance i et hverdagsliv karakteriseret ved en høj gennemstrømning af personer, en lille grad af privatliv og en høj koncentration af børn med forskellige typer af personlige problemer. De måder, de går til denne arbejdsopgave på, vil være fokus for de to følgende underafsnit i kapitlet.

Nærhed og distance – måltiderne som eksempel

Mad og måltider står centralt i den miljøterapeutiske behandlingstankegang. Ifølge Fink, Hansen og Theilgaard (1999) bliver maden og spisningen inden for den miljøterapeutiske tankegang anset for at være en af de vigtigste grundsten i behandlingen. Maden bliver brugt som en måde at vende tilbage til den helt tidlige kontakt mellem mor og barn, fordi mad og spisning hos det helt lille barn hænger uløseligt sammen med moderen. Ifølge Fink, Hansen og Theilgaard får miljøterapeuten således adgang til barnets følelsesmæssige forstyrrelse og følelsesmæssige frustration gennem at arbejde med mad og spisning (Fink et al., 1999).

Med udgangspunkt i ovenstående kan man se, at måltiderne og maden er væsentlige elementer i den behandlingsmæssige praksis set fra et professionelles perspektiv. Mit ærinde i det følgende er imidlertid ikke at se måltiderne ud fra et behandlingsmæssigt perspektiv, men i stedet bruge måltiderne til at se på, hvordan børnene håndterer og arbejder med det sociale fællesskab. Hvordan de arbejder med at få en balance, sådan at nærheden og tætheden til de andre børn og voksne afbalanceres af en afstand og af at fastholde en form for privathed i det ellers meget offentlige liv, som døgninstitutionen er kendetegnet ved. Måltiderne er velegnede til at illustrere børnenes balanceren mellem nærhed og distance, fordi det ofte er på disse tidspunkter, at tætheden og gruppetrækkene ved institutionslivet træder særligt frem, idet måltiderne har et element af (stor)familieskab i sig og samtidig er et stærkt ritualiseret socialt samvær (Iversen & Holm, 1999; Jenkins, 1999). Ligeledes er det også her muligt at se, hvordan forskellige pædagogiske rammer

giver anledning til, at børnene håndterer måltiderne og det fælles sociale liv ved måltiderne på forskellig vis.

På Grønnehaven er der en stor frihed for børnene og de unge til selv at styre, i hvilket omfang de ønsker kontakt til de andre børn og voksne, hvilket børnene benytter sig af i stor udstrækning. Det bliver særligt tydeligt omkring måltiderne, hvor der findes flere strategier for deltagelse alt efter, hvad barnets hensigt er. På Grønnehaven spiser alle ansatte og børn sammen ved et stort bord i køkkenet. Nogle børn dukker hurtigt op til måltiderne, spiser hurtigt, hvad de har lyst til, og forsvinder derefter igen – nærmest uden at have ytret et ord. Andre børn kommer til måltiderne højt talende og gestikulerende, mens de skaber opmærksomhed om sig selv, eller om noget, de ønsker, har brug for eller tager afstand fra. Nogle gange bruger børnene også måltiderne til at knytte bånd til deres bofæller gennem at lave sjov og ballade. Endelig er der børn, der først dukker op, når måltidet er ved at være ovre, hvorefter de sætter sig ned og falder i snak med de ansatte, som oftest er dem, der befinder sig længst tid i køkkenet efter måltiderne, fordi de står tilbage med opvask og oprydning. Nedenstående eksempel fra feltarbejdet på Grønnehaven illustrerer, hvordan børnene på afdelingen håndterer deltagelsen på forskellig vis og dermed arbejder på at skabe en balance mellem at være en del af det sociale fællesskab på afdelingen og at holde en afstand til fællesskabet både mentalt og fysisk.

Frokost på Grønnehaven

Børnene begynder at dukke op i køkkenet. Sofia kommer stormende ud i køkkenet, mens hun fortæller om sine bekymringer for den globale opvarmning. Hun fortæller, at der vil være øer, der forsvinder fra landkortet, at Danmark risikerer istid, at polerne smelter, at isbjørnene bliver kannibaler, og at slædehundene mister deres job. Da hun fortæller om slædehundene, kommenterer hun det med: *'Og hvad skal de stakkels slædehunde så lave. De bliver jo arbejdsløse,'* mens hun snøfter teatralisk.

Magnus kommer hurtigt ind og sætter sig. Han går i gang med at spise sine hapsdogs, og da vi andre skal til at bænke os, har han allerede forladt bordet.

Sofia fortsætter med at fortælle om bekymringerne for den globale opvarmning. Hun spørger Sigrid, om hun har en bærbær eller stationær computer, og da Sigrid fortæller, at hun har en stationær, opfordrer Sofia hende til at købe en bærbær, da den er mere miljøvenlig. Christine bryder ind og siger, at bærbare ikke har så meget computerkraft som de stationære, men det mener Sofia ikke er rigtigt. Christine fortæller, at hendes far har købt en bærbær, og den var ikke nær så kraftfuld som den

stationære. Sofia spørger, om det var en billig en, men det siger Christine, at det ikke var.

I den anden ende af bordet fortæller Sylvester til Maja, at han ikke vil have bøf stroganoff i aften. Han vil gerne have laks. Men det må ikke være laks fra ISO's fiskehandler, fordi den butik bryder han sig ikke om. Maja fortæller det videre til Sigrid, og kort efter går Sigrid ind på konteret og lukker døren bag sig. Kort efter kommer hun ud igen og sætter sig ned. Sylvester kigger på Sigrid og spørger hende, hvad hun skulle inde på kontoret. Hun smiler til ham og siger: "Hvorfor, er du nysgerrig?" Han siger, at det er, fordi han tror, at hun var inde på kontoret i forbindelse med hans laks. Han gentager hele forklaringen om, at han ikke vil have fersk laks fra ISO, og hvad det er, han gerne vil have i stedet. Sigrid fortæller, at det er på plads. Hun har lige snakket i telefon med Lena, som endnu ikke er mødt på arbejde. De har aftalt, at Lena skal købe laksen med, når hun kommer på arbejde, og Sigrid har forklaret, hvilken slags laks det skal være.

Rune siger stort set ingen ting under maden, men forholder sig tavst spisende og forlader bordet, så snart han er færdig.

Christine siger, at hun har det dårligt. Hun hviler hovedet på sin (rene) tallerken, mens hun sidder ved frokostbordet. Sigrid siger til hende, at hvis hun skal sidde ved bordet, så skal hun sidde ordentligt. Christine siger, at hun gerne vil ind på værelset og hvile sig lidt, og at hun gerne vil have, at Sigrid hjælper hende med at pakke til weekenden.

Kaya dukker først op i køkkenet efter, at alle de andre børn er færdige med at spise. Hun slår sig ned ved bordet og spørger Maja, om hun ikke vil lave en toast med ost og skinke til hende. Det siger Maja ja til og går i gang.

Børnenes håndtering af frokostmåltidet viser, hvordan de på Grønnehaven arbejder på at navigere inden for den gruppetilværelse, som institutionen udgør rammen omkring. Som det ses af uddraget vælger nogle børn at forlade bordet, stort set før de andre har sat sig. Nogle vælger at spise i tavshed. Nogle bruger måltidet til at fortælle om det, som de selv finder interessant til både børn og voksne, mens andre bruger måltidet til at sikre sig, at resten af dagen kommer til at forløbe, som de ønsker det (fx at sikre sig, at den rigtige aftensmad finder frem til bordet). Endelig er der nogle, der venter med at dukke op, til næsten alle børn har forladt bordet, hvorefter der er mulighed for at snakke med de voksne uden at have de andre børn som tilhørere og deltagere. På den måde arbejder børnene med at 'dosere' tætheden og nærheden i det institutionaliserede hverdagsliv.

På Pilegården foregår frokost og aftenmåltiderne ved tre borde. To borde er placerede i køkkenet ved siden af hinanden, men adskilt af et gardin fra gulv til loft, som bliver trukket frem under måltiderne, sådan at børnene og de ansatte ved de to borde ikke kan se hinanden under måltiderne. Der er både faste spisetider og faste pladser ved alle måltider. Et par gange under mine observationer er der dog et par børn, der vælger ikke at spise med ved frokosten, fordi han eller hun har en dårlig dag. Fordi der er faste pladser, kan børnene ikke vælge at sidde i nærheden af deres bedste venner eller yndlingsvoksne, da de ansatte på skift sidder ved de forskellige borde, alt efter hvem der er på arbejde den pågældende dag. De fælles måltider med faste pladser er således et institutionelt vilkår for børnene på Pilegården, som de må forholde sig til, og en ramme, de må arbejde inden for. De kan således ikke som børnene på Grønnehaven selv regulere balancen mellem nærhed og distance under måltiderne ved at styre omfanget af deres tilstedeværelse og ved at placere sig strategisk ved bordene.

På Pilegården er børnenes arbejde omkring måltiderne bl.a. koncentreret om at 'netværke' dvs. engagere sig i at lave aftaler med andre børn om at lege. Særligt frokostmåltidet bliver brugt som et sted, hvor aftaler for eftermiddagen indgås, herunder legeaftaler for 'stilletimen', som fx i eksemplet nedenunder fra feltarbejdet. Stilletimen er timen umiddelbart efter frokosten, hvor børnene skal være på deres værelser alene eller sammen med en kammerat, mens de ansatte planlægger aktiviteterne for resten af eftermiddagen.

Udover at netværke arbejder børnene under måltiderne også hårdt på at positionere sig både i forhold til kammeraterne, men også i forhold til de professionelle. I nedenstående uddrag fra feltnoterne kan man se, hvordan Michael gennem sin deltagelse i måltidet får markeret sig både i forhold til en af de andre drenge ved hans bord og i forhold til mig den nye ph.d. studerende på afdelingen.

Der er suppe i dag til frokost. Der er meget stille ved bordet med de store drenge (Michael, Nathan og Thomas). **Helle** spørger lidt til, om det var sjovt at være i svømmehallen. Michael svarer, at det var rigtig sjovt. Thomas bryder ind i samtalen og siger, at han også synes, at det var en god tur i svømmehallen. Michael siger til Thomas, at han skal tie stille og lade være at blande sig. **Helle** siger til Michael, at hun vil have, at han taler ordentligt til Thomas. Michael svarer ikke på **Helles** henstilling, men spiser bare videre. Drengene er ikke så vilde med suppen, men de kan godt lide brødet, og de vil gerne have ekstra. **Helle**

går ned for at hente brød i køkkenet. I samme øjeblik hun forlader rummet, siger Michael til Nathan: ”*Nathan, gider du lige at sidde ordentligt og lade være med at hænge på albuen?*” Nathan sidder tættest på vindueskarmen og sidder med albuen hvilende på karmen, mens han spiser. Nathan svarer roligt, at Michael skal blande sig uden om, hvordan han sidder. Michael vender blikket mod mig og spørger meget høfligt, om vi kan rykke spisebordet lidt. Først forstår jeg ikke helt, hvad han mener, men så går det op for mig, at han vil rykke bordet væk fra væggen, så Nathan ikke længere kan sidde med albuen i vindueskarmen. Jeg sidder for enden af bordet, og hvis Michael vil have rykket bordet længere væk fra væggen, kræver det, at jeg flytter mig. Jeg siger: ”*Nej, Michael, nu sidder jeg jo lige her.*” Michael siger med irritation i stemmen ”*Det var jo ligesom bare en lille ting.*” Jeg siger ikke mere, og i det samme vender Helle tilbage til bordet. Michael rejser sig efter maden, og det gør Nathan også. Helle, Thomas og jeg sidder tilbage. Helle fortsætter sin snak med Thomas om svømmehallen og rutschebanen i den, som Thomas var særligt begejstret for.

Som eksemplet viser, så er Michael irritabel og han deler villigt ud af sin irritation ved bordet. Han indleder med at irettesætte sin bofælle, Thomas, men bliver sat på plads af medarbejderen, Helle. Han accepterer tilsyneladende hendes irettesættelser og spiser videre uden flere bemærkninger, men i det øjeblik hun forlader bordet, tager han kampen op igen. Denne gang retter han irritationen mod den anden dreng ved bordet, Nathan, som han (ligesom en voksen ville gøre det) irettesætter for at sidde og hænge ved bordet. Da Nathan tilsyneladende ikke bider på og roligt afviser Michael, går Michael videre og forsøger at bruge mig til at hjælpe ham til at forhindre Nathan i at støtte på albuen og dermed presse ham til at ’sidde ordentligt’. Da jeg (på en temmelig usikker vis) afviser at deltage i hans projekt, viser han åbenlyst sin utilfredshed, siger irriteret, at det jo ’ligesom bare var en lille ting’, og kort efter forlader han bordet uden at have sagt mere.

Michael bruger således måltidet til at positionere sig både blandt sine kammerater, men også i forhold til mig, som ny voksen på afdelingen. Han arbejder på at håndtere den institutionelle gruppetilværelse gennem at skabe en distance til de personer, som han pga. en særlig pædagogisk ramme er nødt til at forholde sig til, fordi han deler bord (og hverdagsliv) med dem.

At skabe privathed i et ellers offentligt rum

En behandlingsinstitution kendetegnet ved kun at have meget få muligheder for, at børnene kan skabe sig et privat rum, både i fysisk og i overført betydning. I

det øjeblik de forlader deres værelser, træder de ind i det offentlige rum, som institutionen hovedsagligt udgøres af.

På Grønnehaven fungerer børnenes værelser i høj grad som deres private rum, hvor de kan trække sig fra institutionens offentlige liv. På trods af at værelserne på institutionen er meget små, er det meget almindeligt, at børnene trækker sig tilbage til værelserne alene eller med en kammerat, for at spille X-box, computer eller måske for at se en film. For nogle børn bliver deres værelser deres meget private og intime rum, som ikke alle lukkes ind i. For nogle tager det form af en slags fæstning, hvor der etableres 'pædagogfælder', sådan at de ansatte ikke kan bevæge sig ind på værelset, uden at beboeren vil opdage det. For andre bliver værelset en hule, hvor de kan hygge sig. De professionelle på Grønnehaven er meget bevidste om, at børnenes værelser bliver brugt på denne måde, og det er noget, de hele tiden tager højde for i deres tilgang til børnene.

Jeg går ned ad gangen, kigger ind i stuen, men der er ingen børn. Går videre ned ad gangen til børnenes værelser, og jeg kan høre, at Christine og Sofia griner og snakker sammen. Da jeg kommer hen til Christines værelse, kan jeg se, at de to piger sidder på Christines seng i hendes meget rodede værelse. Christine sidder stadigvæk i sin lyserøde satinpyjamas, selvom det nu er midt på eftermiddagen. De spiller et playstationspil, som Christine næsten lige har fået. Sofia siger beredvilligt: "*Kom bare ind.*" Christine er mere reserveret. Mens jeg kigger på, at pigerne spiller playstation, taler de sammen om forskellige typer af spil, som de synes om, og de er dybt optagede af samtalen og af spillet. Efter et stykke tid siger jeg tak for kigget til pigerne og går tilbage til køkkenet. Da jeg kommer ude af synsvidde, kan jeg høre Christine sige: "*Luk lige døren*" til Sofia.

I ovenstående feltnoteuddrag kan man se, hvordan værelserne bliver til rum for privathed og intimitet, hvor de to piger Sofia og Christine arbejder med på én gang at skabe distance (til de andre børn og voksne på afdelingen) og med at skabe nærhed (til hinanden) med deres tosomhed og et nyt playstationsspil.

Pilegårdens børn har også forskellige måder at bruge deres værelser på. Enkelte bruger værelset som tilbagetrækningssted og arbejder også på andre måder på at skabe afstand i de ellers tætte relationer. Men de fleste af børnene befinder sig imidlertid nærmest konstant i det offentlige og tæt befolkede rum. De professionelle på Pilegården fortæller, at børnene pga. deres særlige

vanskeligheder har svært ved at være alene og derfor ikke kan holde ud at være alene på deres værelser ret lang tid ad gangen.

Men selvom børnene på Pilegården ikke bruger meget af deres tid på deres værelser, så arbejder de stadigvæk med at fastholde deres egne og andres værelser som private steder, som er utilgængelige for andre. Det viser sig bl.a. ved, at værelserne fungerer som steder med minimalt voksenopsyn, hvor børnene til tider finder på at gøre forskellige ting, der ikke er tilladt. Ofte bliver de ikke-tilladte aktiviteter før eller siden opdaget af de ansatte, men i udgangspunktet er børnenes værelser deres egne, og lukkede døre bliver respekteret. Værelserne fungerer også som steder, hvor man kan invitere andre og på den måde give udtryk for sympati eller omvendt udelukke nogen og dermed give udtryk for antipati. Ligeledes kan værelserne bruges til at gemme ting, som man ikke ønsker, at de andre børn skal få fat i, hvad enten det er egne ting eller afdelingens ting, og på den måde fastholde et rum, der er privat og uden for rækkevidde for institutionens offentlige tilgængelighed.

Det er eftermiddag på Højen. Jeppe sidder i køkkenet i sofaen over for Katrine, der læser et Anders And blad. Det er hendes tur til at læse afdelingens Anders And blad, og hun vil gerne læse i det, selvom hun har fået et mage til af sin far på deres tur i dag. Hun vil ikke give afdelingens Anders And blad til Jeppe, som meget gerne vil læse det. Han er rasende på hende og sidder kun og venter på, at hun bliver færdig. Katrine sidder stille og roligt og læser bladet, mens hun virker meget bevidst om effekten, det har på Jeppe, som sidder arrigt fnysende og prustende i sofaen ved siden af hende.

Da tiden nærmer sig for børnetv-programmet Barracuda (som Katrine ser hver dag) løber hun ned på sit værelse og gemmer Anders And bladet. Jeppe løber rasende efter hende, mens han råber, 'jeg vidste det'.

Jeppe kalder på Gitte, som kommer ud fra badeværelset, hvor hun er ved at bade Sara. Hun går ned mod Katrines værelse for at se, hvad der sker. Jeppe står nu og tripper i rasende utålmodighed uden for Katrines værelse, som han godt ved, han ikke må gå ind på. Katrine er gået op i tv-stuen for at se fjernsyn. Gitte kalder på Katrine og beder hende fortælle, hvor bladet er, så hun kan hente bladet til Jeppe, eller også må Katrine selv komme ned og hente bladet. Katrine råber tilbage til Gitte, at det ligger på skrivebordet på hendes værelse. Men det gør det ikke ifølge Gitte, som nu går op i tv-stuen for at hente Katrine, så hun selv kan komme ned og hente bladet. Nu mister Jeppe imidlertid tålmodigheden og smutter ind for selv at hente bladet. Da Katrine ser, at Jeppe er på hendes værelse, bliver hun meget vred og ked af det, og hun prøver at gå til angreb på Jeppe. Gitte afværger og sender Jeppe ud af værelset. Han står udenfor og skummer, mens han venter på bladet.

Til sidst kommer Gitte ud med Katrine, som dog må en kort tur tilbage på værelset, fordi hun giver Jeppe et spark, da hun passerer ham på gangen. Da Katrine og Gitte kommer ud for anden gang, har de lavet en aftale om, at Katrine får Anders And bladet tilbage fra Jeppe, når kl. er 19.30.

Ovenstående uddrag fra feltnoterne illustrerer, hvordan to af børnene arbejder med at fremhæve det private i det offentlige. Katrine arbejder på at holde på hendes ret til det ugentlige Anders And blad, som er et eftertragtet privilegium blandt afdelingens børn, ved at tage Anders And bladet med ned på hendes værelse. Jeppe arbejder på den anden side på at få overdraget bladet, som han mener, at han har krav på, når nu Katrine har sit eget, hun kan læse i. For begges vedkommende arbejder de under gruppetilværelsens præmisser, og for begges vedkommende arbejder de på at skabe privathed i det offentlige rum ved at hævde deres private ejerskab over Anders And bladet for en stund. Katrine gør brug af sit værelse i den forbindelse, som på Pilegården fremstår som stort set det eneste fysiske rum, som børnene kan kalde deres eget private sted. Det gør hun ved at lægge bladet på sit værelse, så hun på den måde fastholder retten over det, selv når hun ikke sidder med det i hænderne.

Udover at bruge værelserne som retræte eller som strategisk middel i fællesskabet med de andre børn, er der også andre måder at skabe privathed på i de to institutioner. På Grønnehaven er der en udbredt brug af elektroniske medier, som jeg tidligere har været inde på i dette kapitel. Udover at tolke børnenes massive brug af disse medier som tidsfordriv, så kan man også vælge at tolke tv-kiggeriet og pc-spilleriet som en måde, hvorpå børnene skaber en distance i tætheden til de andre børn og til de professionelle. Når der spilles eller kigges på tv, er der ikke så stort et pres for at forholde sig til andre. De elektroniske medier kan således fungere som skjolde, der skærmer børnene mod den intense interaktion i institutionens offentlige rum.

For Pilegårdens vedkommende er børnene meget ofte ude og lege på institutionens udeområder. For det meste er de uden direkte voksenopsyn, selvom de ansatte som regelen omtrent ved, hvor børnene befinder sig. De bevæger sig meget rundt på hele matriklen, og de cykler rundt omkring på den store grund eller på ture i skovområdet, der grænser op til institutionen. Dette kan også tolkes som en måde, hvorpå børnene skaber distance fra den interpersonelle tæthed på afdelingen, og ligeledes en måde, hvorpå de tager sig

et 'frikvarter' fra den professionaliserede hverdag, som de er en del af på Pilegården.

Den sidste arbejdsopgave, som jeg vil fremhæve i dette kapitel, er børnenes arbejde med at skabe relationer og skabe tilknytning under institutionaliserede vilkår. Dette er en arbejdsopgave, som hænger tæt sammen med børnenes arbejde med at balancere mellem nærhed og distance, fordi tilknytningen og opbygningen af relationer bygger på en nøje afstemthed af netop nærhed og distance. Det er også en meget svær arbejdsopgave at løse godt inden for den institutionaliserede ramme. Netop tilknytning og etableringen af sociale relationer har svære kår i en verden, hvor udskiftelighed blandt voksne og vanskelige sociale forudsætninger hos børnene er grundlæggende betingelser.

Knytte bånd og skabe relationer

Når et barn bliver anbragt på en døgninstitution, medfører det et tab af relationer. Tab af relationer til forældre, søskende, familie, kammerater og andre sociale kontakter i barnets nære miljø (Egelund et al., 2008; 2009). Døgninstitutionen kommer i stedet til at udgøre rammen om de nye tilknytninger, barnet skal etablere og de sociale relationer, der på sin vis skal fungere som en erstatning for de tabte.

Den institutionelle kontekst er ikke nogen let kontekst at skabe nye sociale relationer i. De ansatte er mange og skiftende, og børnene kommer ofte med ringe forudsætninger for at gå ubesværede ind i et større socialt fællesskab. Derfor er det ikke nogen let arbejdsopgave for børnene at skabe sig nye sociale relationer og tilkæmpe sig en plads i fællesskabet med andre børn og de professionelle.

At håndtere deltagelsen i børnefællesskabet

Børnefællesskabet er en helt central del af børnenes dagligdag på døgninstitutionen. På trods af dette har litteraturen omkring denne del af anbringelsen været sparsom. Stokholm (2006b) har i sin afhandling fokuseret på netop gruppens betydning og konkluderer, at børnene først og fremmest orienterer sig mod deres placering i børnefællesskabet, og først når denne er på plads, er de i stand til at orientere sig mod den behandling, som personalet forsøger at give til dem.

At børns egne fællesskaber er betydningsfulde er også en generel pointe i den del af den bredere barndomssociologi, som hovedsageligt er inspireret af analyser udført i de almene institutionelle sammenhænge som skoler og daginstitutioner (Corsaro, 2003; Dencik et al., 1988; Gulløv, 1999; Højlund, 2002; Mandell, 1988; Nilsen, 2003; Palludan, 2005; Strandell, 1994; Ytterhus, 2003).

Ud fra mine observationer på de to behandlingshjem hersker der på ingen måde tvivl om, at børnenes deltagelse i børnefællesskabet er meget vigtigt for dem. En utrolig mængde energi og arbejde bliver lagt i at forholde sig til børnefællesskabet og i at være en del af det. På Grønnehaven er Sylvester den yngste dreng på afdelingen, og han prøver igen og igen at skabe kontakt til de andre børn. Han er meget engageret i sine forsøg, men har desværre ikke så tit held med kontakten. Ofte er hans forsøg præget af en kejtethed og en akavethed, der får de andre til at tage afstand fra ham.

Magnus spiller World of Warcraft på computeren, og Rune ser på. De småsnakker sammen om, hvad Magnus skal gøre, mens han bevæger sig rundt i spillet.

Sylvester kommer ind i stuen og griner overstadigt. Han siger: *''Det er for skørt,''* mens han fortsætter med at grine højt. De to større drenge siger ingenting, men fortsætter blot med at spille. Sylvester siger: *''Årh, mand, de ignorerer mig, sgu.''* Han bliver ved computeren og fortsætter med at grine højt og overstadigt.

Så sker der noget sjovt i spillet, og Magnus og Rune griner af det sammen, og Sylvester griner så meget, at han trimler omkuld på skibsbriksen, der står ved siden af computeren. Han bliver ved med at grine længe efter, at de to andre er holdt op. Rune siger til Sylvester: *''Hvorfor er det, at du kan synes, at alt her i universet er sjovt?''* Han griner ikke, mens han siger det, men gentager sin sætning og tilføjer denne gang: *''Årh, mand, du giver mig ondt i ørerne, når du griner så højt.''*

Magnus spiller videre, og Rune og Sylvester kigger stadigvæk på. Nu trimler Sylvester endnu engang omkuld på sengen af grin. Rune rejser sig fra sin stol, går hen til madrassen og læner sig ind over Sylvester, mens han rusker i hans arme og siger: *''Du er syg, mand.''* Han slipper ham og sætter sig tilbage på stolen. Sylvester griner stadigvæk lettere hysterisk, og lige pludselig går det galt for ham. Han slipper en ordentlig prut. De to andre drenge råber: *''Adr!''* og stormer ned på Runes værelse efterladende Sylvester storgrinende på madrassen i stuen.

Hvor Sylvester stadigvæk befinder sig i periferien af børnefællesskabet, så er der andre børn på afdelingen, som er en langt mere integreret del af børnefællesskabet, og som har udviklet venskaber og bruger dem som en vigtig del af det sociale liv i hverdagen på afdelingen. I det hele taget fylder børnenes venskabsrelationer til hinanden meget på Grønnehaven, og børnene orienterer sig i stor udstrækning mod de andre børn på afdelingen. I mine fem interview med børnene fra afdelingen giver de da også udtryk for, at venskaber og tætte relationer til andre børn er væsentlige for dem. Der bliver således lagt en stor arbejdsindsats fra børnenes side i at skabe kontakt og etablere venskaber med andre børn på afdelingen eller mere bredt på hele institutionen.

De ansatte på Grønnehaven er i udgangspunktet også meget fokuserede på at støtte børnene i deres fællesskaber og deres venskaber med hinanden. Holdningen hos personalet er generelt, at venskaber er gode, men at børnene på institutionen også har svært ved disse forhold. Derfor skal de have støtte til både at etablere dem og til at regulere dem eller til at holde afstand. Holdningen er også, at selv når venskaber mellem børnene tydeligvis er til glæde for dem, så kan disse også være med til at gøre behandlingsprojektet sværere.

Særligt to drenge på afdelingen, Magnus og Mikkel, har et meget tæt venskab, som er meget tydeligt under observationerne på afdelingen. Men Mikkel står for at skulle flytte fra Grønnehaven til en udslusningsinstitution, og jeg har flere gange under observationerne tænkt, at det er ærgerligt for deres venskab. En eftermiddag sidder jeg sammen med Niels, som er en af de faste medarbejdere på afdelingen. Vi sidder og kigger på de to drenge, som øver sig i at gå på hænder på græsplænen foran afdelingen. De griner og har det sjovt. Jeg spørger Niels, om de ansatte har tænkt på, hvad det vil betyde for Magnus, at Mikkel flytter. Niels mener, at det kan gå begge veje. Han tror, at det vil blive en sorg for Magnus, at Mikkel flytter. Men på den anden side kan det også have en positiv effekt på hans behandlingsarbejde, fordi han bliver mere tilgængelig, når Mikkel flytter. Lige nu er de to drenge svære at få fat i, fordi de har hinanden. Så venskaber mellem børnene på Grønnehaven er generelt efterstræbelsesværdige, men de bliver også – lige som alt andet ved børnene – vurderet i lyset af de behandlingsmuligheder, de åbner op for eller lukker af for.

Også på Pilegården er børnefællesskabet et ofte diskuteret tema blandt de ansatte, som har en oplevelse af, at børnene har meget svært ved at bruge hinanden konstruktivt. Forskning på området peger da også på, at der kan være

rigtig mange problemer forbundet med at samle børn, der har det svært, under samme tag (Barter et al., 2004; Gibbs & Sinclair, 2000; Levin, 1998).

Nedenstående eksempel fra Pilegården viser, hvor hurtigt stemninger i børnegruppen kan skifte og hvor voldsomt det kan virke.

Hanne, Sara og Jeppe sidder og drikker te, mens de tegner. Katrine kommer ind i køkkenet, tager sig en kop te og sætter sig ned ved bordet for at være med til at tegne. Hanne siger, at hun synes, at de mangler tuscher, og Katrine svarer, om Hanne måske har tænkt sig at tage til Sverige efter dem, for de har glemt mange af tuscherne i den hytte, de boede i på skiferien. Katrine fortsætter med at sige, at Jeppe for øvrigt var rigtig dårlig til at stå på ski, da de var i Sverige. ”Sådan et pattebarn, der ikke kan stå på ski”, siger hun. Hanne bliver irriteret og siger, at Katrine skal tie stille. Men Katrine fortsætter og begynder at synges en drillesang om Jeppe. ”Jeppe kan ikke stå på ski”, synger hun. Jeppe reagerer ved at råbe, at Katrine skal holde mund. Men Katrine fortsætter stadigvæk, og Jeppe råber endnu højere, at Katrine skal holde mund, alt imens Hanne også beder Katrine om at tie stille. Hanne rejser sig og går over mod Katrine, alt imens hun siger, at der faktisk var rigtig hyggeligt nede i køkkenet, indtil Katrine kom og ødelagde stemningen. Hun tager fat i Katrine og trækker af sted med den modvillige pige, som skriger op, samtidig med at hun griner. Katrines skrigeri får Sara, som stadigvæk sidder ved bordet og tegner, til også at skrike med en hysterisk undertone. Jeppe er holdt op med at råbe, men Sara får alligevel set sig sur på ham og går over til ham, efter Hanne har forladt rummet. Hun stiller sig i en truende positur med sit ansigt tæt på ham. Jeppe trækker sig forskrækket baglæns på stolen. Hurtigt rækker Sara armen op og får et fast greb i Jappes hår og hiver til. Jeg skynder mig hen til de to og skiller dem ad. Sara bliver vred nu også på mig - og siger: ”Nu ved jeg, hvad jeg gør”. Hun tager derefter alle tegnesagerne, som består af en æske med tuscher og to mapper med forskellige tegnekopier. Dem tager hun med sig ind på sit værelse og smækker døren efter sig.

Som afsnittet viser, så arbejder børnene intenst med at forholde sig til de andre børn på mange forskellige måder. Børnefællesskabet er således et grundlæggende vilkår ved de anbragte børns hverdagsliv. Børnene på de to institutioner arbejder hårdt på at blive en del af fællesskabet. De arbejder med at finde deres egen plads eller med at tildele andre børn en plads i fællesskabet. Børnene arbejder også på at knytte venskaber, og de arbejder på at skabe distance. Endelig viser afsnittet også, hvor hårdt arbejde det egentlig er at finde sin plads i og være en del af et børnefællesskab på en behandlingsinstitution. Et tæt og intenst miljø kombineret med en gruppe børn, som udviser forskellige vanskeligheder i forhold til at være en del af de sociale relationer, der findes

mellem mennesker, kan til tider være en sprængfarlig cocktail. Man skal ikke undervurdere mængden af drilleri eller decideret mobning, der finder sted inden for børnefællesskabet på institutionerne (Egelund et al., 2010; Gibbs & Sinclair, 2000; Polsky, 1962).

At skabe kontakt til de professionelle

Børnefællesskabet er de anbragte børns primære sted at hente følelsesmæssig tilknytning på trods af de vanskeligheder, som jeg har vist, der er forbundet med dette (Emond, 2002; 2004; Schwartz, 2007; Stokholm, 2006b). At etablere dybere og længerevarende sociale relationer til de professionelle begrænses i stor udstrækning af de institutionelle vilkår (Goffman, 1967), som bl.a. er, at personalet møder ind og forlader institutionen med udgangspunkt i en vagtplan, der ofte betyder, at der kan gå dage eller op til en uge mellem, at de er på arbejde. At medarbejdere med jævne mellemrum siger deres stillinger op, tager orlov eller går på barsel, er også en del af de institutionelle vilkår. På trods af disse vilkår, som vanskeliggør etableringen af tættere og mere vedvarende sociale relationer mellem ansatte og børn, viser feltarbejdet, at de vanskelige vilkår ikke forhindrer – særligt de yngre børn, som hovedsagligt bor på Pilegården, – at arbejde på at skabe kontakten til de professionelle²⁷.

Under observationerne ser jeg ofte eksempler på børn, der aktivt arbejder på at få og indgå i kontakt med personalet. På Pilegården har kontakten ofte form af at være fysisk orienteret. Brydekampe i institutionens egen hal mellem drengene og en af de mandlige medarbejdere er noget, de store drenge ofte siger ja til. En anden ting, de store drenge ofte gør, er at tjatte og give 'lammere' til de mandlige ansatte (og de mere fysisk robuste kvindelige ansatte). De yngre børn finder gerne en medarbejder, de kan sidde tæt op ad i sofaen, når der er 'Barracuda' eller 'Fjernsyn for dig'.

Jeppe er nu kommet ud fra sit værelse og hænger på Helle. Han hænger sig fast på hende i bogstaveligste forstand. Han tager begge sine arme

²⁷ Det er vigtigt her at pointere, at kontaktinitiativerne ikke kun kommer fra børnenes side. De ansatte på de to institutioner er i høj grad kontaktsøgende i forhold til børnene. De ansatte lægger mange pædagogiske overvejelser i, hvordan de på bedst mulig måde kan komme igennem til børnene og skabe en relation, som kan bære det behandlingsmæssige arbejde. I dette kapitel har jeg dog valgt kun at tage udgangspunkt i børnenes arbejde på institutionen, og derfor er det deres forsøg på at skabe relationer og kontakt til de ansatte, der er omdrejningspunktet for analysen.

rundt om livet på hende bagfra, og så holder han fast, så hun går med ham som et permanent vedhæng. Helle prøver flere gange at gøre sig fri, men smiler alligevel over Jeppes meget vedholdende forsøg på kontakt. Til sidst får hun dog gjort sig fri og sætter sig i stedet i sofaen sammen med Jeppe.

På Grønnehaven er der også elementer af fysisk kontakt, men på en anden facon, formodentlig fordi der er tale om ældre børn. Nakkemassage, fodbad, lusekæmning og anden form for kropskontakt er almindelig på Grønnehaven. Massage er den mest efterspurgte og mest forekommende form for kropskontakt mellem børn og ansatte. Mens den mere målrettede fysiske kontakt, som ligger i at kæmme lus eller få et fodbad pga. af en betændt neglerod, i højere grad bliver foreslået af de ansatte. Ud over forskellen i typen af fysisk kontakt mellem de to institutioner, så er der også på Grønnehaven flere af børnene, der søger kontakten gennem at småsnakke med de ansatte. Ofte slår børn sig ned på kontoret eller i køkkenet, hvis de kan se, at der er en voksen, der har tid til en snak. I følgende eksempel benytter Bjørn sig af, at Lena sidder og laver noget praktisk stillesiddende. (Hun er i gang med at sy navnemærkater i noget af børnenes nyindkøbte tøj).

Lena har sat sig til at sy navne ind i børnenes ny tøj inde på kontoret. Bjørn kommer ind for at snakke. Han sætter sig på en kontorstol og begynder at småsludre med Lena. Han siger bl.a., at han tror, han har lus, og Lena kigger ham efter. Det mener hun ikke, at han har, og det mener Vicky heller ikke, der kommer forbi i samme øjeblik. Men de synes, at hans hovedbund virker irriteret og spørger ham, om han husker at bruge shampoo uden parfume. Det aner Bjørn ikke noget om, så Vicky tager ham med for at vise ham, hvor der er shampoo uden parfume. Lidt efter kommer han tilbage og sætter sig igen for at snakke med Lena.

På Pilegården er børnenes kontakt, i det omfang den ikke er baseret udelukkende på fysisk kontakt, i højere grad baseret på fælles aktiviteter til sammenligning med Grønnehaven, hvor selve snakken ofte kan være det primære indhold i samværet mellem barnet og de professionelle. På Pilegården bliver de ansatte således ofte spurgt, om de vil læse højt for et barn, spille spil, tegne etc.

Som noget særligt for Grønnehaven kan nogle enkelte børn af og til aktivt søge de voksne for at få lov til at diskutere eller fortælle deres historie, hvad

enten det er en historie om deres psykiske lidelse, eller det er en fortælling om, hvordan de på andre måder har haft det, før de kom til Grønnehaven. Dette er ikke noget, jeg oplever på Pilegården, hvor de fleste tiltag fra de professionelle side på at tale med børnene om deres problemer eller svære oplevelser bliver afvist meget hurtigt af de implicerede børn.

Som jeg skal komme nærmere ind på i næste kapitel, får denne slags fortællinger ofte stor opmærksomhed fra de professionelle side, fordi fortællingerne i et vist omfang har et terapeutisk islæt, idet den ansatte får en indsigt i barnets eller den unges tanker om sig selv og sin sygdom.

En anden tilgang finder man hos Kaya, der under observationer bruger meget tid og energi på at fortælle de ansatte om sine sympatier og antipatier over for mange forskellige ting. Hun har nogle særlige interesser, som hun går op i, og dem kan hun bruge meget tid på at fortælle om til personalet – og til observatøren. Men også hendes holdninger til mange forskellige dagligdags ting vælger hun at fortælle til medarbejderne. I nedenstående eksempel er det Kayas holdning til at drikke vand fra hanen, der er temaet for samtalen.

Kaya fortæller Peter, at hun ikke kan lide vand fra hanen. Hun har en længere forklaring om, at hun kan smage vandrørene. Det er det samme, hvis der er tale om vand fra plasticflasker, siger hun. Der kan hun smage plasticemballagen. Kun hvis vandet kommer fra glasflasker, kan hun lide det, for så synes hun kun, at hun kan smage vandet og ikke vandrørene. Efter at Peter har lyttet til hendes fortælling og selv har kommenteret, at der jo er nogle mennesker, der har så følsomme smagsløg, at de kan smage den slags, fortsætter han alligevel med at spørge Kaya: ”*Kan man tænke sig, at det er en forestilling inden i dit hoved?*” Det afviser Kaya på det kraftigste, det er der ikke tale om. ”*Okay*”, siger Peter og lader emnet ligge og snakker videre med Kaya om andre ting.

Min tolkning af disse samtaler er, at Kaya ved at pointere sine antipatier og sympatier, som ofte er lidt anderledes end det almindeligt gældende, får en snak i gang og får de ansattes opmærksomhed. Hvis man ser bort fra, at Kaya måske rent faktisk oplever, at hun kan smage rørene i vandhanevandet, så giver disse udtalelser også en umiddelbar belønning i form af opmærksomhed, fordi en sådan udmelding nogle gange giver anledning til en ’terapeutisk samtale’; altså en samtale, hvor den professionelle og barnet indgår i en dialog, som på overfladen kan ligne en almindelig samtale, men som har et dybereliggende terapeutisk niveau, hvor den professionelle forsøger at gribe muligheden for at

'skubbe til de tvangsprægede systemer', som er karakteristiske for de sindslidende børn og unge på Grønnehaven. Karakteristisk ved denne form for samtaler er, at personalet er meget lydhørt og tilstedeværende i dialogen med barnet eller den unge.

Langt fra alle børn er dog interesserede i denne slags terapeutiske samtaler og ignorerer det, når der er optræk til en sådan. Særligt på Pilegården er denne form for terapeutiske samtaler mellem børn og voksne stort set fraværende – i hvert fald i det offentlige rum, mens de ifølge personalet finder sted i et vist omfang, når de professionelle har børnene i en-til-en situationer fx om aftenen, når de putter børnene. Det lille omfang af åbenlyse terapeutiske samtaler på Pilegården er der flere grunde til. For det første er der tale om yngre børn, som ikke på samme måde som nogle af de lidt ældre børn på Grønnehaven reflekterer over deres handlinger og deres livshistorier. For det andet er det også nogle andre problemstillinger, børnene på Pilegården kommer ind i anbringelsen med. Disse børns problemstillinger er ofte forbundet med deres forældres forskelligartede sociale problemer. Derfor er de terapeutiske samtaler, som de professionelle har med børnene, i langt højere grad rettet mod svære oplevelser, fra før de kom på Pilegården, og rettet mod at sætte navn på følelser af sorg, skyld og skam. Den slags samtaler foregår forståeligt nok ikke ret ofte i den mere offentlige del af institutionen, men derimod på børnenes værelser, i terapirummet, eller når børnene slet ikke befinder sig på institutionen, men måske i stedet, når de er på tur med deres primærpædagog. De få gange, jeg hører en medarbejder forsøge sig med samtale af terapeutisk karakter eller bare at lægge op til en sådan samtale, bliver de pure afvist af børnene. Nedenstående eksempel kommer fra en eftermiddag, hvor medarbejderen **Helle** forsøger at udnytte en hyggelig stille stund alene med Sara i køkkenet til at få hul på en vigtig samtale med hende. **Helle** vil gerne tale med Sara om hendes følelser omkring det, at hendes weekendbesøg hos moren er ændret, så moren nu i stedet skal besøge Sara på Pilegården.

Helle og Sara har fundet tegnesager frem og sidder nu ved et af bordene i køkkenet og tegner. De har begge fået en kop te, og de sidder og hygger sig i hinandens selskab uden andre forstyrrende børn og voksne. **Helle** har tidligere på dagen fortalt mig, at Sara er lidt ked af det og letpåvirkelig i dag, fordi hun lige har fået at vide, at hun ikke mere skal hjem i weekenderne, men at hendes mor skal komme og besøge hende på Pilegården i stedet for. **Helle** spørger Sara: "*Er du ked af, at du ikke skal hjem til mor?*" Sara svarer irriteret: "*Aj, kan du ikke lade være.*"

Helle fortsætter: ”Gider du ikke snakke om det?” og det bekræfter Sara: ”Nej, alle har bare spurgt mig om det i dag.” Helle svarer et øjeblik efter: ”Nå ok, det kan jeg godt forstå så.”

Samtalen slutter her, og de to vender tilbage til tegneriet og til andre samtaleemner.

Mens nogle børn altså aktivt arbejder på at skabe kontakt og lydhørhed fra de professionelle side gennem at indgå i terapeutiske samtaler, så er der altså også et stort flertal blandt børnene, der aktivt arbejder på netop at undgå disse terapeutiske samtaler.

Som afsnittet viser, arbejder børnene hårdt på at etablere kontakt og skabe relationer til både børn og ansatte. Dette er med al tydelighed hårdt arbejde, både fordi børnene kommer med forholdsvis ringe forudsætninger for at kunne mestre de særlige processer, der gør sig gældende i dannelsen af sociale relationer til andre børn. Men også fordi den institutionelle ramme er karakteriseret ved vilkår, der besværliggør skabelsen af tætte bånd til de ansatte, fordi disse er udskiftelige og midlertidige voksne i de anbragte børns institutionsliv.

Afrunding

I dette kapitel har jeg analyseret på de anbragte børns bidrag til de mønstre af social interaktion, der skabes på institutionerne. Ved at tage udgangspunkt i Smith's arbejdsbegreb (Diamond, 1992; Smith, 2005) og ved at anlægge et sociologisk børneperspektiv (James et al., 1999; James & James, 2004) analyserer jeg mig frem til, hvordan de institutionelle rammer stiller krav til børnene om at gøre et særligt stykke arbejde og tilegne sig nogle helt særlige færdigheder, som sætter dem i stand til at håndtere livet på et behandlingshjem, ligesom det gjorde sig gældende for de psykiatriske patienter i Goffmans analyse af totalinstitutionen (Goffman, 1967). Disse færdigheder er ikke nødvendigvis nogle, der er centrale i det liv, der finder sted uden for institutionen, men inden for dennes mure er de meget væsentlige. På denne måde medvirker de institutionaliserede rammer til at skabe et hverdagsliv for de anbragte børn, som grundlæggende adskiller sig fra den måde, hverdagslivet former sig på for jævnaldrende børn, der ikke er anbragt. Noget af det arbejde, børnene udfører, er rettet specifikt mod den konkrete udformning af det institutionaliserede hverdagsliv på den enkelte institution. På denne måde

arbejder nogle børn således med at tilpasse sig institutionens rytmer og rutiner, som fx når Grønnehavens børn arbejder med at vente og fordrive tiden. Andre børn gør et meget aktivt stykke arbejde for at ændre de institutionelle rammer, som fx når Pilegårdens børn arbejder på at udvide deres handlemuligheder gennem at bøje reglerne og gennem at protestere.

Analysen viser også, at for de generelle institutionelle vilkårs vedkommende lægger de anbragte børn deres arbejdskraft inden for hovedsagligt tre områder. For det første arbejder de på at skabe eller fastholde en identitet inden for de institutionelle rammer, som er genkendelig for dem selv; en proces, der finder sted i samspil med de andre børn og med de professionelle på institutionen (Blumer, 1969; Goffman, 1959; Mead, 2005). Samtidig arbejder børnene med at værne om deres integritet som hele mennesker og ikke blot lade sig opsluge af de institutionelle identitetskategorier, de tilbydes (Goffman, 1967; Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Loseke, 2001). For det andet arbejder børnene med at balancere mellem nærhed og distance inden for rammerne af den gruppetilværelse, som døgninstitutionslivet i stort omfang består i (Goffman, 1967). For det tredje arbejder de med at skabe tilknytning og etablere nye sociale relationer (Emond, 2002; 2003; Schwartz, 2007; Stokholm, 2006b), som skal fungere som erstatning for det relationstab, som børnene lider, når de bliver anbragt på en døgninstitution.

De professionelle ser ikke nødvendigvis alt dette som børnenes virkelige arbejde. Personalet på døgninstitutioner og behandlingshjem har en tendens til at fokusere næsten udelukkende på én slags arbejde: Nemlig børnenes arbejde med deres personlige og følelsesmæssige problemer. Men analysen viser også, at det kun er et fåtal af børnene, der arbejder med deres særlige problemstillinger præcis på den måde, som de professionelle anser for at være den optimale (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Loseke, 2001). Kun en lille del af børnene accepterer eksplicit og arbejder aktivt med på at forstå sig selv inden for rammerne af den institutionelle identitet, de tilskrives i institutionen. For en del af de andre børn, så handler arbejdet i højere grad om at omdefinere, om at nuancere eller om at protestere mod den gældende institutionelle identitet. For disse børns vedkommende bliver deres arbejde i højere grad anset for at være symptomer på sociale problemer eller psykisk sygdom, end det bliver anerkendt for at være en relevant arbejdsindsats fra børnenes side (Goffman, 1967). Men det betyder ikke, at de børn, der arbejder med på den institutionelt tilskrevne

identitet, ikke betaler en pris for dette. Drengen Sylvester på Grønnehaven lever fx op til de professionelles forventninger om, hvordan man som barn på et behandlingshjem skal arbejde med sig selv og med sine særlige problemer, og dette høster han stor anerkendelse for blandt de professionelle (Jf. Goffmans begreb om klienternes tilpasningsstrategier indenfor totalinstitutionen (Goffman, 1967)). Men at omfavne sin psykiske lidelse og lade sig opsluge af symptomtænkning er sandsynligvis ikke en arbejdsindsats, som Sylvester vil høste anerkendelse for i det øjeblik, han forlader institutionens trygge rammer. Her vil en sådan opslugthed af sygdom og symptomer formodentlig blive betragtet som stærkt afvigende og på denne måde være en barriere i forhold til at skabe nye sociale kontakter (Goffman, 1967).

Det arbejde, børnene på hhv. Pilegården og Grønnehaven gør i det daglige, kan tolkes på flere måder. Det protestarbejde, børnene fx gør på Pilegården, når de stikker af eller på andre måder bryder reglerne, bliver hovedsagligt tolket som et udtryk for, at børnene er tungt belastede børn. En anden almindelig tolkning blandt de professionelle er, at børnene protesterer mod for dårlige behandlingsforhold. De protesterer mod for få ansatte og for mange børn samlet på ét sted. Generelt set protesterer de ifølge denne fortolkning mod, at der ikke er ressourcer nok til at hjælpe dem ordentligt. Også for børnene på Grønnehaven er der flere tolkninger i spil. Når disse børn bliver eksperter i at vente og fordrive tiden, så er en af de professionelles tolkninger, at de gør det, fordi det er, hvad de kan magte. Stilstanden og den afventende holdning hos børnene betragtes således som symptom på deres forskellige typer af psykiske lidelser.

Den tolkning, jeg har bidraget med gennem analysen i dette kapitel, er imidlertid, at det også kan være de særlige institutionelle rammer, der baner vejen for særlige mønstre af social interaktion, og for at børnene har brug for at tilegne sig helt særlige færdigheder gennem deres arbejde på institutionen.

Kapitel 5: De særlige børn – om professionelle forståelser af sindslidende børns problemer, behov og arbejdsopgaver

I dette kapitel vil jeg se nærmere på, hvordan Grønnehaven, den ene af de to institutioner hvor jeg har udført feltarbejde, gennem et totalt og afsondret institutionelt miljø og gennem forståelsen af børnene ud fra en psykoanalytisk funderet behandlingstilgang, skaber rammerne om en særlig lokalt forankret institutionel behandlings- og hverdagspraksis. Med udgangspunkt i observationer, samtaler og interview fra behandlingshjemmet vil jeg se på, hvilke forståelser af og fortællinger om børnenes problemer, deres særlige behov og arbejdsopgaver, der er fremherskende blandt de professionelle på stedet, og hvordan disse forståelser er med til at regulere interaktionen og skabe særlige interaktionsmønstre mellem børnene og de ansatte.

Med begrebet behandlingstilgang forstår jeg det samlede behandlingsmæssige arbejde med børnene, som bygger på de professionelle problemforståelser. Disse forståelser udspringer grundlæggende af den medicinske behandlingstanke, som jeg redegjorde for i kapitel 3. Som jeg beskrev i dette kapitel, er den medicinske behandlingstanke, som dominerer store dele af det døgninstitutionelle felt i dag (Dahl, 1978; Egelund & Jakobsen, 2009b; Levin, 1998; 1999; Nielsen, 1986) stærkt præget af et psykoanalytisk blik (Conrad & Schneider, 1985; Donzelot, 1979; Egelund, 1999). Det betyder, at der er fokus på børnenes indre psykiske spændinger og på de problematiske samspil mellem børnene og deres familie. Børnene antages således at have en indre kerne (Gubrium & Holstein, 2001; Holstein & Gubrium, 2000), som behandlingen rettes mod og på denne måde internaliseres og individualiseres deres forskelligartede problemer.

I dette kapitel vil jeg som det første gå i dybden med at beskrive Grønnehavens karakter af totalinstitution (Goffman, 1967). Derefter vil jeg foretage en kort gennemgang af Grønnehavens behandlingsmæssige tilgang, som helt overordnet set danner rammen for det identitetsarbejde, de professionelle gør sig på institutionen (Gubrium & Holstein, 2001; Loseke, 2001). Dernæst vil jeg redegøre for de tre typer af professionelle forståelser af

børnenes problemer, behov og arbejdsopgaver, som jeg har analyseret mig frem til under feltarbejdet på Grønnehaven. Jeg vil samtidig se på, hvordan disse forståelser viser sig i den sociale interaktion mellem børn og medarbejdere på institutionen. Endelig vil jeg komme med et empirisk eksempel på, hvordan de professionelle forståelser også har en betydning for, hvordan børn og medarbejdere sammen etablerer særlige mønstre af verbal kommunikation i hverdagen.

En afsondret tilværelse

At bo på Grønnehaven er ensbetydende med at leve en relativt afsondret tilværelse. (Børnene bor på institutionen fra mandag til fredag. I weekenden tager en del af dem hjem til deres familier. Nogle tager hjem hver weekend, andre hver anden og andre kommer kun sjældent hjem i weekenderne).

De børn, der bor på institutionen, går stort set alle i den interne skole, som ligger på samme matrikel som de fire afdelinger. Folkeskolen er normalt er en institution, der kræver, at man som barn bevæger sig ud af hjemmet og ind i lokalsamfundet. Dette er ikke tilfældet på Grønnehaven, da skolen er en del af institutionen og på denne måde helt adskilt fra den verden, der findes uden for de institutionelle rammer.

Grønnehaven råder over syv biler. Når børnene har brug for at blive transporteret ud af institutionen, sker det som oftest i en af disse.

Langt det meste af elevernes fritidsliv foregår på Grønnehaven, selvom der i flere tilfælde også er børn, der deltager i ugentlige fritidsaktiviteter uden for Grønnehaven. Ud af de ni børn, som er indskrevet i Nordhuset, mens jeg er på stedet, deltager fem af dem i fritidsaktiviteter uden for institutionen. Men udover den ugentlige aktivitet, så er børnenes fritidsliv tæt knyttet til afdelingen og institutionen.

Børnenes sociale netværk, og her tænker jeg især på deres jævnaldrende kammerater, findes i stor udstrækning kun på Grønnehaven. De børn, jeg har interviewet under feltarbejdet, giver i hvert fald udtryk for kun at have et meget spinkelt, nærmest ikke-eksisterende jævnaldernetværk uden for institutionens rammer. Også børnenes familiære netværk virker relativt usynligt på Grønnehaven. Børnene bevarer dog i stor udstrækning kontakten med deres familie, fordi mange af dem er hjemme hos deres forældre hver eller hver anden weekend.

Trækker man et øjeblik tråden tilbage til Goffmans pointer om den totale institution, som jeg trak frem i kapitel 3, så har Grønnehaven træk, der peger på, at den tilnærmelsesvis kan ses som en form for totalinstitution (Goffman, 1967). Goffman peger på, at den totale institution er en organisation, der lukker sig om sig selv, og i sin organisering begrænser eller forhindrer socialt samspil og interaktion med omverdenen. Ligeledes er totalinstitutionen kendetegnet ved, at den nedbryder de barrierer, der normalt findes mellem de tre livsområder, som består af søvn, rekreativitet og arbejde. Normalt finder disse tre typer af aktivitet sted på forskellige arenaer, og de foregår sammen med forskellige mennesker. Endvidere peger Goffman på, at totale institutioner udgøres af store grupper af individer, som hvert medlem af organisationen må tilbringe tiden sammen med og fungere sammen med (Goffman, 1967).

På flere områder kan man altså sige, at Grønnehaven fungerer som en totalinstitution i sin relative afsondrethed og i den organisering, der betyder, at børnene stort set ikke behøver at forlade matriklen. Der er dog også områder, hvor samstemmigheden mellem Grønnehaven og totalinstitutionen hører op. Der er ingen hegn eller tremmer, der holder børnene væk fra omverdenen på Grønnehaven. Dagen er ikke nøje struktureret og fyldt op med påtvungne aktiviteter, og der er på ingen måde tale om de fængselslignende forhold, som Goffman observerede under sit feltarbejde. Set i dette perspektiv er der meget langt mellem Grønnehaven og St. Elizabeths statshospital for sindslidende.

Men overordnet set lader en hverdag på Grønnehaven til at bære præg af en vis grad af afsondrethed, og denne relativt lukkede institutionsverden skaber rammerne om børnenes hverdag. Hverdagen bærer, som jeg også har nævnt i foregående kapitel, præg af de professionelles behandlingsmæssige tilgang til børnene, og det er udgangspunktet for denne behandlingsmæssige tilgang, som jeg vil redegøre for i følgende afsnit.

Grønnehavens behandlingsmæssige udgangspunkt

Grønnehavens behandlingspraksis er funderet i en psykoanalytisk teoriramme. I forskellige undervisningstekster til personalet refereres der til Sigmund Freuds velkendte tredelte personlighedsmodel bestående af Id, Ego og Overjeg, som en væsentlig teoretisk inspirationskilde. Men også andre psykodynamiske og udviklingspsykologiske bidrag er blandt inspirationskilderne, som eksempelvis Melanie Klein, Margaret Mahler, Erik Erikson og Daniel Stern.

Grønnehavens behandlingspraksis placerer sig også inden for den psykodynamisk funderede miljøterapi, som er inspireret af Bruno Bettelheims ideer om miljøet som en helende faktor i arbejdet med børn med udviklingsforstyrrelser (Bettelheim, 1967). I Grønnehavens eget undervisningsmateriale beskrives Grønnehavens lokale udgave af den miljøterapeutiske tilgang således:

”I miljøterapien kan man sige, at selve hverdagsmiljøet er ’terapeuten’. Miljøet består i mange mennesker, både børn og voksne, og det enkelte barn har derfor mulighed for at udvikle og udforske sine relationer til forskellige personer, som måske kan komme til at fungere som far, mor eller andre betydningsfulde voksne i barnets liv. Barnet får også mulighed for at øve sig i at være i en gruppe, hvor barnet ikke hele tiden selv er i centrum – næsten som i en søskendegruppe” (Grønnehavens introduktionsskrift til nye medarbejdere, 1998).

I den daglige pædagogiske praksis på Grønnehaven er det målet, at det teoretiske udgangspunkt kommer til udtryk gennem en professionel holdning til børnene, der er præget af:

”...en form for ubetinget accept. Dvs., at man bør stille sig fordomsfrit og nysgerrigt an overfor en given adfærd. Fordi denne adfærd må tages som udtryk for barnets situation og subjektive oplevelse af sig selv og omverdenen. Det betyder, at man må se en given adfærd som barnets, måske på det tidspunkt eneste mulighed for at meddele sig. Dette er ikke ensbetydende med, at man skal være tilladende overfor enhver adfærd. Men samtidig med at man griber ind, bør barnets adfærd være genstand for undersøgelse og refleksion. Helst i samvær med barnet. En sanktion, der står alene, har således ingen terapeutisk værdi” (Grønnehavens introduktionsskrift til nye medarbejdere, 1998).

Den pædagogiske praksis er således karakteriseret ved at skabe et accepterende, tilladende og fordomsfrit miljø, hvor man søger at gå bagom børnenes adfærd og forstå de indre psykiske spændinger, der udløser den pågældende adfærd.

Derudover er der en meget stærk tradition for at skabe et såkaldt regressivt miljø, hvor de ansatte i vid udstrækning forsøger at opfylde alle de behov, børnene giver udtryk for. Tanken bag denne tilgang er bl.a., at man gennem behovsopfyldelse skaber en kontakt mellem medarbejder og barn, som kan danne udgangspunkt for at de to kan etablere en tættere relation. Denne vil efterfølgende kunne give en større åbenhed i forhold til at kunne hjælpe barnet til at forstå de særlige problemstillinger, han eller hun oplever i forbindelse med sin sindslidelse. Ifølge forstanderen på Grønnehaven betyder det, at Grønnehaven på denne måde er et sted, hvor den psykoanalytiske tilgang fører

til en opmærksomhed på børnenes indre følelsesliv og fører til en holdning om, at medarbejdernes vigtigste opgave er at gøre sig nyttige over for børnene:

”Vi har udgangspunkt i en psykoanalytisk tilgang. Vi kan også kalde den en empatisk tilgang. Jeg har arbejdet et sted, hvor det var ganske klart, at der var et spændingsforhold - det var et dårligt sted i øvrigt - men der var det ganske klart, at der var et spændingsforhold mellem medarbejderne og børnene. Børnene snød medarbejderne, og medarbejderne udspionerede børnene for at afsløre dem. Det foregår jo ikke her. I børnenes oplevelse var vi, på det andet sted, fjenden. Det er jo slet ikke den holdning, der er her på stedet. Her på stedet søger børnene os. De er klar over, at de kan få hjælp hos os. Vi opleves ikke som dem, der skal modarbejdes. En af de ting, jeg lagde mærke til, da jeg kom her på stedet var, at det tidligere sted jeg var, der sad vi tit på vagtværelset, og hvis børnene kom og ville et eller andet, så overvejede vi, om vi nu havde lyst til det. Så kom jeg på Grønnehaven og oplevede pludselig, at når børnene fremsatte et ønske, så gjorde medarbejderne alt for at indfri det. Bemærkningen ’for børnenes skyld’ hørte jeg ustandselig. Andre steder vil man sige om børnenes adfærd, at det er en adfærd, som ikke er ønskelig. Den skal afbetinges, og så skal der betinges en ny. Det er det, der er forskellen. Den kognitive tilgang er kun at koncentrere sig om jefunktionen og glemme følelseslivet. Der gør man børnene en kæmpe bjørnetjeneste’ [...] ’Ja, der er nok en grundsætning her på Grønnehaven, at medarbejderen er behovstilfredsstillende. Den gamle sagkyndige Sofie Madsen, forstanderen på Himmelev børnehjem, hun udtrykte, at medarbejderen skulle gøre sig nyttig for barnet. Det er en grundsætning her på stedet; man gør sig nyttig.”

I arbejdet med at skabe tæt kontakt gennem behovsopfyldelse mener man på Grønnehaven, at maden spiller en særlig rolle, fordi den anskues som et udtryk for den helt tidlige kontakt mellem mor og barn. Som psykologen på institutionen siger til mig i et interview:

”Det er ud fra en banal tankegang om, at hvis vi skal have fat i de børn, som har så store kontaktproblemer og som har så mange fantasier om, hvor farlig kontakt er, så skal vi på en eller anden måde starte forfra. Det er derfor, at maden får så stor betydning, fordi hvis man tænker på den allerførste relationsdannelse. Det første, der sker, når et barn bliver født, er, det bliver lagt til moderens bryst, hvor det nærmest ligger der det næste halve år. Alt det, der sker der... nogle børn har [på Grønnehaven] også tidligere fået sutteflaske ved sengetid, hvis det har været nødvendigt. Det bliver ikke brugt så meget mere. Man kan i symbolsk form bruge maden på denne måde. Man kan sige ligesom med et lille barn, det er ikke bare vigtigt, at de får maden. Det er vigtigt, at de får en oplevelse af, at det er mig, der giver dig noget godt. Det lyder lidt banalt, men det fungerer i praksis.”

Gennem beskrivelsen af Grønnehavens teoretiske ståsted bliver det meget tydeligt, at der her er tale om en meget fast forankret psykoanalytisk og udviklingspsykologisk forståelse af de børn, der bliver anbragt på stedet. Det betyder et stærkt fokus på udviklingen af børnenes indre følelsesliv og på de spændinger, børnene oplever i relation til dette.

De børn, som anbringes på Grønnehaven, er børn med forskellige typer af diagnosticerede sindslidelser. Disse sindslidelser kommer på forskellig vis til udtryk i børnenes adfærd i det daglige. Ifølge de ansatte på Grønnehaven er der således nogle fællestræk for de børn, som bliver anbragt på institutionen. Under mit interview med **Karina**, som er medarbejder i Nordhuset, beskriver hun børnene på Grønnehaven på følgende vis:

Karina: ”Det er nogle meget dårlige børn, som dels har det svært socialt, når de kommer ud i nogle ting, så ved de ikke, hvordan de skal håndtere det.

Laila: Hvad kan det være for nogen ting?

Karina: Det kan være, de oplever en smerte i deres krop og så reagerer de uhensigtsmæssigt i forhold til normal verdenen.

Laila: Så det kan være alle mulige situationer?

Karina: Ja, selv for os banale ting kan være meget store og angstprovokerende for dem.”

Også **Flemming** pointerer børnenes vanskeligheder med at omgås andre mennesker, men også med i det hele taget at få en hverdag til at hænge sammen.

Flemming: ”Jo, altså... det er sådan svært at sige, men altså, jeg kan sige, at mange af dem virker jo ud ad til ganske normale. Altså, jeg kunne godt tage et par stykker af dem og gå ned gennem Sønderby, hvor folk vil sige, ’der kommer Flemming med to ganske almindelige børn’. Men de vanskeligheder, de har, de kommer til syne på andre måder.

Laila: Hvad er det så for nogle vanskeligheder, de har?

Flemming: Jo men, det er jo eksempelvis at omgås med andre mennesker, være i store forsamlinger, det... ja, altså bare det at kunne klare en dag.”

Med andre ord er der tale om en gruppe børn, hvis fælles karakteristika, ifølge de ansatte, er, at de har det svært med kontakten til andre mennesker, at de er prægede af angst, og at de ofte udviser en aparte adfærd, når de kommer i pressede situationer.

Det er med denne teoretiske og behandlingsmæssige bagage, at de ansatte på Grønnehaven etablerer deres forestillinger om, hvad de anbragte børns problemer, behov og arbejdsopgaver er. Med denne korte introduktion til det behandlingsmæssige univers, som Grønnehaven udgør, vender jeg nu blikket mod hvordan jeg under feltarbejdet har set, at de professionelle forstår og arbejder med børnenes særlige problemer og deres særlige behov. Med andre ord ser jeg på det identitetsarbejde, som foregår på institutionen (Gubrium & Holstein, 2001; Loseke, 2001).

Professionelle forståelser af de anbragte børns problemer, behov og arbejdsopgaver

Som nævnt er Grønnehaven et afsondret institutionaliseret miljø, og der er tale om en stærkt psykoanalytisk domineret behandlingstilgang fra de professionelle side. Disse to ting tilsammen skaber rammerne for et særligt hverdagsliv for børnene. Med udgangspunkt i James & James' (2004) fordring om at barndomssociologien skal kunne bidrage til forståelsen af, hvordan kulturelt definerede diskurser om børn omsættes til social praksis i en lokalt forankret kontekst, vil jeg i de følgende afsnit se nærmere på det identitetsarbejde, der foregår blandt de professionelle og på, hvilke konkrete professionelle forståelser, der gør sig gældende omkring de anbragte børn i den lokale kontekst (James & James, 2004).

Børn, som har behov for omsorg

Når de ansatte taler om børnene på forskellige typer af møder, både de mere formaliserede behandlingskonferencer og afdelingsmøder, men også under de mere uformelle kaffepauser og på overlap, så er der et tema, som er tilbagevendende. Temaet om, at børnene har behov for at blive fyldt op med omsorg og kontakt i modsætning til selv at give omsorg til andre. Susan, som er medarbejder i Nordhuset, forklarer rationalet bag denne tankegang på følgende måde:

”Man kan jo heller ikke give noget, man ikke selv har fået, og det gælder jo mange af dem, de har manglet et stort område i deres liv, som bliver fyldt op her, som de så lærer måske her, som jeg ser det, at give videre senere.”

Den grundlæggende ide, som det fremgår af citatet, er, at børnene har brug for at blive fyldt op med omsorg, og at de har behov for at kunne tage imod omsorg, sådan at de selv på et tidspunkt er i stand til at udvise omsorg over for andre, hvilket, ifølge medarbejderne, generelt falder børnene meget svært. Den primære institutionelle identitet, som Grønnehaven tilbyder, er altså en identitet som omsorgsmottager (Gubrium & Holstein, 2000; Gubrium & Holstein, 2001; Holstein & Gubrium, 2000). Grundtanken blandt de professionelle er, at det er dem, der skal være omsorgsgivere og børnene, der skal være omsorgsmottagere. Når et barn eller ung udviser tegn på at ville modtage omsorg, opfattes dette blandt de ansatte som et tegn på, at barnet eller den unge er inde i en positiv behandlingsmæssig udvikling. Tegnene på, at en sådan udvikling finder sted, kan eksempelvis være, at børnene og de unge gerne vil modtage og spise den mad, de ansatte serverer, gerne vil masseres/nusses/krammes, gerne vil tale med de ansatte eller generelt søger deres selskab.

Tankefiguren om børnene som nogen, der har behov for at blive ’fyldt op’ med omsorg har således en særlig betydning og dominerende plads i personalets forestillinger om børnenes behov. Det vil jeg forsøge at illustrere i den følgende historie om Bjørn, som bor i Nordhuset.

Bjørn og æbletærten

Bjørn er en dreng på 15 år, som inden for det sidste halve år er flyttet ind i Nordhuset. Af personalet anses han på denne baggrund for at være en ’ny’ dreng, som de er i gang med at lære at kende. Når personalet på forskellige tidspunkter beskriver Bjørns liv, fra før han blev anbragt på Grønnehaven, bliver vægten ofte lagt på, at Bjørn havde meget ansvar og i stort omfang var vant til at klare sig selv. Blandt personalet er der generelt en indstilling til, at dette ansvar ikke har været godt for Bjørn, og derfor søger personalet aktivt at fritage Bjørn fra ansvar på Grønnehaven. Dette fortæller Vicky om under et møde med personalegruppen på Nordhuset.

”Jeg tænker også lidt på fx [...]Bjørn, som synes, at han har villet hjælpe familien ved at trække sig fuldstændig eller ved at spare lidt penge sammen, fordi der var perioder, hvor der ikke var så mange penge. Der er ligesom, at hvis man kan få taget hele det der ansvar væk, det der med at skulle føle ansvar for andet og så bare få lov til at være et ungt menneske eller barn, der bare skal pøses den der [...]mor-agtige omsorg på.”

Vicky ser altså Bjørn som en dreng, hvis behov er at ”*få taget hele det der ansvar væk*”. Hun anser personalets rolle for at være dem, der skal sørge for at Bjørn bliver fyldt op. Bjørn er en dreng ”*der bare skal pøses den der [...]mor-agtige omsorg p*”. Den centrale forståelse bliver således, at Bjørn har behov for at modtage omsorg og har brug for ikke selv at skulle udvise omsorg og tage ansvar. At omsorg er konstrueret som et universelt behov hos børn i den vestlige verden, påpeges af Woodhead (1991). Han peger desuden på, at begrebet om børns behov i mere bred forstand er et meget stærkt og positivt ladet begreb. I vores nuværende samfund bliver begrebet om børns behov set som et tegn på fokus på børnenes psykologiske almentilstand. Til sammenligning med tidligere tiders fokus på børns forpligtelser og økonomiske nytte bliver tankefiguren om børns behov i dag set som et udtryk for progressiv tænkning og oplysthed.

Netop spørgsmålet om børns forpligtelser og deres økonomiske nytteværdi træder også frem i Vickys udsagn om Bjørns tidligere liv. En almindelig holdning er, at børn i afgrænsede mængder bør tildeles ansvar, og dette skal være afstemt i forhold til deres alder. Når en dreng som Bjørn har taget ansvar på sig ift. sin families økonomi, sådan som det beskrives i citatet, så sprænges rammerne for forståelsen af, hvad der er en rimelig og afbalanceret tildeling af ansvar, fordi netop forældres økonomiske forpligtelse overfor deres børn er et centralt element i det gode forældreskab (Boyden, 1997). Barndommen i dag er karakteriseret ved, at børn ikke længere udgør en økonomisk værdi for deres forældre, men at de i stedet har en fundamental følelsesmæssig værdi for deres forældre (Boyden, 1997).

At Bjørn er en dreng, som har behov for at modtage omsorg, ligger således meget centralt i personalets behandlingsstrategi over for ham (lige som det gør over for de andre børn i Nordhuset). I det følgende eksempel bliver det meget tydeligt, hvordan dette kommer til udtryk gennem personalets brug af maden som et pædagogisk fortolkningsredskab. Som en fast del af Nordhusets daglige

arbejdsprocedurer mødes døgnpersonalet, som skal afslutte deres vagt, og næste døgn personale, der lige er mødt ind, til et 'overlap' hver eftermiddag. Her gennemgår de ansatte Nordhusets børn og taler om, hvordan det sidste døgn er gået. Følgende feltbeskrivelse er fra sådant et overlap, hvor bl.a. Bjørn bliver diskuteret. I diskussionen omkring Bjørn bliver det særligt tydeligt, hvor stærk forståelsen af børnene som omsorgsmodtagere er i det behandlingsmæssige arbejde på Grønnehaven.

Bjørn er det sidste barn, der gennemgås på overlap. Mia fortæller smilende, at Bjørn spiste fem stykker æbletærte med creme fraîche i går. Der var ellers chokoladekage, som centralkøkkenet havde bagt, men senere overtalte han Maiken til at lave æbletærte med ham.

Vicky siger, at hun lige nu ser Bjørn som en fugleunge. Hun efterligner det åbne gab på en sulten fugleunge med hænderne. Hun siger, at han bare sidder med næbbet åbnet for at få. Flere rundt om bordet stemmer i og siger, at det er en fornøjelse at være sammen med Bjørn lige for tiden. Mia fortæller, at hun har talt med Bjørns far, og han sagde til hende, at det var virkelig godt for Bjørn at være kommet til Grønnehaven. Mia siger, at hun sagde til ham, at det var hun enig i.

Æbletærte eksemplet slutter dog ikke her. Det bruges flere gange i de følgende måneder, når de ansatte søger at beskrive Bjørns behov for omsorg, og som næste feltbeskrivelse viser, så bruges det også i sammenhænge, hvor andre fortolkninger kunne være mulige.

En aften under observationerne beslutter nogle børn og ansatte at tage i skøjtehallen, og jeg bliver inviteret med. Omtrent halvdelen af børnene vælger at blive hjemme, deriblandt Bjørn. Allerede inden vi tager af sted, fortæller Bjørn, at han vil lave æbletærte til os alle, når vi kommer hjem fra turen.

Da vi kommer tilbage til afdelingen, kommer Bjørn hurtigt ud fra stuen, hvor han er i gang med at se en film sammen med vikaren Niklas og de andre børn, der ikke var i skøjtehallen. Han fortæller, at han har lavet æbletærte og spørger, om vi ikke vil smage den. Jeg går i køkkenet sammen med de andre skøjtehalsdeltagere og kommenterer, at den ser meget lækker ud, og han siger glad, at han synes, at jeg skal smage et stykke. Vi smager alle sammen et stykke, mens Bjørn opmærksomt holder øje med den tærte, der endnu er i ovnen.

Feltbeskrivelsen her, mener jeg, kan tolkes som en illustration af en situation hvor et barn, i dette tilfælde Bjørn, befinder sig i den omsorgsydende ende af den sociale relation mellem børnene og de ansatte, hvilket kun sjældent er

tilfældet på afdelingen. I langt de fleste tilfælde er børnene og de unge modtagerne af omsorgen, som når de bliver budt mad, hjælp eller selskab af de ansatte. Senere på aftenen er Bjørns tærtebageri oppe og vende på overlap.

Tove spørger, om det er Bjørn selv, der har bagt tærten i aften, eller om Niklas har hjulpet ham. Niklas fortæller, at han har hjulpet med at skrælle æblerne, men derefter er det Bjørn, der har bagt tærten. Maiken fortæller, at hun og Bjørn har noget sammen om den tærte. De har lavet den sammen én gang, hvor Bjørn bare syntes, at den smagte helt fantastisk, og siden har han villet lave den tærte hver gang. Maiken er på arbejde. Maiken siger, at han har lavet den flere gange nu, og han nærmest kan opskriften i hovedet. Hun fortsætter derefter med at sige, at hun oplever, at Bjørn gerne vil nurses lige for tiden. Hun siger, at han på et tidspunkt sagde, at han ville ønske, at han var Fritz, for så ville han få lov til at sidde inde på sit værelse, mens de voksne bare kom ind til ham med alt, hvad han havde lyst til at spise²⁸. Maiken fortæller, at hun sagde til Bjørn, at hun ikke troede, at han ville trives særligt godt med bare at sidde på sit værelse. Det gav han hende ret i. Hun havde til gengæld lovet ham, at næste gang hun mødte på vagt, så ville hun lave en bakke med mad til ham. Så det gjorde hun. En bakke med saftvand og popcorn, som hun serverede for ham på sengen på hans værelse. Det blev han meget glad for, siger hun.

Det, der bliver bemærket ved denne overlapsbeskrivelse, er ikke så meget Bjørns initiativ med på egen hånd at bage æbletærte til hele afdelingen, som det er Bjørns glæde ved tidligere lejligheder, hvor han har lavet tærten sammen med medarbejderen Maiken, og at de har fået 'noget sammen' om den tærte. Derefter retter fortællingen sig hurtigt ind til at handle om, at Bjørn faktisk meget gerne vil nurses og nyder, når man kommer med mad til ham. Eksemplet illustrerer, hvorledes de ansatte, der er til stede ved dette overlap, etablerer sammenhænge fra aftenens oplevelse med tærtebageriet og til den generelle forståelse af, at børnene på Grønnehaven har brug for at modtage omsorg. Det vil med andre ord sige, at de fortolker Bjørns handlinger ind i en ramme, præget af den dominerende institutionelle identitetstilskrivning og af den fremtrædende mønsterfortælling på Grønnehaven (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Loseke, 2001; 2007). Eksemplet illustrerer ligeledes, at selv under omstændigheder, hvor alternative forståelser af børnenes handlinger ligger lige for, rettes fokus mod mønsterfortællingen om, at de anbragte børn har behov for omsorg, og hvordan det dækkes af de professionelle i deres daglige samvær med børnene.

²⁸ Fritz er en af de helt nye drenge på afdelingen, som ikke ønsker at forlade sit værelse og som derfor befinder sig herinde det meste af den tid, han er på Grønnehaven.

Fokus på børnenes omsorgsbehov overskygger så at sige andre mulige fortolkninger.

Børn med behov for fred og ro

At sindslidende børn har brug for fred og ro er en anden meget fremtrædende identitetstilskrivning hos de professionelle. Grønnehaven bliver set som et helle og et fristed, hvor børnene kan få netop den fred og ro, som de har behov for for at få det bedre. De anbragte børns skrøbelighed og psykiske lidelse gør dem udsatte over for stress og pres, hvilket deres tidligere liv også peger på. Medarbejderne fortæller, at det ofte har været hverdagslivets stress og pres, der i første omgang har givet børnene et psykisk knæk. Denne fremtrædende forståelse betyder, at Grønnehaven er en institution, hvor krav om børnenes aktive deltagelse i hverdagslivets praktiske gøremål er stort set fraværende, hvilket Vicky, som er medarbejder i Nordhuset, formulerer på følgende måde:

”Jamen, børnene her har fået meget helle, og det har været meget bevidst, for de har skullet koncentrere sig om sig selv for en gangs skyld. De har ikke skulle koncentrere sig om, hvad forældre, skole og kammerater på skolen vil sige eller tænke, hvis de gjorde sådan eller sådan, eller hvis de nu ikke kunne leve op til det ene eller det andet. Eller bare i det hele taget var for bange til at være til stede.

Så derfor har det lidt sådan... altså, det har ligget, det er ikke engang noget jeg sådan direkte har fået at vide, det har bare altid ligget i luften, at Grønnehaven er et sted, hvor at man har helle. Man skal ikke som i alle andre hjem på samme måde tage stilling til, om der nu er blevet ordnet vasketøj, eller hvem der nu skal det ene eller det andet. Fordi børnene simpelthen har været for dårlige... altså de har simpelthen været for dårlige til de gængse ting i hverdagen’.

Som citatet viser, lægger Vicky vægt på, at børnene skal have fred og ro, fordi de indtil nu har haft svært ved at leve op til almindelige hverdagsagtige forventninger fra fx forældre og kammerater. Dette synspunkt bliver yderligere pointeret af Mads, som også er medarbejder i Nordhuset. Han fremhæver, at de børn, der bor på Grønnehaven, især har haft problemer med at leve op til kravene i skolen, som jo er en af de mest centrale institutioner i normalsamfundet. På den baggrund fastholder han, at Grønnehaven skal være et beskyttende univers.

”...fordi skolen i det hele taget har været et stort problem for mange af dem altid, og det hele hænger sammen i en større sammenhæng. Det her er en isoleret enhed i samfundet. Det er et univers i et andet univers, men det er jo et beskyttende univers for det, de har spillet fallit overfor. Det er det, de har brug for at stresse af overfor, og samtidig så synes jeg, at når de giver det mindste tegn på det, så er vi parate til at sende dem ud, til at give dem nogle fangarme ud i den anden verden. Men det er tit dem, der står af, fordi de er ikke parate endnu.”

Denne forståelse af, at børnene har brug for fred og ro, betyder, at Grønnehaven er et sted, hvor der kun findes et meget begrænset antal af tidsmarkører, som børnene skal forholde sig til, hvilket jeg også var inde på i forrige kapitel. I stedet skabes der en dagligdag, hvor børnene, når de kommer tilbage fra skolen, stort set kan disponere over deres tid, som de ønsker. De ansatte er i dagligdagen meget opmærksomme på at yde omsorg overfor børnene og være til stede og tilgængelige samtidig med, at de forsøger at holde tilbage og holde igen, hvis de oplever, at børnenes hverdage bliver fyldt med for mange aftaler og tidsmarkører. Under observationerne er der et eksempel på, at en dreng har et meget aktivt fritidsliv, som kræver meget træning. Dette bekymrer de professionelle, som synes, at drengen viser tegn på, at han trænger til at slappe af. De diskuterer på denne baggrund, om der bør sættes nogle begrænsninger på drengens træningsmængder, men kommer dog ikke frem til en endelig beslutning under mit feltarbejde. Et andet eksempel, som jeg vil analysere nærmere i det følgende afsnit, drejer sig om et barn, som er meget udfarende, og som bevæger sig ud af institutionen for at pleje forskellige typer af relationer. Her gør de ansatte sig mange overvejelser om denne udfarende adfærd, og de forsøger at begrænse den netop med argumentet om, at han har brug for den ro og fred, som behandlingshjemmet kan tilbyde.

Bjørn og pigerne

Bjørn bliver af personalet set som en meget udfarende dreng, som har for mange overfladiske kontakter til forskellige piger rundt omkring. Som det næste uddrag fra feltnoterne beskriver, så forsøger personalet at begrænse Bjørn i hans forsøg på at skaffe sig aftaler med forskellige piger.

Mens Vicky sidder på kontoret, kommer Bjørn ind for at låne telefonen for anden gang denne eftermiddag. Hun spørger ham lige som første gang, hvad han skal bruge telefonen til, og han siger, at han skal ringe til den samme pige, som han har ringet til tidligere, fordi hun var på arbejde

første gang, han forsøgte at ringe. Vicky spørger ham, hvad der blev af den anden pige, som han var sammen med for nogle uger siden. Han siger til Vicky, at den pige har sagt til ham, at hun gerne vil tænke lidt over det. 'Nå', siger Vicky 'og så arbejder du bare videre'. 'Jaeh', siger Bjørn og smiler lidt. Men Vicky smiler ikke. Hun siger, at hun helst vil have, at Bjørn ringer fra kontoret, hvis det er ok for ham. Det er det tilsyneladende, og Bjørn sætter sig ned for at ringe. Igen får han ikke fat i pigen. Han siger, at hun nok først får fri kl. 21. Vicky spørger, hvor hun arbejder henne, og Bjørn siger, at det ved han egentlig ikke, men at hun arbejder et eller andet sted i omegnen. Vicky konstaterer, at han jo ikke kan vide, om hun får fri kl. 21, når han ikke ved, hvor hun arbejder. Men det mener Bjørn nu godt, han kan, for han tænker, at hun nok arbejder i en slags butik, måske ligesom en 'Seven-eleven'. Vicky holder fast i, at det kan han jo ikke vide. Bjørn, der ikke har fået kontakt med pigen, siger tak for lån og forlader kontoret.

Efter Bjørn har forladt kontoret, fortæller Vicky mig, at hun er lidt ked af at være så skrap over for Bjørn, men at hun mener, at det er nødvendigt, fordi han ellers bliver så flagrende.

Jeg spørger, om hans hang til at tale med piger i mobiltelefon kunne skyldes, at han keder sig lidt på Nordhuset. Vicky siger, at han måske kedede sig i starten, da han lige var flyttet ind på Grønnehaven, og hvor han ikke rigtig havde kontakt til de andre børn og unge på afdelingen. Men hun mener ikke, at han keder sig nu. Tværtimod tror hun, at han har kedet sig meget, før han kom på Grønnehaven, fordi han fik lov til at passe sig selv og gik rundt på gader og stræder uden noget at lave.

I feltbeskrivelsen kan man se, hvordan personalet er bekymret over Bjørns store kontaktflade og synes, at han bliver for flagrende med løbende kontakt til forskellige piger. Det er en generel holdning blandt det behandlende personale på Grønnehaven, at Bjørns kontaktforsøg, som til tider kan virke maniske, er et udtryk for hans sygdom. Denne holdning kommer også til udtryk senere under observationerne, hvor Vicky fortæller, at hun også forsøger at begrænse Bjørns kontakt til forskellige piger, fordi det giver ham mange nederlag, da pigerne afviser ham, pga. hans nogle gange aparte adfærd. For mig at se er det interessante imidlertid ikke i så høj grad, hvorvidt Bjørn rent faktisk udviser en aparte og sygelig adfærd ved at være så manisk opsøgende i sin kontakt til piger, som han møder på forskellig vis. Det er meget sandsynligt, at denne adfærd ud fra et behandlingsmæssigt perspektiv kan anskues som et af symptomerne på Bjørns sindslidelse. Ud fra mit perspektiv er det dog mere interessant at observere, at Vicky ikke accepterer, at Bjørns pigejagt også kan

ses som et udtryk for hans behov for at rette sin opmærksomhed ud over institutionens rammer og selv være aktiv og handlende frem for passiv og afventende. Vicky anser Bjørns efterspørgsel på kontakt som noget, der bør dækkes inden for rammerne af institutionen. Da jeg stiller spørgsmålstegn ved, om Bjørn måske keder sig, afvises det på trods af, at Vickys beskrivelse af Bjørns tidligere liv netop viser en dreng, som har haft meget frie rammer og derfor en meget stor bevægelsesfrihed. Vicky viser med sine kommentarer, at Bjørns hang til at finde nye kærester ikke kan fortolkes som et udtryk for rastløshed og en fastholdelse af en forbindelse til et tidligere liv, men derimod kun skal anskues som et udtryk for Bjørns sindslidelse. Rastløsheden skal derfor skal 'behandles' som et symptom på sindslidelsen og gennem denne loopingproces (Goffman, 1967) holder Vicky holder således fast på en forståelse og forklaring af problemet, som ligger inden for rammerne af den valgte behandlingsmæssige praksis på Grønnehaven. Ligeledes fastholder hun at se Bjørn ud fra de tilgængelige institutionelle identiteter (Gubrium & Holstein, 2000; 2001) og ud fra den fremherskende institutionelle mønsterfortælling (Loseke, 2001).

Børn, som først og fremmest skal arbejde med deres følelsesmæssige udvikling

Men udover at behovet for fred og ro er en nødvendighed, fordi børnene på Grønnehaven har brug for at mindske omfanget af ydre pres, så er freden og roen også nødvendig af den simple årsag, at børnene har brug for den for at kunne arbejde med deres følelsesmæssige udvikling, hvilket af de professionelle anses som børnenes helt grundlæggende arbejdsopgave, mens de er på institutionen. Et aspekt, jeg også var inde på i forrige kapitel om børnenes særlige arbejdsopgaver på institutionen.

Afdelingslederen i Nordhuset pointerer således, at et pligtløst miljø med meget få tidsmarkører bliver skabt intentionelt af de professionelle, fordi børnenes arbejde, mens de er på Grønnehaven, ikke handler om almindelige dagligdags forpligtelser. Disse er uden betydning, mener hun. Det er børnenes arbejde med dem selv og deres særlige problematikker, der er det væsentlige.

”Vi prøver at skabe et miljø for nogle børn, som ikke behøver at forholde sig til omverdenen. Fordi det er nogle børn, som først og fremmest skal forholde sig til sig selv og det, der foregår inde i hovedet

på dem, og det tager vi imod, og det gør vi uden forbehold, og det gør vi uden fordømmelse. Historisk set har personalet ikke måttet tale om deres familier på Grønnehaven. Børnene vidste ikke, hvor man gik hen, når man forlod stedet. De vidste ikke, hvad man gik hjem til. Der er dog åbnet meget op nu, fordi vi fortæller om vores ferier, og vi fortæller om vores egne oplevelser, og der er mange ting, vi fortæller om os selv og en gang i mellem synes jeg da også, at der kommer meninger og holdninger fra medarbejderne i forhold til børnene. Så vi åbner faktisk en lille smule op. Men pr. tradition er det en institution, hvor man har lukket omverdenen ude, fordi den ikke har været en del af denne her behandling.”

I citatet ser man, hvordan børnenes arbejde med deres egen følelsesmæssige problemer anses for deres primære arbejdsopgave på institutionen. Citatet viser også, hvordan denne opfattelse grundlægger et institutionelt miljø, som er skærmet fra omverdenen. Ikke bare ved at børnene fysisk isoleres fra den, men altså også ved, at man i et vist omfang slet ikke taler om den.

Der er således en grundfæstet tro blandt de ansatte på, at børnene på Grønnehaven først og fremmest har brug for at udvikle sig følelsesmæssigt, og at det er behandlingen af børnenes følelsesliv, der er de ansattes kernekompetenceområde. Grundlæggende livsfærdigheder, som eksempelvis skolearbejde, huslige pligter som madlavning, oprydning, vasketøj osv. er noget, man tilegner sig i anden række, når det problematiske følelsesliv ikke længere fremstår som en barriere for indlæring. Afdelingslederen Tove forklarer mig det på følgende måde.

”Men paradokset eller dilemmaet er jo også, at vi bevæger os på mange niveauer, fordi følelsesmæssigt kan vi være på et lavt alderstrin. Og måske synes man, at den fysiske alder er 15 år, og som 15-årig er der nogle færdigheder, som man egentlig synes, man skal kunne. Der kan der være en diskrepans imellem de to ting, og det er også det, de reagerer kraftigt på, de unge mennesker, når man så stiller kravet en gang imellem og siger: ’du er faktisk 15 år, du skal kunne’ eller hvordan det nu bliver udformet. Der bliver de jo mødt anderledes på andre tidspunkter, så det giver et paradoks i behandlingen [...] men har vi dem følelsesmæssigt med op ad, så tror vi også på, at det andet, det kommer.”

Som det fremgår af citatet, så ser de professionelle, at børnene kan befinde sig på et helt andet følelsesmæssigt udviklingstrin, end deres fysiske alder tilsiger det. Det betyder, at ting man kunne forvente af et barn på en given alder ikke nødvendigvis er noget, man kan forvente af et af Grønnehavens børn på samme

alder. For de professionelle er det vigtigt, at det netop er børnenes følelsesmæssige udviklingstrin, de forholder sig til og ikke deres biologiske alder, da det er den følelsesmæssige udvikling, der er omdrejningspunktet for den behandlingsmæssige praksis på institutionen.

Behandlingsstrategien er med andre ord, at først når børnene har fået en indsigt i deres sygdom og har arbejdet tilstrækkeligt med den, så kan der frigøres energi til at arbejde med andre færdigheder. De professionelle gør brug af denne institutionelle mønsterfortælling (Loseke, 2001) for at forstå og forklare, at de sindslidende børns arbejde med deres egen følelsesmæssige udvikling kommer først og i et vist omfang endda kan stå i modsætning til deres udvikling af praktiske livsfærdigheder. Dette viser sig også i den måde, det daglige liv på afdelingen organiseres på og den måde, hvorpå de ansatte møder de anbragte børn og unge. Til at illustrere min pointe vil jeg fortælle historien om Mikkel.

Mikkel - på vej videre

Mikkel nærmer sig de 16 år, da jeg starter mine observationer i Nordhuset. Han er et af de børn, der har været længst på Grønnehaven. Han kom til behandlingshjemmet for 6½ år siden. Alle ansatte er enige om, at Mikkel behandlingsmæssigt er nået meget langt. En af psykologerne på Grønnehaven bemærker til en behandlingskonference for alt behandlingspersonale med tilknytning til Mikkels behandling, at Mikkels følelsesmæssige udvikling går godt: *"Der var sidst konference om Mikkel for et halvt år siden, og dér var der jo også rigtig positive beskrivelser, og man må sige, at de er jo simpelthen fortsat, alle de positive beskrivelser, der er om ham."* Der er således en generel holdning, at Mikkel er 'rigtig godt på vej' både blandt afdelingspersonalet, hos skolelæreren og blandt psykologerne.

På baggrund af den positive udvikling, som Mikkel er i gang med, er det blevet besluttet, at Mikkel skal flytte fra Nordhuset ud i en udslusningsinstitution, som Grønnehaven har et samarbejde med. Tidshorisonten er ca. 6 måneder fremme i tiden. Mikkel selv er meget engageret, og som det bliver bemærket ved behandlingskonferencen, er han i en proces, hvor han er ved at 'gøre sig klar'. Han er meget orienteret mod sin fremtid og har fortalt personalet i Nordhuset, at han gerne vil have hjælp til at lære nogle praktiske færdigheder, inden han skal flytte. Han vil gerne lære at

lave mad, vaske tøj mm. Skolearbejdet er Mikkel også meget seriøs med og i et interview med ham, fortæller han mig om hans fremtidsvisioner.

Mikkel: ”Jeg vil gerne være elektriker.

Laila: Okay, så dit mål det er, at du skal have taget din 9. klasses eksamen på et tidspunkt?

Mikkel: Ja, men det... men det gør jeg også [...]

Laila: Hvad med lektier og sådan noget? Nu er du næsten den eneste, jeg har set, der sådan laver lektier her på afdelingen.

Mikkel: Der er også nogle andre, som der gør det, de laver det bare ikke særlig meget.

Laila: Nej, er det dig selv, der vælger, at du gerne vil lave det?

Mikkel: Ja

Laila: Er det noget, din lærer har sagt til dig, at han synes, at du skal gøre eller?

Mikkel: Ja, og også mig selv.

Laila: Er det, fordi du vil være elektriker, og du på den måde har et mål, du skal nå?

Mikkel: Ja, men det er også svært, fordi på Grønnehaven er man jo ikke i skole i særlig lang tid. Skolen starter jo kl. 8.45, og du har så fri kl. 12.30. Og om mandagen møder vi jo først kl. 9.30, og 11.45 skal jeg til psykolog, så jeg har næsten ikke noget tid at lave skolearbejde på. Om tirsdagen, så skal jeg til fysik kl. 10.15 og kommer tilbage ved 11.30 tiden [...]. Og om onsdagen, der er jeg til sløjf, der starter kl. 10.15 og er slut til kl. 12.30, så der har jeg heller ikke så meget tid til at lave i noget skolen. Men alligevel får jeg da lavet i gennemsnit en halvanden side matematik, halvanden til to sider dansk og noget andet også.

Laila: Går du stadig til det der ekstra matematik på ungdomsskolen?

Mikkel: Det gør jeg ikke nu jo, fordi det er slut, men når det starter op efter sommerferien, så regner jeg da med at starte op igen.

Laila: Er det noget, du selv har fundet på, eller er det også noget som...

Mikkel: Ja, det er noget jeg selv har fundet på. Matematik er nok det fag, jeg ikke er super stærk i.”

I interviewudsagnet kan man se, at hvad skolearbejde angår, så præsenterer Mikkel sig i høj grad som en målrettet ung mand. Han vælger selv – i

samarbejde med sin lærer – at han vil have lektier for, fordi han ikke synes, at han kan lave nok skolearbejde i skolen. Han vælger selvstændigt at tage et kursus i matematik på den lokale ungdomsskole, fordi han selv er klar over, at matematik er det fag, han har sværest ved at forstå. Blandt personalet på afdelingen er Mikkels engagement i sin skolegang dog ikke det, der ligger længst fremme i bevidstheden. Der er der kun ganske lidt fokus på på denne side af behandlingsarbejdet på afdelingen. Børnenes skolearbejde bliver generelt ikke diskuteret i personalegruppen. Det tages op af lærerne ved de halvårslige behandlingskonferencer, hvor alle medarbejdere får en status på barnets skoleudvikling. Men i dagligdagen tales der kun ganske lidt om skolen og skolearbejdet. Det samme gør sig gældende, hvad angår børnenes lektielæsning. For det overvejende flertal forekommer lektielæsning overhovedet ikke. Men nogle få af de ældre børn har selv valgt at lave ekstra skolearbejde efter skoletid. For disse børns vedkommende viser observationerne, at de er meget alene med deres arbejde. I et enkelt tilfælde observerer jeg en medarbejder hjælpe en af de ældre drenge med en danskopgave. Baggrunden for at den pågældende dreng fik hjælp i den observerede situation var, at han eksplicit havde udtrykt overfor personalet, at han gerne ville have hjælp til at lave dansk og matematik lektier på afdelingen.

I nedenstående uddrag fra feltarbejdet er det Mikkell, der sidder og laver lektier.

Mikkell sidder og laver lektier i køkkenet. Han skriver dansk stil til 9. klasses afgangseksamen. Han er tydeligt stolt over det. Siger 'yeah' og løfter sin knyttede næve, da han fortæller mig om det. Der er i øvrigt tomt i køkkenet, personalet holder overlap på kontoret. Kort efter slutter mødet på kontoret, og vagtteamet kommer ud. Det er Vicky, Jørgen, Lena og Berit. Da Berit går forbi Mikkell, kigger hun ham kort over skulderen og ser på, hvad han laver. 'Dansk stil?' 'Uhh,' siger hun så og skutter sig, som om hun tænker på noget ubehageligt og siger derefter, at hun godt kan huske det, hvordan det var. Derefter går hun i gang med at lave aftensmad sammen med Lena.

Som feltbeskrivelsen viser, giver Berit og Lena ikke udtryk for, at Mikkells skolearbejde er noget, de skal forholde sig til, som ansatte. Tværtimod viser Berit, at dansk stil ikke noget, der bringer gode minder frem for hende. Hun viser med sin kommentar, at Mikkells skolearbejde er noget mellem ham og hans skolelærer, og ikke et område, Berit er medansvarlig for. Baggrunden for

denne holdning mener jeg, skal findes i den dominerende institutionelle mønsterfortælling på stedet (Loseke, 2001), som bygger på en forståelse blandt personalet om, at det er børnenes følelsesmæssige udvikling, der er det behandlingsmæssige udgangspunkt og ikke tilegnelsen af forskellige former for livsfærdigheder, præcist som det blev fremhævet i interviewet med afdelingslederen Tove.

Hvad angår hjælp til og oplæring i de mere praktiske former for livsfærdigheder virker Mikkel knapt så målrettet. Han har ved flere lejligheder nævnt overfor personalet, at han gerne vil have hjælp til at lære at vaske tøj og lave mad, inden han skal flytte, men han er ikke særligt vedholdende. Da jeg taler med ham, nedtoner han da også selv vigtigheden af dette.

Mikkel: ”Det her [Grønnehaven] det er jo ikke et sted, som... hvor man skal lære at komme videre jo. Hvis det nu havde været ude på [udslusningsinstitutionen] så havde du jo været med til at se, at derude det er det sted, hvor man skal lære at komme videre.

Laila: Så der ligger man meget mere vægt på det?

Mikkel: Ja, vægt på det, meget meget mere [...] Og det er ligesom delt ind i to afdelinger. Og den afdeling, som jeg skal til, det er for dem, der stadig har brug for en smule hjælp. Og så er der en anden en, det er der, hvor de er en smule større, og også hvor de kan klare sig selv, så der er der kun en medarbejder derovre. Og der hvor jeg skal hen, der er der mange, mange flere medarbejdere.”

Mikkel er således bevidst om, at der er nogle færdigheder, han må tilegne sig for at kunne klare sig selv senere hen i livet, når han har forladt Grønnehaven. Men her og nu benytter han sig også af den gældende institutionelle mønsterfortælling om, at han ikke har brug at tilegne sig disse færdigheder, mens han er på Grønnehaven. Det er netop det, man skal på udslusningsinstitutionen, argumenterer han.

På afdelingen bliver der da også kun gjort ganske lidt ud af arbejdet med at lære Mikkel mere praktiske livsfærdigheder. I løbet af de tre måneder, jeg er på afdelingen, ser jeg en enkelt gang Mikkel hjælpe til med at skrælle gulerødder til aftensmaden. Jeg får dog at vide af forskellige medarbejdere, at de har forsøgt at lave et lille madlavningskursus for Mikkel i skolekøkkenet, som et særskilt pædagogisk projekt, som ikke har noget med den daglige madlavning at gøre. Dette projekt kommer dog aldrig rigtigt op at stå.

Min fortolkning af projektets manglende succes tror jeg igen skyldes den grundlæggende institutionelle mønsterfortælling om, at det ikke er de anbragte børns primære behov at tilegne sig de livsfærdigheder, som Mikkel er begyndt at efterspørge i den sidste del af hans tid på Grønnehaven. Som jeg tolker det, er der på ingen måde tale om en direkte professionel modstand mod, at Mikkel skal lære sig disse livsfærdigheder, men der er tilsyneladende ikke den samme lydhørhed overfor hans efterspørgsel på denne type af læring, som der er lydhørhed over for selv det mindste signal, der kan give personalet et fingerpeg om et barns følelsesmæssige udvikling. I disse situationer, er personalegruppen 'tunet ind' i en hel anden forstand.

Jeg forlader Grønnehaven i foråret, men vender for en kort bemærkning tilbage efter omtrent fem måneder. Mikkel har på det tidspunkt været fraflyttet Nordhuset i ca. to måneder. Men han kommer af og til forbi og hilser, når han har været i Grønnehavens skole, hvor han fortsat går.

Under det møde, jeg har med personalegruppen under min tilbagevenden, diskuterer vi min oplevelse af personalets manglende indsats med at fastholde børnene og de unge i at lære sig praktiske livsfærdigheder, netop ud fra en tanke om, at det er den følelsesmæssige udvikling, der er den centrale, mens de bor på Grønnehaven. I den forbindelse kommer **Mads**, en af medarbejdere i Nordhuset med følgende bemærkning om forløbet med Mikkel, hvor arbejdet med de praktiske livsfærdigheder aldrig fik en fremtrædende status i behandlingsarbejdet:

Mads: "Vi får jo også tit kritik af sådan en som Mikkel bagefter, fordi vi ikke har presset ham, fordi vi ikke har spændt skruetvingerne på, fordi han bagefter kan komme og sige "hvorfør gjorde I ikke det, hvorfor tvang I mig ikke til det?"

Laila: Siger han det nu?

Mads: Ja, ja det siger han nu, hvor det er ufarligt for ham. Men da han stod i det, der var det noget helt andet."

Mads' udtalelse viser, hvordan Mikkels bemærkning bliver fortolket inden for den fremherskende institutionelle mønsterfortælling. Det, Mikkel siger nu, mener **Mads**, er en efterrationalisering, fordi '*det er ufarligt for ham*'. Men sådan var det ikke, da han boede i Nordhuset. Jeg tolker udtalelsen som om, at personalet mener, at Mikkel ikke har den indsigt i sig selv, som personalet har.

De ved, at Mikkel havde brug for den helle, de kunne tilbyde, da han boede i Nordhuset. Mikkels perspektiv på processen bliver på denne måde udgrænset med udgangspunkt i de dominerende institutionelle identiteter (Järvinen & Mik-Meyer, 2003), fordi de ansatte tilskriver ham en manglende selverkendelse, som er et almindeligt gældende karakteristika hos de sindslidende børn. Når Mads fastholder, at Mikkel tager fejl i, at personalet skulle have spændt skruetvingerne på, så er det med baggrund i at netop fred og ro og arbejdet med den følelsesmæssige udvikling forstås som fremtrædende et behov og arbejdsopgave hos de sindslidende børn og unge på behandlingshjemmet.

Analysen har indtil nu etableret tre overordnede institutionelle mønsterfortællinger omkring de anbragte børns problemer, behov og arbejdsopgaver. Disse fortællinger er med til at etablere et mønster af interaktioner, hvor de ansatte yder omsorg, beskytter og skærmer børnene mod den ydre verden med dens svære relationer, krav og pres. Men de institutionelle mønsterfortællinger sætter sig også igennem i den måde, de ansatte og børnene kommunikerer verbalt med hinanden på. Indholdet af dette kommunikationsmønster handler næste afsnit om.

Et karakteristisk kommunikationsmønster på Grønnehaven – envejssnakken og den terapeutiske samtale

Mange af børnene i Nordhuset har nogle særlige interesser, som de går højt op i og gerne taler meget og længe om. To af pigerne på afdelingen er meget interesserede i heste. En anden pige har en stor interesse for skak. En gruppe af drenge er optagede af computerspillet World of Warcraft (og tillige andre computerspil) og bruger meget energi på at spille spillet og til dels også tale om det. Endelig er der en dreng, som er meget optaget af økologi og miljø og som gerne taler om disse emner, så ofte han kan komme til det. Stort set alle børn på afdelingen er desuden meget optagede af diverse tv-serier, som kan ses på en eller flere af Nordhusets mange forskellige tv-kanaler

Under mine observationer i Nordhuset oplever jeg et særligt mønster i den måde de professionelle og børnene kommunikerer verbalt med hinanden på i dagligdagen. Når børn og voksne er samlet, som de eksempelvis er under måltiderne, så sker det ofte, at børnene går i gang med at fortælle om deres egne særlige interesser, de fælles interesser i børnegruppen, eller som det er tilfældet i nedenstående eksempel – om alt og intet på én gang. I disse sammenhænge

indtager personalet ofte en distancerende position, hvor de kun i ringe grad engagerer sig i samtalen. De accepterer tilsyneladende børnenes envejssnak og forsøger ikke at forvandle snakken til en samtale, hvor begge parter kan deltage. Et uddrag fra min feltdagbog viser, hvordan sådan ensidig kommunikation mellem børnene og de ansatte kan se ud i Nordhuset. Feltbeskrivelsen er et uddrag af beskrivelsen af et aftensmåltid i Nordhuset.

Vi sidder alle rundt om det store bord i køkkenet. Kaya og Lisa laver sjov med hinanden. Kaya siger til Lisa *"så hælder jeg saftevand i håret på dig"*. Lisa griner og siger *"det gør ikke noget, for jeg skal i bad i aften"*. *"Ha, ha"* griner Kaya, *"så skal du gå rundt med saftevand i håret helt indtil i aften"*. *"Men jeg giver dig yoghurt i håret"*, siger Lisa til Kaya, og sådan fortsætter de to. De medarbejdere, der sidder med ved bordet, er hovedsageligt stille eller kommer af og til med bemærkninger til hinanden, hvilket fortrinsvis er bemærkninger omkring den mad, vi er i gang med at spise. Flere af børnene er nu gået ind i snakken, som er drejet i retning af nogle af de tegnefilmsserier, som flere af børnene bedst kan lide at se på en tegnefilmsskanal, som man kan se i Nordhuset. Der bliver snakket om holdningen til Anders And og en serie, der hedder 'Svampebobfirkant'. Personalet forholder sig stadigvæk tilbagetrukket i samtalen.

Som feltbeskrivelsen viser, så er kommunikationen mellem ansatte og børn her præget af envejssnak. Det er børnene, der taler om det, der lige falder dem ind, mens de ansatte hovedsageligt tier og af og til kommer med en enkelt bemærkning til børnenes snak eller om maden. Det er et meget konstant mønster under måltiderne, hvor jeg ofte sidder med en fornemmelse af, at de ansatte falder lidt ind i sig selv og tager en mental pause, mens nogle af børnene 'kværner', og andre hurtigt spiser deres mad og forlader bordet.

Til et møde med personalegruppen spørger jeg de ansatte, hvorfor de tror, at denne bemærkelsesværdige form for kommunikation mellem børn og voksne er så markant, og hvorfor de ansatte nogle gange virker nærmest konturløse, fordi de på ingen måde inddrager sig selv og livet uden for institutionens mure i samtalerne med børnene. Mads, som er medarbejder på afdeling Nordhuset, forsøger at forklare det på denne måde:

"Vi har jo også, tror jeg, samlet en erfaring op, for hvad der virker, hvordan vi snakker bedst sammen med de unge, og de er mange gange meget egocentrerede, altså, de render rundt med deres egen lille verden og den tager vi jo tit udgangspunkt i. Vi hører dem, og så prøver vi ligesom at trække nogle elastikker, psykiske elastikker, ud af dem og udvide dem. Men tit så kommer vi ikke ret langt ud, fordi så ryger deres

interesse. Det er dem selv og dem selv og dem selv, det drejer sig om, det er det, de har behov for, at få fyldt på hele tiden. Derfor kan det godt være svært at lave nogle større generelle diskussioner og planlægning om omverdenen udenfor, fordi at de vil falde fra viser erfaringen, fordi det er uinteressant, fordi det er ikke lige præcis der, de er. Vi møder dem tit, synes jeg lige præcis, dér hvor de er, og det bliver jo tit med den enkelte og med det formål at se, hvor langt man kan nå ved at trække dem ud af dem selv og udvide deres lille verden.”

I citatet fremgår det, at også i samtalerne forstås børnene som nogen, der har behov for at blive fyldt på (jf. den fremherskende mønsterfortælling på institutionen: Loseke, 2001). De har brug for, at opmærksomhed og lydhørhed tilfalder dem, og de kan ikke ifølge de ansatte håndtere samtaler på et mere demokratisk grundlag, hvor både de ansattes og børnenes interesser bliver udgangspunktet for indholdet af samtalen. Børnenes sindslidelse bliver set som forklaringen på, hvorfor det ikke kan lade sig gøre. På grund af denne er børnene i mange tilfælde orienterede indad og hovedsageligt interesserede i sig selv. Derfor bliver de ansatte under disse typer af 'aftensmadssamtaler' tilbagetrukne, da de er af den mening, at deres input ikke vil være interessante for børnene.

Men i andre typer af samtalsituationer med børnene og de unge virker de ansatte meget opmærksomme og tilstedeværende. Det er i de sammenhænge, hvor børnene viser tegn på at ville tale om deres særlige problematikker og symptomer på deres sindslidelse. Eksempler på denne slags 'terapeutiske' samtaler findes der mange af i mine feltbeskrivelser. I nedenstående eksempel taler afdelingslederen Tove med Sylvester om nogle af hans tvangshandlinger, som er et symptom på hans diagnosticerede OCD.

Tove går i køkkenet og rydder lidt op, mens hun snakker med Sylvester. Han fortæller, at han har fundet en metode til at tørre sig om munden, hvor han kun skal tørre to gange. Det første papir bruger han til at tørre madrester væk med, og det andet stykke papir bruger han til at få det sidste med. Det mener Sylvester ikke er en tvangshandling, men bare en god metode til at tørre sig om munden. Tove stopper op og spørger roligt, om han måske alligevel ikke er blevet lidt tvangspræget med at tørre flere gange om munden her på det sidste. ”Jo, måske lidt”, siger Sylvester. Tove spørger videre, om han også vasker hænder meget. Hun tager forsigtigt om hans hænder og siger, at hun synes, at hun kan se, at hans hænder er meget tørre. Sylvester skynder sig at forsvare sig selv. Han siger, at han skam ikke vasker hænder flere gange i træk nu. Han vasker dem kun én gang, og så skyller han dem bare en ekstra gang, men uden sæbe og kun med vand. Dét synes Sylvester heller ikke er en tvangshandling.

Som eksemplet viser, så er Tove indledningsvist ikke specielt opmærksom på Sylvester. Hun er faktisk i gang med noget helt andet, da Sylvester selv bringer noget behandlingsmæssigt på banen; nemlig hans nye metode til at tørre sig om munden. Herefter retter Tove sin fulde opmærksomhed mod Sylvester og bidrager til at udvikle samtalen med ham videre ved at spørge ind til det, han fortæller hende. Hun går endda videre ved at trække tråde til andre typer behandlingsmæssige problemer, da hun spørger ham, om han ikke også er begyndt at vaske sine hænder mere. Eksemplet fungerer således som en illustration af, hvordan personalet på en langt mere engageret og vedholdende måde går ind i samtaler med børnene, når disse er koncentrerede om et behandlingsmæssigt problem.

Som afsnittet har vist, så danner de forestillinger, de professionelle har om børnenes problemer og behov, et mønster for, hvordan man interagerer og taler med hinanden på institutionen. Forventningen om, at børnenes sindslidelse forhindrer dem i at kunne forholde sig empatisk til andres tanker og synspunkter, gør, at de ansatte forholder sig relativt tilbagetrukkede under samtaler, der ikke lægger op til et behandlingsmæssigt bidrag fra deres side. Derimod er de professionelle på en helt anden måde lydhøre og opmærksomme, når det gælder samtaler med børnene, der kalder på et behandlingsmæssigt perspektiv; samtaler, som jeg har valgt at kalde 'terapeutiske samtaler'. Det samme gør sig gældende i samtaler, som de ansatte kan se muligvis kan udvikle sig til terapeutiske samtaler. I disse situationer bringer de ansatte den professionelle side af dem selv ind i samtalen med børnene, når de uddyber, beder om forklaringer eller kommer med gode råd og forslag til de problemstillinger, børnene bringer på banen.

Afrunding

I dette kapitel har jeg forsøgt at vise, hvordan en lokal kontekst, i dette tilfælde et behandlingshjem for sindslidende børn og unge, danner rammen om lokalt forankrede forståelser af børn og deres særlige kompetencer, behov og begrænsninger. Ligeledes har jeg forsøgt at vise, på hvilke måder disse lokalt forankrede forståelser sætter rammerne for det hverdagsliv, som børnene er deltagere i (James et al., 1999; James & James, 2004).

Behandlingshjemmet Grønnehaven er kendetegnet ved et stærkt teoretisk psykoanalytisk inspireret fundament i tilgangen til de anbragte børn, som i høj grad med til at styre de problemforståelser af børnene, som de ansatte etablerer i deres daglige arbejde på behandlingshjemmet.

I kapitlet har jeg analyseret mig frem til tre professionelle problemforståelser, som guider de ansatte i deres arbejde med de anbragte børn. For det første er der blandt de ansatte en forståelse af børnene som nogen, der har et udtalt behov for at være modtagere af de ansattes omsorg. Dernæst er der forståelsen af børnene som nogen, der har brug for fred og ro, fordi de på grund af deres psykiske lidelse ikke er i stand til at håndtere det pres og det stress, der er forbundet med et børneliv uden for institutionens mure. Som det tredje og sidste er der forståelsen af, at de anbragte børn på Grønnehaven først og fremmest skal arbejde med deres følelsesmæssige problemer frem for at lægge kræfter i at tilegne sig boglige og praktiske færdigheder. Denne modsætning mellem at arbejde med egne følelsesmæssige problemer eller at arbejde med at tilegne sig forskellige former for færdigheder udspringer af en professionel forståelse på stedet om, at børnene her kun har energi og overskud til at arbejde med én dimension ad gangen, og at det følgelig er barnets følelsesmæssige udvikling, der har forrang. Disse tre forståelser skaber i fællesskab indholdet af de dominerende mønsterfortællinger på institutionen. Det er gennem disse mønsterfortællinger, at både børn og ansatte har mulighed for at fortolke og forstå oplevelser og erfaringer, de har gjort sig i nogle samfundsmæssigt acceptable narrativer (Loseke, 2001).

De fremtrædende mønsterfortællinger om, hvordan man kan forstå børnenes behov, problemer og arbejdsopgaver kan knyttes til den psykoanalytiske tilgang, som er fremherskende på stedet. Der er tale om et stærkt psykologiseret miljø, hvor børnenes indre er sat under lup. Denne tilgang til børnene medfører, at pædagogiske og behandlingsmæssige refleksioner over betydningen af børnenes tilegnelse af forskellige typer af praktiske livsfærdigheder og skolefærdigheder ikke ses som en væsentlig del af det primære behandlingsmæssige sigte. Ligeledes medfører fortællingerne, at børnene bliver forståede som skrøbelige størrelser, der har brug for at blive skærmede mod den omgivende verden, hvorimod personalet forstår sig selv som handlekraftige, omsorgsydende og indsigtsfulde i børnenes sjæleforhold.

Den stærkt teoretiske tilgang til behandlingsarbejdet betyder også, at medarbejderne på stedet bliver udstyrede med et forklaringsapparat, der sætter dem i stand til at give adækvate behandlingsmæssige forklaringer på stort set alle problemstillinger og oplevelser med børnene. Problemstillinger og oplevelser som set ud fra et andet perspektiv ville kunne tolkes på andre måder og efterfølgende ville kunne handles anderledes i forhold til. Gennem de professionelle identitetsarbejde transformeres børnenes tidligere selver til handlingsrettede institutionelle identiteter (Goffman, 1967; Gubrium & Holstein, 2001).

Kapitlet viser, at behandlingen tager form af en proces, hvor de professionelle tolker og forstår børnenes problemer ud fra et særligt perspektiv, og at det valgte perspektiv samtidig udgrænser andre mulige fortolkninger. Behandlingsbegrebet er således et begreb, der er lokalt og kontekstuel konstrueret og kan dermed ikke forstås som en absolut og ahistorisk størrelse (Levin et al., 1999).

Kapitlet viser også, hvor centralt det er at se på børn og barndom netop ud fra et lokalt og kontekstuel perspektiv, især når man som i dette tilfælde bevæger sig ud i forskellige hjørner af barndommens afkroge (James et al., 1999; James & James, 2004). Kapitlet er i den forstand et bidrag til at få en forståelse for, at barndommen har fællestræk, men som det også viser, så er barndommen helt afhængig af de muligheder og begrænsninger, der er indlejrede i den givne kontekst. Med andre ord, det særlige miljø, barndommen udfolder sig i, har en afgørende påvirkning på, hvordan man kan være barn i det konkrete tilfælde. I den forbindelse kan kapitlet ses som et bidrag til at forstå, hvordan et stærkt professionaliseret behandlingsunivers skaber en helt særlig verden for de børn, som bebor den.

Kapitel 6: ”Rikke kan ikke lave relationer” – problemfortællinger i socialpædagogisk behandling

”Rikke angriber andre børn og voksne, og hun ødelægger andres ting. Hun viser ingen anger eller selvindsigt. Hun grænser til det psykotiske. Vi ødelægger hende, fordi hun ikke er velanbragt på Pilegården, og hun ødelægger de andre børn og voksne på afdelingen. Vi har bedt om hjælp gennem et års tid, og vi får ingen hjælp. Rikke bliver bare stærkere og stærkere, og vi kan ikke magte hende. Vi har gjort opmærksom på dette flere gange.”

Sådan beskrives Rikke, en pige på 9½ år, der bor på Pilegården, hvor jeg har udført en del af mit feltarbejde. I den tre-måneders periode, hvor jeg observerer på Pilegården, oplever jeg, hvordan Rikke, på grund af hendes konfliktfyldte tilgang til andre børn og til de professionelle, bliver gjort til genstand for de ansattes intense diskussioner med hinanden og med ledelsen.

Ovenstående beskrivelse af Rikke og af det svære arbejde med hende bliver skrevet af medarbejderne på et afdelingsmøde, hvor de har bestemt sig for at skriftliggøre de særlige vanskeligheder, de oplever i arbejdet med hende. Beskrivelsen skal danne udgangspunkt for et brev, som personalegruppen vil skrive til ledelsen, hvor de stiller krav om handling i forhold til de problemer, de føler, de har med pigen.

I dette kapitel går jeg i dybden med empirien fra Pilegården. Med udgangspunkt i en enkelt case (om pigen Rikke) vil jeg i dette kapitel illustrere, hvordan de anbragte børn i det løbende behandlingsarbejde tilskrives særlige institutionelle identiteter (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Loseke, 2001). Jeg vil endvidere vise, hvordan denne identitetstilskrivning kan være betinget af nogle strukturelle forhold knyttet til den institutionaliserede ramme, som behandlingen finder sted inden for. Endelig vil jeg i kapitlet pege på, at identitetstilskrivningen kan have nogle endog temmelig vidtrækkende konsekvenser for den sociale virkelighed, børn og voksne befinder sig i.

Fortællinger og institutionelle identiteter

Centralt i dette kapitel står begrebet om narrativer eller fortællinger²⁹, dvs. den måde, vi som mennesker skaber og forstår virkeligheden gennem de historier, vi fortæller om den (Loseke, 2007). Kapitlet vil samtidig gå i dybden med et af de teoretiske begreber, som er brugt løbende gennem afhandlingen; begrebet om de institutionelle identiteter, som i dette kapitel indlejres i en narrativ ramme.

Narrativitetsbegrebet retter sig både mod de fortællinger, vi fortæller om vores indre liv og de fortællinger, der handler om den sociale verden omkring os. Som repræsentant for det psykologisk narrative perspektiv står Michael White som en central person (White, 2007). Inden for dette perspektiv bruges narrativitetsbegrebet i en terapeutisk sammenhæng til at give mennesker mulighed for at skabe nye fortællinger om de problemer, de oplever og dermed også åbne op for nye fortællinger om, hvem de er, som ikke har fokus på de problematiske sider af deres person.

Men også inden for sociologien er narrativitetsbegrebet en anvendt analytisk tilgang (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; 2007; Mattingly, 2005; Mogensen, 2005; Riessman, 1993). I store dele af den sociologiske og antropologiske litteratur omkring narrativer og analysen af disse centerer interessen sig omkring det, som af Gubrium og Holstein kaldes "*the internal organization of stories*" (Gubrium & Holstein, 2009:17).

I dette kapitel og i afhandlingen generelt er jeg imidlertid inspireret af Gubrium og Holsteins interesse for ikke blot at analysere indholdet og den interne organisering af forskellige fortællinger, men for også at analysere "*the storytelling process*" (Gubrium & Holstein, 2009:21). Altså hvordan fortællingerne bliver etablerede, og hvordan konteksten har en betydning for, hvad fortællingen handler om, og hvordan den bliver fortalt:

²⁹ Gubrium og Holstein (2009) bruger tilsyneladende 'fortællinger' og 'narrativer' synonymt for hinanden. Hos andre forfattere markeres der en klar skelnen mellem de to, hvor begrebet om narrativer menes at adskille sig fra 'fortællinger' idet, der i narrativitetsbegrebet ligger en "*særlig analytisk forståelse af forholdet mellem individ og samfund, kontinuitet og forandring, forudsigelighed og tilfældighed - og ikke mindst en forståelse af livet som levet over tid og i tid*" (Mogensen, 2005:5). Jeg vil i følgende gennemgang i tråd med Gubrium og Holsteins tilgang tillade mig at bruge både 'narrativer' og 'fortællinger' som forskellige udtryk for det samme begrebsmæssige indhold.

'While the substance and the internal organization of accounts continue to be of interest, this now extends to concern with how the circumstances of storytelling – which range from interviews to street corners and households – mediate what is said and how that is assembled for the telling' (Gubrium & Holstein, 2009:21).

Gubrium og Holstein (2009) argumenterer for, at fortællinger ikke kan ses som nogle, der blot ligger klar i det enkelte individ og venter på at blive forløst. Fortællinger er nogle, vi som mennesker skaber sammen, og fortællinger får deres mening inden for lokale kontekster. På den baggrund bliver det således centralt at se på, hvordan kontekstens betydning sætter igennem i fortællingens udformning og indhold, samtidig med at det bliver centralt at se på det sociale element i selve fortællingsprocessen; altså at se på, hvordan fortællingerne er socialt og interaktionelt producerede.

“Narratives emerge in context – interactionally, situationally, and organizationally. In practice, narrators are the architects and builders of their stories, but they accomplish their craft interacting with other storytellers and with listeners. The narrative process – from start to finish – yields an ever-emergent, pliant product that should be treated as something more dynamic than a more or less accurate, waiting-to-be-told text. Analysis needs to orient to the interactions and circumstances of narrative production as well as to the story that is produced. In practice, narratives are social to the core” (Gubrium & Holstein, 2009:42).

Gubrium og Holstein definerer de lokale kontekster for fortællinger, som ”*narrative environments*” (Gubrium & Holstein, 2009:123). Disse fortællingsmiljøer kan være så forskellige som miljøer karakteriserede ved tætte følelsesmæssige kontakter som fx familien eller lokalt afgrænsede kulturer, som fx en sportsklub, et gadehjørne eller et indkøbscenter. Ligeledes kan en profession danne rammen om et særligt fortællingsmiljø, og endelig kan organisationer af forskellig art udgøre særlige fortællingsmiljøer, som skaber basis for fælles måder at fortælle historier og skabe fremstillinger på (Gubrium & Holstein, 2009).

I dette kapitel ser jeg på, hvordan den særlige institutionelle kontekst, som behandlingshjemmet Pilegården udgør, danner rammen om de professionelle fortællinger om og fremstillinger af pigen Rikke og hendes særlige problemer. Behandlingshjemmet er karakteriseret ved at være et fortællingsmiljø, der er præget af en stærk vedståelse til den psykoanalytiske tradition. Denne tradition indebærer et særligt syn på børnene og en særlig forståelse af børnenes

problemer, som nogen, der er indlejrede som en del af børnenes indre psykiske system (Conrad & Schneider, 1985; Donzelot, 1979; Egelund & Jakobsen, 2009b). At børnenes problemer er individualiserede og inderliggjorte fungerer som behandlingshjemmets ”big story” (Gubrium & Holstein, 2009:174), som er med til at skabe rammerne for, hvad der anses som værende legitime fremstillinger af børnene og deres problemer.

[Organizations] have big stories to tell, which set the narrative agenda for the smaller, individual stories that follow along. Organizations establish general parameters for how narratives may be produced and who is authorized to produce them. They establish the foundation for what might pass in their purview as recognizable, legitimate accounts’ (Gubrium & Holstein, 2009:174).

Et centralt begreb i denne afhandling er som sagt begrebet om institutionelle identiteter. Dette begreb henviser til den måde, hvorpå organisationer transformerer nuancer, modsigelser og flertydighed, som er karaktertræk ved det levede liv, til handlingsrettede organisationelt forankrede identiteter, som kan forstås inden for rammerne af den fortælling, der er fremherskende inden for institutionen (Gubrium & Holstein, 2001; 2009; Loseke, 2001; 2007).

Som det fremgår af ovenstående, er begrebet om institutionelle identiteter tæt sammenknyttet med ideen om, at vi skaber vores sociale virkelighed gennem fortællinger, og at disse fortællinger kan have en høj grad af indlejring i forskellige typer af organisationelle fortællingsmiljøer.

Efter kort at have skitseret det bærende teoretiske fundament for dette kapitel, vil jeg nu vende mig mod den nærmere analyse af fortællingen om Rikke.

Rikke

I mine feltbeskrivelser fra Pilegården beskriver jeg Rikke på følgende måde. Rikke er 9½ år. Hun er almindelig af størrelse. Hun har et kort, mørkt, pjusket hår. Hendes påklædning er som oftest et par lange bukser og en T-shirt. (En interessant bemærkning i forbindelse med min beskrivelse af Rikke er, at jeg, ligesom medarbejderne på Pilegården, er med til at konstruere Rikke gennem at fremhæve nogle bestemte træk ved hende. Jeg vælger at lægge vægt på, at hendes hår er pjusket, og at hun går i T-shirts og bukser. På denne måde får jeg skabt et billede af Rikke, som peger i retning af det ’drengede’).

Rikke giver et meget aktivt, nærmest uroligt og rastløst indtryk. Hun er næsten altid i bevægelse, mens jeg befinder mig på Højen. Det er hovedsageligt, når hun sidder foran fjernsynet, eller når hun sidder ned for at spise, at jeg oplever hende i ro. Flere af de andre børn på Højen ynder at sidde i sofaen, som er placeret i køkken-alrummet. Her sidder de og hænger ud med hinanden eller med de ansatte. Det er ikke så ofte, at man finder Rikke der. Nogle af Rikkens foretrukne lege, når hun er indenfor, er at spille Playstation eller at løbe rundt på afdelingen, mens hun øver sig på at slå vejrmøller eller på andre gymnastiske færdigheder.

Rikke er ofte ude og lege under observationerne. Hun cykler rundt på Pilegårdens område og finder på forskellige lege sammen med hendes ven Lisa, der bor på en af de andre afdelinger på Pilegården.

Rikke virker glad for at bruge sin krop på at dyrke sport eller tage del i lege, hvor hendes motoriske færdigheder bliver udfordrede.

I forhold til børnegruppen på afdelingen virker Rikke tilsyneladende lidt alene. Der er to andre piger på afdelingen, som er ca. et år yngre end Rikke, men dem tilbringer hun ikke så meget tid sammen med. Personalet mener, at de andre piger ofte undgår Rikke og trækker sig pga. hendes urolige og uforudsigelige adfærd.

Af og til finder Rikke sammen med en enkelt af drengene i børnegruppen på afdelingen, Rasmus, som er omkring et år ældre end Rikke. Når Rasmus og Rikke er sammen, er de som oftest ude og cykle sammen på institutionens ude-områder. Flere gange under observationsforløbet gør Rasmus og Rikke ting sammen, som ikke er tilladt på Pilegården. De stikker eksempelvis af fra institutionen flere gange under mit observationsforløb, hvor de fx tager toget ind til København eller til den nærmeste større provinsby og først kommer hjem sidst på aftenen.

I forhold til gruppen af ansatte på Højen er det karakteristisk, at Rikke under mine observationer ikke virker specielt knyttet til de ansatte på afdelingen, og sådan opleves det også af personalet. Hun giver ikke særlig ofte udtryk for at have lyst til den tætte kropslige kontakt, som nogle af de andre børn søger på forskellig vis. Rikke er sjældent et af de børn, som 'hænger' op ad en voksen, som nogle af hendes jævnaldrende gør, og det er kun få udvalgte medarbejdere, der bliver mødt med velkommen med knus og omfavnelser, når de møder ind på arbejde. Derudover er Rikkens samvær med de ansatte på afdelingen præget

af tilbagevendende konflikter. Konflikter, der flere gange ender i det, man på Pilegården kalder en 'en fysisk magtanvendelse', hvilket vil sige, at de ansatte må fastholde Rikke fysisk, fordi hun slår og sparker de andre børn eller de ansatte.

Rikkens impulsive og voldsomme adfærd er en meget dominerende faktor for, hvordan Rikkens liv på Højen udformer sig, og den spiller også en afgørende rolle i, hvad personalet vægter højest, når de skal tegne et billede af Rikke i behandlingsarbejdet med hende. Hun beskrives som en pige med en meget kompliceret adfærd, som gør det særdeles vanskeligt at håndtere, når hverdagen skal fungere på en behandlingsafdeling med syv andre børn og en række af skiftende medarbejdere.

Fortællingen om Rikke

Allerede fra starten af mit observationsforløb bliver Rikke præsenteret for mig som et barn, der volder store problemer på Højen. På min første observationsdag sidder jeg om aftenen, efter at børnene er gået i seng for natten, og snakker med Hanne, som er medarbejder på Højen. Hun fortæller mig, at Rikke er det sværeste barn, de har på afdelingen for tiden og den, der volder de største vanskeligheder. Hun fortæller endvidere, at flere af medarbejderne på afdelingen har meget svært ved at være sammen med pigen, da de er både vrede på hende og bange for hende. Sådan starter personalets fortælling om Rikke.

Et fasttømret hold

Denne fortælling om Rikke, som bliver indledt og skitseret i en stille stund sidst på aftenen af en enkelt medarbejder på Højen fortsætter, uddybes og nuanceres de følgende måneder, hvor jeg har min faste gang på Pilegården. Rikke bliver af stort set alle medarbejdere på Højen beskrevet som en meget kompliceret pige. Hun beskrives som en pige med store følelsesmæssige problemer og med en meget voldsom og uforudsigelig adfærd. Under observationerne er Rikke således også oftest det barn, der er genstand for de mest intense diskussioner blandt personalet. Ligeledes er hun oftest det barn, der er omdrejningspunktet, når de ansatte skal planlægge hverdagene på afdelingen. Hun udgør et centrum, som de professionelle må planlægge rundt om for at få hverdagen til at fungere. Med tiden kommer personalegruppen på Højen til at fremstå for mig som et fasttømret hold, der tilsammen har skabt en fortælling om Rikke, som handler

om hendes store følelsesmæssige problemer og hendes vanskelige og voldsomme adfærd. Det bliver en fortælling, som kan forklare stort set alle de oplevelser, de professionelle har i det daglige samvær med hende.

I et interview med **Heidi**, som er medarbejder på Højen, træder det frem, hvordan Rikke bliver beskrevet, som et problematisk barn udover det sædvanlige.

”Det kan godt være, at der er andre børn, der er voldsomme, men Rikke, hun er bare ekstremt voldsom. Hun er det mest voldsomme barn, jeg har oplevet i den tid, jeg har været her. Der er jo ikke børn før, der har truet med knive og smadret tallerkener, væltet reoler og gjort ved, uden at der er blevet gjort noget ved det. Vi er jo stadigvæk bare de syv pædagoger ovre på Højen, som er lige ved at knække, og faktisk tænker på sygemeldinger hele vejen rundt.”

I interviewudsagnet kan man se, hvordan **Heidi** ridser alle de problematiske sider op ved Rikke. Med denne udtalelse bestyrker hun sit argument ved at trække på sin egen erfaring med at arbejde med børn, der har de samme typer problemstillinger som Rikke. Desuden gør **Heidi** opmærksom på, at hendes og hendes kollegaers afmagtsfølelse ikke kun udspringer af Rikkes vanskeligheder, men også af, at der ikke bliver taget hånd om dem set fra et ledelsesmæssigt perspektiv. Rikke får med andre ord ’lov til’ at rasere Højen og Højens medarbejdere. Med sine udtalelser får **Heidi** således præsenteret billedet af en pige, der er ude af kontrol, men også af en presset medarbejdergruppe, der står alene med hende uden ledelsens opbakning.

Også adfærd, som ikke i udgangspunktet volder problemer, fortolkes inden for den samme narrative fortællingsramme. Det næste interviewudsagn kan ses som et udtryk for, at selv når det er muligt at tolke Rikkes adfærd som et udtryk for en - måske u hensigtsmæssig - håndtering af nogle iboende strukturelle vilkår ved døgninstitutionen, vælger medarbejderne alligevel at se den som et udtryk for Rikkes skadede personlighed. Måske fordi den medicinske behandlingstanke (Conrad & Schneider, 1985; Levin, 1998; 1999) og den psykoanalytiske tilgang (Conrad & Schneider, 1985; Donzelot, 1979) har en så dominerende position på døgninstitutionsfeltet. Uddraget her er fra et interview med **Helle**, som er fast medarbejder på Højen.

Helle: ”Jeg tror, at Rikke laver relationer på den måde, at vi har nogle funktioner for hende. Det er ikke nogen dybe relationer overhovedet. Jeg har den funktion for hende, [...] altså, jeg har jo et roligt sind, og det tror jeg da også, at hun kan bruge i nogle ting. Men det er den der med at bruge. Det er ikke fordi, at hun er afhængig af, om jeg er der eller ej. Jane har nogle andre funktioner for hende, og Gitte har nogle andre. Det bliver ikke dybt, og hvis jeg er væk, så er jeg bare væk i hendes bevidsthed.

Laila: Hun savner dig ikke?

Helle: Det tror jeg ikke, at hun gør. Altså, da hun blev flyttet fra Skovbrynet (en anden afdeling på Pilegården) og til Højen...der har jo aldrig nogensinde været noget med, at hun har savnet nogen dernede fra, fordi nu er hun her og...og det er jo et kæmpeproblem, hvis man ikke kan lave relationer...”

Det, der således kunne tolkes som Rikkens forsøg på at håndtere nogle institutionelle livsvilkår, hvor de ansattes udskiftelighed er en central betingelse, tolkes i stedet som et bevis på Rikkens svære følelsesmæssige problemer. Med baggrund i Helles udtalelse kan man se, at det ikke bliver den institutionelle ramme og de helt særlige betingelser, der er knyttet til den, som problematiseres. I stedet individualiseres problemet og gøres til Rikkens eget problem i og med, at Helle argumenterer for, at Rikke har svært ved at skabe følelsesmæssig tilknytning til Pilegårdens forskellige medarbejdere, hvilket inden for Pilegårdens psykoanalytiske tilgang er et udtryk for, at pigen har store følelsesmæssige problemer. I sin fremstilling af Rikke trækker Helle således på den store fortælling om anbragte børns problemer, som er gældende inden for institutionens univers (jf. Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; 2007), og på denne måde legitimeres hendes fremstilling og bliver til en fremstilling med stor forklaringskraft.

At blive oplært i den institutionelle fortælling Rikke

At personalegruppen fremstår som et fasttømret hold, som samarbejder om at videregive en entydig fortælling om Rikke, gøres særligt tydeligt, når man som ny indtræder på den scene, som Højen udgør (Hammersley & Atkinson, 2007; Loseke, 2001; Mik-Meyer, 2004). Her tænker jeg både på min egen rolle i feltet som udenforstående forsker, der forholder sig undrende til det nye, der udspringer sig for øjnene af mig. Men også på de nye medarbejdere og løse vikarer, som er en del af bemanningen på et behandlingshjem som Pilegården. Vi bliver som

'novicerne' på området introducerede til fortællingen om Rikke, og sammen med denne fortælling videreformidles også en stemning af angst og utryghed, som det, som ny medarbejder, viser sig at være endog meget svært at holde sig fri af.

Kort tid efter jeg starter med mine observationer på Højen, bliver en ny medarbejder, Tilde, ansat. De første par gange, jeg ser Tilde, virker hun glad og smilende, men allerede efter en kort periode viser mine notater i feltdagbogen, at Tilde begynder at agere anderledes.

Da jeg ankommer til Pilegården, er der ikke kommet nogen børn tilbage fra skole endnu. Tilde går rundt på gårdspladsen foran Hovedbygningen og ser sig spejdende omkring. Da hun ser mig, vinker jeg til hilsen. Hun begynder at gå hen imod mig og ser alvorlig ud. Jeg får en fornemmelse af, at der er noget galt, men jeg ved ikke, hvad det er. Da hun er på vej hen mod mig, kommer to børn ud fra hovedbygningen. Tilsyneladende glemmer Tilde, at hun var på vej hen for at hilse på mig og vender tilbage mod hovedbygningen, hen mod de to piger. Hun virker oprørt. Hun spørger dem, om de har set Rikke, og de svarer hende, at de lige er gået fra klasselokalet i hovedbygningen, og at Rikke var derinde, da de gik. Pigerne går videre, og Tilde bliver stående en stund og kigger op mod hovedbygningens vinduer.

Jeg går ind på Højen, hvor Gitte sidder inde på kontoret og læser de dagbogsnotater, der er blevet skrevet på børnene, siden hun sidst var på arbejde. Tilde kommer også med ind på kontoret. Det viser sig, at Tilde har haft som opgave at holde et vågent øje med Rikke, fordi hun ikke går i skole lige for tiden. Tilde fortæller, at Rikke har sagt til hende, at hun skulle holde sig væk og lade være med at provokere hende. Rikke har også sagt til Tilde, at hvis hun ikke holdt sig væk fra hende, ville hun kaste en sten i hovedet på Tilde.

Dagbogsnotatet viser en ny medarbejder, som åbenlyst føler sig utryk ved situationen. På tidspunktet for observationen har Tilde arbejdet på Pilegården i knapt en måned, og det er derfor begrænset, hvor mange egne erfaringer hun har gjort sig med de forskellige børn. Hun har ikke selv haft nogen fysisk konflikt med Rikke, men hun har utvivlsomt fået videreført historier om hende af andre medarbejdere, der har haft fysiske konflikter med pigen. Når Tilde, ikke bare i denne situation, men også i andre situationer, giver udtryk for utryghed, så mener jeg, at hun til dels naturligtvis reagerer på Rikkes trusler og truende adfærd, men at reaktionen over for denne adfærd bliver forstærket på grund af de andres succesfulde formidling af netop deres perspektiv på Rikke (og de andre børn). Tilde oplæres med andre ord i en særlig fortælling om

Rikke, som de ansatte – som gruppe – repræsenterer, og som skaber utryghed og angst blandt flere af de ansatte, både de nytilkomne, men også de 'gamle', som selv fungerer som formidlere af den særlige fortælling.

Ligesom Tilde er jeg også en 'novice', da jeg starter mine observationer på Højen, og lige som hende bliver jeg også næsten umærkeligt oplært i gruppens særlige fortælling om Rikke. I de tre måneder, jeg er på Højen, overværer jeg kun to fysiske konflikter mellem børn og ansatte (hvoraf kun den ene involverer Rikke). Men de ansattes fortællinger om deres oplevelser af de fysiske konflikter med Rikke, som de har været involverede i, og deres meget negativt ladede beskrivelser af hende gør, at jeg ganske snart tilegner mig et billede af pigen som 'farlig'. I følgende feltdagsnotat er der et eksempel på, hvordan en medarbejder meget aktivt konstruerer Rikke som farlig, og hvordan jeg, nærmest mod min egen vilje, tager konstruktionen til mig.

Jeg ankommer til Pilegården, fordi jeg i dag skal interviewe Rikke. Jeg går over gårdspladsen. På bænken uden for Højen sidder Rikke og venter. Jeg hilser på hende og spørger, om hun er klar til at blive interviewet. Det siger hun smilende ja til. Jeg går ind på Højen for at fortælle dem af personalet, der er på arbejde, at jeg går med Rikke med over i et rum i hovedbygningen, hvor vi kan sidde i fred og ro. På kontoret sidder Charlotte, og jeg siger til hende, at jeg er kommet for at interviewe Rikke. Da jeg er på vej ud af kontoret, siger Charlotte til mig, at hvis Rikke bliver konfliktsøgende, mens jeg interviewer hende, så er der folk i underetagen af hovedbygningen, og dem kan jeg få til at hjælpe mig. Hun siger desuden, at jeg ikke selv skal gå ind i en eventuel fysisk konflikt med Rikke, men bare komme væk derfra, hvis hun "*begynder på noget*". Jeg tror helt sikkert, at Charlotte siger disse ting i en god mening. Men jeg synes egentlig, at hun overreagerer en hel del. Selvom det påvirker mig at høre hende sige sådan, prøver jeg ikke at lade mig mærke med det og siger til hende, at jeg helt sikkert tror, at det nok skal gå. Jeg siger, at det jo ikke er en situation, hvor jeg skal stille krav til Rikke om noget, hun ikke har lyst til. Tværtimod er det en hyggelig stund, hvor hun bare skal snakke med mig, mens vi drikker sodavand og spiser slik. Men da jeg går ud af døren, kan jeg alligevel mærke usikkerheden, og det irriterer mig.

I modsætning til Charlottes bange anelser om, at interviewsituationen kunne ende ganske galt, viser Rikke sig som en yderst samarbejdsvillig informant. Jeg taler med hende 45 minutter, hvor hun fortæller mig om, hvad hun tænker om at bo på Pilegården, om at gå i skole, og om at bo og være sammen med mange andre børn og voksne. Under hele interviewet er hun koncentreret og oplagt og

viser en ganske anden side af sig selv end den, jeg hidtil har været præsenteret for.

Den dynamiske fortælling om Rikke

Narrativer er ikke statiske størrelser, som, når de er etableret og har taget form, forbliver som sådan. De er socialt skabte og udvikler sig således også gennem den sociale interaktion (Gubrium & Holstein, 2009). Dette gør sig også gældende for fortællingen om Rikke. Den ændrer og udvikler sig i den periode, hvor jeg befinder mig på Pilegården. Rikke bliver i stadig stærkere grad beskrevet som en voldsom, aggressiv, angstfyldt pige. Men i mine interview med de forskellige medarbejdere på Højen, som ligger sidst i observationsforløbet, begynder fortællingen i højere grad at handle om, at Rikke måske er psykisk syg. Da jeg taler med Gitte, som er fast medarbejder på Højen, siger hun om Rikke:

Gitte: ”Rikke er også ...Rikke er psykisk syg.

Laila: Til forskel fra de andre børn?

Gitte: Ja, jeg vil påstå, at hun er i hvert fald på grænsen til det psykotiske, når først det knækker inde i hovedet på hende. Så derfor har vi svært ved at nå hende. Jeg tror, at der skal medicin til og absolut ikke legeterapi i en time om ugen. Der skal noget meget mere koncentreret til.”

I interviewudsagnet fra Gitte kan man se, hvordan hun gennem at beskrive Rikke som psykisk syg kan forklare en adfærd hos pigen, som afviger fra det, der er normalen på afdelingen. Når Rikke er ude af kontrol og ikke reagerer som forventet på den behandling, hun tilbydes på Pilegården, så kan det forklares med, at hun er psykisk syg. Gennem tilskrivningen af en institutionel identitet som psykisk syg (Gubrium & Holstein, 2000; 2001), forklares problemerne med Rikke, samtidig med at medarbejderne og behandlingshjemmet fritages for ansvaret for, at den tilbudte behandling ikke giver de ønskede resultater. Men mindst lige så vigtigt er det, at også Rikke fritages fra ansvaret, fordi det ikke er hende som sådan, der er skyld i problemet, men snarere det, at hun er psykisk syg, og at hun på den baggrund ikke kan holdes ansvarlig for sine handlinger, men i stedet må behandles på anden vis end de professionelle er i stand til på Pilegården.

Også **Helle** fortæller en version af historien om Rikke, hvor fokus er på mistanken om en psykisk sygdom.

Helle: ”Jamen, jeg mener jo helt klart, at hun er grænsepsykotisk og meget fejlplaceret, og helt ekstrem dårlig.

Laila: Er hun blevet dårligere, mens hun har været her?

Helle: Nej, men hun er bare ikke blevet bedre. Altså, det er den samme rille, vi kører i hele tiden. [...]vi har jo været sammen med hende i halvandet år og...jeg er træt af hende. Jeg er rigtig træt af hende, fordi det rykker ikke, der er ikke noget, der rykker. Du får aldrig nogen sinde noget igen, og du ser aldrig nogensinde, at der sker det mindste. Rikke kan ikke lave relationer.”

Udover at tilskrive Rikke en identitet som psykisk syg, så arbejder **Helle** også på at formidle dybden og det fundamentale i Rikkens problemer. Hun gentager sine udsagn flere gange. For eksempel får hun sagt to gange, at hun er ”*træt*” af Rikke, og hun pointerer også dobbelt, at der ”*ikke er noget, der rykker*” med Rikke. Dernæst får **Helle** to gange brugt ordet ”*aldrig*” om Rikkens tilstand, hvilket er et ordvalg, der virkelig understreger den permanente status på Rikkens problemer. Endelig slutter **Helle** af med at definitivt at besegle Rikkens skæbne ved at fastslå, at pigen ”*kan ikke lave relationer*”. På denne måde kan man se, hvordan **Helle** dels gennem at tilskrive Rikke en identitet, som bygger på, at hun er psykisk syg og dels gennem fastholdelsen af et syn på Rikke, hvor hendes adfærd bliver gjort til en iboende del af hendes personlighed, er i stand til at skabe en argumentation, hvor pointen er, at Rikke må forlade Pilegården, først og fremmest, fordi det er i hendes egen interesse.

Overordnet set fremstår medarbejdergruppen på Højen således som en fasttømret gruppe, som med stor vrede og stor afmagt italesætter de problemer, de står med i hverdagen med Rikke. De ser sig selv som misforståede og underkendte af ledelsen, og de oplever, at deres mange fysiske konflikter med pigen og deres syn på hende ikke bliver taget alvorligt. Samtidig forbliver de ansattes fremstillinger omkring Rikke og hendes problemer inden for rammerne af behandlingshjemmets overordnede fortælling om børnene (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; 2007). En fortælling, som handler om børnenes indre følelsesmæssige problemer, som kommer til udtryk gennem deres uhensigtsmæssige adfærd.

Brydning og konkurrerende fortællinger

Som jeg indtil nu har påpeget, så fremstår personalegruppen på Højen som en fasttømret gruppe. Men deres fortælling om Rikke står ikke alene. Der findes flere konkurrerende fortællinger, som bringes i spil, når de ansatte gør deres identitetsarbejde i forhold til Rikke (Gubrium & Holstein, 2001; Loseke, 2001; 2007).

Et af de steder, hvor medarbejderne på Højen møder en konkurrerende fortælling, er hos ledelsen, hvilket hovedsageligt vil sige afdelingslederen og den behandlingsansvarlige psykolog. Disse to personer arbejder på at nuancere det faste personales udlægning af fortællingen om Rikke, således at den i højere grad indeholder positive elementer og udtryk for en positiv udvikling hos pigen. Dette gør de eksempelvis på afdelingsmøder og interne konferencer.

Et andet sted, hvor personalet møder en konkurrerende fortælling, er hos **Jens**, som fungerer som Rikkes særlige støtteperson i skolen. Rikke har i en periode haft stor modstand mod at gå i skole og har på forskellig vis forsøgt at undgå det. Hun er stukket af fra skolen mange gange, og hun har haft en støjende adfærd, som har bevirket, at Pilegårdens skoleledelse til sidst har valgt at tage Rikke ud af skolen og give hende en støttevoksen (**Jens**), som i skoletiden skal tage hende med ud på ture væk fra Pilegården. Da jeg starter mine observationer på Højen, har Rikke ikke været i skole i omkring tre måneder. Hver morgen kommer **Jens** ind på Højen og henter Rikke kl. 8.30, når de andre børn forlader afdelingen for at gå i skole. De to tager så på ture, som **Jens** har bestemt indholdet af, eller som de sammen beslutter sig for. Det kan være Zoologisk Have, i skoven, besøg på den rideskole, hvor Rikke går til ridning eller noget helt andet.

Jens forholder sig ikke åbenlyst kritisk til det faste personales fortælling om Rikke, men forsøger sig på mere indirekte facon med alternative fortællinger om hende. Han er en af de få ansatte på Pilegården, som flere gange under observationerne giver udtryk for et andet syn på Rikke end det øvrige personale. Flere gange oplever jeg, at når han kommer tilbage på afdelingen med Rikke, efter de har været på tur, så går han ind på kontoret med den faste medarbejder fra Højen, der er på arbejde, og så fortæller han, hvad Rikke og han har lavet den pågældende dag. Flere gange har historierne en positiv vinkel, som **Jens** vælger at trække frem.

Men samtidig virker det faste personale på Højen mange gange afvisende over for **Jens'** udlægninger af fortællingen om Rikke, og navnlig en af de faste medarbejdere på Højen giver flere gange udtryk for utilfredshed med **Jens'** arbejde, som ifølge den faste medarbejder ikke lever op til Højen-personalets forventninger om ordentligt socialpædagogisk arbejde. Kritikken lyder på, at **Jens** føjer Rikke i hendes ønsker, og at det ikke er det, der er det primære formål med det pædagogiske arbejde på Pilegården og således heller ikke i arbejdet med Rikke. Ligeledes handler kritikken om, at der ikke er en klar pædagogisk linje i de ting, **Jens** foretager sig med Rikke.

Fire måneder efter, at jeg har færdiggjort mine observationer på Pilegården, vender jeg tilbage til behandlingshjemmet for at deltage i afdelingsmøder og interne behandlingsmøder om børnene i en periode af fire uger. I den mellemliggende periode er to medarbejdere holdt op, og en tredje har taget uddannelsesorlov. Derfor har afdelingen fået tre nye medarbejdere. På denne baggrund er der nu tale om en delvis ændret personalegruppe i forhold til den periode, hvor jeg observerede på institutionen. I de fire uger, hvor jeg er tilbage på Pilegården, afholdes der to interne behandlingsmøder omkring Rikke.

Følgende uddrag fra mine observationer er et eksempel på, hvordan det faste personale afviser **Jens'** alternative fortællinger om Rikke. Uddraget kommer fra det interne behandlingsmøde, hvor hovedpunktet på dagsordenen er at lave en vidensopsamling på Rikke, som skal bruges som baggrund for, at hendes primærpædagog kan skrive et oplæg til det efterfølgende eksterne behandlingsmøde, som forældre og sagsbehandler skal deltage i. På det observerede møde deltager de faste medarbejdere på Højen, som har arbejdet der under min observationsperiode. Derudover deltager tre helt nyansatte medarbejdere på Højen. Dernæst deltager en ny skolelærer fra den interne skole på behandlingshjemmet, og ligeledes **Jens**, som er Rikkens skolestøtteperson. Endelig deltager Højens afdelingsleder og den behandlingsansvarlige psykolog.

Første uddrag er taget helt i begyndelsen af konferencen, hvor **Jens** lægger ud med at fortælle om en oplevelse, han har haft med Rikke for nylig.

Jens: ”Jamen, jeg vil egentlig godt lige starte med at fortælle om en oplevelse, jeg har haft med Rikke, og spørge, om der er andre, der har haft den samme oplevelse. Det var sådan, at i mandags, hvor vi var på tur, var det jo sådan, at Rikke og Rasmus kørte med mig i min bil, og så de andre børn kørte i busserne. Og da vi skulle hjem, udviklede der sig sådan lidt mudder og stenkast fra Rikke og Lisas side på Patrick. Der

griber jeg ind og skal have fat på Rikke, og hun stikker jo så af op mod bilerne og vil ikke noget, og hun vil ikke køre med mig, og hun har den der bestemte måde at være på, når hun er gal og sur og er ret meget oppe og køre. Der, hvor det er lige før, hun eksploderer. Så sætter hun sig ind i den hvide bus, og jeg siger så til Lene [den nye lærer på skolen], at der er ingen tvivl om, at det bliver fysisk [dvs fysisk magtanvendelse], fordi hun var meget, meget standhaftig. Men det der så sker, det er, at jeg læner mig så ind i bussen og snakker til Rikke stille og roligt, og fortæller hende simpelthen, at ”Rikke, du skal ud af bussen. Det er nemlig bestemt, at du skal køre med mig, og så kan du ikke køre i denne her bus, og hvis du ikke kommer ud nu, Rikke, så er jeg nødt til at tage dig, og det ved jeg, at det har du ikke lyst til, og det har jeg heller ikke lyst til.” Og fuldstændig, som hvis du trykker på en stikkontakt (Jens siger lyden af en stikkontakt, der bliver trykket på), så forsvandt den der vrede. Lige med det samme! Hun vendte 180 grader. Det var lige som om, at det sure fjæs gik væk, og så kom der et smil frem. Og så kunne alt lade sig gøre, og hun kom ud af bussen stille og roligt. Ingen problemer. Jeg har ikke oplevet det før.

Gitte, fast medarbejder på Højen: Det er måske, fordi hun fik den samme melding to gange søndag aften på afdelingen, og dér endte det i fysisk fastholdelse begge gange.

Jens: Men jeg vil sige det sådan, at det var så dejligt...

Henrik, afdelingsleder: Jamen, hvad skal jeg sige, jo, øh, når det lykkes rigtig godt, så har Rikke også gjort det før. Og sådan som du fortæller det, så siger du jo meget tydeligt, at du gør nogle ting, som jeg synes er helt rigtige, nemlig at du på den ene side henvender dig bestemt, men på den anden side også er meget venlig og meget blid, i din måde at sige det på. Det er jo de to ting, Rikke kan bruge til noget.

Mogens, psykolog: Og giver hende en mulighed for at handle på det.

Henrik: Ja.

Jens: Der er lidt mere til historien. Fordi så er det så sådan at, hun vil jo så gerne sidde foran, men det gjorde hun på vej ned, og det er jo så Rasmus' tur til at sidde foran på vejen hjem. Men da hun så ser, at Rasmus bliver sur over at han ikke kan sidde foran og faktisk går sin vej, så siger hun til mig ”kør hen til Rasmus”, og det gjorde jeg så, og så gik hun ud af bilen, og så gik der et øjeblik, så kom Rasmus ind i bilen, så havde hun sagt ”jeg skal nok sætte mig bagved. Du sidder bare foran”.

Henrik: Det er flot arbejde af Rikke.

Jens: Ja, og så var det det, og det var fedt.

(fuld tavshed fra medarbejdergruppen i fire sekunder, hvor alles ansigter er udtryksløse, og hvor ingen kigger hen på Jens).

Jens: Men det var bare lige... jeg synes lige... jeg synes nemlig, det var en ting, jeg har gået og tænkt meget over det, jeg var utrolig glad over, at

det gik sådan, fordi jeg synes, at det var fantastisk, jeg var nærmest målløs over den der slå over fra at være faktisk rasende og så til, at den bare skifter 180 grader sådan bum den anden vej. Så jeg synes i hvert fald, at det var noget, jeg ville fortælle.”

Afdelingslederen **Henrik** tager på dette tidspunkt teten og siger, at **Jens'** historie giver en indikation af, at der er sket en positiv udvikling for **Rikke** i retning af, at hun er blevet bedre til at regulere sin egen adfærd.

I dette første uddrag fra mødet kan det ses, hvordan **Jens** indledningsvist forsøger sig med at beskrive en god og positiv oplevelse, han har haft med **Rikke**, hvor hun, i modsætning til den dominerende fortælling om hende, er i stand til at kontrollere sin vrede og er i stand til at håndtere, at der bliver stillet et krav til hende. **Jens** beskriver med andre ord en pige, som viser ressourcer og kompetencer, hvilket ikke normalt er den måde, **Rikke** beskrives på. I **Jens'** beskrivelse lægger han vægt på at formidle, at det er **Rikke** selv, der regulerer sin vrede i situationen.

Gitte, som er den eneste af de faste medarbejdere fra **Højen**, der reagerer verbalt på **Jens'** historie, har sin egen fortolkning af det, **Jens** oplevede på turen. Hun tilbyder en forklaring på **Jens'** positive oplevelse, men på en sådan måde, at den kan forklares inden for det faste personales negative forståelse af **Rikke**. **Gittes** udtalelse efterlader en fornemmelse af, at den eneste grund til at **Rikke** reagerer, som hun gør over for **Jens**, er, at hun i kraft af sine to andre fastholdelser har en kvalificeret formodning om, at denne konflikt også vil ende i en fastholdelse. Inden for **Pilegårdens** behandlingsmodel vil en adfærd som denne kunne karakteriseres som 'ydre styret'. Det vil sige en adfærd, hvor **Rikke** lader sig regulere af andre eller af nogle ydre strukturelle rammer. Den ydre regulering står i modsætning til den behandlingsmæssigt eftertragtede 'indre styrede' adfærd, hvor **Rikke** opnår en indsigt i sig selv og sin egen adfærd, der gør, at hun får et ønske om at ændre den, fordi hun erkender, at den er uhensigtsmæssig både for hende og for andre.

Det, der yderligere er interessant i uddraget fra mødet, er de andre fastansattes markante tavshed. Som uddraget viser, er **Gitte** den eneste, der reagerer verbalt, og hendes reaktion er negativt ladet. De andre medarbejdere reagerer med tavshed – endda langvarig tavshed. Det virker med andre ord ikke som om, de accepterer den historie, som **Jens** prøver at formidle.

Men som det næste uddrag fra samme møde vil vise, så er der tale om en brydningstid på **Højen**, da jeg kortvarigt vender tilbage til stedet. Nogle af de

nye medarbejdere blander sig i koret af stemmer, der fremhæver, at den fortælling, der indtil nu har været fremherskende, ikke bør være den dominerende fortælling om Rikke.

Næste uddrag er taget omtrent en tredjedel inde i mødet, hvor **Hanne**, som er fast medarbejder på Højen, problematiserer, at Rikke ikke har den livsglæde, som **Hanne** mener har været kendetegnende ved pigen førhen.

Hanne: ”Når Rikke løber rundt og leger herude sammen med nogle andre, så er det jo lidt sammenbidt. Der er jo ikke den der livsglæde, som hun har kunnet før, hvor hun grinede og smilede og havde overskud til det ene og andet. Det er jo meget fokuseret...”

Mogens: På at hun skal kontrollere situationen eller hvad?

Hanne: Ja, både på at kontrollere situationen, men også kontrollere sig selv. Hun hviler ikke ret meget i sig selv, selv når hun er i en forholdsvis god aktivitet. Jeg kan se det, selv til ridning, som ellers er helt fænomenalt godt, og hvor hun er super til at høre efter. Men den der rigtig afslappede livsglæde, som hun ellers gav udtryk for, når hun red, den er helt væk.

Henrik: Jeg synes, at der er noget sjovt i, at du siger det nu. Jeg tænker på sidst, vi skulle lave oplæg på Rikke, og når vi talte om hende på planlægningsdagene i foråret. Der var det utroligt svært at sige noget som helst positivt om Rikke. Jeg må indrømme, at jeg heller ikke dér hørte om en Rikke, der kan være rigtig ægte glad.

Mogens: Jeg tænker egentlig på, **Henrik**, at jeg tror, at det er vigtigt, at der kommer andre ind på banen nu og siger, hvordan I oplever hende i nogle sammenhænge. Er der sammenhænge, hvor I oplever, at det I mærker på jer selv er ægte glæde hos Rikke, eller kan I ikke rigtig få fat i de situationer?

Lene, ny skolelærer på Pilegården: Jamen, den der dag, hvor du var syg, Jens, det var i sidste uge, ikke?

Jens: Ja.

Lene: Der var Rikke så med i skoven, og der var hun en glad pige, sådan som jeg oplevede hende, og hun snittede vandrestokke og var stolt og glad, og sådan har jeg da også oplevet hende i skolen, når hun ellers har været der. Når hun har lavet noget, så er hun meget stolt og glad. Når hun kommer med sine bøger, eller hvad det er. Så er der de situationer, hvor hun ikke er glad, selvfølgelig også. Jeg synes i hvert fald, at jeg har set en Rikke, der er ægte glad på nogle tidspunkter.

Jane, fast medarbejder på Højen: (siges lavmælt, men alligevel, så alle tilstedeværende kan høre det): Jeg tror ikke, at Rikke kan vise ægte glæde, for hun aner ikke, hvad det er.

Lasse, ny medarbejder på Højen: (grinende) århhh (det er lyden af et grin, som hvis en person fortæller en meget grovkornet vits, som man egentlig synes er i overkanten).

[...]

Jesper, ny medarbejder på Højen: Nu kender jeg jo ikke Rikke så godt. Så nu kan jeg jo godt sidde og sige dette her helt bramfrit. **Jane**, jeg blev lidt stødt, da du sagde, at Rikke ikke kan føle glæde, fordi jeg mener faktisk, at ethvert menneske kan føle glæde som barn, og på en eller anden måde, så er miljøet eller personer blevet gjort sådan, at de bare har pakket det godt væk.

Jane: Ja (siges halvhviskende og afvisende).

Jesper: Og jeg tror på, at hvis vi skal se på Rikke, og hvis vi skal hjælpe hende, så bliver vi også nødt til at se, at hun er en stakkels lille pige, som har en masse godt inde i sig, men som har brug for hjælp til at komme af med al sin vrede og frustration og jeg tror, at det er rigtigt hårdt for hende lige nu.”

Som uddraget viser, er der nu flere forskellige fortællinger i spil. Efter at **Hanne** giver udtryk for sin oplevelse af, at Rikke har mistet sin livsglæde inden for den sidste tid, kommer afdelingslederen **Henrik** på banen og stiller spørgsmål ved **Hannes** udlægning af Rikkes sindstilstand. Han indikerer, at personalets nuværende opfattelse af Rikke ikke er ny, og at han ikke kan forstå, hvorfor **Hanne**, tilbageskuende, vælger at fremhæve Rikkes livsglæde på et tidspunkt, hvor der i personalegruppen var mindst lige så meget røre omkring pigen, som der er nu. Med sine bemærkninger får han stillet spørgsmålstegn ved *hele* den fortælling, personalegruppen har om Rikke.

Den behandlingsansvarlige psykolog, **Mogens**, opfanger tilsyneladende, at **Henrik** stiller sig tvivlende overfor **Hannes** udlægning af Rikkes sindstilstand, og prøver at presse de andre medarbejdere til at komme med deres kommentarer til diskussionen. Det er formodentligt særligt en opfordring til de faste medarbejdere, som på nuværende tidspunkt i mødet stadigvæk har forholdt sig stort set passive. Men opfordringen tages i første omgang op af en ny medarbejder, **Lene**, som er skolelærer. Hun fremhæver de oplevelser, som hun har haft med Rikke og konkluderer, at hun egentlig nok mener, at Rikke er i stand til at udvise livsglæde.

Endelig vælger en fast medarbejder, **Jane**, at fortælle om sin oplevelse af Rikkes sindstilstand ved at sige, at hun slet ikke tror, at Rikke er i stand til at

udvise ægte glæde. Med denne bemærkning viser hun tydeligt, hvordan flertallet af det faste personale forstår Rikke. Pigens problemer er så grundlæggende og så omfattende, at personalet ikke kan arbejde med hende. Lige som **Helle** i et tidligere citat giver udtryk for, at Rikke ikke kan lave relationer, så siger **Jane** i dette uddrag, at Rikke ikke kan vise ægte glæde. I begge tilfælde præsenterer medarbejderne Rikke som en pige, som mangler nogle meget fundamentale kompetencer, og som tilhører efterlades man med en fornemmelse af permanensen og tyngden i pigens problemer.

Hvor en sådan bemærkning måske tidligere ville være blevet accepteret eller endda anerkendt i personalegruppen, er der nu sket en ændring i sammensætningen af personaler. Og de nye medarbejdere reagerer på **Janes** udsagn. **Jesper** går mest direkte til værks i sin kritik af **Jane**, og han lægger endvidere op til, at personalegruppen bør finde frem til en ny fortælling om Rikke. En fortælling, hvor vægten forskydes fra, at Rikke er et barn, som er så ødelagt, at hun er ude af stand til at tage i mod behandling til at handle om, at Rikke er en lille pige med behov for hjælp. Om **Jane** accepterer **Jespers** kritik er svært at svare på ud fra hendes meget korte svar. Men i udgangspunktet virker det ikke sådan. Man det, **Jesper** tilbyder Rikke, kan også fortolkes som endnu en institutionelt defineret identitetskategori, som skal bidrage til at kompleksitetsreducere og skabe basis for institutionel handling (Gubrium & Holstein, 2000; 2001).

Som uddraget viser, så er der altså tale om en brydningstid på Højen, og den dominerende institutionelle fortælling om Rikke er tilsyneladende under rekonstruktion (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; 2007).

Da jeg på den sidste dag på Pilegården taler med **Henrik**, afdelingslederen, spørger jeg ham, hvad han regner med, der skal ske med Rikke. Han fortæller, at alt peger mod, at hun skal flytte fra Pilegården inden for den nærmeste fremtid, og han siger: *"Jeg har det dobbelt med, at Rikke formodentlig skal flytte. På den ene side har jeg det svært med, at vi må give op overfor en pige som Rikke, som faktisk hører til på et sted som Pilegården. På den anden side mener jeg, at hun er så skæv i forhold til stedet, at det er bedst, hvis hun kommer af sted."* Jeg spørger **Henrik**, hvad han mener med, at hun er skæv i forhold til Pilegården, og til det svarer han: *"Jo, at hun har haft så mange dårlige oplevelser her, og så mange mennesker har fået et negativt billede af hende. Det bliver utroligt svært at rette op på."*

Der er således tegn på, at personalet så småt er begyndt at fortælle en anden historie om Rikke; en historie som passer bedre med den 'store' fortælling om børnene, som er dominerende på institutionen (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; 2007). Selvom dette betyder, at hun måske vil kunne rummes inden for Pilegårdens rammer, så ender det med al sandsynlighed alligevel med, at hun må forlade Pilegården, hvor hun har boet de sidste fire år. Den etablerede fortælling om Rikke er for levedygtig, mener afdelingslederen, og den viser sig således at have store konsekvenser for Rikkes fremtid.

Afrunding

I dette kapitel har jeg vist, hvordan Pilegården kan anskues som et fortællingsmiljø, som fungerer som en formidler af gældende mønsterfortællinger om de anbragte børn, og som igennem de ansattes fortsatte identitetsarbejde etablerer institutionelt forståelige og handlingsrettede identiteter, som tilskrives børnene i det løbende behandlingsarbejde (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; 2009; Loseke, 2001; 2007). Denne proces er en nødvendighed, når man arbejder inden for de velfærdsinstitutioner, der har som opgave at behandle og ændre på børns uhensigtsmæssige og bekymrende identiteter. Tilskrivningen af de institutionelle identiteter er med til at forsimple og kompleksitets-reducere det levede livs kaotiske og modstridende tilstand (Gubrium & Holstein, 2001). Dette er også gældende i Rikkes tilfælde, og i den forstand bliver casen om Rikke til et konkret eksempel på en generel tendens, som finder sted inden for alle velfærdsinstitutioner og således også inden for døgninstitutionen.

Man kan derefter spørge sig selv, hvorfor den institutionelle identitet, Rikke tilskrives, netop kommer til at handle om ukontrollerbarhed, vrede, manglende evne til at knytte sig følelsesmæssigt til andre og om psykisk sygdom. Det kan der være mange forklaringer på.

En forklaring, som der ikke er levnet så meget plads til i dette kapitel, er naturligvis Rikke egen aktive præsentation af sig selv som ukontrollerbar og aggressiv. Rikke *udviser* ofte et aggressivt kropssprog, og hun *agerer* på måder, som kan være endog meget svære at forudsige for andre børn og voksne. Og det medfører en stor grad af usikkerhed og utryghed. Spørgsmålet er imidlertid, om Rikke agerer aggressivt og ukontrollabelt, fordi hun, som personalet ser det, har en skadet personlighed, eller om hun også reagerer overfor nogle strukturelle

forhold, som hun ikke fungerer godt i, og om hun i en eller anden forstand har taget personalets identitetstilskrivelse til sig og agerer i overensstemmelse med den.

En anden forklaring på den dominerende fortælling om Rikke kan muligvis findes i de strukturelle forhold, som både Rikke og de professionelle på Pilegården er en del af. Døgninstitutionen er en paradoksals størrelse, fordi der i selve institutionsstrukturen findes nogle iboende modsætninger, som forhindrer den i at løse netop det, den ser som sit formål; nemlig at normalisere og resocialisere børnene gennem socialpædagogisk behandling. På et sted som Pilegården – og Grønnehaven, som det blev beskrevet tidligere – er behandlingsarbejdet funderet i en individualistisk tilgang til de anbragte børn. Den enkelte medarbejder skal gennem relationen til det enkelte barn og gennem forståelsen af det enkelte barns problemer skabe basis for, at barnet kan ændre på sin 'bekymrende identitet' (Gubrium & Holstein, 2001). Men samtidig er strukturen udformet sådan, at en afdeling består af otte børn med forskellige problemer, som har forskellige adfærdsmæssige udtryk, og syv forskellige medarbejdere, som har skiftende vagter. Det kontinuerlige individuelle arbejde med det enkelte barn, som vægtes meget højt på stedet, har altså i udgangspunktet meget svære kår.

En tredje forklaring på den tilskrevne institutionelle identitet kan findes i den behandlingsmæssige tilgang, som både Pilegården og Grønnehaven er repræsentanter for. Behandlingshjemmene er fortællingsmiljøer, hvor den overordnede organisationelle (mønster)fortælling tager udgangspunkt i, at de anbragte børn har problemer med deres indre følelsesliv (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; 2007). Arbejdsredskaberne i det socialpædagogiske arbejde med Rikke og de andre børn er udpræget psykoanalytisk orienterede, hvilket vil sige, at et relativt begrænset antal psykoanalytiske begreber er styrende for den måde, man forstår børnene på, og den måde, man handler på i forhold til dem. Det psykoanalytiske perspektiv er, som jeg har nævnt tidligere i dette kapitel, dominerende inden for hele feltet omkring udsatte og anbragte børn og unge. Det er en del af den medicinske behandlingstanke, som har været fremtrædende særligt i den sidste del af 1900-tallet (Conrad & Schneider, 1985; Donzelot, 1979; Levin et al., 1999). Man kan ganske enkelt ikke tænke socialpædagogisk behandling, uden at det psykoanalytiske blik er det væsentligste arbejdsredskab. Men når børn som Rikke ikke reagerer positivt på,

hvad de professionelle kan tilbyde ud fra de værktøjer, de har til rådighed, så kan en modreaktion være, at de professionelle på forskellige måder søger at fritage sig for ansvaret for den fejlslagne behandling. Denne modreaktion viser sig ved, at de ansatte gennem deres identitetsarbejde tilskriver Rikke en institutionelt defineret identitet som psykisk syg. De ansatte etablerer således en fortælling om, hvorfor behandlingen ikke har den ønskede virkning (det er, fordi hun er psykisk syg), samtidig med, at der kan handles på den fortælling, man stiller frem (man kan give hende medicin eller flytte hende). Man skaber således en identitet til Rikke, der er mulig at handle institutionelt på (Gubrium & Holstein, 2001).

De professionelle på Højen har i store træk bestemt sig for deres version af fortællingen om Rikke, men som jeg har forsøgt at vise i dette kapitel, så er der tale om en fortolkning og et identitetsarbejde fra de ansattes side, og der er således ikke tale om en endegyldig sandhed om, hvem Rikke er (Gubrium & Holstein, 2001). Når pædagoger og psykologer udtaler sig om børnene på Pilegården og laver vurderinger af dem, så kommer disse vurderinger til at stå som sande udtryk. Men det er vigtigt at gøre sig det klart, at denne løbende vurdering af behandlingen også er en forhandlingssituation, hvor der forhandles om retten til at definere virkeligheden.

Jeg har også forsøgt at vise, at den fortolkning, som medarbejderne vælger at bruge, ikke opstår ud af den blå luft, men at der er både strukturelle og diskursive faktorer, der guider personalet i retning af en bestemt tolkning. Behandlingshjemmet kan således anskues som et særligt fortællingsmiljø, som skaber en basis for at fortælle fælles historier (Gubrium & Holstein, 2009). Disse historier kan forstås som mønsterfortællinger, som medarbejderne (og børnene) kan bruge til at fortolke og skabe orden i det levede livs kaotiske oplevelser og erfaringer (Loseke, 2001; 2007).

Endelig har jeg forsøgt at vise, at disse fortolkninger ikke er uskyldige, men at de har konsekvenser for den sociale virkelighed, som i dette tilfælde, hvor Rikke i sidste ende ikke længere kan blive på Pilegården, men må flyttes til en ny institution.

Kapitel 7: ”Det handler så meget om at overleve” – om ansattes håndtering af svære arbejdsvilkår på et behandlingshjem

Indtil nu har denne afhandling på forskellige måder analyseret, hvordan den institutionelle ramme skaber betingelserne for særlige interaktionsmønstre mellem børn og professionelle på institutionerne. Fokus har været at se på, hvordan rammen har en indflydelse på de anbragte børns hverdagsliv og behandling. Med dette perspektiv har der ikke været levnet meget plads til at se, hvordan den institutionelle ramme også skaber vilkårene for de ansattes arbejdsliv. Det ønsker jeg imidlertid at se nærmere på i dette sidste kapitel i afhandlingen.

Dette kapitel bygger lige som det forrige kapitel på data fra Pilegården. Men hvor jeg i forrige kapitel så på den proces, hvorved de ansatte tilskriver de anbragte børn særlige institutionelt forankrede identiteter, så vil jeg i dette kapitel gå dybere ind i en analyse af, hvordan de ansatte håndterer et arbejdsliv inden for en institutionel ramme, som er præget af krav om de ansattes fortløbende følelsesarbejde i forhold til de svært belastede anbragte børn.

I første del af dette kapitel skitserer jeg indledningsvist Sharon Boltons begreber om følelsesregler og følelshåndtering i arbejdslivet, som er begreber, jeg vil bygge den efterfølgende analyse på (Bolton, 2005). Derefter laver jeg en kort præsentation af nogle centrale professionelle følelsesregler på behandlingshjemmet Pilegården. Efterfølgende ser jeg på, hvordan de professionelle præsenterer deres arbejdsliv på behandlingshjemmet, og hvilke fortællinger, der er fremherskende om dette (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001). Fortællingerne tegner tilsammen et billede af en særlig institutionel ramme, som de ansatte arbejder inden for. Denne ramme danner grundlag for nogle helt særlige interaktionsmønstre, som gør sig gældende blandt de professionelle på Pilegården, hvilket jeg efterfølgende analyserer mig frem til i anden del af kapitlet.

Helt indledningsvist skal det pointeres, at Pilegården og afdeling Højen på tidspunktet for feltarbejdet er under et særligt pres, som mine indledende beskrivelser af institutionen også peger på. På denne måde er forholdene på

Pilegården i observationsperioden ikke fuldstændigt repræsentative for andre institutioner med samme børnegruppe og som fungerer under enslydende vilkår (hvad angår ressourcer, medarbejders uddannelse osv.) Men man kan givetvis formode, at Pilegården ikke er nogen undtagelse i det døgninstitutionelle landskab. At der er perioder i de fleste døgninstitutioners historie, hvor børnegruppe, medarbejdere, ledelse og ydre strukturelle vilkår indgår i en ufrugtbar kombination og giver anledning til konflikter og dårligt arbejdsmiljø er langt fra ualmindeligt (Whitaker et al., 1998). På denne måde kan analysen af Pilegården kaste lys over de social processer, der gør sig gældende, når en institution (eller en afdeling) er påvirket af særlige belastninger.

Sharon Bolton – Følelsesregler og føleleshåndtering i arbejdslivet

Den britiske sociolog Sharon Bolton (2005) indskriver sig i den emotionssociologiske tradition og er optaget af, hvordan følelser styres og håndteres i arbejdslivet. Bolton fremanalyserer i den forbindelse forskellige typer af arbejdsrelaterede følelsesregler³⁰. I forbindelse med dette kapitel vil jeg dog tillade mig at koncentrere mig Boltons begreb om de professionelle følelsesregler, fordi Bolton påpeger, at denne type af følelsesregler er særligt gældende inden for professionerne og semi-professionerne, som er den kategori, de ansatte på døgninstitutionerne kan siges at befinde sig inden for. Denne type af aktører håndterer i høj grad deres følelser i arbejdslivet ud fra foreskrevne, men ofte underforståede, regler om, hvordan de skal fremstå, ikke kun over for modtageren af deres professionelle praksis, men også over for kollegaer. De professionelle følelsesregler er dominerende inden for professionerne (fx læger, advokater og præster) og inden for de såkaldte semi-professioner (fx sygeplejersker, pædagoger og sagsbehandlere), hvor individerne *"appear willingly to internalise the professional feeling rules in*

³⁰ Udover de professionelle følelsesregler, som jeg vil komme nærmere ind på i det følgende, taler Bolton også om de kommercielle følelsesregler som nogle, der er knyttet til en type organisation, hvor aktørerne arbejder med den direkte kundekontakt med det formål at præsentere det ønskede virksomhedsbillede til kunderne. Derudover taler Bolton om de organisationelle følelsesregler, som henviser til den type følelsesregler, der er knyttet til en konkret organisation og dens særlige omgangstone. Denne type følelsesregler er således tæt knyttet til den lokale kontekst (Bolton, 2005).

order to meet the expectations of their colleagues and the public concerning the 'right' image of a professional." (Bolton 2005:122).³¹

De professionelle følelsesregler er med andre ord ikke nogle, der som sådan presses ned over individerne, men er snarere internaliserede som en del af en professionel selvidentitet. De professionelle følelsesregler bliver internaliserede hos individet gennem et længerevarende uddannelsesforløb, og der er på denne måde tale om en meget tydelig proces, hvor individet gennemgår en 'sekundær socialisering'. Motivationen for at leve op til de gældende følelsesregler kan således komme fra den grundlæggende oplevelse af tilhørsforhold til en særlig faggruppe, som fx kommer af at gennemføre en pædagogisk uddannelse, men motivationen kan også udspringe af en grundlæggende lyst til og tro på det meningsfulde i at udføre socialt arbejde eksempelvis med anbragte børn og unge (Bolton, 2005).

Men Bolton påpeger samtidig, at langt fra al arbejdsrelateret følelseshåndtering blandt de professionelle sker ud fra de idealer, som er gældende for professionerne og semi-professionerne. Individerne arbejder således også på at undvige eller omskabe disse idealer. I dette arbejde benytter de ansatte sig af en langt bredere funderet kategori af følelsesregler; nemlig dem Bolton kalder de sociale følelsesregler. Disse er resultatet af en livslang erfaring i '*presentation of self*' (Bolton, 2005:92). Inspirationen til begrebet om de sociale følelsesregler henter Bolton inden for Goffmans dramaturgiske perspektiv (Goffman, 1959). Med andre ord mener Bolton, at individerne er trænet i at deltage i sociale interaktioner, hvor de har lært sig at agere socialt kompetent. Følelseshåndteringen bliver under disse følelsesregler bredt ud og indebærer muligheden for, at individerne kan agere ud fra andre sider af sig selv end blot den professionelle side, som har et langt snævrere følelses- og handlingsrepertoire at gøre godt med. De sociale følelsesregler kommer særligt i spil i situationer, hvor individer oplever et organisationelt pres, som de har svært ved at håndtere. Med udgangspunkt i disse følelsesregler kan individerne

³¹ Inden for professionsforskningen skelner man mellem professioner og semi-professioner, hvoraf de første opfylder nogle basale krav om fx lang uddannelse, stærk faglig identifikation, specialiststatus, autonomi, monopolstilling, service-orientering etc. (Martin, 2006; Nørregård-Nielsen, 2006). Bolton (2005) skelner i sin gennemgang ikke mellem professionerne og semi-professionerne, men omtaler eksempelvis både sagsbehandlere og sygeplejersker som en profession. Jeg vil i dette kapitel i tråd med Bolton tillade mig at se bort fra skellet mellem professioner og semi-professioner og analysere pædagogernes følelsesregler ud fra Boltons begreb om professionelle følelsesregler.

søge at undvige eller omdefinere de professionelle følelsesregler. Individierne søger så at sige at skabe sig lommer af modstand, eller de skaber sig omsorgsgivende betydningsfællesskaber, som etableres på steder eller i øjeblikke, hvor de professionelle følelsesregler ikke gør sig gældende (Bolton, 2005). Der kan være tale om fysiske steder, fx personalekantin, personalekontoret, eller 'rygebænken', hvor personalet sammen kritiserer tingenes tilstand, mens de ryger en cigaret og drikker en kop kaffe. Det kan også være tale om øjeblikke, fx et sigende løftet øjenbryn til en kollega, når en fra ledelsen siger noget, de ansatte ikke er enige i, eller galgenhumor om ledelse og børn i stille stunder på afdelingen eller på kontoret. I sprækkerne af det følelsesmæssigt styrede arbejdsliv opstår således pladsen til andre typer af interaktion. Det er i disse små rum, at man kan finde kritik af ledelsen, omsorg for sig selv, omsorg for kollegaer og andre coping-strategier i de forskellige former, det tager.

Følelsesregler blandt de professionelle på Pilegården

Efter nu at have redegjort for kapitlets teoretiske udgangspunkt vil jeg som det næste kort skitsere de særlige følelsesregler, der gør sig gældende for medarbejderne på Pilegården.

Jeg vil fremanalysere de dominerende professionelle følelsesregler ud fra, hvordan medarbejderne og ledelsen på stedet italesætter det pædagogiske ideal; altså hvordan de ansatte på Pilegården forventes at bruge sig selv i deres samspil med børnene. I afsnittet lægges vægten med andre ord på den officielle fremstilling af det pædagogiske ideal, man stræber efter på Pilegården. Italesættelsen læser jeg ud af det skriftlige materiale fra stedet og ud af det interview, jeg har haft med medarbejderne på Pilegården.

På Pilegården er de ansattes socialpædagogiske arbejde med børnene indskrevet i institutionens særlige psykologiske og pædagogiske udgangspunkt. Ifølge Pilegårdens afdelingspsykolog findes det mere grundlæggende psykologiske teoretiske udgangspunkt inden for selv-psykologien (Internt undervisningsmateriale, 2004). Det socialpædagogiske arbejde er endvidere placeret inden for den miljøterapeutiske tradition, som er langt det mest almindelige på danske døgninstitutioner i dag. Kort fortalt tager miljøterapien udgangspunkt i en "*systematisk og gennemtænkt tilrettelæggelse af miljøet, både psykologisk, socialt og materielt*" (Jensen & Pedersen, 1999:11). Men

udover at miljøterapien fungerer som en overordnet ramme omkring det behandlingsmæssige arbejde, så er Pilegården også inspireret af begreber, der gør sig gældende inden for relations- og anerkendelsespædagogikken.

Relationspædagogikken, som den tænkes på Pilegården, er kendetegnet ved, at fokus er på den relation og den kontakt, der skabes mellem barnet og den ansatte (Bae, 1993; Bae & Waastad, 1993). Dette teoretiske udgangspunkt stiller en række følelsesmæssige fordringer til medarbejderne i deres tilgang til børnene. På Pilegården har man således i fællesskab opstillet en række forudsætninger for det, man kalder 'den gode relation'. De forudsætninger, der oplystes, er, at der skal være en interesse fra den ansattes side, at man skal være autentisk med hele sin personlighed, at der skal være god kemi mellem barn og medarbejder, at man skal have tålmodighed og tid for at opbygge tillid, at man skal være tilgængelig og tilstede rent mentalt, at man skal være følelsesmæssig rummelig, at man skal holde fokus på ressourcer, både ens egne og barnets, at man skal være i stand til at møde barnet, dér hvor barnet er, og at man skal være omsorgsfuld og have respekt for barnet.

Afdelingslederen på Højen fortæller med lidt andre ord, hvad han mener, der ligger i begrebet om de anerkendende relationer.

"Anerkendende relationer betyder for mig, at man må anerkende, at barnet er, som barnet nu engang er. At barnet har det udgangspunkt, barnet nu engang har. Det nytter ikke noget, at vi kommer til at sige til børnene, at "det du går rundt og gør, det behøver du slet ikke at gøre, du er meget bedre end det. Du behøver slet ikke være så vred. Du behøver ikke at være så ked af det. Du behøver ikke at være så bange for omverdenen, fordi sådan er det ikke i virkeligheden". Vi bliver nødt til at tage udgangspunkt i, at børnene nu engang sanser det, de sanser og er de personer, de nu engang er. Og så handler det jo hele vejen igennem om samvær. Dybere samvær end det man lige umiddelbart stiller op med. Det handler jo om at stille sig til rådighed som menneske, som troværdig voksen, som man kan søge trøst og omsorg og støtte hos. Og når man kommer til det, så er der nogle mere almindelige overfladiske pædagogiske ting, man skal igennem. Så skal man lege sammen, man skal spille sammen, man skal tage på ture sammen, og man skal bare bruge meget tid sammen. For så kommer det dér dybere arbejde, hvor man kan komme ind og støtte op omkring de dér små spæde tiltag til en mere sund person, der stiller spørgsmålstejn ved, om det nu også altid var hans eller hendes skyld, at det gik galt derhjemme. Fordi de her børn har jo langt hen ad vejen påtaget sig skylden for det hele."

Der er med andre ord tale om et pædagogisk ideal om, at en dygtig pædagog skal være oprigtigt interesseret, autentisk, skal kunne tåle børnenes vrede/sorg/frustration, skal være tydelig og nærværende, skal udvise ro og overblik og skal udvise respekt, empati og omsorgsfuldhed overfor barnet.

I udgangspunktet identificerer personalet på Pilegården sig med institutionens forventninger til deres følelseshåndtering i arbejdet med børnene. Den herunder citerede medarbejder fra afdelingen deler den officielle holdning i institutionen om, at man som pædagog skal have en professionel ro og et overblik i samspillet med børnene.

”Jeg tror bare, at det er vigtigt, at man i hvert fald viser, at man er en voksen, og det kan man stå inde for uanset hvad, og hvis hele afdelingen braser sammen, så er man der. Og det tror jeg, at selv de mere flydende børn hviler i, at de ved, at der er en voksen, der kan få ro i huset, hvis det skal være... Og det behøver ikke bare at være i forhold til fysiske konflikter. Det er uanset, hvad der sker, fx kan strømmen jo ryge, og så kan de mærke, at de kan tage det roligt, for det klarer jeg. Det tror jeg egentlig, de har brug for, for det er jo det, de har savnet.”

Overordnet set møder det pædagogiske ideal således ikke nogen modstand i medarbejdergruppen. Når personalet diskuterer børn og behandling, viser de tydeligt, at de accepterer og sympatiserer med det pædagogiske ideal. Medarbejderne lægger i de fleste situationer vægt på, at det er vigtigt, at de fremstår som tydelige, psykisk stærke og troværdige voksne, som børnene kan finde tryghed i. Børnene på Pilegården anses i udgangspunktet for at være meget angste, og derfor bliver det anset som væsentligt, at personalet bidrager med ro og mental styrke, sådan at børnene føler sig trygge ved at være på institutionen.

Medarbejderne på Højen forsøger med andre ord at efterleve de følelsesregler, der i store træk gør sig gældende indenfor deres særlige profession. Som Bolton (2005) pointerer, så er deres stræben efter at efterleve følelsesreglerne helt på frivillig basis og faktisk en væsentlig del af deres professionelle selvidentitet.

Men på Højen er ro og tryghed ikke nødvendigvis en selvfølge. De særlige omstændigheder på stedet gør, at medarbejderne føler sig hårdt pressede, og det betyder for nogle medarbejdere, at de har svært ved at leve op til deres egne professionelle idealer om ’den gode pædagog’.

Som det næste i kapitlet vil jeg derfor beskrive de særlige vilkår, der gør sig gældende for medarbejdergruppen på Pilegården, og på hvilken måde disse vilkår er med til at sætte personalegruppen under pres.

En medarbejdergruppe under pres – medarbejdernes fortællinger om deres arbejdsliv

Som jeg redegjorde for i forrige kapitel, så kan begrebet om narrativer eller fortællinger bruges til at forstå den måde, vi som mennesker forstår vores verden og virkelighed gennem de historier eller narrativer, vi skaber om den (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2007; Mattingly, 2005; Mogensen, 2005; Riessman, 1993). Under observationerne på Pilegården bliver jeg således konstant konfronteret med de ansattes fortællinger om og beskrivelser af de pressede vilkår, de arbejder under. Overordnet set er der tale om en medarbejdergruppe, der giver udtryk for at være udmattede, frustrerede og utrygge. Denne fælles selvforståelse blandt medarbejdergruppen udspringer af flere forskellige karaktertræk ved den særlige institutionelle ramme, som Pilegården udgør. I de følgende afsnit vil jeg præsentere de ansattes forskellige fortællinger om deres arbejdsliv og på den måde fremhæve de særlige institutionelle karakteristika ved Pilegården, som jeg siden i kapitlet skal vise sætter sine spor i den sociale interaktion på institutionen.

Vanskelige og utilstrækkelige betingelser for arbejdet

Et fremtrædende træk i de ansattes fremstillinger af deres arbejdsliv er deres fokus på utilstrækkelige og vanskelige arbejdsvilkår. Personalet giver udtryk for, at de utilstrækkelige arbejdsvilkår har flere årsager. Først og fremmest fortæller de, at de føler sig utrygge i deres ansættelse. På grund af strukturreformen og den deraf følgende overdragelse af døgninstitutioner fra amterne til kommunerne har den kommune, som overtager driften af Pilegården, vurderet, at pladsbehovet vil falde fra 36 til 26 døgnpladser. Ledelsen på Pilegården har givet meldinger til personalet om, at det vil betyde, at nogle medarbejdere skal afskediges. I de tre måneder, hvor jeg befinder mig på afdelingen, ved medarbejderne, at der vil komme fyringer. Men de ved ikke hvor mange, og de ved ikke hvem. Institutionen svirrer med rygter. Rygter om hvem og hvor mange, der skal fyres. Rygter om, at der vil komme et skift i målgruppe og aldersgruppe på de indskrevne børn, og rygter om et skift i

afdelingsstørrelse og børnegruppesammensætninger. Medarbejderne på Pilegården befinder sig med andre ord i en fase, hvor alt er usikkert og det fortæller de mig om, og også om, at de ikke føler, at ledelsen håndterer situationen ordentligt. Under en samtale med mig siger en medarbejder på Højen:

”Det handler om usikkerheden her på Pilegården. Vi får halve signaler ud. Vi får at vide, at nogle skal væk, og så når de er fyrede, så viser det sig, at de ikke er fyrede alligevel.”

I en samtale jeg har med en anden medarbejder på afdelingen under feltarbejdet, træder usikkerheden også frem, som en særlig bekymring, man har som medarbejder på Pilegården.

Heidi fortæller, at hun synes, det er meget svært ikke at vide, om hun skal fyres eller ej. Hun fortæller også, at hun synes, at ledelsen har taklet hele situationen meget dårligt. Medarbejderne havde bl.a. fået fornemmelsen af, at fyringerne ville finde sted i weekenden ved månedsskiftet mellem marts og april, men at det nu er blevet afvist, så de ikke længere ved, hvornår fyringerne helt nøjagtigt skal finde sted. **Heidi** føler sig tydeligvis presset og er stresset over situationen. Hun fortæller mig, at det har en negativ indflydelse på hendes arbejdsglæde.

Fyringstruslerne er ikke kun gældende for Højen, men er gældende for hele Pilegården og er som sådan noget, der optager alle medarbejdere. Det er ikke noget, der tales om hele tiden, men det er noget, der ligger lige under overfladen og dukker frem på forskellige tidspunkter, ofte som lidt forbitrede bemærkninger, som fx da en medarbejder siger til et personalemøde, at hun synes, at det virker formålsløst at sætte større projekter i gang på afdelingen, når hun ikke en gang ved, om hun er en del af medarbejdergruppen, når projekterne afsluttes.

Men de ansattes beskrivelser af de dårlige arbejdsforhold begrænser sig ikke kun til at handle om usikkerheden i ansættelsen. Der er andre faktorer involverede. I nedenstående interviewuddrag fortæller en medarbejder, om hvordan hun ser Pilegården og de betingelser, der gør sig gældende for hendes arbejdsliv på institutionen. Hun fortæller om gruppestørrelser, der vanskeliggør de professionelle arbejder og som også er problematisk for de børn, der er anbragt på institutionen og hun fortæller om, at hun ser Pilegården som del af et

system, hun ikke mener, fungerer til børnenes bedste, og som derfor virker demotiverende for hende som medarbejder.

Laila: ”I hvilken udstrækning føler du, at der er overensstemmelse mellem de overordnede målsætninger for Pilegården, altså det man siger, man gør på Pilegården og så det pædagogiske arbejde, som du og dine kolleger udfører på Højen? Altså, er der overensstemmelse? Gør I det, som I siger, I vil gøre?”

Helle: Ja, det ved jeg ikke rigtig lige, hvad jeg skal svare på. Jeg synes, at jeg har nogle fantastiske kolleger, og jeg synes, at vi kæmper en brav kamp for at gøre det, men jeg synes, at det er rigtig, rigtig svært. Men jeg synes slet ikke, at det er optimalt at have sådan et stort sted som Pilegården.

Laila: Så det ville være noget, der skulle laves om, hvis det stod til dig?

Helle: Der skulle ikke være så mange børn. Jeg synes, at det er helt forfærdeligt, at otte børn skal bo sammen.

Laila: Så det er afdelingsstørrelsen også?

Helle: Afdelingsstørrelsen er helt klart forkert. Men for mange af børnene ville det hjælpe at bo på en afdeling med fire børn. Jeg synes også, at der er så mange nye voksne hele tiden, de skal forholde sig til. Og det hele bider sig også i halen, fordi det er så hårdt at være her, så folk siger op. Og det bliver bare hårdt at være her, fordi folk hele tiden siger op. Så det hele sådan.

Laila: Ja, sådan en ond spiral.

Helle: Ja, og folk sygemelder sig. Og så er det ligesom om, det bare bider sig selv i halen hele tiden.”

En anden medarbejder fremhæver ligeledes sygdom hos personalet som en afgørende faktor for, hvorfor arbejdsbetingelserne på Pilegården er så vanskelige. Hun går lidt dybere ind i beskrivelsen af, hvorfor det lægger et pres på personalegruppen, når der er medarbejdere, der sygemelder sig. Hun fortæller, at hver gang en medarbejder sygemelder sig, giver det en øget belastning til de tilbageværende. Det sker, fordi vikarer ikke på samme måde som de faste medarbejdere er bekendt med børnene, eller fordi der simpelthen ikke tildeles en vikar til afdelingen, sådan at de i stedet må klare sig med en medarbejder mindre på den pågældende vagt.

”Ja, det har handlet om alle de andre ting, der er kommet ind udefra, fordi man skulle tænke over og har lagt pres på gruppen. Vi har haft meget sygdom og vikarer, og så er det begrænset, hvor meget

behandlingsarbejde man kan lave. Vi har jo haft en del sygdom, og min team makker har sagt op, og nu har jeg fået Tilde ind som helt ny. Jeg har været nede og vende, og det har været svært for mig sådan at komme tilbage og lægge al min energi i arbejdet. Og Charlotte har været syg, og vi har haft en hel del vikarer ind. Så det har været svært at kunne lægge al arbejde på børnene, fordi man har brugt så meget energi på at tænke: Hvordan fanden vil du få dagen til at gå igennem, når vi mangler en voksen – der er en masse ting, du skal lægge sammen. Og så har vi otte børn, der er vildt krævende, alle otte.”

At skulle arbejde med de børn, som presser og stresser medarbejderne, får nogle medarbejdere til at sygemelde sig og andre til at opsigte deres stillinger. Medarbejderen i det andet interviewuddrag fortæller, at det medfører øget vikardækning og nyt personale, som så kræver ekstra af de tilbageværende faste medarbejdere, fordi de nu er færre til at få mandskabskabal til at gå op, sådan at der er faste rutinerede medarbejdere på alle vagter. Det er almindeligt kendt på Pilegården, at Højen har svært ved at få vikarer til at tage vagter i weekenden, fordi vikarerne ofte skal dække afdelingen sammen med en praktikant og uden en fast medarbejder. Når der ikke er faste medarbejdere sat på weekendvagterne, oplever det tilstedeværende personale mere uro og flere konflikter blandt børnene. Én af de weekender, hvor jeg observerer på afdelingen, er der børn, der stikker af tre gange på en weekend, hvoraf én af gangene bliver en længere tur, der ender med, at børnene bliver kørt tilbage til institutionen af politiet fra en nærliggende provinsby. Alle medarbejdere er enige om, at det ikke fungerer, når der er for få faste og for mange vikarer på en vagt. Under mit interview med Hanne fortæller hun mig, hvilke konsekvenser sygemeldingerne har for de medarbejdere, der er tilbage på afdelingen.

”Det er ekstremt frustrerende at se sine kolleger, den ene efter den anden, gå ned med flaget og være bange for at komme på arbejde, og man kan se det på dem, at det eneste, de tænker på, er: Puha, hvis bare vi kan blive dækket op – og hvis bare vi kan – og bare vi kan. Det er ekstremt frustrerende. Nu har jeg så været en af dem, som har været inde i rigtig mange ekstra timer og også har sagt: Jeg fortsætter gerne med det frem til sommerferien, men sidder så egentlig også lidt og tænker, hvorfor er jeg her? I lørdags havde jeg så fri, fordi jeg skulle noget andet – nej, jeg skulle ikke så meget andet, men der var et familiemæssigt pres også på grund af alle de weekender, hvor jeg faktisk ikke var hjemme. Der kunne jeg godt mærke, at det var lige ved at være mere, end de synes var sjovt, og hvad jeg egentlig også godt kan forstå [...] Og jeg har det sådan – ok, nu har jeg sagt ja indtil sommerferien, men jeg kan også se, hvordan det ser ud efter sommerferien, fordi vi skal stadig have åbent hver weekend, og hvis vi kun er to eller tre af de fastansatte, som

er her og reelt kan gå ind og dække weekenderne, fordi de andre ikke tør være sammen med de børn, der er her i weekenden, det holder jo ikke.”

Som det kan læses af citatet, har **Hanne**, som kan karakteriseres som en af de 'stærke' medarbejdere, forsøgt at hjælpe til med at løse problemet ved at tage ekstra weekendvagter. Men det er heller ikke en tilfredsstillende løsning, og **Hanne** fortæller da også, at hun er ved at være træt af at trække det ekstra læs.

Som afsnittet viser, beskriver medarbejderne deres arbejdsforhold som utilstrækkelige og vanskelige ud fra nogle vurderinger af, at de strukturelle rammer på Pilegården er for dårlige. Medarbejderne fortæller, at institutionen er for stor, og at børnegruppen ligeledes er for stor. Men derudover fortæller de også om, at der bruges mange kræfter på at dække hinandens sygdom ind, og at dette har en meget negativ indflydelse på, hvordan de ansatte taler om deres arbejde på Pilegården.

Som næste afsnit vil vise, så er børnene og deres problematiske adfærd ifølge medarbejderne hovedårsagen til de mange sygemeldinger på afdeling Højen. Udover Rikke, som jo var omdrejningspunktet for analysen i forrige kapitel, er der også andre børn, som af de ansatte anses for at være særligt vanskelige børn, som udfordrer de ansatte i dagligdagen.

Vrede og afmagt i forhold til børnegruppen

Vrede overfor børn, der krænker

Det kan til tider være stærkt krævende både fysisk og psykisk at arbejde professionelt med børn anbragt på et behandlingshjem. Der er tale om børn med mange forskellige slags problemer, som nogle gange udviser en adfærd, der kan være meget svær at håndtere for de professionelle omkring dem. Der kan være tale om børn, der har en kaotisk adfærd, børn, som ødelægger ting, og børn, der er fysisk eller verbalt krænkende. Mange medarbejdere på døgninstitutioner oplever således et stort følelsesmæssigt pres (Berridge & Brodie, 1998; Colton & Roberts, 2007; Dickinson & Perry, 2002; McAdams, 2002; Whitaker et al., 1998), og for nogle medarbejdere er der tale om en direkte følelsesmæssig udmattelse (Dickinson & Perry, 2002).

De ansatte på Pilegården fortæller således, at de føler sig truede på deres sikkerhed af nogle enkelte børn, som på forskellige måder krænker dem både fysisk og psykisk. Men trods det, at der er tale om et relativt begrænset antal

børn, som i særlig grad volder problemer for personalet, oplever medarbejderne, at disse børn spreder en utryghed og vrede på afdelingen, som forplanter sig både hos de andre børn og hos de ansatte.

Nogle medarbejdere fortæller om nogle voldsomme fysiske konflikter, der har påvirket dem stærkt i deres daglige arbejde, fordi de herefter oplever at være utrygge eller vrede, når de er på arbejde. En af de medarbejdere fortæller, hvordan hendes tidligere fysiske konflikter påvirker hende i hendes daglige arbejde:

”Jeg synes, det er vanskeligt, men det er jo også, fordi jeg har været udsat for nogle voldsomme magtanvendelser, hvor hun desværre har haft rigtig meget fat i mig. Og jeg har været en tur på skadestuen. Så jeg vil sige, at min tilgang til hende, den er, at jeg er sgu’ sådan lidt... jeg skal i hvert fald vide, at de andre, jeg er på arbejde med, at jeg kan stole 100 % på dem. Det er ikke fordi, at jeg er bange for at gå ind og sige noget til hende, men det er jeg, hvis jeg ikke kan stole på dem, jeg er på arbejde med. Jeg er sgu’ lidt usikker på, hvad fanden det er, at hun har gjort ved mig. (...) Det er et eller andet med hendes psyke kontra et eller andet i mig. Hun rammer et eller andet i mig, og jeg ved ikke lige helt, hvad det er.”

En anden medarbejder fremstiller i højere grad vreden som central i hendes forhold til et barn, som hun føler har krænket hende fysisk flere gange. Hun fortæller, at da pigen sidste gang viste tegn på at ville gå ind i en fysisk konflikt med hende, da var hun både vred og bange på samme tid.

”Ja. Jeg er rigtig, rigtig vred på hende. Jeg er også bange for hende – i torsdags, hvor hun sad og truede med den kniv [...] vi sad og spiste frokost, mens hun sad ovre på køkkenbordet med kniven, hvor vi faktisk... vi turde ikke gå ind ... jeg er sikker på, at hun ville bruge den. Og hvis jeg havde trådt ind i den, så havde jeg smadret hende. Jeg havde virkelig – jeg skulle nok få smadret hende – så vred er jeg på hende. Og der er rigtig mange, der er vrede på hende. Så jeg tror faktisk, det er meget godt, at jeg ikke fik fat i hende.”

Så vrede og angst er centrale følelser i de professionelles arbejdsliv i forhold til børnene. Særligt de fysiske krænkelser sætter sig i de ansatte, og som citaterne indikerer, så bærer de krænkede medarbejdere rundt på disse følelser i deres arbejdsliv, som så bliver aktiverede, når der opstår nye svære situationer, ligesom det sker for medarbejderen i ovenstående interviewuddrag. Dette har en

absolut afgørende indflydelse på den stemning, der generelt findes blandt medarbejderne på afdelingen under hele observationsperioden.

Afmagt overfor utilstrækkeligheden i tilbuddet til børnene

Men stemningen af vrede og angst får selskab af en stemning af frustration og afmagt, når de ansatte giver udtryk for, at en anbringelse på Pilegården ikke opleves som et rimeligt tilbud til børnene. Frustrationen og afmagten, som udspringer af de utilstrækkelige institutionelle vilkår, som jeg fremhævede i det tidligere afsnit, fremstilles meget tydeligt i dette citat med en medarbejder fra afdelingen. I citatet fortæller medarbejderen om et af afdelingens vanskelige børn; Michael og om hans udvikling i løbet af den tid, han har boet på Pilegården.

Hanne: ”Michael er mit smertensbarn. Michael, vil jeg sige, er et eksempel på en, vi har tabt på gulvet.

Laila: Hvordan er det sket?

Hanne: Jamen, det er sket ved, at Michael var – da jeg kom her, var Michael den lille pleaser. Du så aldrig nogensinde Michael sur, negativ eller vred, men du så ham heller aldrig rigtig glad. Og det var på et tidspunkt, hvor det også personalemæssigt var rigtig svært, fordi der var mange, der gik ned med flaget, og der var en enorm personaleudskiftning – vi er jo et forholdsvis nyt personale nu. Og Michael var altid den, der røg med vikarerne, fordi Michael faldt alle om halsen på det tidspunkt, og alle kunne have med Michael at gøre – jamen, Michael var jo den, der ligesom flød lidt ude i horisonten hele tiden, fordi han stillede jo ikke nogen krav. Han kunne jo bruge tre timer på at gøre rent og rydde op på sit værelse hver dag. Og ligeegyldigt hvad du foreslog ham, og hvem der kom, om det så var en, han aldrig havde set før, så sprang han dem gladeligt om halsen og tog med dem, hvor som helst hen og var simpelthen så nem, så nem. Og så blev han sat i gang med noget legeterapi, som fik taget hul på et eller andet, og så gik legeterapien i stå på grund af ombygninger og omrokeringer. Så den blev aflyst nogle gange, og i og med at Michael havde fået fat på sin vrede på det tidspunkt, mente han, at når psykologen kunne aflyse, så kunne han også. Så begyndte han bare konsekvent, at de dage, hvor psykologen ikke havde aflyst, så gjorde han det bare. Det gad han ikke. Det blev aldrig ligesom gjort rigtig færdigt, og det har så været forsøgt genoptaget igen, men de har måttet opgive det simpelthen. Og nu er Michael kommet så meget i klemme mellem hjemmet og os, at vi har været nødt til at hjemskrive ham, fordi han har fået så meget fat i sin vrede, at det er et spørgsmål om tid, hvornår han bliver farlig at have her på Pilegården. Det kan vi simpelthen ikke – det er synd at beholde ham her. Jeg synes, det er frygteligt at skulle hjemskrive ham, men jeg har

været helt ude og prøvet at få tvangsanbragt ham, hvor vi også blev enige om, at det er heller ikke midlet. Nu er vi nødt til at lade ham komme hjem og så håbe på det bedste, og så ellers må andre samle ham op, den dag, hvor han virkelig ryger ned derhjemme, fordi ham kan man ikke lave relationer til lige nu.

Laila: Men kunne man?

Hanne: Måske, hvis der var blevet sat massivt ind over for ham lige fra starten af, da han kom. Det er igen den klassiske med så mange børn og sådan et sted her, så er det jo hele tiden dem, der popper op og er krævende, som der bliver taget hånd om. Og de andre er jo dem, som – når der kommer vikarer ind – jamen, så bliver de sat på vikarerne, fordi det kan ikke være anderledes. Vi er jo ikke bedre, end de er andre steder. Så måske kunne han, hvis han var blevet taget fat i lige fra starten af.

Laila: Så det kan ikke betale sig at være sådan et barn, som ikke er meget tydelig med sine problemstillinger?

Hanne: Nej, det kan det altså ikke. For det er klart, at dem, som er voldsomme, udad-reagerende og voldsomme, virkelig popper op i hverdagen, det er jo dem, der bliver sat personale og mandskab på, ellers bliver det farligt både for de voksne og børnene at være her. Det har vi jo flere eksempler på, som heldigvis er gået bedre med at – jamen, de stille børn, det er dem, der får lov til at – det er jo dem, der glider lidt ud en gang imellem i hverdagsplanlægningen – hvor vi siger: Gud, hvor er den og den henne? Og der er Michael en af dem, hvor vi har helt klart smidt tingene på gulvet.”

Som citatet viser, så fortæller medarbejderen her om en institutionel virkelighed, hvor de anbragte børn helst skal fremvise en udpræget grad af problematisk adfærd, før at der bliver lagt mærke til dem i en hverdag præget af mange voksne og mange andre børn. Umiddelbart kan det virke paradoksalt, at den voldsomme og skræmmende adfærd, som giver anledning til både vrede og angst hos de professionelle, samtidig er den form for adfærd, der belønnes med opmærksomhed af de selv samme professionelle.

Som afsnittet har vist, så giver personalet dels udtryk for en frustration og vrede i forhold til de vanskelige børn, som de mener, er grunden til de mange sygemeldinger og den deraf følgende kaotiske struktur på afdelingen. Men samtidig udtrykker personalet også en afmagt og en frustration i forhold til de institutionelle rammer, som børnene tilbydes. Disse rammer opleves ikke som tilstrækkelige til at kunne give børnene et reelt behandlingstilbud.

Manglende anerkendelse og forståelse fra ledelsens side

Udover utilstrækkelige arbejdsvilkår og en følelse af vrede og afmagt i forhold til børnegruppen, så fortæller de fleste af medarbejderne på afdeling Højen også om, at de ikke føler sig bakket op og anerkendte fra ledelsens side. Medarbejderne oplever, at de problemer, de har på afdelingen, også er ledelsens ansvar, og at de gerne vil anerkendes i, at de har nogle særligt vanskelige arbejdsvilkår. Ligeledes føler medarbejdergruppen ikke, at ledelsen i tilstrækkelig grad investerer kræfter i at gøre den forestående fyringsrunde til en tålelig oplevelse. De giver udtryk for at blive fejlinformerede eller for slet ikke at blive informerede overhovedet.

Opsamlende kan man sige, at de ansatte på afdeling Højen tegner et billede af en afdeling med problemer i flere forskellige retninger. Der er både tale om mere strukturelt orienterede problemer, som fx usikkerhed i jobbet, dårlige normeringer, for store børnegrupper og en grundlæggende mistillid til, at døgninstitutionskonstruktionen har noget at kunne tilbyde de anbragte børn på stedet. Men der er også tale om mere relationelt orienterede problemer, som fx at de ansatte giver udtryk for at føle sig tyngede og følelsmæssigt pressede af de anbragte børns store problemer, og at de ikke føler en opbakning og en tillid fra ledelsens side. Der er således tale om en situation, hvor de institutionelle vilkår på forskellig vis presser de ansatte sådan, at de som modspil etablerer rum for modstand, hvor de kan få luft for deres frustration, og at de skaber rum for egne betydningsfællesskaber, hvor de kan søge opbakning til at håndtere de arbejdsvilkår, som de oplever som stærkt pressede (Bolton, 2005).

Som det næste i dette kapitel vil jeg se nærmere på, hvordan disse rum for modstand og rum for egne betydningsfællesskaber viser sig i de professionelle interaktionsmønstre på institutionen.

Rum for modstand og rum for egne betydningsfællesskaber blandt de professionelle på institutionen

Selvom de ansatte i udgangspunktet accepterer og anerkender de professionelle følelsesregler, som består af det fælles etablerede pædagogiske ideal på Pilegården, så viser hverdagens praksis blandt medarbejderne, at modstand mod og omdefinering af de gældende følelsesregler er fremtrædende træk i mønstrene af social interaktion.

De følgende afsnit i dette kapitel handler om, hvilke interaktionsmønstre, der træder frem blandt de professionelle på institutionen, når hverdagen er præget af frustration, afmagt og håbløshed. Afsnittene vil vise, hvordan de særlige institutionelle vilkår, som er kendetegnende for Pilegården, er medvirkende til, at personalet skaber sig rum for modstand og rum for egne betydningsfællesskaber gennem brugen af forskellige strategier i dagligdagen på institutionen.

Skabe distance gennem sarkasme og ironi

Humor er en central del af arbejdslivet i forskellige organisationer og kan have flere forskellige funktioner i organisationen. Den kan være udtryk for konformitet (Ackroyd & Crowdy, 1992), for modstand (Bolton, 2004; Collinson, 1988; Westwood, 1984) eller den kan være en måde, hvorpå medarbejderne kan få luft for arbejdsmæssige frustrationer (Fine, 1988).

På Pilegården er humor også en væsentlig del af det daglige samvær i personalegruppen. Personalet fra afdeling Højen kommer med bemærkninger omkring ledelsen og særligt om børnene i de sammenhænge, hvor de er samlet som personalegruppe, uden at børn eller ledelse er til stede. Det er hovedsageligt de børn, som personalet har mange og svære konflikter med, som gøres til genstand for forskellige slags bemærkninger.

Bemærkningerne har for størstedelens vedkommende et sarkastisk eller ironisk præg og er en kilde til megen morskab blandt de ansatte. Medarbejderne på Højen er selv bevidste om, at humor spiller en særlig rolle for dem. Nogle medarbejdere fortæller mig eksempelvis, at de godt ved, at de har en rå humor i afdelingen. De fortæller mig, at det er en nødvendighed i et arbejdsmiljø, hvor man arbejder under en høj grad af psykisk belastning, og at den rå omgangstone er med til at 'give luft', når man som medarbejder er ved at køre træt i arbejdet³².

I den forstand er humor i overført forstand en slags ventil, som medarbejderne kan bruge til at lette trykket og få luft for de arbejdsmæssige

³² Humor bruges også aktivt i den direkte kontakt med børnene. Humoren er i den sammenhæng et anerkendt redskab i den socialpædagogiske behandling, og pædagogerne bruger humor som en måde, hvorpå de får børnene til at reflektere over deres egen adfærd. Det er ikke denne form for humor, der interesserer mig i dette kapitel, men derimod den humor, som gør sig gældende i sprækkerne af det organisationelle liv, hvor medarbejderne undviger de institutionelt bestemte følelsesregler og bruger nogle bredere sociale følelsesregler til at give udtryk for deres utilfredshed og frustration (Bolton, 2004; 2005).

frustrationer, som er så tydelige på institutionen. Men udover at fungere som en slags følelsesmæssig ventil for den arbejdsrelaterede frustration, så er den rå tone også med til at skabe en distance mellem ansatte og børn og skabe et særligt betydningsfællesskab mellem de ansatte på Højen (Bolton, 2005). Gennem at komme med sarkastiske bemærkninger om børnene skaber de ansatte en afstand mellem dem selv og børnene og skaber samtidig en forståelse af dem selv, som nogle, der deler et fællesskab omkring de særlige problemer og vilkår, der er gældende på institutionen.

Nedenstående uddrag fra observationsdagbogen beskriver en typisk samtale blandt medarbejderne omkring enkelte af børnene. I samtalen flettes bemærkninger, hvor de ansatte får givet udtryk for deres frustration, sammen med sarkastiske bemærkninger, som får personalegruppen til at grine sammen og som skaber en stemning af fællesskab mod ydre fjender.

Der er planlægningstid blandt eftermiddagens vagtteam. Der er tre piger, der skal med i svømmehallen, hvilket er en fast aktivitet for dem. Derefter skal de andre børn fordeles på voksne og på aktiviteter. Det besluttet hurtigt af de tre tilstedeværende ansatte, at Michael og Rasmus ikke må være sammen om eftermiddagen, fordi de gejler hinanden op til ballade. Derfor besluttet det, at Michael skal være alene med en voksen. De sidder lidt og taler om, hvad den voksne skal lave med Michael. En foreslår Zoologisk Have, men siger samtidig, at hun egentlig ikke tror, at Michael gider at tage med. Gitte siger, at man jo altid kan lokke ham med et eller andet, men bagefter tilføjer hun, at hun er så træt ved tanken om at skulle lokke med privilegier for Michael. Charlotte siger, at det nok skal gå. Nu skal de bare holde til ham i fem arbejdsdage mere, så er han ude af deres liv. "Åh, det bliver fem lange dage", siger Gitte og griner, og de tilstedeværende griner med. Ingen af medarbejderne fra teamet har egentlig lyst til at være sammen med Michael, så de foreslår, at Eva (som er fast vikar om tirsdagen), som ikke er kommet endnu, skal tage tjansen. Gitte siger, at hun har lidt dårlig samvittighed over for Eva, over at hun altid skal tage de mindst eftertragtede opgaver. Men da Eva kommer, siger hun, at det er i orden, at hun er den, der skal være sammen med Michael. Det besluttet, at hun skal tage i ZOO, og at hun ikke skal være tilbage før kl. 18.30.

Derefter er det ved at være slut med planlægningen, og børnene begynder at dukke frem fra deres værelser. Eva går ned for at hente Michael og forklare ham dagens program. Da hun kommer ned til værelset, viser det sig, at han og Rasmus er stukket af. Eva og Charlotte kommer tilbage til kontoret og siger, at de er stukket af. Gitte kommenterer grinende, at det er da fint, så er de fri for at skulle finde ud af, hvordan de skal få eftermiddagen til at gå med drengene. Eva griner og siger, at hun nu helt frivilligt melder sig til at tage i ZOO med Michael.

Et andet eksempel på denne type af sarkastiske bemærkninger finder sted ved et afdelingsmøde, hvor lederen ikke er til stede. Igen er det tydeligt, at de deltagende medarbejdere gennem deres bemærkninger skaber en følelsesmæssig afstand til pigen Rikke samtidig med, at personalet i de konkrete tilfælde får luft for deres frustrationer vedrørende pigen.

Rikkens hjemmeweekend diskuteres og om, hvordan hun skal transporteres frem og tilbage fra Pilegården. **Hanne** siger "*Rikke kan jo selv cykle.*" **Gitte** svarer grinende "*Ja, det har hun jo vist flere gange, så kan hun fandme lære det.*" Flere medarbejdere griner ad bemærkningerne. Det, **Gitte** og **Hanne** henviser til, er, at Rikke adskillige gange er stukket af på cykel fra Pilegården sammen med andre børn.

Uddraget fra feltnoterne viser også, at udover at give luft for frustrationer og skabe en følelsesmæssig afstand mellem de professionelle og børnene, kan de sarkastiske bemærkninger også bruges i en fortløbende proces med at pleje og vedligeholde et støttende betydningsfællesskab i medarbejdergruppen. Humøristiske bemærkninger kan foræres som en 'gave' blandt medarbejdere, et træk, som Bolton også finder i sine studier af britiske sygeplejerskers arbejdsliv (Bolton, 2005). I denne sammenhæng bliver humoristiske bemærkninger foræret som gaver, der er med til at styrke de sociale bånd i gruppen af medarbejdere.

Fra mit eget materiale følger her et eksempel på, hvordan en medarbejder til et afdelingsmøde giver opbakning til en anden gennem sarkastisk at tilkendegive, at hun forstår den andens angst for et enkelt barn på afdelingen.

Jane stiller sig op ved flipoveren og begynder at skrive punkter op. Flere giver udtryk for, at det er problem, at hele afdelingen er mere eller mindre bange for Rikke. **Tilde**, som er en ny medarbejder på afdelingen siger "*Ja, jeg er altså ikke sådan helt tryk ved hende, selvom det er blevet bedre.*" "*Nå, dét er du ikke*", siger **Gitte**, som er en af de mere erfarne medarbejdere, mens hun griner.

For personalet er de ironiserende og sarkastiske bemærkninger omkring børnene en kilde til latter og morskab, og som sådan kan de have en positiv

indflydelse på personalegruppen, fordi de sociale bånd i medarbejdergruppen styrkes, og der bliver givet plads til, at medarbejderne på en uformel måde kan få luft for de frustrationer, der trænger sig på i det daglige. Når personalet gang på gang giver udtryk for at føle sig presset af børnene og ikke anerkendt af ledelsen, så vender de sig mod kollegaer, som dels værdsætter deres indsats og som dels giver udtryk for den samme oplevelse af krydspres og af manglende anerkendelse. Gennem at bruge sarkasme og ironi fremviser de en modstand mod de gældende følelsesregler om at forholde sig empatisk og indfølelse i forhold til børnene på afdelingen, og i stedet skaber de et eget betydningsfællesskab baseret på støtte og opbakning (Bolton, 2004; 2005).

Legitimering af egen praksis gennem omdefinering af ledelsens behandlingsmæssige tilgang

Under feltarbejdet hører jeg flere gange medarbejdere sige *"det er jo ikke konsekvenspædagogik, vi laver her"*, når de diskuterer mulige løsninger på problemer med nogle børn, der gentagne gange stikker af fra institutionen, smadrer ruder eller kommer i fysiske konflikter med de ansatte på afdelingen. Når jeg spørger, hvad de mener med begrebet, og hvorfor det ikke er en god ide at bruge konsekvenspædagogik i behandlingsarbejdet, så svarer de, at konsekvenspædagogik ikke støtter børnene i at få en tæt tillidsbaseret relation til de ansatte, fordi der i stedet bliver fokus på at straffe eller belønne børnenes handlinger. Derudover svarer de, at tilliden er essentiel, fordi de børn, der kommer til Pilegården, i udgangspunktet mangler en basal tillid til deres omverden.

Men under mit feltarbejde på Højen begynder nogle medarbejdere at stille spørgsmålstegn ved den gældende behandlingsmæssige tilgang, som er gældende på Pilegården, og de taler med hinanden om, at de ønsker en pædagogisk linje i deres hverdagspraksis, som i højere grad evner at skabe respekt omkring de professionelle. De oplever, at den gældende pædagogiske linje ikke fungerer med deres børnegruppe og prøver i stedet at improvisere sig frem til en anden og måske mere velegnet tilgang.

I mit empiriske materiale fortæller medarbejderne, at den nuværende tilstand på afdelingen er ensbetydende med en stort set respektløs børnegruppe. De fortæller, at børnene mangler at mærke tydelige grænser, og at disse grænser nogen gange skal markeres stærkt. Deres kritik og modstand er ikke, ud fra

mine tolknings, tænkt som et forsøg på at revolutionere behandlingsformen på Pilegården, hvilket Bolton også påpeger i sin analyse af de organisationelle modstandsrum (Bolton, 2005). Som tidligere nævnt anerkender medarbejderne i udgangspunktet den gældende behandlingsmodel om, at de professionelle fremmeste formål er at skabe en relation til det enkelte barn, som er baseret på tillid. Men de giver udtryk for, at den virkelighed, de møder i dagligdagen på afdelingen, kræver, at der bliver tænkt nye tanker om, hvordan man når frem til den tillidsfulde relation. De forsøger i deres kritik så at sige at omforme ledelsens behandlingsprojekt og på denne måde etablere nye former for professionelle følelsesregler, som de anser som værende i overensstemmelse med den socialpædagogiske praksis på afdelingen og på den måde skabe en balance mellem det pædagogiske ideal og den faktiske pædagogiske praksis.

I mit interview med en af medarbejderne spørger jeg til, hvordan hun vil beskrive behandlingsarbejdet på Højen. Til det svarer hun:

”Det er rigtig, rigtig svært at få plads til. Lige nu føler jeg, at det er et spørgsmål om at skabe respekt og ikke noget som helst andet. At det så også i den sidste ende gerne skulle føre til, at det giver børnene modet til at turde binde an med dig som professionel, fordi du har vist, ”jamen, jeg kan klare dig, så jeg klarer også dem, der måske kommer farende og skal banke dig en dag; dem tager jeg mig også af.” For de har en anderledes tankegang om mange ting, end vi har. Men jeg synes helt klart, det er mere konsekvenspædagogik, end det er behandlingsarbejde lige nu.”

Derefter spørger jeg hende, om hun synes, at der er et problem i at bruge konsekvenspædagogik i behandlingsarbejdet. Til det svarer hun:

”Nej, det er der ikke. Det kommer an på, hvad vi taler om. Det, vi taler om, er trods alt børn, som er blevet svigtet, svigtet hele deres liv, og som er utroligt angste. Og reelt, hvis du kommer udefra og ser vores børn, så virker de jo ikke specielt angste som sådan. Og det er det, vi ligesom skal ind og sige, jamen, de er blevet straffet hele deres liv enten på den ene eller anden måde, enten ved at blive afvist eller ved fysisk eller psykisk afstraffelse. Og det er jo så det, der er problemet for dem, og vi skal lære dem, at der findes andre måder. Vi skal lære dem at sætte ord på i stedet for, at de reagerer, som de gør. Og det kræver tillid. Så dybest set i vores behandlingslinje må vi jo ikke bruge konsekvenspædagogik.”

Som citatet viser, så er medarbejderen i udgangspunktet enig i den gældende behandlingsmæssige tilgang og accepterer således også de institutionelle forventninger til hende om, hvordan hun skal bruge sig selv i arbejdet med børnene. Men som samtalen videre forløber, kan man se, at hun oplever, at den institutionelle virkelighed presser sig på og umuliggør virkeliggørelsen af de behandlingsmæssige idealer. Hun fortæller:

”Hvis vi var personalenormeret 1:1 stort set hver dag, så burde vi faktisk kunne opbygge så meget relation til dem, at vi kunne opnå den tillid ved at snakke og have samvær med dem. Der har været eksempler på børn, der bevidst har ødelagt spil og ting, der tilhører andre børn, og jeg simpelthen har sagt, at jeg synes, de skulle betale halvdelen af deres lommepege. Men det ligger uden for vores behandlingspædagogik, så det må vi ikke.”

Derefter spørger jeg hende, hvordan de som medarbejdere så forventes at håndtere den slags problemstillinger med børn, der eksempelvis bevidst ødelægger andre børns ting, og til det svarer hun:

”Psykologerne vender altid tingene tilbage og siger, at alting bunder i manglende tillid og manglende relation. Og vi skal opbygge relation og opnå tillid via samtaler, via samvær. Men jeg indrømmer jo blankt – jeg er jo også en af dem, som for snart halvanden måned siden valgte at vende bøtten på hovedet og sagde: ”Nu stopper vi simpelthen festen.” Vi havde på det tidspunkt Rikke, og det eskalerede simpelthen for hende. Så vi sagde ”nu er vi nødt til at køre noget virkelig håndfast” og sige ”jamen, sådan kører tingene.” ”Og når jeg har sagt det, så er det sådan, og så må jeg tage konsekvensen.” Og jeg kan tydeligt mærke den forskel, det har gjort i min relation over for Rikke igen. De der slappe tøjler, som vi faktisk fik besked på fra psykologerne om at give hende. Vi skulle bare føje hende – bare give hende fred – og hun skulle bare have lov og sådan noget. Men det er jo alt for farligt for hende.”

Medarbejderen fortæller her, hvordan hun mener, at det behandlingsmæssige projekt må omdefineres, fordi særligt de vanskelige børn mangler den tydelighed fra de professionelle, der ligger i at markerer grænser. Derudover mener hun ikke, at de ressourcemæssige vilkår giver mulighed for, at det behandlingsmæssige ideal kan udfoldes i praksis. I stedet argumenterer medarbejderne for, at den tillidsfulde relation, hvis vigtighed både ledelsen og personalet er enige om, kan opnås ved, at de ansatte markerer nogle tydelige grænser, og at børnene mærker konsekvenserne af at overskride dem.

Psykologerne derimod mener, at den tillidsfulde relation kun kan opnås ved samtale og ved at forsøge at se ind bag børnenes (uhensigtsmæssige) adfærd.

Gennem at skabe et rum for modstand mod ledelsens behandlingstilgang oplever medarbejderne at være i stand til at fastholde deres professionelle selvidentitet. De kan se sig selv som ansvarlige pædagoger, der opponerer mod en behandlingstilgang, som ikke gavner den børnegruppe, de arbejder med lige nu. På denne måde legitimerer medarbejderne således deres egen pædagogiske praksis, også når det på forskellig står i modsætning til det, ledelsen ser som institutionens behandlingsmæssige fundament.

Selvrenselse gennem italesættelse af utilstrækkeligheden

”Man føler ikke, at man er tilstrækkelig nok i sit arbejde” siger en medarbejder på Højen i et interview med mig; en medarbejder, som giver udtryk for at hendes arbejdsliv på Pilegården er under stærkt pres. Hun er ikke alene om dette udsagn om det daglige arbejdspress på institutionen. Antallet af interviewudsagn, der omhandler de ansattes følelse af utilstrækkelighed, er voldsomt. De ansatte vil under interviewene meget gerne fortælle om deres følelser omkring det stykke arbejde, de udfører. De mange udsagn tolker jeg som et udtryk for, at de ansatte på sin vis søger at lette deres samvittighed i forhold til, at de ikke er i stand til at løfte den opgave, de er sat til, og at børnene på afdelingen på forskellige måder svigtes, mens de er anbragt på Pilegården.

Nogle medarbejdere beskriver dagligdagen på Højen som en kamp om at overleve og få hverdagen til at hænge sammen. En medarbejder beskriver det således:

”Jeg synes ikke, at der er nogen særlig gennemgående pædagogik på Højen, fordi jeg synes, at det handler så meget om at overleve, og det handler meget om at holde børnene fra hinanden. Hvis der ikke er nogen af børnene, der har røget i totterne på hinanden, og der ikke har været nogen fastholdelse, så har det været en ok dag. Så på den måde synes jeg ikke, at der er noget. Men det er der så alligevel et eller andet sted, fordi jeg synes da også, at vi laver relationsarbejde. Og der opstår da nogle relationer nogen gange, men jeg synes, at det er svært at få øje på nogle gange.”

En anden medarbejder oplever også dagligdagen på Højen som en kamp mod de svære vilkår:

”Det er jo relationsarbejde, vi laver. Eller vi skulle lave. Altså, jeg har det sådan lidt det sidste halve år har der ikke været skide meget pædagogisk arbejde. Jeg tror faktisk ikke, det kun gjaldt mine tanker eller gælder mine tanker, fordi jeg tror faktisk generelt, vi har haft det rigtig svært med overhovedet at finde noget pædagogisk på vores afdeling. (...) Vi har haft masser af fastholdelser, vi har faktisk arbejdet rigtig meget med en masse andre ting end lige præcis det pædagogiske arbejde på afdelingen. Så jeg synes egentlig ikke, der har været – jo, i enkelte situationer, hvor primærerne har haft noget med sit primærbarn har der været noget behandling og noget relationsarbejde, men jeg synes ikke, det sådan er – jeg synes ikke, det skinner ud af Højen, at det er her, vi laver relationsarbejdet. Det har været for svært det sidste halve år. Og der har været fyringer og nedlægninger af pladser og alle de ting, der har gjort, at jeg synes, det har været svært.”

Som interviewuddragene viser, så er de to medarbejdere meget selvkritiske i forhold til det pædagogiske arbejde, der udføres på institutionen. De oplever, at børnene bliver opbevarede, og at der ofte ikke er nogle pædagogiske overvejelser i det, de vælger at lave med børnene på afdelingen. Ofte er det spørgsmålet om at få strukturen til at gå op, der sætter dagsordenen for, hvad der foregår på afdelingen.

En enkelt medarbejder giver udtryk for, at den manglende socialpædagogiske behandling giver hende en følelse af mindreværd; at hun ikke er en kvalificeret medarbejder:

”Jeg føler ikke, at jeg er tilstrækkelig nok pædagog. Det er jo selvfølgelig ok at erkende, at ”den her opgave magter vi bare ikke”, og vi står sammen om det som afdeling, men det er fandeme også svært, fordi det er det, vi skal kunne. Det er den opgave, vi har som pædagoger på et behandlingshjem. Nogle gange er det altså ok at sige, ”denne her kan vi simpelthen ikke.” Men det er skide svært, for man føler ikke, at man er tilstrækkelig nok i sit arbejde.”

Ovenstående citat viser, hvordan en medarbejder på den ene side giver udtryk for at anerkende det utilstrækkelige i, at de professionelle ikke løser opgaven tilfredsstillende, samtidig med, at hun også forsøger at rense sig selv for skyld ved at give udtryk for, at man nogen gange må sige, at opgaven er for stor og for svær.

Italesættelsen af utilstrækkeligheden foregår dog ikke kun i interviewene med mig, som jo er en særlig situation, og ikke en mulighed, de ansatte har i deres dagligdag. Italesættelsen er også et håndteringsværktøj, de ansatte tager i brug i dagligdagen med hinanden. Den foregår bl.a. på afdelingsmøderne og behandlingskonferencerne. Følgende uddrag er fra et afdelingsmøde, hvor Rikke og problemerne med hende endnu engang diskuteres. Personalegruppen på Højen oplever, at de ikke har de mandskabsressourcer, der skal til, for at dagligdagen med Rikke ikke går i hårdknude. De oplever, at opholdet på Pilegården skader Rikke mere, end det gavner, og at andre børn også tager skade af de mange konflikter med hende. Disse tanker bliver italesat på mødet, sådan at personalet og ledelsen gøres opmærksom på tingenes tilstand på afdelingen.

Personalegruppen giver udtryk for deres meget voldsomme kritik af, at der bliver lavet lappeløsninger, hvor Henrik (afdelingsleder) eksempelvis har lavet en aftale om, at fast personale skal møde ind i de weekender, hvor der ellers kun er vikarer og praktikanter. Helle er frustreret over, at man ikke i stedet anerkender, at Rikke faktisk er virkelig dårligt anbragt, og at det har konsekvenser for både Rikke, men også for resten af børne- og voksengruppen. Helle: *"Jeg er slet ikke til det der med medicin, men det, vi har at tilbyde hende her, er så lousy, at jeg tænker, at medicin vil kunne dulme hende lidt." "Det er kun ren afskærmning vi laver her."*

Når de professionelle på Pilegården taler om de vanskelige vilkår og om det utilstrækkelige pædagogiske arbejde, så kan det fungere som en mulighed for at italesætte, at de føler, at de svigter de børn, som de er ansat til at passe på. Gennem denne italesættelse præsenterer personalet sig selv som engagerede professionelle til trods for, at den hverdag, de giver børnene, ikke fungerer (jf. Goffmans begreb om selvpræsentation (Goffman, 1959)). Italesættelsen er en mulighed for at vise dem selv, ledelsen og mig som udenforstående person, at de ikke er ligeglade over for tingenes tilstand, men at de tværtimod er stærkt påvirkede af de mangelfulde forhold på afdelingen. Der er således tale om en modstand i det små, og modstanden udtrykker en kritik af det organisationelle pres, som systemet lægger på medarbejderne (og på børnene) (Bolton, 2004; 2005). Samtidig fungerer italesættelsen dog også som en måde, hvorpå personalet kan legitimere den pædagogiske praksis, som finder sted på afdelingen. Gennem verbalt at tage afstand fra utilstrækkeligheden i de vilkår

og det tilbud om behandling, som børnene får på stedet, søger de at rense sig selv for skyld og fritages i en vis forstand dermed også for ansvaret for disse vilkår.

Afrunding

Det første analysekapitel i denne afhandling omhandlede de institutionelle betingelser for de anbragte børns arbejde på institutionerne. Dette sidste analysekapitel i afhandlingen har omhandlet de institutionelle betingelser for de ansattes arbejde dog kun på den ene af de to institutioner, der har dannet grundlag for mit feltarbejde.

I dette kapitel har jeg undersøgt, hvordan de ansatte håndterer at arbejde under de vanskelige vilkår, som er gældende på Pilegården under mine observationer. Ved at bruge Boltons (2005) begreb om professionelle følelsesregler har jeg analyseret mig frem til, at de ansatte på forskellig vis skaber rum for egne støttende betydningsfællesskaber og rum for modstand. I kapitlet har jeg taget udgangspunkt i de fortællinger, de ansatte har formidlet omkring deres arbejdsliv på Pilegården. I analysen træder det overordnet set frem, at de ansatte ser sig selv som en gruppe under et voldsomt pres. De giver udtryk for, at de har nogle strukturelle rammer for deres arbejde, som er vanskelige og utilstrækkelige. De fortæller også, at vrede og afmagt er centrale følelser knyttet til børnegruppen: Vrede i forhold til de børn, der krænker de ansatte fysisk og psykisk, og afmagt overfor oplevelsen af at være en del af et system, der ikke tager ordentligt hånd om de børn, der bliver givet i dets varetægt. Endelig tegner de ansatte et billede af en ledelse, der hverken anerkender eller forstår de problemer, de som professionelle står med i deres daglige arbejde med børnegruppen på afdelingen.

Gennem de ansattes fortællinger ridses således en særlig institutionel ramme op, som er specielt kendetegnende for Pilegården. Denne ramme skaber baggrunden for nogle mønstre af interaktioner blandt de professionelle på Pilegården, som er kendetegnet ved dels at tage form af støttende betydningsfællesskaber i medarbejdergruppen og dels at tage form af modstand mod de gældende professionelle følelsesregler og mod de institutionelle betingelser på stedet.

For det første viser der sig et mønster af interaktioner, hvor de professionelle skaber en følelsesmæssig distance til børnene og til ledelsen gennem at bruge

ironi og sarkasme til markeringer af 'dem' og os' (Bolton, 2004; 2005). Samtidig viser interaktionsmønsteret også, hvordan de ansatte gennem etableringen af distance til ledelsen og til børnene også plejer og vedligeholder deres eget betydningsfællesskab, som handler om at give støtte og opbakning til hinanden (Bolton, 2005).

For det andet legitimerer de ansatte den faktiske pædagogiske praksis, der finder sted på afdelingen gennem at omdefinere og sætte spørgsmålstejn ved dele af ledelsens behandlingsmæssige tilgang. De ansatte er i udgangspunktet enige i ledelsens behandlingsmæssige udgangspunkt om, at behandlingen skal hvile på en tillidsfuld relation mellem barn og voksen. Men hvor ledelsen pointerer, at denne relation skal opstå ved, at den ansatte anerkender barnet og forsøger at se ind bag den uhensigtsmæssige adfærd, så taler personalet i stedet om at skabe respekt omkring den ansatte og dermed skabe en tillidsfuld relation baseret på respekt.

For det tredje søger de ansatte at rense sig selv for skyld ved at italesætte de utilstrækkelige vilkår og den utilstrækkelige omsorg. Dette gør de gennem at vise hinanden og omverden, at de er klar over de problematiske forhold, og at de har det svært med dem, men at vilkårene ligger uden for deres påvirkningsområde, fordi det er i bund og grund er et spørgsmål om mangelfulde strukturelle vilkår og et ledelsesanliggende.

De tre typer af sociale interaktionsmønstre, som jeg har fremhævet i analysen, har tilsammen nogle centrale karakteristika. For det første fremstår nogle typer af interaktion som en kritik af den institutionelle ramme, som de ansatte er underlagt (Bolton, 2004; 2005). For det andet giver andre typer af interaktion anledning til etableringen af et støttende betydningsfællesskab mellem de ansatte (Bolton, 2004; 2005), og for det tredje hjælper nogle typer af interaktioner de ansatte til at kunne fastholde en følelse af værdighed og faglig integritet, selv på et tidspunkt, hvor disse følelser må siges at være under stærkt pres. Disse forskellige mønstre af sociale interaktioner tolker jeg som måder, hvorpå de ansatte skaber særlige rum for modstand overfor en institutionel ramme, som presser dem til kanten af deres formåen og dermed også som forsøg på at håndtere hverdagen og et arbejdsliv under de institutionelle vilkår, som er gældende på Pilegården.

Kapitel 8: Konklusion

Det overordnede formål med denne afhandling har været at undersøge og afdække, hvordan døgninstitutionskonteksten sammen med dominerede professionelle forståelser af anbragte børns problemer og behov er med til at skabe rammerne om de anbragte børns hverdagsliv og behandling. Det har jeg gjort ved at undersøge, hvad der er karakteristisk for hverdagslivet på to behandlingshjem for anbragte børn og unge. Jeg har ligeledes gjort det ved at undersøge, hvordan dominerende professionelle forståelser om udsatte børns problemer og behov har en betydning for de mønstre af interaktion, der etableres mellem børn og professionelle på de to institutioner. Endelig har jeg gjort det ved at undersøge, hvordan de anbragte børn selv er aktive deltagere i det institutionaliserede hverdagsliv.

I dette sidste konkluderende kapitel vil jeg samle op på afhandlingens hovedresultater i tre overordnede afsnit, og til sidst i kapitlet vil jeg komme med nogle overordnede afsluttende kommentarer.

Et intensivt behandlingsunivers

En meget væsentlig komponent i det institutionelle univers, som jeg har analyseret, er det stærke fokus på behandlingen af de anbragte børn og unge. I en dagligdags forståelse er behandling af anbragte børn og unge et ganske fastlagt, forståelig og relativt afgrænset begreb. Men som jeg beskrev i kapitel 3, så er behandlingsbegrebet ved en nærmere betragtning et begreb, der har skiftet indholdsmæssig betydning gennem tiderne og er således både et foranderligt og kontekstafhængigt begreb (Levin et al., 1999). Ud fra en bredere forståelse kan man se behandling som de påvirkninger, der iværksættes fra samfundets side for at skabe forandring hos de individer, der afviger fra den samfundsbestemte normalitet (Egelund & Jakobsen, 2006). Ser man det i et døgninstitutionelt perspektiv, kan man hævde, at behandling kan forstås som de påvirkninger, man fra de professionelles side sætter i gang for at ændre på børnenes og de unges indre problemer og deres ydre problematiske og afvigende adfærd. Det vil sige, at behandling ikke kun handler om de ugentlige terapisesioner, børnene tilbydes på behandlingsinstitutionerne. Behandling skal i lige så høj grad ses som de tanker og forestillinger, de professionelle har om de anbragte børn, den måde, de forstår og tolker børnenes problemer og børnenes adfærd på, og den måde, det kommer til udtryk på gennem

struktureringen af de anbragte børns hverdagsliv og i de daglige interaktioner mellem børnene og de professionelle.

Men hvad vil det så sige at være barn inden for et meget behandlingsorienteret univers, og hvilke konsekvenser har det for de mønstre af social interaktion, der skabes på stedet? Som jeg viste i kapitel 4, så er de professionelle meget lydhøre og tilstede i situationen, når der er børn, der viser tegn på at ville tale om emner, der kan vise sig at have et behandlingsmæssigt perspektiv. Men det er ikke kun i samtalerne mellem de ansatte og børnene, at denne behandlingsparathed kommer til syne fra de ansattes side. Blikket for at se behandlingsmæssige perspektiver i de fleste af børnenes handlinger og ytringer er et fælles karakteristika for medarbejderne på de to institutioner, hvor jeg har lavet feltarbejde. For børnenes vedkommende betyder det intense fokus på behandling, at langt de fleste af deres handlinger bliver gjort til genstand for de professionelles behandlingsmæssige overvejelser og fortolkninger og på den måde også kan danne udgangspunkt for en terapeutisk samtale mellem et barn og en medarbejder. Bjørns tærtebageri i kapitel 5 er et eksempel på, hvordan børnenes til tider ganske ordinære handlinger kan blive gjort til genstand for de ansattes behandlingsmæssige overvejelser, idet Bjørns ganske dagligdags aktivitet som at bage en tærte til sine bofæller, bliver diskuteret og fortolket på et efterfølgende møde mellem de ansatte. De ansattes diskussion om Rikkens evne til at vise ægte glæde i kapitel 6 er et andet illustrativt eksempel på, hvordan børns almindelige handlinger, så som at snitte vandrestokke eller at ride, kan gøres til genstand for de professionelles behandlingsmæssige fortolkninger og vurderinger.

Det intense fokus på behandling betyder også, at børnene skal være parate til at se sig selv som forandringsprojekter. De kommer således til institutionen for at få ændret på deres bekymrende identiteter, som gennem behandlingsprocessen oversættes til institutionelt håndterbare identiteter. Disse fungerer således som modeller, skabeloner eller kategorier, som tages i anvendelse, når de bekymrende identiteter hos børnene skal tilpasses eller ændres inden for de forskellige bekymringsinstitutioner, deriblandt behandlingsinstitutionen. Den institutionelle identitet oversætter så at sige det kaotiske og modsætningsfyldte levede liv til institutionelt forståelige og handlingsrettede identiteter, og den institutionelle identitet bliver således en håndterbar og operationel måde at se og forstå barnet på (Gubrium & Holstein,

2000; 2001; Holstein & Gubrium, 2000; Järvinen & Mik-Meyer, 2003; Loseke, 2001).

Men det er langt fra altid tilfældet, at børnene er indstillede på denne forandring, og børnenes modstand bliver i stort omfang af de professionelle tolket som symptomer på de problemer, de i udgangspunktet er på institutionen for at arbejde med; En proces, som Goffman (1967) kalder looping, fordi det i disse processer er karakteristisk, at de institutionelle argumenter danner en lukket sløjfe. Han peger på, at hvis en patient på en totalinstitution forsøger at beskytte sit selv mod institutionelle krænkelse ved fx at nægte at samarbejde, så vil denne slags reaktioner blive taget som udtryk for patientens syge selv og således ikke som en beskyttelse af et krænket selv. Med andre ord, så udviser patienten gennem sin adfærd lige præcis de symptomer, som de professionelle mener, retfærdiggør hans indlæggelse.

At være barn på et behandlingshjem er således karakteriseret ved de professionelles forsøg på at transformere børnenes selver (Goffman, 1967), hvor institutionen bidrager med nye og institutionelt forankrede identitetskategorier (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Holstein & Gubrium, 2000; Loseke, 2001), hvorfra de anbragte børn har mulighed for at forstå sig selv på en måde, der stemmer overens med dem institutionelt indlejrede 'store' fortælling (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; 2007).

For de to behandlingshjem i undersøgelsen var særligt to institutionelle identitetskategorier og fortællinger dominerende. For børnene på Grønnehaven var en dominerende institutionel identitetskategori, at de var syge børn, som i udpræget grad havde brug for at modtage omsorg og undgå ydre pres, hvilket analysen i kapitel 5 også viste. Disse børn blev anskuet som meget skrøbelige børn, som havde behov for at blive beskyttet fra verdenen uden for institutionen, hvilket var et meget centralt kendetegn ved den behandlingsmæssige praksis på Grønnehaven. Endvidere betød denne identitetskategori, at børnene i stort omfang blev fritaget for skyld og ansvar i forhold til deres afvigende adfærd, idet adfærden blev knyttet an til den sindslidelse, som børnene var uden ansvar for at pådrage sig.

For børnene på Pilegården var den dominerende institutionelle identitet, at børnene her var skadede – grænsende til ødelagte. Skaden betød, at børnene manglende en indre struktur, som gjorde det vanskeligt for dem at mærke deres egne og andres følelser, og børnene havde følgelig svært ved at indgå i sociale

relationer med andre mennesker. Skaden var, ifølge den gældende behandlingsmæssige tilgang, sket på et tidligt tidspunkt i børnenes liv, og årsagen til skaden skulle findes hos børnenes forældre. På Pilegården sagde man ”*de her børn fejler deres forældre.*” I modsætning til de syge børn på Grønnehaven fik Pilegårdens skadede børn tillagt en del mere ansvar for deres egne handlinger og blev således også oftere genstand for de ansattes indbyrdes vrede og frustrerede kommentarer. Opholdet på Pilegården skulle i det omfang, det var muligt, reparere på de skadede børn, og en væsentlig del af dette arbejde var at skabe faste rammer om børnenes dagligdag, sådan som kapitel 4 også viste det.

De institutionelle identitetskategorier giver således de professionelle en ramme at arbejde ud fra i relation til de anbragte børn. Men som kapitel 6 viser, så er de institutionelle identiteter ikke fastlåste størrelser og kan undervejs ændre form og indhold. Således blev Rikke fra Pilegården i begyndelsen af mit feltarbejde forstået som et skadet barn – men meget tæt grænsende til det ødelagte. Men undervejs i feltarbejdet skiftedes denne kategori ud med en anden; nemlig at hun ikke ’bare’ havde sociale problemer, men formodentlig tillige en psykisk lidelse, som kun ventede på at blive konstateret.

Overordnet set betyder det behandlingsintensive univers altså, at de professionelle har en forkærlighed for at se alle barnets handlinger og aktiviteter med behandlingsparate øjne, og at behandling tager udgangspunkt i institutionelt definerede identitetskategorier og institutionelt indlejrede fortællinger. Behandling er således ikke kun det, de professionelle *gør* i forhold til børnene, men i lige så høj grad det, de *tænker* om børnene og det, de *siger* om børnene til hinanden. De professionelle tanker og samtaler om børnenes problemer er med til at styre deres blik og er på denne måde med til at skabe rammerne om den del af behandlingen, som kan ses direkte i interaktionerne mellem de professionelle og børnene (Schwartz, 2007). Alt efter hvordan de professionelle ser og forstår de anbragte børns problemer, og alt efter hvordan de mener, den behandlingsmæssige løsning skal se ud, skabes der nogle meget forskellige rammer om de anbragte børns hverdagsliv på institutionen.

En anderledes barndom

Dette fører mig videre til en anden central pointe om, at uanset hvilken behandlingsmæssig tilgang den enkelte institution vælger i relation til de

anbragte børn, så er en barndom på en behandlingsinstitution en ganske særlig slags barndom, som på flere områder adskiller sig markant fra andre slags 'barndomme' (James et al., 1999; James & James, 2004; 2008). I min analyse finder jeg frem til, at behandlingsinstitutionen har flere fællestræk med Goffmans begreb om totalinstitutionen (Goffman, 1967) Om end der også er flere områder, hvor en sammenligning ikke er mulig (jf. afsnittet om Goffman i kapitel 3).

For det første har børn, der er anbragt på behandlingshjem, en barndom, der adskiller sig markant fra ikke-anbragte børns barndom ved at være meget afsondret. Goffman (1967) skriver om totalinstitutionen, at den ved sin organisering er kendetegnet ved at lukke sig om sig selv og således skaber en barriere ud ad til, som forhindrer socialt samspil eller interaktion med omverdenen (Goffman, 1967). Dette er et træk, der absolut også gør sig gældende for de anbragte børn på de to undersøgte institutioner. Begge institutioner ligger meget afsondret og har kun i ganske lille omfang kontakt til det omgivende lokalsamfund. Der er eksempelvis ingen kontakt gennem børnenes brug af den lokale folkeskole, idet alle børn går i institutionernes interne skoler. Det betyder også, at børnenes jævnaldernetværk på godt og ondt skal findes blandt de børn, der bor på institutionerne. I nogle tilfælde kan institutionerne danne rammen om nogle tætte og givende venskaber mellem de anbragte børn, som det var tilfældet for Sofie og Christine, samt Mikkel og Magnus på Grønehaven. Men de kan også danne rammen om børns ensomhed, når de sociale spilleregler bliver for vanskelige at forstå, som jeg viste, var tilfældet for Sylvester i kapitel 4.

For det andet peger Goffman på, at et generelt træk ved totalinstitutionen er, at den nedbryder de barrierer, der normalt findes mellem de tre livsområder, som består af søvn, rekreativitet og arbejde. Goffman påpeger, at disse tre områder under normale omstændigheder finder sted på forskellige arenaer, med forskellige mennesker og under forskellige myndigheder, men dette er ikke tilfældet for børn, der bor på behandlingsinstitutioner. De forskellige dele af de anbragte børns hverdag er kendetegnede ved at finde sted inden for det samme afgrænsede fysiske og sociale rum. Børnene bor, går i skole og har store dele af deres fritidsliv inden for rammerne af institutionen. Dette adskiller sig i høj grad fra det hverdagsliv, ikke-anbragte børn i samme aldersgruppe lever, hvor skolefritids- og familieliv udspiller sig på adskilte arenaer karakteriserede af

forskellige tilgange til og forståelser af børn (Højlund, 2002) og dermed også af meget forskellige interaktionsmønstre mellem de involverede aktører.

For det tredje hævder Goffman, at totale institutioner er kendetegnede ved, at hvert medlem må udføre alle dagens gøremål i selskab med en større gruppe af andre medlemmer. (Goffman, 1967). Dette gør sig også gældende for børn på behandlingshjem. En barndom på en behandlingsinstitution er i stor udstrækning lig med en gruppetilværelse. Det enkelte barn er måske nok afsondret fra det omgivende samfund, men har til gengæld en hverdag karakteriseret ved tæt og omfattende kontakt med en større gruppe af andre børn, som de ikke selv har valgt. Ligeledes er den kendetegnet ved en gennemstrømning af mange forskellige voksne, som på forskellige måder indgår i arbejdet med børnene. Dette vilkår har sine helt egne konsekvenser for børnene, hvilket jeg også var inde på i kapitel 4, hvor jeg viste, at en af de centrale arbejdsopgaver for de anbragte børn er at balancere mellem nærhed og distance inden for en institutionel ramme, der er karakteriseret af noget, der tenderer en overforekomst af sociale relationer.

For det fjerde er en barndom på en behandlingsinstitution, som nævnt ovenfor, også ensbetydende med en deltagelse i et meget koncentreret behandlingsunivers, hvor børnenes handlinger stort set altid bliver gjort til genstand for behandlingsmæssige overvejelser fra de professionelle side, hvilket også gør sig gældende for den totale institution. Goffman interesserer sig i den forbindelse for, hvad der sker med individets selvidentitet, når han eller hun bliver en del af den totale institution, og han påpeger, at der er tale om en transformation, hvor individet skal skabe sig en helt ny selvidentitet inden for institutionens mure (Goffman, 1967). Denne ændring eller transformation af selvidentitet bliver meget tydelig på behandlingsinstitutionen, hvor børnene arbejder hårdt med at forholde sig til de professionelle forsøg på at initiere ændringer i børnenes adfærd og oplevelse af sig selv.

Barndommen på en behandlingsinstitution er således kendetegnet ved at fremvise flere af de træk, som Goffman har peget på som karakteristiske for totalinstitutionen. Men derudover viser mine analyser også, at barndom på en behandlingsinstitution er præget af, at den finder sted inden for en offentlig sfære. De anbragte børns hjem er de professionelle arbejdsplads, og børnene er på denne måde underlagt træk, der karakteriserer den offentlige sfære, som fx de ansattes instrumentelle relation til børnene, forstået på den måde, at der er

tale om en relation, som baseres på opnåelse af den ene eller anden form for mål. Hvad angår behandlingsinstitutionen, er formålet med relationen mellem den ansatte og barnet, at barnet får så meget tillid til den ansatte, at det bliver muligt for denne at arbejde med de følelsesmæssige problemer hos barnet. Den tætte relation er med andre ord et middel til at opnå et mål (Dencik et al., 1988). Dette står i modsætning til de relationer, der kendetegner den familiære intimsfære, hvor målet med relationerne mellem familiemedlemmer ligger i relationen selv. Det handler om den gensidige udbygning og vedligeholdelse af den følelsesmæssige relation, og hvor både barnet og forældrene '*tanker tilhørighed*' (Dencik, 1996:66).

Disse ovennævnte institutionelle vilkår er styrende for, hvordan en lokalt forankret institutionel barndom skabes (James & James, 2004) og er også bestemmende for mulighederne og begrænsningerne i, hvordan man kan være barn i den pågældende kontekst.

At arbejde på en behandlingsinstitution

Dette fører mig direkte til min tredje og sidste overordnede pointe om. Den handler om, at nok har forskellige institutionelle vilkår og processer en meget aktiv del i at skabe rammerne for de anbragte børns hverdagsliv, men analyserne i afhandlingen viser samtidig, at børn ikke blot automatisk indlejrer de institutionelle vilkår og de professionelle forståelser af dem. Børnene er på mange måder aktive i deres bestræbelser på at skabe en meningsfuld hverdag for sig selv. Ligeledes er de aktive forhandlere af, hvordan de ønsker at blive set og forstået af de professionelle, og hvordan de ønsker at se og forstå sig selv. Denne pointe er væsentlig for at afværge en ellers meget nærliggende deterministisk konklusion om, at børnene fuldstændigt er underlagt de institutionelle processer, der finder sted inden for den døgninstitutionelle ramme. Børnene kan således, som også den barndomssociologiske tradition påpeger det (James et al., 1999; James & James, 2004; 2008; Prout & James, 1997), ses som sociale aktører, der aktivt medvirker til at skabe indholdet af deres eget hverdagsliv inden for de institutionelt udstukne rammer. De professionelle har deres behandlingsmæssige projekt, som går ud på at transformere børnenes bekymrende identiteter, hvilket jeg har demonstreret gennem afhandlingen. Men i afhandlingen har jeg samtidig vist, at børnene også selv er en aktiv del af denne proces, idet nogle børn vælger at tage den

institutionelle fortælling til sig og gøre den til en del af dem selv, mens andre børn afviser eller nedtoner denne fortælling. Børnene er således aktive aktører, som bruger forskellige strategier i deres håndtering af hverdagslivet på behandlingsinstitutionen.

Jeg har i afhandlingen valgt at bruge et bredt arbejdsbegreb til at analysere børnenes aktive deltagelse i deres hverdagsliv. Det brede arbejdsbegreb stammer fra Smith (2005) og den institutionelle etnografi (DeVault & McCoy, 2002; Diamond, 1992; Smith, 1988; 2005). Smith tænker arbejde som andet og mere end det, vi normalt lægger i begrebet. Hun argumenterer for, at arbejdsbegrebet skal udvides til at gælde alle de forskellige aktiviteter, vi som mennesker indgår i og er en del af i dagligdagen. Når man orienterer sig efter det brede arbejdsbegreb betyder det, at de aktiviteter, som børnene engagerer sig i, får en selvstændig værdi, og at børnene ikke blot reduceres til passive modtagere af de professionelles omsorg og behandling.

I kapitel 4 viser min analyse, at en del af det arbejde, børnene udfører, er rettet specifikt mod den konkrete udformning af det institutionaliserede hverdagsliv på den enkelte institution. På denne måde arbejder nogle børn således med at tilpasse sig institutionens rytmer og rutiner, som når Kaya og de andre børn på Grønnehaven oparbejder en færdighed i at vente og at fordrive tiden med egne meningsfulde aktiviteter. Andre børn gør i modsætning til dette et meget aktivt stykke arbejde for at ændre de institutionelle rammer, som når Jeppe protesterer højlydt over reglen om, at børnene ikke må få chips om fredagen, eller som når Rikke og Rasmus gentagne gange stikker af fra Pilegården. Analysen viser imidlertid også, at der er centrale færdigheder, børnene ikke tilegner sig, fordi væsentlige institutionelle færdigheder ikke nødvendigvis er de samme færdigheder, som børnene har brug for på den anden side af institutionens mure. I kapitel 5 viste analysen således, at den dominerende institutionelle mønsterfortælling (Loseke, 2001; 2007) på Grønnehaven fremhævede børnenes behov for fred og ro til at arbejde med deres egen følelsesmæssige udvikling – også når det var på bekostning af tilegnelsen af mere praktiske livsfærdigheder, som fx madlavning og almindeligt husarbejde. For Mikkel, som fraflyttede Grønnehaven kort efter afslutningen af mit feltarbejde, havde det konsekvenser i form af en oplevelse af manglende færdigheder, da han skulle vænne sig til at klare sig selv på udslusningsinstitutionen.

Afhandlingen viser også, at for de generelle institutionelle vilkårs vedkommende arbejder børnene på at skabe eller fastholde en identitet inden for de institutionelle rammer, som er genkendelig for dem selv, samtidig med, at de arbejder på at værne om deres integritet som hele mennesker og ikke blot lade sig opsluge af de institutionelle identitetskategorier, de tilbydes (Gubrium & Holstein, 2000; 2001). Dernæst arbejder børnene med at balancere mellem nærhed og distance inden for rammerne af den gruppetilværelse, som døgninstitutionslivet i stort omfang består i (Goffman, 1967). Endelig arbejder de med at skabe tilknytning og etablere nye sociale relationer (Emond, 2002; 2003; Schwartz, 2007; Stokholm, 2006b), som skal fungere som erstatning for det relationstab, som børnene lider, når de bliver anbragt på en døgninstitution.

Men det er ikke kun børnene, der har behandlingshjemmet som arbejdsplads. Også de professionelle gør et aktivt arbejde inden for behandlingsinstitutionens rammer (et arbejde, der rækker udover det indlysende arbejde, de gør i forhold til behandlingen af de anbragte børn), og det udvidede arbejdsbegreb kan således også bruges til at se på det særlige arbejde, de ansatte gør for at håndtere deres til tider vanskelige arbejdssituation. De ansatte arbejder med at håndtere deres følelser inden for det ofte meget følelsesbelastede rum, som behandlingshjemmet udgør. I kapitel 7 kan man med Boltons (2005) emotions-sociologiske perspektiv se, hvordan de ansatte på Pilegården arbejder meget intenst med at håndtere et arbejdsliv, som er præget af frustration over utilstrækkelige arbejdsvilkår, vrede og afmagt over en gruppe vanskelige børn og krænkelsen over manglende anerkendelse og forståelse fra ledelsen side. Som en del af dette arbejde etablerer de ansatte deres egne betydnings- og modstandsfællesskaber (Bolton, 2004; 2005), hvor de lægger afstand til det pædagogiske ideal og argumenterer for den faktiske praksis på afdelingen.

Afsluttende kommentarer

Jeg vil gerne slutte dette konkluderende kapitel af med to kommentarer. For det første har jeg gennem hele afhandlingen med jævne mellemrum konstateret, at de professionelle på behandlingsinstitutionerne ved deres problemforståelsers mellemkomst arbejder på at tildele de anbragte børn og unge nye institutionelt definerede identiteter. At dette kan være en problematisk proces, og at det desuden møder modstand fra børnene selv, har jeg ligeledes konstateret i afhandlingen. Dels giver de identitetskategorier, som de professionelle søger at

arbejde børnene ind i, hovedsageligt mening inden for den institutionelle kontekst, og kan som sådan have den slagside, at de kan bidrage til en yderligere marginalisering og ekskludering af barnet eller den unge, når denne ikke længere skal agere inden for en institutionel ramme. Dels sker der en underkendelse af den viden og erfaring, som barnet tager med ind i den institutionelle kontekst. Men jeg vil gerne slå fast, at jeg anser denne transformation af identiteter som en uundgåelig del af behandlingsprocessen på institutionerne, fordi de institutionelle rammer kræver en kompleksitetsreduktion i forhold til det almindeligt levede liv, som er kendetegnet ved at være både modsætningsfuldt og komplekst. Samtidig vil jeg også fastholde, at dette på ingen måde bør fritage de professionelle fra at reflektere over betydningen og konsekvenserne af denne institutionelle proces, som (særligt) for de vanskeligste børns vedkommende kan have store konsekvenser, hvilket analysen i kapitel 6 også indikerede. Tværtimod mener jeg, at det stiller de professionelle på døgninstitutionerne overfor den vanskelige, men meget vigtige, arbejdsopgave at forholde sig kritisk og reflektivt til sin egen praksis.

Dette fører mig til den næste og afsluttende kommentar. I denne afhandling har jeg bevidst forsøgt at forstå de anbragte børns handlinger og mønstrene af sociale interaktioner ud fra et andet perspektiv end det, de normalvis tolkes ud fra på institutionerne. Jeg har så at sige forsøgt at opstille en anderledes analytisk ramme til at forstå børnenes handlinger og de sociale interaktioner ud fra. På Pilegården viste der sig eksempelvis blandt børnene et mønster af interaktioner, som kan forstås som børnenes protestarbejde. Dette protestarbejde blev af de professionelle hovedsageligt tolket som udtryk for børnenes store psykosociale vanskeligheder. En anden almindelig tolkning på deres protestarbejde var, at børnene protesterede mod for ringe institutionelle rammer. De protesterede med andre ord mod, at der var for få ansatte og for mange belastede børn samlet på ét sted. På Grønnehaven var der hovedsageligt behandlingsmæssige tolkninger på børnenes handlinger og de dominerende mønstre af social interaktion. Når der eksempelvis var etableret et kommunikationsmønster blandt ansatte og børn, hvor børnene snakkede om alt og intet, og de ansatte forholdt sig passivt, så tolkede de professionelle det som et tegn på børnenes sindslidelser. De professionelle havde en erfaring for, at sindslidende børn har svært ved at indgå i samtaler med et præg af gensidighed

og valgte derfor at forholde sig passivt og tilbageholdende og lod børnene styre de almindelige dagligdags samtaler på afdelingen.

Jeg har som et alternativ konsekvent under analyserne af det empiriske materiale forsøgt at spørge mig selv, hvordan mønstrene af social interaktion og børnenes forskellige handlinger og ytringer kunne forstås, hvis de ikke kun skulle tolkes som udtryk for deres bekymrende identiteter og for de professionelle arbejderes med disse. Jeg har således forsøgt at *reframe* børnenes handlinger (Miller et al., 2004) og har for en stund sat deres problemer i en analytisk parentes. Jeg har med andre ord forsøgt at tilbyde en anden mulig tolkning end den, der ligger lige for, hvis man tager udgangspunkt i institutionernes gældende problemforståelser. Det perspektiv, jeg har bidraget med gennem analysen i denne afhandling, er, at det også kan være de institutionelle rammer, der baner vejen for helt særlige mønstre af social interaktion på institutionerne blandt både børn og professionelle. Jeg forsøger ikke at hævde, at perspektivet alene kan forklare og give forståelse for alle de myriader af handlinger og mønstre af sociale interaktioner, der finder sted og etableres på institutionerne. Men jeg mener, at perspektivet kan være relevant som et alternativ til den meget behandlingsorienterede tolkning af børnenes handlinger, som ellers finder sted inden for rammerne af behandlingsinstitutionen.

Med dette perspektiv følger næsten pr. automatik en kritisk stillingtagen til de professionelle behandlingsmæssige praksis, fordi jeg netop stiller spørgsmålstegn ved denne praksis' overvejende fokus på børnenes problemer, deres følelsesmæssige (fejl)udvikling og deres afvigende adfærd. Denne afhandling kan således læses som værende hovedsagelig en kritik af det arbejde, de ansatte gør på behandlingshjemmene, og på denne måde som værende blind for de positive sider af det behandlingsmæssige arbejde, der finder sted på institutionerne. Jeg vil imidlertid gerne som afhandlingens afsluttende bemærkning fremhæve, at det er en nødvendig del af en forskningsproces at udvælge dele af en meget kompleks virkelighed og gøre den til genstand for udforskning. Det er også en iboende del af forskningsprocessen at lade sit blik for empirien inspirere af teoretiske antagelser og perspektiver. For mit vedkommende har denne afgrænsning betydet, at afhandlingen ikke har været orienteret mod at analysere på fx de ansattes engagement, omsorg og vedholdenhed i og overfor børnene, som

udtrykkes inden for rammerne af den behandlingsmæssige tilgang. At jeg ikke har analyseret på disse temaer, betyder imidlertid ikke, at engagement, omsorg og vedholdenhed har været fraværende på institutionerne, men at mit sigte som nævnt har været at stille spørgsmålstejn ved den behandlingsmæssige praksis frem for blot at tage udgangspunkt i den.

Bilag

Bilag A – Interviewguider til Pilegården:

Interviewguide til børnene på Højen

Indledende om interviewpersonen

1. Prøv at starte med at fortælle mig hvorfor du bor her på Pilegården?
2. Hvor lang tid du har boet her?
3. I den tid du har boet her, har du da kun boet på Højen, eller har du også boet på andre afdelinger? Ved du hvorfor du flyttede fra [den anden afdeling] til Højen?

De andre børn på afdelingen og venskaber

4. Når man bor et sted som Pilegården, så betyder det, at man det meste af tiden er sammen med andre børn og voksne.
5. Hvad synes du om at bo sammen med de andre børn på Højen? Hvad kan du godt lide ved det? Hvad kan du ikke så godt lide ved det?
6. Synes du at du har en rigtig god ven her på Højen eller på de andre afdelinger? Hvad er det, der gør jer til bedste-venner?/ Prøv at fortælle hvorfor du ikke har en bedste-ven/ Hvordan tænker du om, ikke at have en rigtig god ven?
7. Har du en rigtig god ven, som ikke bor her på Pilegården? Får du nogen gange besøg af ham eller hende?
8. Hvor nemt synes du det er at finde gode venner her på Højen/Pilegården? Hvis ikke, hvorfor synes du ikke, at det er nemt?
9. Nogle gange har jeg lagt mærke til, at børnene på Højen kan blive rigtig vrede på både andre børn og på de voksne. Hvordan har du det, når der er andre børn, som bliver vrede her på Højen?
10. Har du selv prøvet at være rigtig vred på de voksne, eller på de andre børn? Hvad tænker du om det?
11. Nogle gange har jeg oplevet, at der har været børn her på Højen, som stikker af fra Pilegården. Hvordan har du det, når de andre børn stikker af?

12. Har du selv prøvet at stikke af? Prøv at fortæl mig om når du stikker af. Hvad tænker du om det?

De voksne på afdelingen

1. Udover at bo sammen med nogle andre børn, så er der også nogle forskellige voksne, som man er sammen med, når man bor på Højen. Hvordan har du det med de voksne på Højen?
2. Prøv at fortælle mig, hvordan du synes en god voksen er. Hvordan skal en voksen være for at være en god voksen for dig?
3. Prøv at fortælle om noget du har lavet sammen med en voksen, som du syntes var sjovt eller rart.

At bo på Højen

4. Hvornår kan du bedst lide at være på Højen? Prøv at fortælle om en rigtig dejlig dag, du har haft på Højen.
5. Hvornår kan du ikke så godt lide at være på Højen? Prøv at fortælle om en gang, hvor du har haft en dum dag på Højen.

Skolen

6. Hvad synes du om at gå i skole?
7. Hvad laver du i skolen?
8. Synes du der er forskel på at være i skolen, og på at være på Højen?
9. Hvad kan du godt lide ved at gå i skole? Og hvad kan du ikke så godt lide ved at gå i skole?
10. Har du nogen gode venner i skolen?
11. Hvordan er man, efter din mening, en god lærer?

Afsluttende kommentarer

12. Er der nogen ting, som du synes er vigtige, for at forstå hvordan det er at bo på Pilegården, men som jeg ikke har spurgt om?

Interviewguide til ansatte på afdeling Højen

Indledende om interviewpersonen

1. Hvor lang tid har du været på Pilegården, og hvor lang tid har du været på Højen?
2. Hvilken uddannelsesbaggrund har du, og hvor længe har du været uddannet?

Børnene/børnegruppen

3. Hvilken type børn modtager I som regel på Højen? Hvilke typer af problemstillinger har børnene, der bor på Højen?
4. Prøv at give mig en kort beskrivelse af hvert af de otte børn, I har på Højen pt.
5. Adskiller disse børn sig, fra de børn I normalt modtager mht. problemtyngde eller kompleksitet? Prøv også at fortælle mig, hvad hvert enkelt af børnene er gode hhv. dårlige til.
6. Mens jeg har været på Højen, har der været en del snak om, at den børnegruppe I har nu er meget vanskelig. Kan du prøve at forklare mig, hvorfor I tænker dem som vanskelige?
7. Hvad er din oplevelse af den gruppestørrelse og alderssammensætning I har på Højen nu?
8. Hvad mener du, at børnene på Højen kan bruge hinanden til?

Det pædagogiske arbejde

9. Kan du beskrive jeres overordnede pædagogiske linje for mig? Hvad lægger I vægt på i jeres pædagogiske arbejde med børnene?
10. Hvordan mener du, at jeres behandlingsmæssige indsats viser sig i dagligdagen?
11. Hvad betyder strukturerne for det behandlingsmæssige arbejde med børnene? (at I har indlagt nogle meget faste strukturer i dagligdagen)
12. Hvad mener du, at primær-ordningen betyder for børnene?
13. Hvilke særlige pædagogiske udfordringer findes der i arbejdet med den nuværende børnegruppe?
14. Hvad mener du, at et ophold på Pilegården kan gøre for de børn, som befinder sig her pt?

At arbejde på en døgninstitution

15. Hvad synes du er svært ved at arbejde på en døgninstitution?
16. Hvad giver dig lyst til at gå på arbejde om morgenen?
17. Hvad er det for en voksen, du forsøger at være for børnene? Hvilken type relation vil du gerne opnå til børnene?
18. I hvilken udstrækning føler du, at der er overensstemmelse mellem de overordnede målsætninger for Pilegården og det pædagogiske arbejde, du udfører i praksis?
19. Hvordan kunne du godt tænke dig, at Pilegården og Højen skulle se ud i fremtiden? Er der nogen ting, du gerne så ændret?

Interviewguide til geninterview af ansatte på afdeling Højen

Dagligdagen

1. Prøv at beskrive en almindelig dag på Højen for de børn, der bor der. Vækning og morgenmad, overgang mellem afdeling og skole, i skolen, overgang mellem skole og afdeling, frokost på afdeling, stilletid, eftermiddag på afdelingen, aftensmad på afdelingen, putte/aftenhygge på afdelingen

Skriftligheden i institutionen

2. Der er forskellige typer af skriftlige materialer på Pilegården (journaler, vagtplaner, elektroniske dagbøger, hjemmesiden, tekster skrevet af pædagogerne, børnemappe) Kan du fortælle mig, hvordan du bruger de forskellige typer af tekster?

Journalerne

3. Hvor meget læser og bruger du de enkelte børns journaler? Hvilken type viden, mener du at man kan finde i journalerne? (og hvilken type viden kan man ikke finde?) Hvad lægger du vægt på, når du skriver et oplæg til ekstern konference på et barn? Hvilke tanker gør du dig, når du skriver et oplæg? Er der nogen gange modsætninger i forhold til, hvad du gerne vil have skrevet i et oplæg, og hvad ledelsen gerne vil have, der skal skrives (eller dine kollegaer)?

Vagtplanskemaet

4. Hvor vigtigt er vagtplanskemaet i dit daglige arbejde? På hvilken måde er det vigtigt? Hvilke typer oplysninger ligger der i vagtplanskemaet?

Den elektroniske dagbog

5. I hvor høj grad læser og skriver du i dagbogen? Er der skrevne/uskrevne regler for, hvor meget, og hvad der skal skrives i dagbogen? Hvordan bruger du den elektroniske dagbog? Hvilke typer oplysninger forventer du at få gennem dagbogen, og hvilke oplysninger skriver du selv ind i dagbogen? (hvilke oplysninger skriver du *ikke* ind?)

Faglige tekster skrevet af psykologerne

6. Hvor meget orienterer du dig i de teoretiske/psykologiske tekster, som psykologerne har skrevet? Hvad bruger du teksterne til? Kan du bruge teksterne i dit daglige arbejde med børnene?

Indskrivnings – og udskrivningsprocessen

7. Prøv at beskrive hvordan det foregår, når et nyt barn indskrives. Hvornår i processen er I med? Hvor meget indflydelse har I på, hvem der kommer ind på afdelingen? Hvad er jeres rolle i indskrivningsprocessen?
8. Prøv også at beskrive, hvordan det foregår, når et barn udskrives. Hvordan besluttet det, om et barn skal udskrives? Hvem er i gangsættende? Hvor tages diskussionen? Er det på behandlingskonferencerne? Hvem tager den endelige beslutning om at indstille til en hjemgivelse? Hvordan foregår udskrivningerne for det meste? (planlagte/uplanlagte).

Samarbejdet med familie og sagsbehandlere

9. Prøv at forklar lidt om samarbejdet med forældrene. De hverdagslige samtaler på telefonen, konferencerne, forældrearrangementer.
10. Hvad tænker du, at din rolle er ift. forældresamarbejdet? Hvad vil du gerne opnå, og hvilke signaler vil du gerne sende ift. forældrene?

11. Prøv at forklare mig lidt om samarbejdet med sagsbehandlerne. Hvordan foregår samarbejdet med sagsbehandlerne udover de eksterne konferencer? I hvilket omfang har sagsbehandleren kontakt med de børn, de repræsenterer?

Interviewguide til afdelingsleder på afdeling Højen

Indledende om interviewpersonen

1. Hvor lang tid har du været på Pilegården, og hvor lang tid har du været afdelingsleder på Højen?
2. Hvilken uddannelsesbaggrund har du, og hvor længe har du været uddannet?

Børnene/børnegruppen

3. Hvilken type børn modtager I som regel på Højen? Hvilke typer af problemstillinger har børnene, der bor på Højen?
4. Hvordan vil du beskrive den børnegruppe I har på Højen lige nu? Hvilke fordele og ulemper er der ved den gruppesammensætning?
5. Hvilke overvejelser ligger der bag valget af gruppestørrelse og aldersmæssig sammensætning?

Det pædagogiske arbejde

6. Kan du beskrive jeres overordnede pædagogiske linje for mig? Hvad lægger I vægt på i jeres pædagogiske arbejde med børnene?
7. Hvordan mener du, at jeres behandlingsmæssige indsats viser sig i dagligdagen?
8. Hvad betyder strukturerne for det behandlingsmæssige arbejde med børnene? (at I har indlagt nogle meget faste strukturer i dagligdagen)
9. Pilegården og Højen virker som meget isolerede størrelser. Børnene har kun meget lidt kontakt med lokalområdet, fordi skole- og store dele af fritidslivet foregår på Pilegården. Har I gjort jer nogen overvejelser på baggrund af det?
10. Hvad mener du, at primær-ordningen betyder for børnene?

11. Hvad er det for en type voksenrolle du mener, at I pædagogerne skal forsøge at udfylde i forhold til børnene? Hvad er det for en type relation, I ønsker at opnå til dem?
12. Hvilke særlige pædagogiske udfordringer findes der i arbejdet med den nuværende børnegruppe?
13. Hvad mener du, at et ophold på Pilegården kan gøre for de børn, som befinder sig her pt.? Har I nogen succeskriterier for de enkelte børn?

Personalegruppen på Højen

14. Kan du fortælle mig lidt om personalegruppen på Højen? Hvordan vil du beskrive dem? Er de en fasttømret gruppe, eller mere individuelt orienteret gruppe?
15. Er de meget teoretiske eller mere praktisk orienteret?
16. Lige nu er der flere i personalegruppen, der giver udtryk for, at det er svært at være på Højen. Hvad mener du er baggrunden for den krisetilstand afdelingen befinder sig i?
17. Hvilken fremtid kunne du godt tænke dig for Pilegården og Højen? Er der nogen ting, du gerne ville ændre på?

Interviewguide til psykolog på Pilegården

Indledende om interviewpersonen

1. Kan du fortælle lidt om dig selv og dit arbejde som psykolog på Pilegården? Uddannelsesmæssig baggrund, karriere, antal år i institutionen, arbejdsfunktioner som psykolog på institutionen.

Børnene/børnegruppen

2. Hvilken type børn med hvilke typer af problemstillinger bliver normalt indskrevet på Højen?
3. Hvordan vil du beskrive den børnegruppe, der er på Højen lige nu? Hvilke fordele og ulemper er der ved den gruppesammensætning?
4. Hvilke overvejelser ligger der bag valget af gruppestørrelse og aldersmæssig sammensætning?

Det behandlingsmæssige arbejde

5. Kan du beskrive jeres overordnede pædagogiske linje for mig? Hvad lægger I vægt på i jeres pædagogiske arbejde med børnene?
6. Som udenforstående kan det være svært helt konkret at se, hvor behandlingen af børnene træder frem i dagligdagen. Hvori mener du, at jeres behandlingsmæssige indsats består?
7. Hvad betyder strukturerne for det behandlingsmæssige arbejde med børnene? (at I har indlagt nogle meget faste strukturer i dagligdagen)
8. Pilegården og Højen virker som meget isolerede størrelser. Børnene har kun meget lidt kontakt med lokalområdet, fordi skole- og store dele af fritidslivet foregår på Pilegården. Har I gjort jer nogen overvejelser på baggrund af det?
9. Hvad mener du, at primær-ordningen betyder for børnene?
10. Hvad er det for en type voksenrolle, du mener at pædagogerne skal forsøge at udfylde i forhold til børnene? Hvad er det for en type relation, de skal søge at opnå til dem?
11. Hvilke særlige pædagogiske udfordringer findes der i arbejdet med den nuværende børnegruppe?
12. Hvad mener du, at et ophold på Pilegården kan gøre for de børn, som befinder sig her pt.?

Interviewguide til forstander på Pilegården

Indledende om interviewpersonen

1. Kan du fortælle lidt om dig selv og dit arbejde som forstander af Pilegården?
2. Fortæl om uddannelsesmæssig baggrund, karriere, antal år i institutionen, arbejdsfunktioner som leder af institutionen

Om Pilegården

3. Kan du fortælle lidt om institutionen? Husets historie, afdelingerne, fysiske rammer og omgivelserne, antal børn og aldersgruppe, antal ansatte, ansattes uddannelse og anciennitetsfordeling, normeringen pr. barn.
4. Kan du fortælle lidt om, hvordan børnene kommer til jeres institution? Hvad er visitationproceduren?
5. Kan du fortælle lidt om processen, hvormed Pilegården går fra amtsligt til kommunalt regi? Hvilke konsekvenser kommer den ændrede placering til at have? Reducering af pladser, afskedigelse af medarbejdere, ændring af institutionens profil?

Børnene/børnegruppen

6. Hvordan vil du beskrive de børn, der typisk indskrives på denne institution? Alder, problemstillinger, belastningsgrad
7. Hvilken type børnegrupper er jeres målgrupper? (Hvilke problemstillinger er huset gearret til at håndtere)
8. Hvilke børn/problemstillinger er I ikke gearret til at håndtere?
9. Hvilken grad af overensstemmelse oplever du mellem hvilke børn, du mener, I rummer bedst, og så de børn/unge I rent faktisk får indskrevet?
10. Er der nogen grupper af børn og unge som I får indskrevet uden rigtig at være gearret til det? Hvilke?

Det pædagogiske arbejde

11. Hvis du skulle forklare en udenforstående hvad Pilegården er for et sted, hvilke nøgleord ville du så bruge om den form for pædagogisk arbejde, der er kendetegnende ved stedet?
12. Hvad mener du er de største pædagogiske udfordringer med børnegrupperne på Pilegården i dag? Hvordan tackler I dem? Og hvorfor har I valgt at tackle dem på den måde?
13. Hvad mener du, at et ophold på Pilegården kan gøre for de børn, som befinder sig her pt.?
14. Har I nogen succeskriterier for de enkelte børn?
15. Hvad er dine tanker om de fysiske og strukturelle rammer på Pilegården? Opdeling i mindre afdelinger, opdeling efter aldersgrupper, normering
16. Hvilke overvejelser ligger der bag det nuværende valg af gruppestørrelse og aldersmæssig sammensætning?
17. Hvilke overvejelser ligger der bag det centrale køkken og vaskeri?

Fagligheden

18. Vil du sige, at I her på institutionen har en bestemt faglig profil? Og er du tilfreds med institutionens faglige profil?
19. Hvor stor er den enkelte medarbejders faglige frihed til at vælge egne metoder og teknikker?
20. Hvordan vil du generelt beskrive den medarbejdergruppe, der arbejder på Pilegården?
21. Kan du fortælle mig lidt om personalegruppen på Højen? Hvordan vil du beskrive dem? Er de en fasttømret gruppe, eller mere individuelt orienteret gruppe? Er de meget teoretiske eller mere praktisk orienteret?
22. Lige nu er der flere i personalegruppen, der giver udtryk for, at det er svært at være på Højen. Hvad mener du er baggrunden for den oplevelse, de ansatte på afdelingen giver udtryk for?

Pilegårdens skole

23. Hvilken status har skolen i Pilegårdens samlede behandlingstilbud? Er du tilfreds med det skoletilbud, I har på Pilegården?

24. Hvad er succeskriteriet for børnenes faglige (boglige) udvikling på Pilegården?

Fremtiden

25. Hvordan ser du fremtiden forme sig for Pilegården? Hvilke ting, du gerne ville ændre på? Hvilke ting, du gerne vil fastholde?

Bilag B – Interviewguider til Grønnehaven:

Interviewguide til børnene på afdeling Nordhuset

Indledende om interviewpersonen

1. Prøv at starte med at fortælle mig, hvor lang tid du har boet her på Grønnehaven?
2. I den tid du har boet her, har du da kun boet på Nordhuset, eller har du også boet på andre afdelinger? Ved du hvorfor du flyttede fra [anden afdeling] til Nordhuset?

Grunden til at bo på Grønnehaven

3. Prøv at starte med at fortælle mig om hvad det er for nogle børn, der bor her på Grønnehaven.
4. Hvorfor bor du her på Grønnehaven?
5. Hvordan mærker du din sygdom/dine problemer i hverdagen? Er der nogen ting, du ikke kan pga. den/dem?
6. Hvordan hjælper de ansatte på Grønnehaven dig med din sygdom/dine problemer?
7. Hvad synes du, hjælper dig mest af de ting, de gør? (gå til psykolog, tale med de voksne på afdelingen, gå i skole)
8. Er der nogen ting, som de ansatte ikke hjælper dig med, og som du egentlig gerne ville have hjælp til?

Hverdagen på Grønnehaven

9. Hvad laver du når du har fri?
10. Går du til nogen fritidsaktiviteter?
11. Er der forskel på at være på Nordhuset i hverdagen og i weekenden?
12. Hvornår kan du bedst lide at være på Nordhuset? Prøv at fortælle om en rigtig dejlig dag, du har haft i Nordhuset.
13. Hvornår kan du ikke så godt lide at være på Nordhuset? Prøv at fortælle om en gang, hvor du har haft en irriterende dag på Nordhuset.

De andre børn på afdelingen

14. Når man bor et sted som Grønnehaven, så betyder det, at man det meste af tiden er sammen med andre børn og voksne. Hvad synes du om at bo sammen med de andre elever på Nordhuset?
15. Hvad kan du godt lide ved det? Hvad kan du ikke så godt lide ved det?
16. Hvad synes du er en god ven? Synes du at du har en eller flere gode venner her på Nordhuset eller på nogen af de andre afdelinger? Hvad er det, der gør jer til venner?
17. Prøv at fortælle hvorfor du ikke har en rigtig god ven. Hvad tænker du om, ikke at have en rigtig god ven?
18. Hvad kan du godt lide at lave sammen med dine venner her på Grønnehaven?
19. Har du en rigtig god ven, som ikke bor her på Grønnehaven? Får du nogen gange besøg af ham eller hende, eller besøger du nogen gange ham/hende?
20. Hvor nemt synes du det er at finde gode venner her på Nordhuset/Grønnehaven? Hvis ikke, hvorfor synes du ikke, at det er nemt?

De voksne på afdelingen

21. Udover at bo sammen med de andre børn, så er der også nogle forskellige voksne, som man er sammen med, når man bor på Grønnehaven. Der er både lærerne, de ansatte på Nordhuset og psykologerne. Hvordan har du det med de ansatte på Nordhuset?
22. Kan du fortælle mig hvem af de ansatte på Nordhuset, som du bedste kan lide at være sammen med? Hvorfor kan du bedst lide at være sammen med dem? (fordi de laver sjov, fordi de giver mange knus, fordi de er i godt humør, fordi de er gode at tale med?)
23. Prøv at fortælle om noget du har lavet sammen med [en af de ansatte], som du syntes var sjovt eller rart.
24. Hvordan er man efter din mening en god voksen, når man arbejder et sted som Grønnehaven?

Skolen

25. Hvad synes du om at gå i skole på Grønnehaven?

26. Hvad laver du i skolen?
27. Synes du der er forskel på at være i skolen, og på at være på Nordhuset?
28. Hvad kan du godt lide ved at gå i skole på Grønnehaven? Hvad kan du ikke så godt lide ved at gå i skole på Grønnehaven?
29. Har du nogen gode venner i skolen?
30. Hvordan er man, efter din mening, en god lærer?

Afsluttende kommentarer

31. Er der nogen ting, som du synes er vigtige for at forstå hvordan det er at bo på Grønnehaven, men som jeg ikke har spurgt om?

Interviewguide til ansatte på afdeling Nordhuset

Indledende om interviewpersonen

1. Hvor lang tid har du været på Grønnehaven, og hvor lang tid har du været på Nordhuset?
2. Hvilken uddannelsesbaggrund har du, og hvor længe har du været uddannet?

Børnene/børnegruppen

3. Hvad er de for nogle børn I modtager på Nordhuset? Hvad er baggrunden for at anbringe dem her?
4. Hvad er det for en forældregruppe, der er tale om?
5. Prøv at give mig en kort beskrivelse af hver af de 9 børn I har på Nordhuset pt. Hvordan vil du beskrive den børnegruppe I har lige nu? Adskiller børnene sig fra de børn I normalt modtager mht. problemtynge eller kompleksitet?
6. Hvad mener du, at et ophold på Grønnehaven kan gøre for de børn, som befinder sig her lige nu? Hvad er jeres langsigtede ambitioner og forventninger til de børn, I har indskrevet lige nu? Hvor skal de hen efter Grønnehaven? Hvad er jeres forventninger til deres voksenliv, hvor vil de ende?

7. Er Grønnehaven et sted, hvor man mest bliver anbragt for barndommen eller er det et sted man kun skal være i en kortere periode, for derefter at komme videre i systemet?

Det behandlingsmæssige arbejde

8. Hvordan vil du beskrive jeres overordnede behandlingsmæssige linje her på Nordhuset og på Grønnehaven? Kan du fortælle mig om, hvad I lægger vægt på i det behandlingsmæssige arbejde med børnene?
9. Som udenforstående kan det være svært helt konkret at se, hvor behandlingen af børnene træder frem i dagligdagen. Kan du prøve at give mig nogle eksempler, hvor du mener, det behandlingsmæssige aspekt træder frem?
10. Hvordan beslutter I jer for den behandlingsmæssige kurs for det enkelte barn?
11. Kan du give mig eksempler på, hvordan I bruger børnenes diagnoser i behandlingsarbejdet?
12. Hvilke særlige pædagogiske udfordringer findes der i arbejdet med de børn, der er på Nordhuset lige nu?
13. Hvilken betydning ligger I, i maden her på stedet? Det er mit klare indtryk at mad har en meget særlig betydning for jer og for det behandlingsmæssige arbejde med børnene
14. Jeg har lagt mærke til, at der stilles relativt få krav til børnene/de unge. Hvad er den behandlingsmæssige intention bag dette?
15. Jeg har også lagt mærke til, at der ofte er en meget udpræget grad af behovstilfredsstillelse, på visse områder, og en meget nursende tilgang til børnene. Hvad er behandlingstanken bag denne tilgang til børnene
16. Kan man bruge børnegruppen i det behandlingsmæssige arbejde med børnene? Kan børnenes venskaber med hinanden bruges i det behandlingsmæssige arbejde? Hvad tænker I om venskabernes betydning?
17. Hvilken betydning har de ansatte for det behandlingsmæssige arbejde med børnene?

At arbejde på en døgninstitution

18. Kan du fortælle mig lidt om hvordan jeres vagtplanssystem virker. Hvor ofte er du på arbejde og hvad er systemet?
19. Hvad synes du er svært ved at arbejde på en døgninstitution?
20. Hvad giver dig lyst til at gå på arbejde om morgenen?
21. Hvilken betydning har du som voksen for børnene? Hvilken relation vil du gerne opnå til dem?

Interviewguide til nye medarbejdere på afdeling Nordhuset

Indledende om interviewpersonen

1. Hvor lang tid har du været på Grønnehaven, og hvor lang tid har du været på Nordhuset?
2. Hvor langt henne er du i din uddannelse?
3. Hvad fik dig til at vælge praktik på Grønnehaven?
4. Prøv at fortæl mig om den første tid, da du startede på Nordhuset. Hvad overraskede dig mest eller hvad undrede du dig mest over?

Børnene/børnegruppen

5. Hvordan vil du beskrive for en udenforstående, hvad det er for nogle børn, som bor på Grønnehaven?
6. Prøv at fortælle mig om, hvad dit indtryk var af børnene, da du startede. Hvad var det for nogle ting, du bed mærke i og undrede dig over?
7. Oplevede du overensstemmelse mellem det billede du havde af børnene og det billede, de 'gamle' medarbejdere havde af børnene?
8. Har dit indtryk ændret sig? Hvordan og hvorfor? Kan du give eksempler på skelsættende oplevelser du har haft, hvor du fik sådan nogle 'aha'-oplevelser, hvor du kunne tænke, at nu forstod hvad de andre talte om?
9. Hvor meget fylder forældrene i hverdagen på institutionen?
10. Hvor stor er din kontakt til forældrene til børnene på Nordhuset?

Det behandlingsmæssige arbejde

11. Hvad overraskede dig mest, eller hvad undrede du dig mest over, da du startede på Nordhuset?
12. Hvad var dine tanker om behandlingen? Har disse tanker ændret sig over tiden? Hvordan og hvorfor? Kan du give eksempler på skelsættende oplevelser du har haft, hvor du følte, at nu begyndte du at kunne se hvad behandlingen egentlig gik ud på?
13. Prøv at give mig tre (eller flere) ord, som kan give et billede af, hvad du synes, der bliver lagt mest vægt på i behandlingen af børnene på Nordhuset.
14. Prøv at nævn nogle forskellige situationer, hvor du især synes, at du (eller dine kollegaer) laver behandling når du er på arbejde?
15. Tror du, at der er forskel på den måde man arbejder på Grønnehaven og på hvordan man arbejder på andre behandlingshjem. Hvis ja, hvordan og hvorfor?
16. Oplever du, at det at børnene har en diagnose, er noget der bruges i hverdagen?
17. Er børnenes journaler noget der bruges i behandlingen?
18. Hvad synes du har været det sværeste i dit praktikophold på Nordhuset?
19. Hvilken del af praktikopholdet har du fundet mest glæde ved?

Samarbejdet med andre faggrupper på Grønnehaven

20. Hvilken type af samarbejde har du haft med Grønnehavens psykologer? Har de været en del af din hverdag med børnene? Kommer de på afdelingen? Spørger du dem til råd, hvis du har tvivlsspørgsmål?
21. Hvilken type samarbejde er der med skolen omkring børnene? Taler I med lærerne om børnenes skolearbejde?
22. Er der noget du vil tilføje, noget jeg ikke har spurgt om?

Interviewguide til afdelingsleder på afdeling Nordhuset

Indledende om interviewpersonen

1. Hvor lang tid har du været på Grønnehaven, og hvor lang tid har du været afdelingsleder på Nordhuset?
2. Hvilken uddannelsesbaggrund har du, og hvor længe har du været uddannet?

Om Grønnehaven

3. Hvordan bliver børnene visiteret til Grønnehaven? Hvor kommer de almindeligvis fra, når de bliver anbragt?
4. Er Grønnehaven et sted, hvor man mest bliver anbragt for barndommen eller er det et sted man kun skal være i en kortere periode, for derefter at komme videre i systemet?
5. Hvor kommer børnene hen, når de forlader Grønnehaven? Hvordan klarer de sig? Hvad sigter I mod med jeres behandling?
6. Kan du fortælle mig lidt om jeres vagtplanssystem. Hvor mange vagter har den enkelte medarbejder på en måned?
7. Hvordan er normeringen?
8. Hvad koster en døgnplads her om året?

Børnene/børnegruppen

9. Hvad er det for nogle børn, der bor på Nordhuset lige nu? Hvilke typer af problemstillinger har de?
10. Hvad er det for en forældregruppe?
11. Hvordan vil du beskrive den børnegruppe I har på Nordhuset lige nu? Hvilke fordele og ulemper er der ved den gruppesammensætning? Hvilke børn er der særlige behandlingsmæssige udfordringer med lige nu?

Det behandlingsmæssige arbejde

12. Kan du beskrive jeres overordnede behandlingsmæssige linje for mig? Hvad er jeres teoretiske referenceramme? Hvordan kommer den teoretiske referenceramme til udtryk i det daglige pædagogiske arbejde?

13. Bruger I børnenes diagnoser i det behandlingsmæssige arbejde?
14. Som udenforstående kan det være svært helt konkret at se, hvor behandlingen af børnene træder frem i dagligdagen. Hvori mener du, at jeres behandlingsmæssige indsats består?
15. Hvilken betydning ligger I, i maden her på stedet? Det er mit klare indtryk at mad har en meget særlig betydning for jer og for det behandlingsmæssige arbejde med børnene
16. Jeg har lagt mærke til, at der stilles relativt få krav til børnene/de unge. Hvad er den behandlingsmæssige intention bag dette?
17. Jeg har også lagt mærke til, at der ofte er en meget udpræget grad af behovstilfredsstillelse, på visse områder og en meget nursende tilgang til børnene. Hvad er behandlingstanken bag denne tilgang til børnene?
18. Kan I bruge børnegruppen i det behandlingsmæssige arbejde med børnene? Kan børnenes venskaber med hinanden bruges i det behandlingsmæssige arbejde? Hvad tænker I om venskabernes betydning?
19. Grønnehaven og Nordhuset virker som relativt isolerede størrelser. Børnene har ikke meget kontakt med lokalområdet, fordi skole- og store dele af fritidslivet foregår på Grønnehaven. Har I gjort jer nogen overvejelser på baggrund af det?
20. Hvad er det for en type voksenrolle I som pædagoger forsøger at udfylde i forhold til børnene? Hvad er det for en type relation, I ønsker at opnå til dem?
21. Hvilke særlige pædagogiske udfordringer findes der i arbejdet med den nuværende børnegruppe?

Om Nordhuset

22. Hvordan vil du beskrive den medarbejdergruppe I har på Nordhuset lige nu? Ny gruppe, gammel gruppe, harmonisk, individuelt orienteret?
23. Inden for hvilke områder, synes du, at I har de vigtigste pædagogiske diskussioner lige nu?

Interviewguide til skolelærer på Grønnehaven

Indledende om interviewpersonen

1. Hvornår blev du uddannet?
2. Hvor længe har du været lærer på Grønnehaven?
3. Har du haft anden erfaring med at arbejde med denne type børn?

Om skolen

4. Hvordan vil du beskrive den lærergruppe, I har i Grønnehavens skole? (Gammel, ny, særlige undervisningspræferencer?)
5. Hvad karakteriserer hver af forskellige klasser på Grønnehavens skole?
6. Hvor mange elever er de i hver klasse?
7. Ud fra hvilke kriterier sætter I de forskellige elever sammen i klasserne?
8. Kan du beskrive de kriterier, der ligger til baggrund for sammensætningen af eleverne i din klasse?

Om børnene/børnegruppen

9. Hvad er det for en gruppe børn, du har i din klasse lige nu? Hvordan vil du beskrive dem?
10. Hvad er det hos børnene, der kan gøre det vanskeligt at undervise dem og som gør det vanskeligt for dem at indlære?

Om undervisningen

11. Hvad lægger du vægt på i din undervisning af børnene? Hvad er det for en slags 'skole' du gerne vil skabe for dine elever?
12. Er det din oplevelse, at dine elever ser den 'almindelige' skole som ideal og som noget at stræbe efter? Hvis ja, bruger du så denne efterstræbelse i jeres undervisning?
13. Kan du prøve at beskrive de undervisningsmæssige/ behandlingsmæssige strategier for de fire børn fra Nordhuset, som går i din klasse?
14. Tænker du, at I har en anderledes tilgang til børnene end pædagogerne på afdelingen har? Hvordan?

15. Hvilke faglige forventninger har I til den gruppe børn, I har i klassen pt?
16. I skolematerialet fra skolelederen står der, at man skal 'følge eleverne i deres individuelle parathed til undervisning'. Hvordan håndterer du den balancegang, der må være mellem at have positive forventning til eleverne uden at lægge for stort pres på dem?
17. Hvordan oplever I at skolearbejde og indlæring bliver vurderet overordnet set på Grønnehaven?
18. I hvilken udstrækning er der et mere uformelt samarbejde eller en sammenhæng på tværs mellem skole og afdelinger her på Grønnehaven? (fx at afdelingen hjælper elever med lektier, at du informerer pædagogerne om de temaer du arbejder med, eller informerer dem om temaer, som eleverne er særligt optagede af osv.)

Interviewguide til psykolog på Grønnehaven

Indledende om interviewpersonen

1. Hvor langt tid har du arbejdet her på Grønnehaven? Hvordan fik du interesse for dette område?
2. Hvor mange psykologer er der ansat her på stedet?
3. Hvilke primære arbejdsopgaver har man som psykolog på Grønnehaven?

Børnene/børnegruppen

4. Hvad er det for nogen børn og hvad er det for nogle typiske problemstillinger de kommer med?
5. Hvad er formålet med at anbringe børnene på Grønnehaven?
6. Hvordan ser deres fremtidsudsigter ud?

Det behandlingsmæssige arbejde

7. Prøv at forklar mig, hvad jeres grundlæggende behandlingsmæssige udgangspunkt er? Hvad vil det sige? Har Grønnehaven altid haft det samme teoretiske behandlingsmæssige udgangspunkt?

8. Er det jer som psykologer, der har det primære ansvar for den samlede behandlingsmæssige indsats (altså både det der sker i terapien, på skolen og på afdelingerne)?
9. Hvad vil I gerne opnå med behandlingen af børnene?
10. Hvilken betydning har børnenes diagnoser i behandlingen af dem?
11. Hvad er det for en hverdag I gerne vil skabe for børnene her på Grønnehaven?
12. Hvad er behandling på afdelingerne?
13. Hvordan adskiller Grønnehaven sig behandlingsmæssigt og målgruppemæssigt fra andre behandlingshjem?
14. Er den psykoanalytiske/psykodynamiske tilgang meget almindelig inden for behandling af sindslidende børn og unge? Hvad har fået jer til at vælge præcis dette teoretiske ståsted?
15. Hvordan er det behandlingsmæssige samspil mellem psykologerne, pædagogerne på afdelingerne og lærerne på skolen? Hvad er jeres rolle i forhold til de andre medarbejdergrupper? Og hvor tæt er jeres kontakt til dem?

Terapien i behandlingen

16. Prøv at beskrive terapiens betydning i det samlede behandlingstilbud?
17. Hvor mange elever er i terapeutisk behandling? Hvad kan være grundene være til ikke at være i behandling?
18. Hvad fortæller du eleverne om grunden til terapien, og hvorfor de skal være der? Hvor meget ved de og deres forældre, om de konklusioner du drager i terapien, som eksempelvis kan ses i oplæg til konferencer?

Spørgeguide til forstander

Indledende om interviewpersonen

1. Kan du fortælle lidt om dig selv og dit arbejde som forstander af Grønnehaven? Uddannelsesmæssig baggrund, karriere, antal år i institutionen, arbejdsfunktioner som leder af institutionen
2. Hvor tæt er du på det daglige arbejde på afdelingerne og på børnene? Hvordan vil du definere din egen forstanderrolle?

Om Grønnehaven

1. Kan du fortælle lidt om institutionen? Husets historie, afdelingerne, fysiske rammer og omgivelserne. Antal børn og aldersgruppe. Antal ansatte, ansattes uddannelse og anciennitetsfordeling
Grønnehaven er overgået fra at være placeret i amtet til nu at være placeret i regionen. Hvad betyder det for Grønnehaven at være placeret som den er nu?
2. Kan du fortælle lidt om konsekvensen af strukturreformen. Hvilken betydning tror du, at den kommer det til at få for Grønnehaven på længere sigt?

Visitationsprocessen

3. Kan du fortælle lidt om, hvordan børnene/de unge kommer til jeres institution? Hvad er visitationproceduren? Hvordan foregår en almindelig indskrivning?
4. Hvor kommer børnene fra, når de bliver anbragt? (børnepsyk, hjemmefra, andre anbringelsessteder). Hvor kommer børnene fra geografisk set? Har det ændret sig over tid?

Normering og vilkår

5. Hvad er grundnormeringen på Grønnehaven? (antal børn pr. voksen)
6. Hvad koster en døgnplads her på Grønnehaven?
7. Kan det være svært at fylde alle pladser ud?
8. Spiller børnenes diagnoser en rolle ift. de økonomiske ressourcer, der sættes af til anbringelsen? Hvis ja, hvordan?
9. Hvordan vurderer du almindeligvis de anbringende kommuner som samarbejdspartnere? (med eller modspiller? Tunge at arbejde med eller reflekterende og samarbejdsvillige)

Børnene/børnegruppen

10. Hvordan vil du beskrive de børn/unge, der typisk indskrives på denne institution? Alder, problemstillinger, belastningsgrad
11. Hvilken grad af overensstemmelse oplever du mellem hvilke børn/unge, du mener, I rummer bedst, og så de børn/unge I rent faktisk får indskrevet?

12. Er der nogen grupper af børn og unge som I får indskrevet uden rigtig at være gearret til det? Hvilke?

Det pædagogiske arbejde

13. Hvis du skulle forklare en udenforstående hvad Grønnehaven er for et sted, hvilke nøgleord ville du så bruge om den form for pædagogisk arbejde, der er kendetegnende ved stedet?
14. Hvad mener du er de største pædagogiske udfordringer med børnegrupperne på Grønnehaven i dag?
15. Hvordan tackler I dem? Evt. Hvorfor har I valgt at tackle dem på den måde?
16. Hvad mener du, at et ophold på Grønnehaven kan gøre for de børn, som befinder sig her pt.?
17. Har I nogen succeskriterier for de enkelte børn?

Grønnehavens skole

18. Hvilken status har skolen i Grønnehavens samlede behandlingstilbud?
19. Er du tilfreds med det skoletilbud, I har på Grønnehaven?
20. Hvad er succeskriteriet for børnenes faglige (boglige) udvikling på Grønnehaven?

Fremtiden

21. Hvordan ser du fremtiden forme sig for Grønnehaven?
22. Hvilke oplagte udviklingsmuligheder ser du for dig?

English Summary

This dissertation describes the everyday life and treatment of children placed in therapeutic residential institutions. I explore how the institutional framework affects the patterns of social interaction between staff and children. I am especially interested in exploring, how the professional understandings of the problems and needs of children in care regulate the social interaction in the institution.

My theoretical inspiration comes mainly from the symbolic interactionist tradition and the sociology of childhood.

I have been inspired by the founding fathers of the symbolic interactionist tradition such as Mead's ideas of the emergence of mind and self from the social process of communication (Mead, 2005), Blumer's thoughts of how people interact with each other on the basis of the ascription of meaning to the actions of one another (Blumer, 1969), and Goffman's concept of the total institution and his ideas of how the total institution creates a setting, where the individual's ability to present face is limited because he is stripped of his former identity (Goffman, 1959; 1967).

I have, however, also included more recent research within the field such as Gubrium and Holstein's concept of institutional selves (Gubrium & Holstein, 2000; 2001; Holstein & Gubrium, 2000), their concept of narrative environments (Gubrium & Holstein, 2009), and Loseke's concept of formula stories (Loseke, 2001). The symbolic interactionist perspective provides a theoretical basis for studying the influence of the institutional interaction processes and the ascription of meaning which takes place within these processes.

As to sociology of childhood I have been inspired by the notion of viewing children and childhood as social constructions, which cannot be understood detached from and unaffected by the historical and social context (James et al., 1998; James & James, 2004; 2005; 2008). Additionally, I have been inspired by the central idea within sociology of childhood that children must be viewed as social actors hereby giving the children's actions and activities their own intrinsic value (James et al., 1998; James & James, 2004).

The analyses of the dissertation are based on an empirical study. An ethnographic fieldwork was conducted in two therapeutic residential institutions. The first institution, Pilegården is an institution for children and

young people with emotional problems. The second institution, Grønnehaven, is an institution for children and young people with mental problems. The fieldwork at each institution was carried out over a period of approximately three months. Besides the observations carried out in the living unit, I also interviewed the children, staff and management. Additionally, I read the files on the children, the electronic diary in the living unit and other types of written material from the institution.

Chapter four focuses on the empirical analysis and study the contributions made by the children to the local patterns of social interaction in the institution. I analyze how the institutional framework requires that the children carry out certain kinds of work (Smith, 2005), and that they also acquire certain skills that enables them to manage life within an institutional therapeutic setting. Some of the work done by the children is linked directly to the local context of the institution and the way things are done here. Another part of the work done by the children should be considered as general tasks required in order to manage an institutionalized everyday life.

Chapter five describes how locally established understandings of children in a therapeutic residential institution for children with mental problems are creating local patterns of interactions between staff and children. I study how these local understandings are reflected in the everyday lives of the children.

Chapter six is based on a specific case of a 9-year-old girl, Rikke. In the chapter, I analyze how the institutional context creates a framework in which the professional narratives and accounts about Rikke and her problems are established (Gubrium & Holstein, 2009; Loseke, 2001; Loseke, 2007). I illustrate how chaos and inconsistency of lived lives is translated into institutionally, understandable and actionable identities (Gubrium & Holstein, 2000; Gubrium & Holstein, 2001).

In chapter seven I start out with the stories of the working life, described to me by the staff at Pilegården. The analysis shows that the staff considers themselves as a group working under an extreme pressure. A distinctive institutional setting is outlined in the stories told by the staff. This setting is creating the foundations for a characteristic pattern of social interactions among members of the staff that I interpret as ways in which the staff tries to manage the emotional stressful working conditions (Bolton, 2005).

Chapter eight summarizes the results of my dissertation in three main conclusions. Firstly, I conclude that children living in therapeutic residential institutions are part of very intense therapeutical universes. Even the most ordinary actions and activities on the children's part can be subject to therapeutic scrutiny. Secondly, I conclude that childhood in therapeutic residential institution is very different from that of other types of childhood. Besides the intensely therapeutical universe, the institution is also very isolated and have several common features with the total institution (Goffman, 1967). Thirdly, I conclude that even though the analysis shows that the institutional setting creates decisive interactional patterns among the children and staff, the children cannot be viewed as passive objects of a therapeutical intervention. They are social actors, who are actively engaged in creating a meaningful everyday life. They take active part in the negotiations of not only how they wish to be seen and understood by the professionals, but also how they wish to see and understand themselves.

Dansk resumé

Denne afhandling handler om det hverdagsliv og den behandling, der skabes for børn, der er anbragt på behandlingshjem. I afhandlingen har jeg interesseret mig for hvordan den institutionelle ramme er med til at styre de mønstre af interaktion, der etableres mellem de anbragte børn og de ansatte. Jeg har særligt interesseret mig for, hvordan de professionelle forståelser af de anbragte børns problemer og behov er med til at regulere den sociale interaktion på institutionen.

Min teoretiske inspiration er hovedsageligt hentet inden for den symbolske interaktionisme og barndomssociologien. Jeg har været inspireret af dels ældre sociologisk teori omkring dannelsen af det sociale selv (Mead, 2005), fælles meningstilskrivelse (Blumer, 1969), præsentation af selvet (Goffman, 1959) og totalinstitutionen som rammen om en institutionaliseret form for selvpræsentation (Goffman, 1967). Men jeg har også inddraget begreber fra nyere bidrag inden for den interaktionistiske tradition. Her har jeg særligt været inspireret af Gubrium og Holsteins begreber om institutionelle identiteter (Gubrium & Holstein, 2000; Gubrium & Holstein, 2001; Holstein & Gubrium, 2000) og narrative fortællingsmiljøer (Gubrium & Holstein, 2009), samt Losekes begreb om mønsterfortællinger (Loseke, 2001). Ved at have den symbolske interaktionistiske tradition som teoretisk udgangspunkt, får jeg mulighed for at lægge vægten på betydningen af interaktionsprocesser og på den meningsdannelse der sker inden for disse. På samme måde får jeg mulighed for at stille skarpt på de særlige interaktionsprocesser der finder sted inden for en specifik institutionel ramme.

Inden for barndomssociologien har jeg været inspireret af ideen om, at børn og barndom skal ses som sociale konstruktioner, og som derfor ikke kan forstås som essentialistiske størrelser, der eksisterer upåvirket af den historiske og samfundsmæssige kontekst, de er indlejret i (James et al., 1998; James et al., 1999; James & James, 2004; James & James, 2005; James & James, 2008). Ligeledes har jeg været inspireret af barndomssociologien centrale pointe om at se børn som selvstændige aktører, og dermed give børnenes egne aktiviteter og handlinger en selvstændig værdi (James et al., 1998; James & James, 2004).

Afhandlingens analyse er bygget op omkring et etnografisk feltarbejde foretaget på to behandlingsinstitutioner; dels en institution for børn med psykosociale vanskeligheder og dels en institution for børn med diagnosticerede

sindslidelser. Hvert feltarbejde havde en varighed af ca. tre måneder og indbefattede, udover observationer på en udvalgt afdeling, interview af børn og ansatte på afdelingen, samt interview af afdelingsleder, psykolog og institutionsforstander. Derudover orienterede jeg mig også i forskelligt skriftligt materiale fra institutionen som eksempelvis journaler, elektroniske dagbøger, institutionens organisatoriske tekster og internt uddannelsesmateriale.

I den empiriske analyse i afhandlingens kapitel 4 ser jeg som det første nærmere på de anbragte børns egne bidrag til de mønstre af social interaktion, der skabes på institutionerne. Jeg analyserer mig frem til, hvordan den institutionaliserede ramme om børnene liv stiller krav til dem om at udføre særlige arbejdsopgaver, og om at tilegne sig færdigheder, som sætter dem i stand til at håndtere et liv som barn på et behandlingshjem. En del af børnenes arbejdsopgaver er knyttet direkte mod den konkrete udformning af det institutionaliserede hverdagsliv på den enkelte institution, mens andre i højere grad kan ses som generelle arbejdsopgaver i et institutionaliseret hverdagsliv.

I kapitel 5 viser jeg, hvordan en lokal kontekst, i dette tilfælde et behandlingshjem for sindslidende børn og unge, er medvirkende til at skabe lokalt forankrede forståelser af børn og deres særlige kompetencer, behov og begrænsninger. Ligeledes analyserer jeg mig frem til på hvilke måder disse lokalt forankrede forståelser sætter sig igennem i det hverdagsliv, som børnene er deltagere i på institutionen.

Med udgangspunkt i en enkeltstående case om den 9-årige pige Rikke analyserer jeg mig i kapitel 6 frem til hvordan den institutionelle kontekst danner rammen om de professionelles fortællinger om og fremstillinger af Rikke og hendes særlige problemer. Med udgangspunkt i casen om Rikke illustrerer jeg i kapitlet, hvordan nuancer, modsigelser og flertydighed som er karaktertræk ved det levede liv, i behandlingen transformeres til handlingsrettede institutionelle identiteter, som helst skal kunne forstås og arbejdes med inden for rammerne af den fortælling, der er fremherskende inden for institutionen.

I kapitel 7 tager jeg udgangspunkt i de fortællinger de ansatte på Pilegården formidler omkring deres arbejdsliv på stedet. I analysen viser det sig, at de ansatte overordnet set ser sig selv som en gruppe, der er under et voldsomt pres. Gennem de ansattes fortællinger ridser således en særlig institutionel ramme op, som er specielt kendetegnende for institutionen. Denne ramme skaber

baggrunden for nogle mønstre af interaktioner blandt de professionelle, som jeg tolker som måder, hvorpå de forsøger at håndtere hverdagen og deres arbejdsliv under de helt særlige institutionelle vilkår, som er gældende på institutionen.

Afhandlingen afsluttes i kapitel 8 med en opsamling af afhandlingens væsentligste resultater.

Litteratur

- Ackroyd, S. and Crowdy, P. (1992): "Can Culture be Managed? Working with "raw" material: The Case of English Slaughtermen" i: *Personnel Review*, 19, 5.
- Adler, P.A. & P. Adler (1987): *Membership Roles in Field Research*. Newbury Park: Sage Publications
- Adler, P.A. & P. Adler (1998): *Peer Power. Preadolescent Culture and Identity*. New Brunswick: Rutgers University Press
- Allan, K. (2005): *Explorations in Classical Sociological Theory. Seeing the Social World*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Alvesson, M. & D. Kärreman (2005): "At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling" i: Järvinen, Margaretha and Mik-Meyer, Nanna: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* København: Hans Reitzels Forlag .
- Alvesson, M. & K. Sköldbeg (2009): *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications Inc.
- Andersen, K.V. (2005): *Problembørn, pædagoger og perkere. Identitet og ambivalens i mødet mellem etniske minoritetsbørn og systemet*. København: Ph.d. afhandling ved Sociologisk Institut, Københavns Universitet og Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut.
- Andersen, T. (2004): *Kontekst og personlighed. En undersøgelse af muligheden for mønsterbrud på mikroplan med fokus på selvregulerende adfærd*. Viborg: Forlaget PUC
- Bae, B. (1993): "Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre" i: Bae, Berit and Waastad, Jan Erik: *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* Oslo: Universitetsforlaget .
- Bae, B. & J.E. Waastad (1993): "Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon" i: Bae, Berit and Waastad, Jan Erik: *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* Oslo: Universitetsforlaget .
- Baker, C.D. (2002): "Ethnomethodological Analyses of Interview" i: Gubrium, Jaber F. and Holstein, James A.: *Handbook of Interview Research. Research & Method* Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

- Baker, C.D. (2004): "Membership categorization and interview accounts" i: Silverman, David: *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* London: Sage Publications Ltd.
- Barter, C. et al. (2004): *Peer Violence in Children's Residential Care*. Houndmills: Palgrave Macmillan
- Bech-Jørgensen, B. (2002): "Usædvanlige tidsstrategier" i: *Social Kritik*, 82.
- Berridge, D. (1985): *Children's Homes*. Oxford: Basil Blackwell
- Berridge, D. & I. Brodie (1998): *Children's Homes Revisited*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Bertelsen, A. & P. Munk-Jørgensen (1998): *De psykiatriske diagnoser*. København: PsykiatriFondens Forlag
- Bettelheim, B. (1967): *The Empty Fortress. Infantile Autism and the Birth of Self*. New York: The Free Press
- Bluebond-Langner, M. (1987): *The Private worlds of Dying Children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press
- Blumer, H. (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bo, I.G. (2008): *At tænke socialpsykologisk*. København: Akademisk Forlag
- Bolton, S.C. (2004): "A Bit of Laugh: Nurses' Use of Humour as a Mode of Resistance" i: Dent, Mike, Chandler, John, and Barry, Jim: *Questioning the New Public Management* Hants: Ashgate .
- Bolton, S.C. (2005): *Emotion Management in the Workplace*. New York: Palgrave Macmillan
- Boyden, J. (1997): "Childhood and the Policy Makers" i: James, Allison and Prout, Alan: *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* London: Falmer Press .
- Bryderup, I.M. (2005): *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*. Århus: Forlaget Klim
- Buckholdt, D.R. & J.F. Gubrium (1985): *Caretakers: Treating Emotionally Disturbed Children*. Lanham: University Press of America

- Christensen, P. & A. James (2001): "What are schools for? The temporal experience of children's learning experience in Northern England" i: Alanen, Leena and Mayall, Berry: *Conceptualizing Child-Adult Relations* London: RoutledgeFalmer .
- Cohen, S. (1994): *Den sociale kontrois nye former. Kriminalitet, straf og klassifikation*. København: Hans Reitzels Forlag
- Collinson, D.L. (1988): "Engineering humour': Masculinity, joking and Conflict in Shop-floor Relations" i: *Organization Studies*, 9, 2.
- Colton, M. (2002): "Factors associated with abuse in residential child care institutions" i: *Children & Society*, 16, 1.
- Colton, M. and Roberts, S. (2007): "Factors that contribute to high turnover among residential child care staff" i: *Child & Family Social Work*, 12.
- Conrad, P. & J. Schneider (1985): *Deviance and medicalization: From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press
- Corsaro, W.A. (2003): *"We're friends, right?" Inside kids' cultures*. Washington D.C.: Joseph Henry Press
- Corsaro, W.A. (2005): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press
- Dahl, T.S. (1978): *Barnevern og samfunnsvern. Om stat, vitenskap og profesjoner under barnevernets oppkomst i Norge*. Oslo: Pax Forlag
- Dencik, L. (1996): "Familjen i välfärdsstatens förvandlingsprocess" i: *Dansk Sociologi*, 7, 1.
- Dencik, L. et al. (1988): *Barnens två världar*. Falköping: Esselte Studium
- DeVault, M.L. & L. McCoy (2002): "Institutional Ethnography. Using Interviews to Investigate Ruling Relations" i: Gubrium, Jaber F. and Holstein, James A.: *Handbook of Interview Research. Context and Method* Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Diamond, T. (1992): *Making Gray Gold: Narratives of Nursing Home Care*. Chicago: The University of Chicago Press

- Diamond, T. (2006): "'Where Did You Get the Fur Coat, Fern?' Participant Observation in Institutional Ethnography" i: Smith, Dorothy: *Institutional Ethnography as Practice* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Dickinson, N.S. and Perry, R.E. (2002): "Factors Influencing the Retention of Specially Educated Public Child Welfare Workers" i: *Journal of Health & Social Policy*, 15, 3.
- Donzelot, J. (1979): *The Policing of Families. Welfare versus the State*. London: Hutchington & Co.(Publishers) Ltd.
- Eder, D. & L. Fingerson (2002): "Interviewing Children and Adolescents" i: Gubrium, Jaber F. and Holstein, James A.: *Handbook of Interview Research. Context & Method* Thousand Oaks: Sage Publications .
- Egelund, T. (1999): *Beskyttelse af barndommen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Egelund, T. et al. (2008): *Anbragte børns livsvilkår. Resultater fra SFI's forløbsundersøgelser af årgang 1995*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Egelund, T. et al. (2009): *Anbragte børn og unge. En forskningsoversigt*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Egelund, T. & T.B. Jakobsen (2006): "Behandlingsbegrebet i socialt arbejde" i: Egelund, Tine and Jakobsen, Turf Böcker: *Behandling i socialt arbejde: Begreb og praksis* København: Hans Reitzels Forlag .
- Egelund, T. & T.B. Jakobsen (2009a): *Omsorg for anbragte børn og unge: Døgninstitutionens hverdag og vilkår*. København: Akademisk Forlag
- Egelund, T. and Jakobsen, T.B. (2009b): "Standardized Individual Therapy: A Contradiction in Terms? Professional principles and social practices in Danish residential care" i: *Childhood*, 16.
- Egelund, T. et al. (2010): *Sammenbrud i anbringelser af unge. Erfaringer, forklaringer og årsagerne bag*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Emond, R. (2002): "Understanding the Resident Group" i: *Scottish Journal of Residential Care*, 1.
- Emond, R. (1-12-2003): "Putting the Care into Residential Care: The Role of Young People" i: *Journal of Social Work*, 3, 3.

- Emond, R. (2004): "Rethinking Our Understanding of the Resident Group In Group Care" i: *Child and Youth Care Forum*, 33, 3.
- Evaldsson, A.-C. and Corsaro, W.A. (2010): "Play and Games in the Peer Cultures of Preschool and Preadolescent Children: An Interpretative Approach" i: *Childhood*, 5, 4.
- Farmer, E. & S. Pollock (1998): *Sexually Abused and Abusing Children in Substitute Care*. Chichester: John Wiley & Sons
- Fine, G.A. (1988): "Letting off steam? Redefining a Restaurant's Work Environment" i: Jones, Michael Owen, Moore, Michael Dane, and Snyder, Richard Christopher: *Inside Organizations: Understanding the Human Dimension* Newbury Park: Sage Publications .
- Fine, G.A. & K.L. Sandstrom (1988): *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Fink, D. et al. (1999): "Madens betydning i miljøterapi" i: Kornerup, Hans: *Børn på behandlingshjem år 1999. En artikelsamling om miljøterapi* Lejre: Forlaget Perikon .
- Foucault, M. (2003): *Galskabens historie i den klassiske periode*. Frederiksberg: Det lille Forlag
- Gibbs, I. and Sinclair, I. (2000): "Bullying, Sexual Harassment and Happiness in Residential Children's Homes" i: *Child Abuse Review*, 9, 4.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books
- Goffman, E. (1967): *Anstalt og menneske*. Jørgen Paludans Forlag
- Gold, R.L. (1958): "Roles in Sociological Field Observations" i: *Social Forces*, 36, 3.
- Gubrium, J.F. & J.A. Holstein (1997): *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press
- Gubrium, J.F. and Holstein, J.A. (2000): "The Self in a World of Going Concerns" i: *Symbolic Interaction*, 23, 2.

- Gubrium, J.F. & J.A. Holstein (2001): "Introduction. Trying Times. Troubled Selves." i: Gubrium, Jaber F. and Holstein, James A.: *Institutional Selves. Troubled Identities in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.
- Gubrium, J.F. & J.A. Holstein (2009): *Analyzing Narrative reality*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Gulløv, E. (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. København: Gyldendal
- Hammersley, M. (2002): "Ethnography and Realism" i: Huberman, A. Michael and Miles, Matthew B.: *The Qualitative Researcher's Companion* Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Hammersley, M. & P. Atkinson (1995): *Ethnography. Principles in Practice. Second Edition*. London: Routledge
- Hammersley, M. & P. Atkinson (2007): *Ethnography. Principles in Practice. Third Edition*. London: Routledge
- Hansen, S.J. (2006): "Hvad styrer socialpædagogers praksis på døgninstitutioner for børn og unge?" i: Kristensen, Ole Steen: *Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv* Viborg: Forlaget PUC .
- Heron, G. and Chakrabarti, M. (1-4-2003): "Exploring the Perceptions of Staff Towards Children and Young People Living in Community-Based Children's Homes" i: *Journal of Social Work*, 3, 1.
- Hicks, L. (2008): "The role of manager in children's homes: the process of managing and leading a well-functioning staff team" i: *Child & Family Social Work*, 13.
- Højberg, K. (2006): ""Jeg skulle lige sluge kamelen". Om forældreopfattelsens betydning for det anbragte barns tilknytningsmuligheder" i: Kristensen, Ole Steen: *Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv* Viborg: Forlaget PUC .
- Højholt, C. (2001): *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. København: Nordisk Forlag
- Højlund, S. (2002): *Barndomskonstruktioner. På feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. København: Gyldendal Uddannelse

- Højlund, S. (2006): "Hjemlighed som pædagogisk strategi" i: Kristensen, Ole Steen: *Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv* Viborg: Forlaget PUC .
- Holstein, J.A. & J.F. Gubrium (1995): *The Active Interview*. London: Sage Publications, Inc.
- Holstein, J.A. & J.F. Gubrium (2000): *The Self We Live By. Narrative Identity in a Postmodern World*. New York: Oxford University Press.
- Holstein, J.A. & J.F. Gubrium (2004): "The active interview" i: Silverman, David: *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* London: Sage Publication Ltd.
- Hudson, J. (2000): "Peer Groups: A Neglected Resource" i: Chakrabarti, Mono and Hill, Malcolm: *Residential Child Care. International Perspectives on Links with Families and Peers* London: Jessica Kingsley Publishers .
- Indenrigs- og Socialministeriet (2009): *Bekendtgørelse af lov om social service*.
- Iversen, T. and Holm, L. (1999): "Måltider som familie-skabelse og frisættelse" i: *Tidsskriftet Antropologi*, 39.
- Jakobsen, T.B. (2006): "Stedfortrædende forældre: Bo-kollektivets diskrete behandlerblik" i: Egelund, Tine and Jakobsen, Turf Böcker: *Behandling i socialt arbejde* København: Hans Reitzels Forlag .
- James, A. & A.L. James (2004): *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. New York: Palgrave Macmillan
- James, A. & A.L. James (2005): "Introduction: The Politics of Childhood - An Overview" i: Goddard, Jim, McNamee, Sally, James, Adrian L., and James, Allison: *The Politics of Childhood. International Perspectives, Contemporary Developments* Houndsmill: Palgrave Macmillan .
- James, A. & A.L. James (2008): "European Childhoods: An Overview" i: James, Allison and James, Adrian L.: *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods In Europe* Hampshire: Palgrave MacMillan .
- James, A. et al. (1998): *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press
- James, A. et al. (1999): *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal

- Järvinen, M. (2005): "Interview i en interaktionistisk begrebsramme" i: Järvinen, Margaretha and Mik-Meyer, Nanna: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* København: Hans Reitzels Forlag .
- Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (2003): "Indledning: At skabe en klient." i: Järvinen, Margaretha and Mik-Meyer, Nanna: *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (2005): "Observationer i en interaktionistisk begrebsramme" i: Järvinen, Margaretha and Mik-Meyer, Nanna: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* København: Hans Reitzels Forlag .
- Jenkins, R. (1999): "Fællesspisning midt i Jylland. Når det drejer sig mere om spisning og drikning end om mad og drikke" i: *Tidsskriftet Antropologi*, 39.
- Jenkins, R. (2000): "Categorization: Identity, Social Process and Epistemology." i: *Current Sociology*, 48, 3.
- Jenkins, R. (2006): *Social Identitet*. Århus: Academica.
- Jensen, H. & J. Pedersen (1999): "Miljøterapeut på et behandlingshjem - en hverdag blandt børn" i: Kornerup, Hans: *Børn på behandlingshjem år 1999. En artikelsamling om miljøterapi* Lejre: Perikon .
- Kristensen, O.S. (2006): *Mellem omsorg og metode - Tværfaglige studier i institutionsliv*. Viborg: Forlaget PUC
- Kristensen, O.S. & T. Andersen (2006): "Det er mere sprog end metode - hvordan der tales om børn på døgninstitution" i: Kristensen, Ole Steen: *Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv* Viborg: Forlaget PUC .
- Kristiansen, S. & H.K. Krogstrup (1999): *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Levin, C. (1998): *Uppfostringsanstalten. Om tvång i föräldrars ställe*. Lund: Arkiv Förlag
- Levin, C. et al. (1999): "Behandling" i: Denvall, Verner and Jacobson, Tord: *Hverdagsgreber i socialt arbejde: Ideologi, teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag .
- Løkke, A. (1990): *Vildfarende børn - om forsømte og kriminelle børn mellem filantropi og stat 1880-1920*. Holte: Forlaget SocPol

- Loseke, D.R. (1989): "Creating Clients: Social Problems Work in a Shelter for Battered Women" i: *Perspectives on Social problems*, 1.
- Loseke, D.R. (2001): "Lives Realities and Formula Stories of 'Battered Women'." i: Gubrium, Jaber F. and Holstein, James A.: *Institutional Selves. Troubled Identities in a Postmodern World*. Oxford University Press.
- Loseke, D.R. (2007): "The Study of Identity as Cultural, Institutional, Organizational, and Personal Narratives: Theoretical and Empirical Integrations" i: *The Sociological Quarterly*, 48.
- Mandell, N. (1-1-1988): "The Least-Adult Role in Studying Children" i: *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, 4.
- Martin, H.M. (2006): *Professional formation and survival: Dealing with contradictions in Ugandan nursing*. Copenhagen: Department of Anthropology, University of Copenhagen
- Mattingly, C. (2005): "Den narrative udvikling i nyere medicinsk antropologi" i: *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 2.
- Mayall, B. (1994): "Introduction" i: Mayall, Berry: *Children's Childhoods. Observed and Experienced* London: The Falmer Press .
- McAdams, C.R. (2002): "Trends in the Occurrence of Reactive and Proactive Aggression Among Children and Adolescents: Implications for Preparation and Practice in Child and Youth Care" i: *Child and Youth Care Forum*, 31, 2.
- Mead, G.H. (2005): *Sindet, Selvet og Samfundet*. København: Akademisk Forlag
- Mik-Meyer, N. (2004): *Dømt til personlig udvikling. Identitetsarbejde i revalidering*. København: Ph.d afhandling ved Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Miller, G. et al. (2004): "Using qualitative data and analysis. Reflections on organisational research" i: Silverman, David: *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* London: Sage Publications .
- Mogensen, H.O. (2005): "Indledning. Det narrative omdrejningspunkt" i: *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 2.
- Nielsen, B.G. (1986): *Anstaltbørn og børneanstalter gennem 400 år*. Holte: Forlaget SOCPOL

- Nilsen, R.D. (2003): *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprocessen*. Trondheim: Norsk senter for barneforskning, NTNU
- Nissen, M.A. (2006): "Behandlerblikket - risiko og refleksion i socialt arbejde med familier og børn" i: *Nordiske Udkast: Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*, 34, 1.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006): *Pædagoger i skyggen: Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse*. København: Sociologisk Institut, Københavns Universitet
- Palludan, C. (2005): *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Platt, A.M. (1977): *The Child Savers. The Invention of Delinquency*. Chicago: The University of Chicago Press
- Polsky, H.W. (1962): *Cottage Six: The Social System of Delinquent Boys in Residential Treatment*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Prout, A. & A. James (1997): "A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems" i: James, Allison and James, Adrian L.: *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* London: FalmerPress .
- Rasborg, L. (2007): *Miljøterapi med børn og unge*. København: Akademisk Forlag
- Riessman, C.K. (1993): *Narrative Analysis*. Newbury Park: Sage Publications
- Rothman, D.R. (2002): *The Discovery of the Asylum. Social Order and Disorder in the New Republic*. New York: Aldine de Gruyter
- Sallnäs, M. (2000): *Barnavårdens institutioner - framväxt, ideologi och struktur*. Stockholm: Stockholms Universitet. Institutionen för socialt arbete. Socialhögskolan
- Sallnäs, M. (2006): "Institutionsvård av barn och ungdomer" i: Denvall, Verner and Vinnerljung, Bo: *Nytta & Fördärv. Socialt arbete i kritisk belysning* Stockholm: Natur og Kultur .
- Schwartz, I. (2006): "Børns udvikling af social deltagelse på døgninstitution" i: Egelund, Tine and Jakobsen, Turf Böcker: *Behandling i socialt arbejde* København: Hans Reitzels Forlag .

- Schwartz, I. (2007): *Børneliv på døgninstitution: Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet
- Scott, M.B. and Lyman, S.M. (1968): "Accounts" i: *American Sociological Review*, 33, 1.
- Silverman, D. (2004): "Who cares about 'experience'? Missing issues in qualitative research" i: Silverman, David: *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* London: Sage Publications .
- Silverman, D. (2006): *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications
- Smith, D. (1988): *The Everyday World As Problematic. A Feminist Sociology*. Milton Keynes: Open University Press
- Smith, D. (2005): *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. New York: AltaMira Press
- Smith, D. (2006): "Introduction" i: Smith, Dorothy: *Institutional Ethnography as Practice* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Spradley, J.P. (1980): *Participant Observation*. Orlando: Wadsworth. Thomson Learning
- Stokholm, A. (2006a): ""Vi er altid en stor flok": fællesskab i børnegruppen på døgninstitution" i: Kristensen, Ole Steen: *Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv* Viborg: Forlaget PUC .
- Stokholm, A. (2006b): *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger: En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på døgninstitution*. Århus: Institut for Antropologi, Arkæologi og Lingvistik, Aarhus Universitet
- Stokholm, A. (2006c): "At finde sin plads: hierarki i børnegruppen på døgninstitution" i: Kristensen, Ole Steen: *Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv* Viborg: Forlaget PUC .
- Stokholm, A. (2009): "Forming Identities in Residential Care for Children: Manoeuvring between social work and peer groups" i: *Childhood*, 16, 4.
- Strandell, H. (1994): *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki: Gaudeamus

- Strandell, H. (1997): "Doing Reality With Play: Play as a Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres" i: *Childhood*, 4, 4.
- Vincenti, G. (2006): "Er kulturtilpasning af socialpædagogiske interventioner udtryk for forudindtagethed over for anbragte unge fra etniske minoriteter?" i: Kristensen, Ole Steen: *Mellem omsorg og metode - tværfaglige studier i institutionsliv* Viborg: Forlaget PUC .
- Warming, H. (2005): *"Har andre plejebørn det som mig?"*. København: Frydenlund
- Westwood, S. (1984): *All Day Everyday*. London: Pluto Press
- Whitaker, D. et al. (1998): *Working in Children's Homes. Challenges and Complexities*. Chichester: John Wiley & Sons
- White, M. (2007): *Kort over narrative landskaber*. København: Hans Reitzels Forlag
- Woodhead, M. (1991): "Psychology and the cultural construction of 'children's needs'" i: Woodhead, Martin, Light, Paul, and Carr, Ronnie: *Growing up in a changing society* London: Routledge .
- Ytterhus, B. (2003): *Socialt samvær mellem børn. Inklusion og eksklusion i børnehaven*. København: Hans Reitzels Forlag

BEKYMRENDE IDENTITETER

ANBRAGTE BØRNS HVERDAGSLIV PÅ BEHANDLINGSHJEM

Denne afhandling handler om anbragte børns hverdagsliv på behandlingshjem, hvor formålet er at udforske hverdagslivets præmisser for børn, der er anbragt på behandlingshjem. På denne måde indskriver afhandlingen sig i et etnografisk inspireret forskningsfelt, hvor døgninstitutionens indre liv er under udforskning.

Afhandlingen bygger på et etnografisk feltarbejde, som er udført på to forskellige behandlingshjem for børn i skolealderen. Afhandlingen har udgangspunkt i en symbolsk interaktionistisk tilgang, hvilket betyder, at der især lægges vægt på at udforske den meningstilskrivelse, der sker i den sociale interaktion inden for feltet.

Afhandlingen undersøger og afdækker, hvordan dominerende forståelser af og fortællinger om udsatte børns problemer og behov har en betydning for de mønstre af interaktion, der etableres mellem børnene og de ansatte indenfor den døgninstitutionelle kontekst. Afhandlingen udforsker endvidere, hvordan de anbragte børn aktivt bidrager til at give deres hverdag et meningsfuldt indhold, og hvordan de arbejder med at forholde sig til de institutionelle rammer, samt hvordan de aktivt søger indflydelse på disse rammer. Endelig afdækker afhandlingen også, hvordan de ansatte, ligesom børnene, er under indflydelse af de særlige institutionelle vilkår, der gør sig gældende i en døgninstitutionel sammenhæng.