

STINE MARIE HUR

FRIGØRELSENS MAGT



PÆDAGOGISKE ROLLER I RELATION TIL
FRIE UDVIKLINGSHÆMMEDE VOKSNE



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Frigørelsens magt

– pædagogiske roller i relation til frie, udviklingshæmmede voksne

Stine Marie Hur

Titel: *Frigørelsens magt – pædagogiske roller i relation til frie, udviklingshæmmede voksne*

Forfatter: Stine Marie Hur

© 2009 Forfatteren og DPU, Aarhus Universitet

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse: Knud Holt Nielsen

ISBN 978-87-7430-044-1

Publikationen er udgivet i serien *'Socialpædagogisk faglighed og voksne med psykisk/fysisk handicap'* (serieredaktør: Søren Langager) under DPU's forskningsprogram 'Social- og specialpædagogik i inkluderende perspektiv'.

Indhold

INDLEDNING.....	5
Undersøgelsens formål.....	6
Foucaults produktive magt og Goffmans sociale samhandlingsorden	7
De to teoretiske perspektiver i forening	9
KAPITEL 1. GOVERNMENTALITY - AT FÅ ØJE PÅ MAGTEN	10
Fra anstalt til egen bolig	11
KAPITEL 2. PÆDAGOGERS ARBEJDE MED VOKSNE UDVIKLINGSHÆMMEDE I DAG....	17
Sandhedskonstruktion i den pædagogiske praksis.....	17
Iagttagelsesformer i praksisregimet	19
Styringsteknologier	22
Identitetsskabelse	25
Opsummering	28
KAPITEL 3. DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE SOM PERFORMANCE	30
Deltagerobservationer i et bofællesskab.....	30
Scenen.....	32
Problemer med frontstage- og backstage opførsel.....	33
De pædagogiske optrædere	36
Den institutionelle rolle som ikke-person	44
Den professionelle pædagog	45
Opsummering	47
KAPITEL 4. ANSVARLIGHEDSDISKURSEN OG DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS.....	48
Rammerne for arbejdet – konstruktionen af den udviklingshæmmede.....	48
Forvaltningen af andres liv gennem governmentality-strategier.....	51
Professions- og anerkendelsesproblematikker	55
Styrings rum – forskelle på institution og egen bolig	56
KONKLUSION.....	60
REFERENCER.....	63
BILAG 1	68

Indledning

I 1998 blev serviceloven indført og med den en ny måde at italesætte den psykisk udviklingshæmmede borger. Institutionsbegrebet blev elimineret og ord som selvbestemmelse, medborgerskab og valgfrihed blev nu brugt til at omtale denne gruppe. Serviceloven er et forsøg på at gøre op med den isolation, der har præget handicapområdet og give den handicappede borger mulighed for at tage ansvar for eget liv. Sociologen Erving Goffman beskriver den totale institution, og det var dennes træk, med bl.a. isolation af beboeren fra omverden og alle serviceydelser samlet på et sted, som serviceloven søgte at udslette. Den udviklingshæmmede voksne er i dag borger i eget hjem, frem for beboer på en institution. Serviceydelser og botilbud er blevet adskilt således, at enhver serviceydelse nu tilbydes uanset boform. Målet er, at den voksne handicappede kommer til at leve et liv så tæt på det almindelige som muligt og dermed selv vælger, hvilken boform der passer til vedkommende. Ændringerne med mere valgfrihed i forhold til bolig kræver også noget af beboerne, bl.a. at man påtager sig ansvaret for at være 'herre i eget hus' (Socialministeriet 2007). Den boform der kommer tættest på integration i normalsamfundet, men som stadig tilbyder pædagogisk bistand døgnet rundt er bofællesskabet. Bofællesskaberne giver beboerne mulighed for at have deres egen lejlighed/værelse og samtidig have adgang til fællesrum, hvor de kan mødes med andre beboere eller få hjælp af personalet.

Indførelsen af serviceloven stiller selvsagt nogle nye krav til det pædagogiske personale. Nu skal bostedet i højere grad være præget af en hjemlig atmosfære frem for en institutionel. Der er forskel på fællesrum og privat bolig, og der gælder forskellige regler det ene og andet sted, selvom det ofte kun er en dør, der adskiller rummene fra hinanden. Magtanvendelser - forstået som fysisk tvang - skal undgås eller minimeres, til det "... det absolut nødvendige" (Ministrialtidende 2008:15). Men det betyder ikke, at der ikke foregår en styring af beboerne. Den er bare mere skjult end tidligere. Skellet mellem omsorgssvigt og omsorgspligt er essentielt og sætter pædagogernes faglighed på spidsen.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i en governmentality-analyse. Der er et særligt fokus på arbejdet efter institutionsbegrebets ophævelse i 1998. Den konkrete interaktionistiske relation mellem pædagog og beboer anskueliggøres gennem egne observationer fra et bofællesskab. Denne case benyttes til at identificere, hvilke roller pædagogen indtager over for beboeren. I syntese undersøger de to analyser, hvilke styringsmæssige sammenhænge og modsætninger, der er på og imellem makro-, meso- og mikroniveau i den pædagogiske magtudøvelse, og hvad disse har af betydning for pædagogernes arbejde.

Undersøgelsens formål

Der vil i det følgende blive argumenteret for, at magt altid er til stede og kan være en produktiv kraft i pædagogiske relationer. Så hvorfor er det overhovedet interessant at undersøge magtudfoldelsen, hvis den er uundgåelig? Fordi magten rummer et produktivt potentiale, realiseres dette ikke nødvendigvis. Ved at gøre sig bevidst om, hvad det er, man gør i den pædagogiske relation, og hvordan magtforholdet kommer til udtryk, kan man værne om og holde sin profession i hævd. Det er væsentligt, at man er bevidst om magtens udfoldelse og holder den produktiv - både for beboernes skyld, men også for 'magtudøvernes' skyld, pædagogernes skyld. Filosofen Michel Foucault konkluderer:

“My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same as bad. If everything is dangerous we always have something to do. So my position leads not to apathy but to a hyper- and pessimistic activism” (Foucault 1984:343).

Det er i høj grad også relevant for pædagogerne at forholde sig til, at enhver handling også kan have en slagside. Dermed kan man have et fokus på, hvordan man undgår magtens farlige sider og udnytter de produktive sider – en aktiv og konstant forholde sig til egen praksis. Fordi pædagog og bruger er ligeværdige, er de ikke nødvendigvis ligestillede. Ignoreres denne ulighed, er det svært at forholde sig reflektivt til den pædagogiske praksis. Herudover er en erkendelse af egen magtfuldhed en måde, hvorpå pædagogen tager en højere grad af ansvar for og signalerer at arbejdet har status (Dinesen 2003).

Pædagogprofessionen er truet af manglende tilslutning til uddannelsen, problemer med rekruttering og mangel på anerkendelse i samfundet (NIRAS 2008). Ydermere af andre langt bedre funderede professioner. Der er brug for, at pædagogerne står ved, hvad der gør dem særligt dygtige til at varetage de pædagogiske opgaver. I sociologen Esther Nørregård-Nielsens ph.d.afhandling fra 2006, konkluderer hun, at pædagogerne ikke er tydelige omkring, hvad det er, de kan med deres uddannelse og hvilke opgaver de er bedre rustet til at løse end andre professioner. Det er et problem, da man så er i fare for at miste troen på, at man kan gøre en forskel for de mennesker, man arbejder med og risikerer at resignere i gamle rutiner og uovervejede vaner. Iflg. Nørregård-Nielsen tager pædagogerne ikke ansvaret via deres faglighed, men fralægger sig ansvaret, da der ikke er konkret forskel på dem og pædagogmedhjælperne i arbejdsituationen. Samtidig viste hendes undersøgelse, at der var stor forskel på, hvad pædagoger

og medhjælpere havde af viden på området, altså at der var kvalitativ forskel på de to medarbejdergrupper til pædagogernes fordel¹ (Nørregård-Nielsen 2006).

Der er altså flere problematikker på spil omkring anerkendelsen af pædagogerne, men først og fremmest starter anerkendelsen med pædagogerne selv. Først når pædagogerne erkender og anerkender, at de kan noget andet og mere end andre faggrupper, banes der vej for den samfundsmæssige anerkendelse.

For at vende udviklingen må der ske en række tiltag, bl.a. ville en økonomisk anerkendelse af pædagogernes arbejde højst sandsynligt skabe mere tilslutning til og øget entusiasme omkring faget, da økonomisk kapital kan konverteres til social kapital. Bedre normeringer og synlig ledelse kan også være en del af svaret. Men hvis vi starter med pædagogerne som faggruppe, er det essentielt, at de får italesat den tavse viden. De skal gøre sig bevidste om, hvad der sker i relationen mellem pædagog og beboer, og at der udøves magt. Denne magt kan dog forvaltes på en produktiv måde og dermed komme både beboer og pædagog til gode. Denne undersøgelse ønsker netop at undersøge, hvad der er på spil omkring den pædagogiske styring i forhold til den udviklingshæmmede borger.

Foucaults produktive magt og Goffmans sociale samhandlingssorden

De to primære teoretikere, der anvendes i det følgende, må betegnes som klassikere inde for det sociologiske felt. Erving Goffman og Michel Foucault kan bidrage til at belyse styring på to forskellige niveauer. Foucault kan bidrage til makro-niveauet og Goffman til det mikrosociologiske.

Selvom Foucault ofte klassificeres som magtanalytiker, er magten ikke udgangspunktet i hans analyser. Foucault studerede, hvorledes det moderne subjekt er konstrueret gennem historien, og hvordan subjektet af egen kraft underkaster sig magten. Magtanalysen bliver derfor en uundgåelig del af subjektanalysen. Foucault undersøger tre forskellige måder, hvorpå subjektet skabes: 1) Som genstand for videnskaben, altså som diskursive praktikker, 2) Som kategoriseringer, der kan være politiske og sociale (fx opdelingen i de gale og de normale) og 3) Hvordan individet gør sig til subjekt gennem selvteknologier (Foucault 1982). Alle tre dimensioner af subjektanalysen hænger sammen med magt. Men ikke magt som magten traditionelt har været anskuet som udgående fra staten i en oppefra og ned bevægelse. I stedet anskuer han magten som

¹ Nørregård-Nielsen beskæftiger sig med børnehavepædagoger. Dette kan selvfølgelig have betydning for hendes konklusioner (Nørregård-Nielsen 2006:14) – dog ses tendenserne omkring problemer med rekruttering i allerhøjeste grad på handicapområdet, derfor mener jeg, at man må antage, at det er nogle af de samme anerkendelsesmæssige problematikker, der er på spil inden for dette område.

en ikke-centraliseret, produktiv magt og flytter dermed magtens bevægelse fra det vertikale til det horisontale. Foucault definerer magt som en produktiv størrelse, der ikke i sig selv er voldelig. Det, den gør, er at den producerer og får individer til selv at producere sig selv som subjekter (Foucault 1982).

Der er altså magt i alle menneskelige relationer, dermed også i pædagogikken. Der kan dog udelukkende udøves magt over individer, der har om ikke andet så en potentiel mulighed for at udøve modmagt. På den måde hænger magt og frihed uløseligt sammen (Foucault 1982). For at undersøge denne nye måde at anskue magten på, måtte Foucault også udvikle et nyt perspektiv; governmentaliseringen af staten (Heede 2007).

Governmentality-begrebet dækker over flere fænomener. Det er en ny magtform, hvis mål er populationen, og hvis form er den politiske økonomi, som gennem institutioner, procedurer og refleksioner tilsammen producerer en ny form for sikkerhed og velfærd for populationen. Hermed opstår magt-viden dualismen. Resultatet af denne proces som udmøntede sig i, at staten ændrede sig fra en retsstat i middelalderen til en gradvist mere 'governmentaliseret' stat (Foucault 1991 a, Villadsen i Dean 2006).

Goffman er kendt for at beskæftige sig med hverdagsscenarier, det der sker, når mennesker mødes ansigt til ansigt. Samhandlingsordenen er det der sker, når to eller flere personer er i umiddelbar fysisk nærhed. Så nær, at de må forholde sig til den andens ansigt. Når vi er fysisk tilstede sammen, er der i ethvert samfund forskellige sociale teknikker, der skal sikre, at vi kan håndtere dette samvær på behørig vis (Goffman 2004 a).

I interaktionen mellem mennesker er der én person, der forventer, at den anden handler efter adfærdsreglen, og én person, der er forpligtet til at handle efter adfærdsreglen. Brud på adfærdsregler medfører ansigtstab og skal derfor undgås. På den måde fungerer adfærdsreglerne som kommunikation, der skal bekræfte aktørernes selv. Forskellen på substantielle og ceremonielle regler er, at den substantielle regel er til for at beskytte omstændigheder, der er væsentlige i sig selv (etik, moral, lov), mens ceremonielle regler ikke i sig selv er meningsfulde, men tjener til at definere relationer og hierarkier mellem de tilstedeværende individer (etikette) (Goffman 2004 a).

Begrebet linje skal forstås som:

"... et mønster af verbale og non-verbale handlinger, der udtrykker hans [ethvert menneske] opfattelse af situationen og derigennem hans vurdering af deltagerne, især ham selv" (Goffman 2004 a:39).

Dette begreb anvendes til at anskue, hvilke roller de forskellige aktører i interaktionen spiller og falder dermed ind under begrebet ceremoniel adfærdsregel. Grundlæggende forholder det sig ofte sådan, at vi accepterer den andens valg af linje for at interaktio-

nen dermed går så gnidningsfrit som muligt. Det betyder dog ikke, at vi anerkender den andens linjevalg. Individet vil i ansigtsarbejdet både støtte andres ansigt for at undgå, at de taber ansigt og søge at bevare sit eget ansigt. Hvis der sker fejltrin i interaktionen, finder der ofte en korrektion sted mellem de implicerede, hvor krænker og den krænkede får oprettet ordenen igen (Goffman 2004 a).

De to teoretiske perspektiver i forening

De to dominerende teoretiske og metodiske positioner i denne undersøgelse, interaktionismen og governmentality-perspektivet, supplerer hinanden godt. Ikke blot fordi de i udgangspunktet stiller skarpt på hver sin dimension af sociologien - Goffman på mikrosociologien og Foucault på makrosociologien - men fordi de i sammenhæng yder et tilfredsstillende bidrag til synet på magt i relationer (Mik-Meyer & Villadsen 2007).

Foucaults magtbegreb, som en dynamisk størrelse, der forefindes i enhver relation, gør det muligt at anskue magten i de handlinger, der foregår mellem mennesker i et interaktionistisk perspektiv. Det er altså i højere grad spørgsmålene til praksis - problematiseringen af forskellige områder af praksisfeltet - der former analysen, snarere end en konkret teori.

Kapitel 1

Governmentality - at få øje på magten

I den første del af analysen anvendes Deans governmentality-analytik som det metodiske udgangspunkt. Dean bygger videre på Foucaults undersøgelse af "(...) den liberale styrings forandrede status og afmatningen af velfærdsstats-idealet" (Dean 2006:30). Man kan anvende en governmentality-analyse til at undersøge, hvordan magt udformer sig i en moderne velfærdsstat som den danske. Iflg. Foucaults produktive magtbegreb foregår styringen nu gennem mange forskellige og mere lokale kanaler. Hvordan får man individer i denne nye magtstruktur til at styre sig selv, så de samtidig føler sig frie? (Villadsen i Dean 2006).

Dean samler Foucaults governmentality-begreber i en analytik, der består af fire dele. Denne bygger oven på en genealogisk analyse, for at afdække regimets opkomst (Dean 2006). Den genealogiske analyse ønsker ikke at hylde nutidens udgave af praksisregimet som resultatet af tiltagende evolution, men understreger netop historiens kontingens. Praksisregimet kunne have set helt anderledes ud. Derudover er genealogien ikke ude efter hverken fænomenernes essens eller deres oprindelse (Foucault 1984 c). Genealogien afsøger derimod, hvordan fænomener har udviklet sig i historien på baggrund af forskellige betingelser. Foucaults fokus på forhold mellem magt og viden er tydeligt en del af den genealogiske analyses resultatet. Genealogien bliver dermed en måde, hvorpå man kan stille spørgsmålstejn ved tilsyneladende naturgivne måder at indrette et samfund på.

Både governmentality-analysen og genealogiens genstand er praksisregimet. Dean definerer praksisregimet som:

"... et relativt stabilt felt af korrelerede synligheder, mentaliteter, teknologier og aktører, det tilsammen udgør en slags indforstået referencepunkt for enhver form for problematisering " (Dean 2006:67).

Det praksisregime, der skal undersøges i det følgende er *det pædagogiske arbejde med udviklingshæmmede*. Derefter fortsættes analysen ud fra de fire dimensioner, som Dean opstiller til at indkredse praksisregimets styringsformer:

1. lagttagesformer: hvordan kan styringen iagttages og med hvilke midler?
2. Hvordan tænker og spørger man i praksisregimet, dvs., hvilke begreber og sandheder ligger til grund for praksisregimets viden?
3. Hvordan styrer man i praksisregimet, på hvilket grundlag og med hvilke teknologier?
4. Hvilke aktører skabes af/skaber sig selv gennem praksisregimet?

Man kan kritisere governmentality-analytiken for, at analysens resultater kan ende i kontingens og relativisme. For at undgå dette, må man sammenligne governmentality-analytikens resultater med resultaterne fra andre undersøgelser (Dean 2006). I nærværende undersøgelse løses denne problematik ved at koble governmentality-analytiken med en interaktionistisk analyse, for hermed at fremkomme med endnu et perspektiv, der kan understrege analysens gyldighed.

Desuden mener Dean, at man må "(...) undersøge alle betingelserne for styring i et givet praksisfelt (...)" (Dean 2006:69). Det er en omfattende ambition at undersøge alle dele af praksisregimet, og den fremstår nærmest utopisk. Selvom det er Deans ambition at undgå reduktionisme, er det ikke en mulighed. Man kan ikke undersøge alt vedrørende praksisregimet, man må udvælge noget og fravælge andet. Det, der er væsentligt i denne sammenhæng, er, at man understreger, hvad man har valgt og hvad man har fravalgt, hvilket også er vægtet i denne sammenhæng.

Fra anstalt til egen bolig

Det følgende afsnit vil ikke være en decideret genealogi, da dette er et arbejde og en ambition, der strækker sig ud over denne undersøgelses rammer, og fordi det er et sociologisk og ikke historisk projekt. Det er en genealogisk *inspireret* gennemgang af de historiske forhold og betingelser, der har ført frem til, hvordan arbejdet med udviklingshæmmede betragtes i dag i en dansk kontekst.

I 1987 skriver kultursociolog Birger Perlt: "Hvis begrebet ÅNDSSVAGHED forsvinder ud af det daglige sprogbrug og den socialpædagogiske viden, hvad vil der så ske med de ÅNDSSVAGE og vores holdning til dem?" (Perlt 1987:23). Dermed påpeger han en interessant pointe. Det er definitionen af den gruppe mennesker, der arbejdes med, der afgør hvad det pædagogiske arbejde indeholder. Hvordan gruppen er konstrueret gennem vores love, terminologi, ja, gennem den samlede samfundsmæssige diskurs, der hersker på området.

Foucault kalder genealogiens force for eventalization, altså det at gøre noget til en begivenhed, fremdrage én tematik frem for andre (Foucault 1991 b). I det følgende vil dette være *konstruktionen af den åndssvage*, der hænger uløseligt sammen med den samfundsmæssige rationalitet eller diskurs og konstruktionen af professionalisme på området.

Anstalten

Den første definition af idiotisme kom i 1800-tallet. Der skete en opdeling i idioter som personer "(...) der fra fødslen er berøvet fornuftens fulde brug og afsindige som personer, som har været i besiddelse af fornuftens fulde brug, men som har mistet den" (Rønn 1996:69). Indtil da er de udviklingshæmmede ikke defineret som en samlet

gruppe, og de er derfor forholdsvis usynlige historisk set. Det er derfor et meget naturligt sted at starte genealogien der, hvor der sker et reelt brud mellem usynlige psykisk udviklingshæmmede til, at de blev defineret som gruppe. Man fandt det svært at skelne mellem de sindssyge og de åndssvage, men det er interessant, at man på dette tidspunkt gør forsøget. De udviklingshæmmede er så småt på vej til at udskilles som en særlig gruppe i samfundet, en gruppe, man indsamler viden om, for at kunne underligge dem en styring. Samtidig viser denne udskillelse også, at man begynder at sammenligne ud fra en norm om det normale – i høj grad defineret ved det gennemsnitlige. Der fandtes mange forskellige inddelinger af grader af idioti og fagfolkene var ikke altid enige, dog var de enige om at hierarkisere ud fra, hvor tæt idioten var på at have et normalt følelsesliv, udseende og intellekt (Kirkebæk 1993).

Den første egentlige åndssvageanstalt i Danmark, Gamle Bakkehus åbnede i 1856 (Olsen 1956). Man begynder altså så småt at yde omsorg for de åndssvage, samtidig med at man på anstalterne kunne identificere, hvem der kunne fungere som arbejdskraft og dermed være samfundsnyttige (Kirkebæk 2007). Anstalterne er også en måde at beskytte den øvrige population mod de åndssvages anderledes adfærd, altså et udslag af pastoral magt. *Åndssvaghed* som begreb fremkom i slutningen af 1800-tallet som resultat af en tiltagende lægelig diskurs, og idiot gik over til at blive betegnelsen for de allermest åndssvage (Rønn 1996).

Lægerne var de primære professionelle autoriteter i forhold til de åndssvage og gale i begyndelsen af 1800-tallet. Man så ikke længere galskaben eller åndssvagheden som et udtryk for djævlbesættelse eller Guds straf, men opfattede det i højere grad som symptom på sygdom – og dermed også at det kunne helbredes (Rønn 1996). Denne pointe understreges af, at anstalterne til at begynde med kaldtes helbredelsesanstalter. Dog skiftede de hurtigt navn til idiotanstalter (Rønn 1996). Det var lægerne, der anbefalede, hvordan anstalternes skulle tage sig ud, så de åndssvage kunne blive raske. Der var idealer som frisk luft og natur, der prægede billedet. Bygningerne skulle fremstå symmetriske, og ro, regelmæssighed og renlighed skulle fungere disciplinerende. I lighed med Foucaults beskrivelse af Benthams ide om Panoptikon (Foucault 2005), fungerede den øgede overvågning som en disciplineringssteknik, der til en vis grad gjorde individerne selvregulerende, da de ikke var klar over, hvornår overvågningen fandt sted. De måtte derfor ubønhørligt opføre sig i overensstemmelse med institutionens regler for at undgå sanktioner. Denne disciplinerings ses tydeligt på anstalterne.

”Der blev lavet tætte skillevægge mellem individerne – og kikhuller til bevogtning af dem. De små celleagtige rum blev placeret langs en lang korridor. Fællesrum som spise- og sovesale blev store, men overskuelige. Latriner fremstilledes med halvdøre, så ingen på noget tidspunkt kunne unddrage sig kontrollen” (Rønn 1996:128).

Den disciplinerende magt bliver magtens mikrofysik og gør kroppen, som Foucault reducerer mennesket til i denne sammenhæng, lydig og nyttig til brug i den kapitalistiske produktion (Foucault 2005; Kristensen 1987). Eller i dette tilfælde blot lydigt og ikke til for megen besvær.

Der sker et brud med det filantropiske syn på den stakkels åndssvage i kølvandet på Darwins teorier om naturlig udvælgelse og den stærkes overlevelse. Man bliver bange for de åndssvages patologiske adfærd, som man tolkede som 'ond'. Der er et stærkt fokus på arv og abnormitet. Man begyndte at kæde åndssvaghed sammen med manglende moral. De åndssvage var farlige, fordi de var seksuelt aktive og dermed kunne producere afkom, der kunne degenerere den samlede population. Hvor de uarbejdsdygtige åndssvage var de farligste i midten af 1800-tallet, blev de farligste åndssvage de velfungerende og seksuelt aktive åndssvage omkring år 1900 (Kirkebæk 1993). De, der kan 'gå for at være normale', men ikke er det. Billedet af den stakkels åndssvage blev altså erstattet af et billede af den farlige åndssvage ved århundredeskiftet (Kirkebæk 2007).

I 1930'erne bliver termen 'patient' mere og mere anvendt. Hvis man er åndssvag, er man syg, syntes logikken at være, og åndssvage blev 'behandlet', selvom man havde opgivet troen på at disse patienter kunne helbredes. Man intervenerer i de åndssvages mulighed for at stifte familie, da man giver dem valget mellem at lade sig sterilisere eller bo på anstalt ved 'Lov om Adgang til Sterilisation' i 1929. I 1935 var sterilisation ikke længere et tilbud, men blev tvunget igennem ved lov. Dette er et klart forsøg på at tynde ud i de åndssvage, og kan betegnes som en racehygiejnisk foranstaltning (Kirkebæk 1993).

Indtil 1950'erne var det professionelle arbejde med de udviklingshæmmede udelukkende plejeopgaver, og det varetoges af uuddannet personale eller personale, der blev uddannet på anstalterne i en slags mesterlære. Denne mesterlære blev mere organiseret og endte med at være treårig og inkludere fag som åndssvagepleje, anatomi, sygepleje, førstehjælp og fysiologi. Fagene afspejler, at arbejdet handlede om pleje og ikke, eller i meget beskeden grad, var et pædagogisk arbejde (Rønn 1996, Øgendahl 2000). Man ser funktionen afspejlet i titlerne plejere og plejemødre. I 1941 vedtages der et forslag til ændring af uddannelsen hen imod, at plejerne fik en mere opdragende funktion, altså et mere pædagogisk perspektiv (Øgendahl 2000).

Institutionen

I 1940'erne og 1950'erne gik man fra blot og bar dækning af den åndssvages basale behov til en rettighedstænkning. Kirkebæk peger på, at denne udvikling afspejler samfundets transformation fra velfærdsstat til velfærdssamfund. Vægten flyttes fra kollektiv velfærd til velfærd for det enkelte individ (Kirkebæk 2001). Efter 2. verdenskrig stod konsekvenserne af at inddele folk i over- og undermennesker lysende klart. Begrebet

menneskerettigheder blev taget i anvendelse, især efter FN's oprettelse af universelle menneskerettigheder i 1948 (Øgendahl 2000). De pårørende til de åndssvage begyndte at stå frem og i 1952 dannede de foreningen LEV, som kom til at have stor betydning både for udarbejdelsen af åndssvagebogen af 1959 og af indretningen af de institutioner, de skulle bo på (Kristensen 2009). De pårørende gør altså brug af deres muligheder for at kritisere statens håndtering af de evnesvage, hvilket er et eksempel på liberalismens indbyggede selvkritik (Gordon 1991).

Udvikling i 1950'erne medførte en formodning om, at de udviklingshæmmede faktisk kunne undervises. Herefter begynder forskellige former for beskæftigelsesterapi at vinde indpas (Kirkebæk 2007). Rettighedstænkningen medførte en humanisering. Man havde i årevis sygeliggjort de åndssvage både i sind og moral og kategoriseret dem som væsensforskellige fra normale mennesker. Nu ville man give dem rettigheder på lige fod med alle andre. Liberalismens indbyggede kritiske funktion medfører flere handlinger af modmagt, forstået som krav, som befolkningen begynder at stille til staten. Kravene ses også i forsorgschef Niels Erik Bank-Mikkelsens normaliseringsprincip. I Åndssvagebogen fra 1959 anvendes for første gang begrebet normalisering omkring psykisk udviklingshæmmede og også integration blev anvendt (Bengtsson & Kristensen 2006).

Bank-Mikkelsen så princippet som en måde, hvorpå man kunne omgå afvigerprincippet. Han var meget optimistisk omkring normaliseringsprincippet indflydelse. Han mente, det kunne afskaffe overbegrebet åndssvaghed og dermed konsekvenserne af en sådan samlebetegnelse. Dette ville betyde, at de mennesker, der før tilhørte denne gruppe af åndssvage individer kunne få tildelt den hjælp de havde brug for, på et individuelt grundlag. Dermed kunne de fremtræde, som værende lige så forskellige som alle andre mennesker. For Bank-Mikkelsen bliver normalisering så og sige et mål i sig selv. Det var de åndssvages rettigheder og pligter, der skulle normaliseres. Bank-Mikkelsen håbede, at protektionisme, der havde hersket i mange år helt tilbage fra slutningen af 1800-tallet, ville forsvinde, hvis begrebet åndssvaghed forsvandt (Bank-Mikkelsen 1971).

Den pastorale magtform fører en fællesskabsfølelse med sig, en følelse af solidaritet mellem medlemmerne af det statslige fællesskab – som man ser det i velfærdsstaten (Dean 2006). Bank-Mikkelsens tese søger at inkludere de udviklingshæmmede i dette sociale fællesskab. Bank-Mikkelsen påpeger, at denne proces naturligvis vil tage tid og man må sige, at hans vision er idealistisk, men svær at realisere. Ambitionen lykkedes så langt, at begrebet åndssvaghed ikke anvendes den dag i dag i den professionelle terminologi, men det anvendtes som et plausibelt udtryk langt oppe i 1980'erne som det ses ud af bl.a. Perlts artikel. I dag omtales de individer, der før ville være blevet kategoriseret som 'åndssvage' under samlebegreber som 'psykisk udviklingshæmmede', 'personer med varig nedsat psykisk funktionsevne' eller 'voksne med udviklingshæmninger'. Samlebetegnelsen er dermed ikke aflivet, men fungerer blot under nye

navne. Det forekommer sværere at aflive en kategorisering, end det er at skabe én, og det er måske ikke engang tilrådeligt, da der også følger fordele med en diagnose. I nogle tilfælde en sådan ligefrem attraktiv, idet der følger ressourcer og opmærksomhed med en diagnose (Langager 2008).

I 1960'erne skete der en opløsning af den lægevidenskabelige diskurs og dermed et opgør med betegnelsen patient. Socialpædagogerne begynder at anvende patientens fornavn. Dette er et udtryk for, at tilgangen til den udviklingshæmmede nu bærer mere præg af individualitet (Rønn 1996). 'Patientbetegnelsen' erstattes med 'klientbetegnelsen'. Termen klient skulle understrege det ligeværdige forhold mellem klienten og det sociale systems repræsentanter. Begrebet fik dog ikke den ønskede virkning. Allerede få år efter havde det negative konnotationer, og man begyndte at anvende tale om klientisering, systemets pacificering af individet, ja om en reel (negativ og passiv) klientidentitet (Rønn 1996; Villadsen 2004). Idéen om klient-begrebet kan betegnes som en blindgyde, altså en rationalitet, der ikke førte nogle steder, men tværtimod endte med at repræsentere det, den var et modsvar til.

I 1960'erne og 1970'erne begyndte man at sætte fokus på arbejdet med de åndssvage frem for arbejdet omkring de åndssvage. Kvindernes arbejde (for pædagogarbejdet var i udgangspunktet og er stadigvæk primært præget af kvinder) havde indtil da fungeret som en forlængelse af det husmoder- og omsorgsarbejde, de havde praktiseret i hjemmet. Det blev nu i højere grad et egentligt arbejde, hvor de havde en reel pædagogisk funktion i forhold til de udviklingshæmmede (Rønn 1996). I 1961 oprettede man en decideret plejeuddannelse med et større pædagogisk indhold: omsorgsuddannelsen (Øgendahl 2000). I løbet af 1970'erne voksede en egentlig pædagoguddannelsen frem, og i 1974 kunne man uddanne sig til socialpædagog (Øgendahl 2000). Denne nye måde at arbejde med de udviklingshæmmede førte bl.a. til, at man trænede almindelig daglig levevis (Bengtsson & Kristensen 2006). Dermed kommer den udviklingshæmmede et skridt nærmere selv at tage hånd om sit eget liv.

I 1980 skete der endnu et afgørende brud, da udlægningen af særforsorgen blev en realitet. Men udlægningen af særforsorgen blev også en indholdsmæssig reform, idet den banede vejen for bedre muligheder for ligebehandlingsprincippet, som er en omskrivning af normaliseringsprincippet (Bengtsson & Kristensen 2006). Grundlæggende betød det, at mennesker med handicap kunne flytte ud af de totalinstitutioner, der ikke kun havde udgjort deres hjem, men hele deres verden. Dermed skabtes muligheder for integration i samfundet for de handicappede og et opgør med den isolering, der har hersket, samt et opgør med den protektionistiske diskurs, var nu omsider under opløsning.

Der oprettes uddannelse inden for 'Det ka' nytteprojekter' i 1986, og § 68 bofællesskaber blev indskrevet i bistandsloven i 1985. Pædagogerne begyndte at spørge de udviklingshæmmede, hvad de ville med deres liv i 'Det ka' nytteprojekterne' (forud

var gået en masse nye teknikker til kommunikation med de udviklingshæmmede). Nogle udviklingshæmmede fik det værre, da de var mere isoleret i deres lejligheder og de øvrige tilbud til dem ikke var udviklet og lokalmiljøet ikke tog imod dem (Pedersen 2005).

Selvom det var pædagoger, der varetog jobbet, så det pædagogisk indhold meget anderledes ud, end det gør i dag. Pædagog Anette Crillesen fortæller om sin start på 'Det ka' nytte'-uddannelse i 1988.

"Der stod Poul Erik Larsen, pædagogisk konsulent i Storstrøms amt og sagde at alle er født til at gennemgå en normal udvikling. At åndssvage ikke bare var åndssvage men at de kunne udvikle sig (...) Vi var i vildt oprør! Det var dog det værste, vi havde hørt" (Pedersen 2005:14).

Konstruktionen af den udviklingshæmmede som stoppet i udvikling herskede altså blandt pædagoger for 20 år siden.

Egen bolig

Med servicelovens indførelse i 1998 sker der endnu et brud (selvom det måske nærmere må betegnes som kulminationen på et skred). Her gør man endeligt op med institutionsbegrebet forstået som Goffmans totalinstitution. Man vil ikke længere isolere de handicappede i store bygninger, der rummer alt fra beboelse til tandpleje og frisør. De udviklingshæmmede skal kunne leve så almindeligt som muligt. Det betyder, at de skal have mulighed for selv at vælge bolig og at bo i områder, hvor der også bor mennesker uden funktionsnedsættelser. Ord som ansvar, med- og selvbestemmelse osv. vinder indpas i omtalen af de udviklingshæmmede. Pædagogen skal i stedet for at arbejde med de udviklingshæmmede, samarbejde med de udviklingshæmmede om at få et liv så tæt på det almindelige som muligt, og det liv foregår i egen bolig. Nu er boligen først og fremmest beboerens hjem og i anden omgang pædagogens arbejdsplads (Posborg 2003).

Desuden sker der et afgørende brud med pædagogernes uddannelse og dermed deres måde at 'gøre pædagogik' på i første omgang i 1992, da pædagoguddannelsen gik fra at være opdelt i fritids-, børnehave- og socialpædagog til en samlet pædagoguddannelse, og igen i 2001 da uddannelsen blev til en professionsbacheloruddannelse, og seminarierne overgik til at være en del af de nye CVU'er (Centre for Videregående Uddannelser) (Øgendahl 2000).

Kapitel 2

Pædagogers arbejde med voksne udviklingshæmmede i dag

Der er i denne governmentality-analyse fokus på de tre dimensioner, som også var fikspunkterne i genealogien: Lovgivningen, professionalismismen og styringens objekt, de udviklingshæmmede med særligt henblik på, hvordan de tager sig ud nu, hvor institutionsbegrebet er ophævet.

Det, der er det paradoksale ved praksisregimet det pædagogiske arbejde med udviklingshæmmede er, at det ikke er dem, der styrer i praksis, der definerer rammerne og teknologierne for styringen. Derfor må vi vende os mod den samlede samfundsmæssige diskurs og lovgrundlaget for at se på praksisregimets rammer. Der er anvendt en del forskellige kilder til denne analyse, bl.a. serviceloven, evalueringer af området og artikler skrevet af fremtrædende medlemmer af organisationer på handicapområdet og andre interessenter. De vil blive kvalificeret efterhånden, som de tages i anvendelse.

Sandhedskonstruktion i den pædagogiske praksis

Der er kommet en ny rationalitet på banen; New Public Management (NPM), den neo-liberale overførsel af økonomisk rationalitet til andre områder, der ellers traditionelt har været styret af andre former for rationalitet, slår igennem (Svensson 2004). Det paradoksale er, at den kritik, som neo-liberalismen rejste af den gamle bureaukratiske stat, og som NPM forsøgte at gøre op med, har ført til en øget dokumentationsbyrde mange steder i den offentlige sektor. Decentraliseringen, som skulle forandre magtstrukturene, har gjort det vanskeligt at gennemskue, hvad der egentlig foregår. Foucaults produktive magtbegreb, hvor magten fungerer i mange relationer og ikke kun top-down, er for alvor slået igennem, men medfører nu nye problematikker. Samtidig er NPM opstået med tanke for aktøren som (for)bruger. Derfor skal tilbuddene være varierede og tilgode mange forskellige individuelle behov (Greve 2002). Også de, der var med til at gennemføre NPM i den offentlige sektor mener nu, at det har haft den modsatte effekt. Kvaliteten er ikke blevet bedre af disse NPM-strategiers udbredelse, og nu efterlyses det, at styring via dokumentation mindskes, at tilliden til praktikerne genetableres, og at de tages med på råd.

”I de velmente bestræbelser på at synliggøre, klargøre og motivere til øget kvalitet gennem dokumentation, er vi nået til et stade, hvor styringen er kammet over og blevet sin egen værste fjende” (Gjørup et al. 2007:1).

Det er ekstra svært at få et arbejdsområde, der traditionelt har bygget på medmenneskelighed og kaldstanker, til at passe ind i markeds- og forbrugertænkningen (Jørgensen 2003).

I det følgende kaldes den diskurs som udmønter sig i NPM-strategier for *ansvarlighedsdiskursen*. Den er en del af en generel diskurs i samfundet vedrørende det at 'udlicitere' dele af styringen til individerne selv og dermed ansvarliggøre dem og anvende aktørernes evne til at foretage strategiske valg. Dermed falder empowerment som pædagogisk strategi også ind under ansvarlighedsdiskursen. Som vi så det i genealogien kommer markedet til at spille en større rolle op gennem 1980'erne og 1990'erne. Individualiseringen erstatter i højere grad idéen om solidaritet, og det bliver i videre udstrækning individet, der styrer sin egen skæbne.

For de styrede i praksisregimet, de udviklingshæmmede, som igennem historien har været ekskluderede, betyder indførelsen af serviceloven en delagtiggørelse i ansvarlighedsdiskursen. "Institutionsbegrebets ophævelse medfører på den ene side retten til et liv på egne præmisser, men giver også pligter" (Posborg 2003:12). Altså en øget ansvarliggørelse. Implicit stiller dette ansvar også nogle krav til de udviklingshæmmedes refleksive kompetencer. Balancen mellem frihed fra styring og styring til frihed udgør i dette tilfælde et særskilt problem, da deres funktionsnedsættelse ofte viser sig som manglende kompetence til at internalisere selvteknologier og tage refleksive valg (på lige fod med deres medborgere).

Den overordnede ansvarlighedsdiskurs afføder andre diskurser, som også præger samfundet og praksisregimet. Bl.a. idéen om livslang læring, udvikling og kompetenceudvikling.² Livslang læring som rationalitet indvirker på både styringens udøvere, pædagogerne og styringens objekter, beboerne. I forhold til de udviklingshæmmede har man, som vi så i genealogien, nu konstrueret den udviklingshæmmede som et individ, der kan udvikle sig. Det almindelige er at trives med en konstant udviklings- og forandringsproces. Og når det almindelige er at udvikle sig, skal man udvikle sig for at være almindelig. "Hvad 'normaliteten' i dag forlanger af individet er netop udvikling" (Schmidt 1996:16). Det fremgår af §111-planernes målsætning. Planen skal udarbejdes i forhold til:

"(...) personer med betydelig nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne (...) der ikke har eller kun med betydelig støtte kan opholde sig i egen bolig, eller som i øvrigt har behov for betydelig støtte for at forbedre de personlige udviklingsmuligheder" (Serviceloven 1998 §111:112).

² Kompetencebegrebet anvendes i det følgende til at betegne, hvad en person evner. Den reelle kompetence defineres som det vedkommende reelt kan. Den formelle kompetence dækker over det vedkommende kan 'på papiret', altså kompetencer vedkommende har erhvervet sig fx gennem uddannelse eller lovgivningen (Hermann 2008:18).

Planen har altså fokus på de personlige udviklingsmuligheder for den enkelte. Det er ikke længere omsorg, men udvikling, der er størst fokus på (selvom omsorg og udvikling er to sider af samme sag, er ordvalget væsentligt). Schmidt går så langt som til at fastholde, at læring, og dermed udvikling, er det der udgør socialpædagogikken i dag. Læring er det, der skal føre til kontrol med utilpassede individer (Schmidt 1996). Månetraet synes at være: Når folk ved, vil de forstå. Og når de forstår, er de ikke længere utilpassede. Denne rationalitet bygger på en snæver sammenhæng mellem magt og viden. Fx forefægter Socialministeriet at man skal have styrket deres medborgerkompetencer (Socialministeriet 2007). Grundlæggende er argumentet, at beboeren så i højere grad vil kunne sætte sin selvbestemmelsesret i spil. Desuden skal medborgerkompetencerne føre til en øget individualisering og "(...) en bevægelse væk fra vi-tænkning og den kollektive tilgang til tilrettelæggelsen af det daglige arbejde" (Socialministeriet 2007:22). Hvis den udviklingshæmmede bliver gjort opmærksom på sit medborgerskab, har han nøglen til at anvende det aktivt. Hvis han bliver vidende herom, har han større magt over sit eget liv og kan i højere grad tilrettelægge det efter sine individuelle behov, synes rationalet at være.

Schmidt peger dog på endnu en central pointe. Nemlig, at den livslange læring har visse ofre:

"Alligevel er der stadig nødstedte, nemlig de udviklingshæmmede, såvel i konkret som i abstrakt forstand, nemlig dem som er ganske svære sådan at få til at udvikle sig" (Schmidt 1996:17).

Iagttagelsesformer i praksisregimet

Hvad kaster praksisregimet lys over, og hvad henligger i mørke? I dette tilfælde er synlighederne, dikotomien mellem udviklingshæmmede og normale på baggrund af IQ-test, visitation til boformer, styringens rum – som er de nye boformer for udviklingshæmmede - samt det pædagogiske arbejde, tilrettelæggelse af hjælpen som et samarbejde.

Styringens objekter, de udviklingshæmmede, bliver først og fremmest synlige på baggrund af deres adfærd, de tilbagevendende overtrædelser af ceremonielle og i visse tilfælde substantielle adfærdsregler. I de fleste samfund og dermed også i Danmark hersker en konsensus omkring, at en vis overtrædelse af adfærdsregler kategoriseres som afvigende og udløser hjælp til at 'lære at styre sig'. Denne styring betyder, at afvigeren får støtte til at implementere selvteknologier, internalisere den generaliserede anden, således at han i højere grad kommer til at agere i overensstemmelse med samfundets normer. Ud over at det selvfølgelig også er en omsorgsmæssig foranstaltning at tildele pædagogisk bistand til dem, der overtræder reglerne, handler det også om noget andet. Nemlig kontrol med og over det utilpassede individ, sådan at faren ved vedkommendes afvigelse mindskes:

”For lidt opmærksomhed, for lidt konduite, for lidt stolthed og hensynsfuldhed, og vedkommende er pludselig ikke længere én man kan regne med vil forstå et vink eller vil give andre et vink, der kan spare dem for forlegenhed. Et sådant menneske bliver en ægte trussel mod samfundet” (Goffman 2004 b:71).

Pædagogerne er derfor både kontrollører og omsorgsgivere, hvilket er en meget kompleks relation.

De udviklingshæmmede er en del af den gruppe, som afviger fra adfærdsreglerne, og de udskilles fra resten af afvigerne via IQ-målinger og diagnoser. Hermed har man nogle redskaber, der kan synliggøre, om en person er udviklingshæmmet og i hvilken grad. Denne kategorisering spiller ind på, om man har ret til pædagogisk bistand og i givet fald på hvilket niveau. Dermed bliver de udviklingshæmmede synlige i forhold til graden af deres intelligens. Når man har identificeret afvigelsen, kategoriseres den udviklingshæmmede yderligere i forhold til, i hvor høj en grad vedkommende udvikler sig motorisk, socialt, sprogligt osv. Vedkommendes udvikling sættes i forhold til en almindelig, gennemsnitlig udvikling – som altså er den norm, den udviklingshæmmede måles op imod.

Udviklingshæmning er derfor en samlebetegnelse, der på ingen måde fortæller noget om den udviklingshæmmedes konkrete situation. Bank-Mikkelsens idé om, at afskaffe samlebetegnelsen åndssvaghed er dermed ikke lykkedes, da den blot er erstattet med en anden samlebetegnelse. Rønn kritiserer Bank-Mikkelsens normaliseringstese for, at det ender med at alle aktører bliver ens. Hun mener, at der opstod en dualisme efter tesens udbredelse, hvor man både søgte at normalisere de udviklingshæmmede og samtidig fik flere og flere diagnosemuligheder. Man normaliserer altså med den ene hånd og marginaliserer med den anden. Iflg. Rønn skal vi i stedet anskue diagnoserne som sociale konstruktioner for så ”(...) kunne vi måske bedre tackle den dualisme, vi aldrig helt slipper af med. At forestille os at vi kan er måske det farligste af alt?” (Rønn 2001:40). Mere viden om er sammenhængende med større magt over. Normaliseringstese giver altså mulighed for at sammenligne og hierarkisere, og i sidste ende fører dette måske til marginalisering. Men samtidig er diskursen omkring normalisering og almindelighed et forsøg på at inkludere, at understrege at den udviklingshæmmede er et menneske med rettigheder som alle andre. Men som Kirkebæk påpeger: ”Selvom vi med normaliseringens periode flyttede fokus fra det kollektive samfundshensyn til den individuelle service- og brugerrettighed, er det ikke sikkert at brugeren er blevet borger” (Kirkebæk 2001:8). Skiftet til det individuelle syn medfører ikke en automatisk borgerliggørelse af de udviklingshæmmede som gruppe. Hvilket vi bl.a. ser i organiseringen af styringens rum.

Styringens rum

Hvordan individerne bliver synlige igennem de rum, der stilles til rådighed for styringen, er en anden iagttagelsesmåde, der er på spil i praksisregimet. Da man ophævede institutionsbegrebet, var det, fordi man ønskede at adskille serviceydelser og boformer, og dermed mindske synligheden af 'de handicappede' som en særskilt gruppe. Det udføres i praksis ved at integrere de voksne handicappede i samfundet, rent fysisk ved oprettelsen af bofællesskaber i almindelige boligområder. Formand for Det Centrale Handicapråd, Ester Larsen, gør opmærksom på, at der er lang vej igen, og at de store bygninger, som styringen stadig ofte foregår igennem, er med til at bevare institutionskulturen.

"Vi får ikke gjort op med institutionstænkningen, hvis vi ikke får gjort op med de fysiske rammer, som er selve indbegrebet af institution (...) Vi skal i stedet satse på boliger, som er langt stærkere integreret i den øvrige boligmasse" (Larsen 2008:1).

Tidligere udskilte vi det anderledes, og byggede særlige bygninger til de marginaliserede grupper som fx udviklingshæmmede, nu skal deres boliger ligne andre menneskers boliger. De skal ligge i boligområder, hvor der bor andre mennesker, og de skal være præget af almindelighed. Desuden skal de handicappede have bedre muligheder for selv at vælge boform. Én af måderne, man søger at integrere de handicappede på, er ved at fjerne alt, der har med den voksne handicappedes bolig at gøre fra sociallovgivningen og i stedet administrere dette gennem boliglovgivningen (Posborg 2003). Det er i udpræget grad et forsøg på en opfølgning på Bank-Mikkelsens principper om, at man skal vende tilbage til dengang, hvor de handicappede ikke var nogen særlig gruppe, men bare var. Normaliseringstesen er erstattet af en almindelighedstese eller et ligebehandlingsprincip. Synlighederne i forhold til de udviklingshæmmede i dag kan ses som tendensen til at gøre dem usynlige – man søger en integration i omverden frem for en marginalisering. Dette må betegnes som et forsøg på at mørklægge det anderledes ved de handicappede.

Side om side med diskursen omkring ligebehandling, er der andre iagttagelsesformer, der er med til at synliggøre de udviklingshæmmede som gruppe. Noget af det der gør handicappede synlige, er visitationen til boligen. Det er ikke almindeligt at blive visiteret til en bolig, men det bliver de udviklingshæmmede ikke desto mindre. På trods af at sigtet med serviceloven var, at den udviklingshæmmede selv skulle vælge boform og bofæller, er det langt fra tilfældet i dag. Ofte visiteres de ganske enkelt til den første ledige plads i et bofællesskab (Posborg 2003, Socialministeriet 2007). Valgfriheden i forhold til egen bolig er så reduceret, at 52,1 % af pædagogerne i botilbud for udviklingshæmmede vurderer, at beboerne har meget lav indflydelse på, hvor de

kommer til at bo, og hvem de kommer til at bo sammen med. 17,8 % vurderer, at indflydelsen på boligen er lav, og kun 9,6 % af pædagogerne vurderer, at beboerne har en meget høj eller høj indflydelse på deres bolig-valg (Langager et al. 2009).³ Det er altså en proforma-(valg)frihed, der her er på spil. Reelt set har 90 % af de udviklingshæmmede ikke mulighed for selv at vælge.

Styring af den udviklingshæmmede som et samarbejde

Man forsøger altså i praksisregimet at se den udviklingshæmmede som almindelig og forsøger, så vidt det er muligt, at mørklægge det anderledes ved den udviklingshæmmede. Også i tilrettelæggelsen af hjælpen til de udviklingshæmmede, en hjælp der i høj grad adskiller de udviklingshæmmede fra 'almindelige mennesker', søger man at usynliggøre det anderledes. Pædagogen skal iflg. serviceloven hjælpe den udviklingshæmmede med udgangspunkt i "den enkeltes ansvar for sig selv og sin familie, og at hjælpen skal tilrettelægges ud fra den enkeltes behov og forudsætninger samt i samarbejde med vedkommende" (Posborg 2003:10). Det almindelige, kan man konkludere, er altså at ville kunne klare sig selv, tage ansvar og have en høj grad af individualiserede behov, og et af dem er at have egen bolig. Endvidere ses relationen mellem pædagog og beboer som et samarbejde. Altså et brud med opfattelsen af, at man arbejder med beboeren til at samarbejde med beboeren og en understregning af et mere ligeværdigt pædagogisk forhold.

Serviceloven udstikker både den lovmæssige og den normative ramme for pædagogens arbejde. Helt i tråd med Foucaults opfattelse af lovgivningen i liberalistiske samfund. De grundlæggende værdier, som hjælpen skal tilrettelægges efter, er: Ansvar, selvbestemmelse, individuel tilrettelagt hjælp, støtte, omsorg og brugerinddragelse (Socialministeriet 2007).

Skiftet til en samarbejdsrelation betyder også, at noget af den magt, pædagogen legitimt havde fået til at varetage beboerens behov, i højere grad overgår til den udviklingshæmmede selv, som så kan definere, hvad vedkommende vil have hjælp til. I min optik svarer dette til, at samarbejdsrelationen giver den udviklingshæmmede afklaringskompetence. I denne proces udsættes pædagogerne endvidere for en tiltagende kontrol af deres arbejde, hvilket belyses i det følgende afsnit.

Styringsteknologier

I bund og grund er pædagogik jo den væsentligste styringsteknologi i praksisregimet. Selve idéen om, at man via pædagogisk intervention skulle kunne omforme eller udvikle bestemte identiteter er affødt af pastoralmagts omsorg for den enkelte i kombi-

³ Se bilag 1.

nation med optimering af den enkeltes 'bedre jeg' (Foucault 1997). I genealogien fremkom det, at forestillingen om, at staten skal intervenere i individernes livsførelse, er noget, der er vokset frem. I dag virker interventionen selvfølgelig. Nu er spørgsmålet blot på hvilken måde den skal foregå? Selve interventionens formål har også ændret sig. Man startede med at ville beskytte den udviklingshæmmede og intervenserer nu også for at undgå, at den udviklingshæmmede bliver for beskyttet – gjort ansvarsløs. Interventionen kan foregå på mange måder og med hjælp fra mange forskellige styringsteknologier. Den styringsteknologi, der vil blive lagt vægt på i det følgende, er §111-planerne. Mange pædagogiske medarbejdere opfatter "(...) udarbejdelse af handleplaner som den største effekt i forbindelse med serviceloven" (Posborg 2003:19). Desuden kan §111-planerne ansues som en form for kontrakter. Kontraktstyringen er tillige et af NPM's idealtypiske redskaber (Greve 2002). Det er derfor interessant at se på, hvordan handleplanerne fungerer som kontrakter i praksisregimet.

Der er fire formål med § 111-planerne:

1. Planerne skal øge inddragelsen af den enkelte bruger og styrke brugerens selvbestemmelse.
2. Formålet er at sikre, at indsatsen tilrettelægges individuelt i forhold til brugerens ønsker, behov og livssituation.
3. Planerne skal styrke den helhedsorienterede indsats således, at de forskellige aktører koordinerer og samarbejder om den enkelte bruger.
4. Planerne skal øge kontrollen af kvaliteten på det sociale område og derigennem styrke brugerens retssikkerhed. Dette sker blandt andet ved at styrke ankemulighederne over indsatsen og planernes indhold (Andersen et al. 2001:5).

Man må betragte §111-planen som et kontraktlignende dokument, der både anvendes til at fastholde den udviklingshæmmede i en udviklingsproces og samtidig virker strukturerende i forhold til pædagogens arbejdsopgaver og dermed har en kontrolforanstaltning i forhold til dette arbejde. §111-planen er dermed både en styringsteknologi for praksisregimets styrede og for de styrende.

Teknologier til styring af de udviklingshæmmede

De tidligere amter har før arbejdet med udviklingsplaner for de enkelte handicappede borgere, men forskellen fra disse planer til §111-planerne er, at "(...) man nu skal se den handicappede borger i en ny rolle: som aktivt subjekt i stedet for som det passive objekt for behandling" (Posborg 2003:27). Der er forskel på den subjektivering, som individet udsættes for gennem governmentaliseringsen af staten. Altså at der kommer mere og mere viden om populationen og dermed også om det enkelte individ, og så

subjektivation, som er, når individet (eller populationen) gerne vil være subjekt og dermed frivilligt påtager sig selvteknologier (Andersen 2003:124) (Foucault 1997 :225). Fokuset på den udviklingshæmmedes udvikling gør, at man kan betragte §111-planen som en art selvteknologi. "Kontrakten forpligter til en oversættelse af pligten til frihed i en forholden sig til sig selv som fri" (Andersen 2003:124). Borgeren betragtes dermed som et individ, der er i gang med en selvrealiseringsproces, et individ, der ikke kun bliver gjort til subjekt, men aktivt går ind og gør sig til subjekt.

I rapporten '§111-planer er godt redskab i indsatsen over for voksne med nedsat funktionsevne?' identificeres forskellige funktionsniveauer for §111-planer, hvor planen som kontrakt er ét af dem. Den kontraktlignende plan kan, hvis den forvaltes på den tiltænkte måde, fungere som: "(...) en fælles aftale om, hvilke væsentlige mål, der skal arbejdes efter det kommende år, og hvilket serviceniveau brugeren kan forvente" (Andersen et al. 2001:103). I det private erhvervsliv, er en kontrakt kendetegnet ved, at kontrakten indgås af ligeværdige parter, at den indgås frivilligt, og at der er sanktioner hvis den ikke overholdes (Greve 2002). Grunden til at planerne kan have en uheldig side er at de kendetegn, der er ved en kontrakt i det private erhvervsliv, enten ikke findes eller er utydeligt formuleret i §111-planen. De indgås ikke frivilligt, (i hvert fald ikke fra pædagogens side), relationen er ikke ligeværdig, og den juridiske gyldighed er uklar. Planerne kan derfor ende med at blive opfattet som en ren administrativ formalitet og brugeren mister indflydelse på planens indhold.

Anvendt som brugerens plan kan §111-planen anvendes til at brugerens ønsker kommer frem i lyset, og en reel selvbestemmelse finder sted. Faren er, at planen bliver beskrivelsen af en urealistisk drøm (Andersen et al. 2001). Lige meget hvordan planen anvendes i forhold til den udviklingshæmmede, må man konkludere, at §111-planerne i høj grad styrer beboeren hen mod en udviklingsproces. Ideelt set en som vedkommende selv definerer og dermed forholder sig reflektivt til.

Teknologier til styring af de styrende

§111-planerne kommer også til at virke som styring af pædagogernes arbejde. Pædagogerne skal på systematisk vis forholde sig reflektivt til hver enkelt beboer, samtidig med at der kan følges op på om pædagogerne overholder deres del af kontrakten. Selvom det er uklart, hvad der sker, hvis de ikke lever op til deres del af aftalen, er det en kontrolfunktion. Dermed har §111-planerne en styringsmæssig karakter i et governmentality-perspektiv.

Dokumentationsmængden i det pædagogiske arbejde kan bevirke en forestilling om, at der generelt ikke hersker den store tiltro til at pædagogerne gør deres arbejde godt nok (NIRAS 2008). Samtidig med at de formulerede pædagogiske visioner ofte viser sig at fungere som flydende betegnelser.

”Generelt efterlades det indtryk, at en væsentlig del af det pædagogiske arbejde bygger på, er erfaringsbaseret – indimellem tavs – viden hos den enkelte medarbejder snarere end en klar og sammenhængende pædagogisk strategi” (NIRAS 2008:29).

Pædagogikken som den formuleres på bostederne går ofte ud fra plusord som ”recovery”, ”empowerment” eller ”anerkendelse”, der er i fare for at komme til at fungere som begreber, der kan fyldes indhold i efter forgodtbefindende, og hvis mening dermed ikke kan fastslås.

Men pædagogerne kan styrke deres faglige profil, deres profession, opnå ny viden og skabe sig selv som eksperter, hvis de vælger at se den øgede dokumentation som en måde, hvorpå de kan synliggøre deres arbejde og dermed understrege deres profession. Dermed kan de vende en styringsteknologi, der er møntet på en kontrol af dem (og til en vis grad af beboerne) til at vise, hvad de som fagpersoner er gode til. Dette kunne vise sig at være en magtfuld position at indtage.

Identitetsskabelse

I praksisregimet forsøger pædagogerne at styre de udviklingshæmmede, så de kommer til at kunne begå sig i forskellige sammenhænge. Man søger gennem styringen at få styringens objekter til at vælge at identificere sig med noget bestemt. I det følgende undersøges det, hvordan både de styrede og de styrende bliver ledt hen imod bestemte identitetsdannelser (Dean 2006).

Den frie udviklingshæmmede

Det er blevet pædagogens opgave at få den udviklingshæmmede til at vælge at identificere sig med en person, der bor i egen bolig, en person der selv bestemmer og har indflydelse på sit eget liv. Generelt betyder det, at man overdrager en del af ansvaret for styringen til de udviklingshæmmede, idet man tror og håber på, at de kan forvalte en del af deres styring selv. Herudover er man blevet opmærksom på de tvingende magtformer, de udviklingshæmmede har levet under tidligere, og tager kraftig afstand fra dem. Man vil ikke påføre de udviklingshæmmede passive klientidentiteter. Service-loven søger i stedet at give de handicappede et ansvar at leve op til, at få dem ud af det sociologen Talcott Parsons kalder the sick role (Jacobsen & Kristiansen 2000:44).

Sandhederne i praksisregimet italesættes ud fra NPM-rationaliteten og ansvarlighedsdiskursen som udvikling, livslang læring og kompetenceudvikling. Det er en helt ny konstruktion af den udviklingshæmmede. Generelt er sprogbrugen omkring de udviklingshæmmede neutral. I nutidens definitioner af udviklingshæmmede, anvendes det neutrale bruger, borger eller beboer. Eller en person med nedsat psykisk funktionsevne, ud over begreberne udviklingshæmmede eller voksne med udviklingshæmninger.

Man kan sige, at den udviklingshæmmede for første gang siden 1800-tallet, hvor de blev defineret som gruppe, bliver konstrueret som frie – i hvert fald i sproglig forstand.

Fri til selv at definere deres behov for hjælp, fri til selv at vælge bolig og bofæller, fri til selv at disponere over økonomi, fri til at rode og have egne regler i deres bolig, fri til at komme ud blandt andre mennesker og ikke blot leve sit liv på et begrænset, isoleret område. Frie til at være noget andet og mere end blot udviklingshæmmede.

Men én af Foucaults pointer er netop, at individet må være frit, hvis der skal kunne ydes magt over det, ellers er det blot og bar et spørgsmål om vold (Foucault 1982). Så selvom konstruktionen af den udviklingshæmmede som fri lyder befriende – følger der også et ansvar med den nyvundne frihed. Et ansvar, der kræver en vis grad af refleksivitet. En del af denne frihed er friheden til at være forbruger. At stille krav og med sine valg afgøre om et botilbud eller andre tilbud er af en kvalitet, således at man vil vælge det, dette kan være en stor nok udfordring i sig selv. Desuden er der i forhold til fx boligvalg ikke en reel frihed, og det er derfor ikke beboerens forbrugerkompetencer, der afgør kvaliteten af botilbudet.

Dog ser man i høj grad, at beboernes disposition over egne penge afføder en forbrugeridentitet i henhold til valg af andre forbrugsgoder. Dette medfører, at de i langt højere grad end tidligere fremstår som individer frem for en homogen masse som på centralinstitutionerne, hvor de havde meget få personlige ejendele. Etnologen Linda Andersen har i sin ph.d.-afhandling undersøgt vanerne hos beboere i et bofællesskab, efter de har fået råderet over deres pension. Andersen oplevede en generel mere voksen optræden efter beboerne fik egne penge mellem hænderne. "At få udbetalt sin pension har for langt de fleste gjort dem mere synlige – både for dem selv, hinanden og personalet" (Andersen 1999:18). Man kan derfor også betegne pensionsudbetalingen til beboerne som en styringsteknologi, der er med til at styre dem hen imod at blive selvstyrende. Det er så pædagogernes opgave at fungere som sparringspartnere i forhold til diverse indkøb. Ligesom en del beboere, der ikke kan finde sig til rette med forbrugeridentiteten, har ekstra meget brug for støtte til at påtage sig deres rolle som forbruger. Alt i alt lyder det positivt, men der følger også problemer med en identitet som forbruger. Fx når pengene forsvinder mellem hænderne på den udviklingshæmmede, og der pludselig ikke er penge til de faste udgifter. Andersen påpeger, at en forvaltning af beboernes penge, fra pædagogernes side, vil medføre en udvanding af hele idéen om det frie valg (Andersen 1999).

Den (semi-) professionelle - pædagogen som vidensarbejder

Men det er ikke kun de udviklingshæmmede, hvis identitet skabes i praksisregimet. Serviceloven og den generelle modernisering af den offentlige sektor betyder også, at der sker store forandringer omkring pædagogernes arbejde.

NPM er implementeret i Danmark via centraliseret decentralisering og decentraliseret centralisering (Hjort 2005). I denne moderniseringsproces er professionaliseringen blevet en udfordring, som de offentligt ansattes faglige organisationer er gået ind i. De

mellemlange uddannelser er blevet til akademiske uddannelser med indførelsen af professionsbacheloren i 2001. Pædagogen er nu en vidensarbejder og kæmper med andre professioner om anerkendelse og status (Hjort 2006).

Professionsteori er idéen om, at en uddannelse fører til unikke kompetencer, der sikrer professionen et monopol på en særlig viden. Derfor kan man ikke tale om de mellemlange uddannelser som ægte professioner, men må betegne dem semi-professioner, da der er andre faggrupper, der deler deres viden. Hjort identificerer to diskurser, der slås om magten til at definere professionalitet i den offentlige sektor. Professionsteorien stemmer i høj grad overens med velfærdsstatens solidaritetsprincip og har i mange år været præget af *high trust* - at man stolede på og gav de, der arbejdede inden for velfærdsstatens professioner (fx pædagogerne), stor metodefrihed. Organisationsteorien holder derimod på, at professionalisme hænger sammen med, om den viden, der produceres, kan konkurrere på et marked. Desuden skal den professionelle medarbejder i et organisationsteoretisk perspektiv være loyal mod organisationen, og vedkommendes arbejdsopgaver skal tilpasses standarder på en måde, så de lettere kan dokumenteres og underlægges kontrol (Hjort 2006).

At pædagogarbejdet blev til lønarbejde var positivt, da man så flyttede sig fra opfattelsen af omsorgen som et spørgsmål om varme hænder og store hjerter, men i stedet begyndte at se det som en omsorgsudøvelse, der skulle anerkendes som et egentligt arbejde (Hjort 2005). Professionaliseringen er så en bevægelse væk fra pædagogen som lønarbejder hen imod pædagogens som et professionsarbejde. Professionsarbejdet kombinerer de to perspektiver, her er man både 'kaldet' til sin profession og bliver belønnet med både økonomisk og social kapital samt med professionens øvrige goder så som autonomi og metodefrihed og frihed fra kontrol. Akademiseringen er en strategi, der historisk har virket og givet anerkendelse. Så derfor er det den, man har valgt, i et forsøg på at øge anerkendelsen af faget (Jørgensen 2003). Den akademiske viden har traditionelt større værdi i samfundet, når det kommer til menneskearbejde. Derfor er det ofte andre faggrupper, der stilles spørgsmål i forhold til praksis og metodeudvikling. Det er tankevækkende, at pædagogerne på den måde bliver kørt ud på et sidespor, og deres praksisbaserede viden ikke anerkendes.

"I kampen om ekspertrollen, herunder arbejdet med et pædagogisk fagsprog, og i kampen om politisk indflydelse gælder det, at pædagoger bliver nødt til at dokumentere og derved synliggøre såvel deres arbejde som effekten af det" (Dinesen 2003:138).

Dinesen foreslår, at pædagogerne bliver til og kommer til at føle sig som en del af forvaltningen. Således at det ikke bliver en kamp mellem 'dem' og 'os', men et reelt samarbejde. Dermed plæderer han for en organisationsteoretisk professionsopfattelse.

Hjort har en mere klassisk professionsorienteret tilgang på trods af hendes identifikation af de mellemlange uddannelser som semi-professioner. Hun plæderer for, at

kvalitet i det pædagogiske arbejde – altså hvordan arbejdsmiljøet er for pædagogen og pædagogens indflydelse på eget arbejde (som er en af professionsteoriens hovedpunkter) – hænger nøje sammen med kvaliteten af det pædagogiske arbejde; kvaliteten af den offentlige ydelse. "(...) en vis grad af kvalitet i de professionelle arbejde – herunder en vis faglig begrundet dispositionsfrihed – en nødvendig forudsætning for kvaliteten af deres arbejde" (Hjort 2005:34).

Problemet med de mellemlange uddannelser er blot, hvilket Hjort påpeger, at de klassiske fordele, der er ved at kunne kalde sin uddannelse for en profession, ikke følger med i gængs forstand. Fordi menneskearbejdet kan varetages på mange måder og på mange forskellige niveauer. Konsekvensen af ikke at have et reelt vidensmonopol kan føre til deprofessionalisering. Fx i form af øget kontrol og andre tiltag, der tyder på low trust til pædagogprofessionen. Derfor må pædagogerne gribe chancen for at sætte deres fingeraftryk på udviklingen af det pædagogiske arbejde.

Man må altså sige, at praksisregimets identitetsskabelse af den styrende, pædagogen, trækker i (minimum) to retninger, der begge må betegnes som en professionalisering. Hvad professionalisering indeholder, er dog noget uklart og ofte modstridende.

Opsummering

På trods af at man forsøger at trække synligheder, der går på de handicappede som gruppe, tilbage via serviceloven, fremhæver IQ-test og andre virkemidler forskellen mellem 'normale' og udviklingshæmmede individer. Visitationerne til boformer udskiller også fortsat de handicappede som en særlig gruppe i samfundet og gør det synligt, hvem det er, der skal styres inden for praksisregimet. IQ-målingerne, diagnoserne og visitationerne er derfor både væsentlige marginaliserings- og styringsteknologier.

Diskursen omkring et liv så tæt på det almindelige som muligt er en del af en overordnet ansvarlighedsdiskurs, der søger at integrere/inkludere den udviklingshæmmede, men den integration, den udviklingshæmmede har krav på gennem serviceloven, i forhold til valg af boligform og bofæller, er reelt meget begrænset, og idéen om det selvstændige og ansvarsfulde udviklingshæmmede individ er derfor ikke realistisk i øjeblikket, idet man ikke lever op til målsætningen.

Medborgerkompetencerne skal vende udviklingen fra en vi-tænkning til en jeg-tænkning og understrege, at beboeren er et individ som alle andre mennesker. §111-planerne er et forsøg på, at identificere den udviklingshæmmedes individuelle behov, og kan anvendes som socialkontrakter. Gennem planen får den udviklingshæmmede ansvar for egen udvikling og overfører dermed noget af styringen fra pædagog til beboer. §111-planerne er samtidig en kontrolforanstaltning, der skal sikre det pædagogiske arbejdes kvalitet. Samtidig giver de øgede klagemuligheder i forbindelse med pla-

nernes indhold den udviklingshæmmede en mulighed for at udøve medborgerskab, idet en klage er en indirekte kritik af velfærdsstaten.

Styringens objekt er altså frie borgere i eget hjem, frem for beboere på en institution; men identitetsskabelsen virker begge veje. Også pædagogernes roller ændrer sig ved institutionsbegrebets ophævelse. Pædagogerne skabes som professionelle, men professionelle forstået i et organisationsteoretisk perspektiv, frem for et klassisk professionsperspektiv. Hvilket har store konsekvenser for det pædagogiske arbejde.

Kapitel 3

Det pædagogiske arbejde som performance

Deltagerobservationer i et bofællesskab

Deltagerobservationer er i udgangspunktet en etnografisk metode, hvor deltagerobservatøren foretager konkrete iagttagelser af menneskelig interaktion, i stedet for at analysere ud fra mere distancerede data. I sociologisk sammenhæng anvendes deltagerobservationer ofte til at studere individer og grupper inden for forskerens egen kulturelle ramme. Kunsten er da at blive ved med at anskue det observerede som 'fremmed' og undgå at drage slutninger på baggrund af forforståelsen. Dette gøres ved at forholde sig distanceret og bevidst naiv til felten, således undgås det at 'go native', dvs. at lade sig opluge i den undersøgte kontekst og dermed glemme, at det er undersøgelsen, der er grunden til, at man befinder sig i felten.

Interaktionistisk analyse fokuserer på institutioner, forstået i Berger og Luckmannsk forstand: "Institutionisering finder sted, hver gang forskellige slags aktører gensidigt typificerer vanemæssige handlinger. Sagt på en anden måde, så er enhver typedannelse af den art en institution" (Berger & Luckmann 1987:72). Goffman fremstiller institutioner som hverdagslivets scener (Goffman 1967).

Ligeledes er det essentielt at opfattelsen af selvet, som Goffman fremlægger det, ikke lægger op til, at man skal forstå informanternes inderste væsen og tanker, men nærmere hvorledes de er blevet konstrueret til at fremstå som de gør (Järvinen & Mik-Meyer 2005:102).

Sociologen Hanne Warming anvender begrebet oplevelse af situationen, i stedet for indlevelse i den. Observationerne tilvejebringer en mulighed for at opleve situeret praksis, men uden den føjte indlevelse. Dvs., at man favner sin egen deltagelse som forsker i det empiriske materiale, og inkluderer denne som et sandsynligt bud på, hvorledes det er at være aktør i den pågældende situation (Warming 2005:158). Warmings udlægning repræsenterer en metodisk position mellem den fænomenologiske indføling og den goffmanske interaktionistiske distance, hvilket også er den position, der indtages i nærværende feltarbejde.

Man skal ikke forstå Goffmans brug af teatermetaforer som udtryk for, hvordan de analyserede individer selv opfatter deres fremtræden. Teatermetaforen er ikke en afspjuling af virkeligheden som sådan, det er udelukkende et perspektiv, der kan hjælpe forskeren til at få hold på observationerne. Dvs., at teatermetaforen heller ikke kan anskues som en teori, men nærmere en metodologi (Jacobsen & Kristiansen 2000).

Deltagerobservationer formår at indfange samspillet mellem informanterne, hvor kvantitative metoder kan sammenligne informanterne ud fra nogle statistiske parametre. Derfor bliver anvendelsen af deltagerobservationer brugbar, når man skal se på

relationer, og hvad der konkret sker i mødet mellem mennesker i den pågældende situation. Observationer er selvsagt selektive, man kan ikke observere alt på én gang. Det er derudover ikke nok at observere, man må også have observationskategorier, man kan knytte observationerne til (Wadel 1991). Disse relationelle kategorier kan afsløre, hvilke forhold der er imellem de forskellige informanter. Goffmans teatermetafor giver os netop sådanne analysekategorier.

Pågældende feltarbejde må betegnes som forholdsvis kort, idet jeg udelukkende befandt mig i bofællesskabet og i øvrige aktiviteter omkring det i en lille arbejdsuge. Dette kan betyde, at de pædagoger, jeg har studeret, endnu ikke havde vænnet sig fuldt ud til min tilstedeværelse og derfor har handlet mere eller mindre 'som blev de studeret'. Dog kan det have den klare fordel, at jeg møder feltet med friske øjne og stadigvæk har min opmærksomhed intakt. Man skal i observationsstudier være opmærksom på, at de studerede ofte gerne vil præsentere sig på en bestemt måde: "Sociologen må overveje, hvilken front undersøgelsens informanter ønsker præsenteret samtidig med, at det må overvejes, hvordan forskerens egen front påvirker de udforskede" (Jacobsen & Kristiansen 2001:44-45). Front er Goffmans begreb og kan defineres som den del af individets optræden der generelt er statisk og som hjælper med at definere situationen (Goffman 1959). Man skal derfor være opmærksom på, at informanterne vil være interesserede i at præsentere sig med en front, der matchede, hvad de troede, forskeren forventer af dem. Følgende eksempel fra empirien viser en frontjustering:

En pædagog siger på personalemødet: "... og så var Vilma ude og se på stedet – men hun skal vækkes kl. syv, ellers kan hun ikke selv komme op. Og vi åbner jo først kl. otte." Hun bliver afbrudt af en kollega: "Så vil jeg godt lige sige, for nu har vi jo også, "- hun nikker hen mod mig - "... med, så jeg vil bare sige, vi indretter os jo efter beboerne. Så vi kan nok finde ud af at møde kl. syv, hvis det skulle være".

Pædagogen irettesætter sin kollega meget tydeligt med henvisning til min tilstedeværelse, den fælles front justeres. Frontjusteringer som denne kan imødekomes ved at forholde sig mistænksomt. Hvis der er informationer, der ikke passer sammen, og man har en følelse af, at der er noget, der ikke fortælles, kan man bevidst søge mere information om det pågældende emne for på den måde at undersøge, hvad der ligger bag fronten.

Den norske sociolog Cato Wadel påpeger, at man som feltarbejder kan støde på vanskeligheder i forhold til at få adgang til alle de arenaer, man finder interessante - alt efter hvilken rolle man påtager sig. Forskerrollen kan være den mindst udbytterige, fordi folk oftest vil agere anderledes end ellers, da de føler sig observeret. Dog mener jeg, at jeg allerede ved den første telefonsamtale, blev givet en læringerolle i felten,

da min kerneinformant foreslog at mødes på samme måde, som de mødtes med praktikanter og andre, der skulle have deres gang i bofællesskabet for en periode. Dermed fik jeg foræret rollen som også kaldes 'deltager som observatør', som jeg havde håbet på at kunne indtage (Kristiansen & Krogstrup 1999; Wadel 1991).

Jeg gjorde få notater, når jeg var i rum sammen med mine informanter, og noterede mindre og mindre som dagene skred frem. Grundlæggende så jeg efter episoder, hvor pædagogen trådte i direkte interaktion med beboeren.

Både pædagoger og beboere i analysen nævnes under pseudonym. Personalets opdigtede navne vil være fremhævet med fed, således at der kan skelnes mellem beboere og pædagoger. Desuden er hverken pædagoger eller beboere beskrevet yderligere, da en sådan beskrivelse ikke vil bibringe noget til analysen. Det er interaktionen, der er fokus på. Desuden omtales beboerne som *han* og pædagogerne som *hun* for at skelne, og fordi der er flest kvindelige pædagoger i feltarbejdet.

I det følgende anvendes teatermetaforen på de interaktioner jeg iagttag i bofællesskabet. I lighed med Goffmans metode, introduceres teatermetaforens kernebegreber efterhånden, som de bliver aktuelle i samspil med empirien. Begreberne udvikles og forkastes efterhånden som analysen skrider frem. Analysen indeholder derfor også en teorigenererende dimension.

Scenen

Bofællesskabet består af 12 lejligheder. Der er ansat fem pædagoger. Derudover er der ansat to vikarer. Beboergruppen er, samlet set, velfungerende voksne udviklingshæmmede, som klarer sig selv natten igennem, da der ikke er personale i bofællesskabet om natten. Dog har beboerne mulighed for at ringe til en nattevagt fra et andet bofællesskab, der kan rykke ud, hvis der opstår akutte problemer. Personalet er fortrinsvis på arbejde mellem kl. 8 og 20.

Lejlighederne i bofællesskabet er etværelses lejligheder med bad og køkken. Der er fællesrum i bofællesskabets i stueplan. Det ene fællesrum er indrettet til spisestue. Her står to spiseborde og et par lænestole, sofabord og en lille sofa. Der er ikke særlig mange nips, men billeder på væggene. Et andet fællesrum rummer de ting, pædagogerne skal bruge til deres arbejde. Bagerst i rummet står et stort skrivebord med skriveredskaber og informationsbog. Desuden er der arkivskabe til mapper af forskellig art der kan lukkes af, så man ikke kan se indholdet. Der er en stor opslagstavle med telefonnumre og praktiske papirer, bl.a. personalets vagtplan. Ydermere et whiteboard med et skema over beboernes aktiviteter ugen igennem. Rundt om bordet står nogle kontorstole. Der er også et sofabord og to sofaer i rummet.

Et af de grundlæggende udtryk hentet fra Goffmans dramaturgiske univers er front, som betegner det udstyr, et individ har brug for for at kunne spille en overbevisende performance. Personlig front er en persons alder, køn, tøj, ansigtsudtryk osv. Den personlige front skal helst stemme overens, hvis den pågældendes optræden skal virke troværdig. Altså skal personens status stemme overens med den rolle, vedkommende har tænkt sig at spille. Rekvisitterne skal ligeledes helst svare til den personlige front (Goffman 1959).

Ud over den personlige front spiller også omgivelsernes front en rolle. Bofællesskabet fremviser hovedsagligt en hjemlig front. Der er sofagrupper, billeder på væggene osv. Rekvisitterne er fortrinsvis hjemlige møbler, men fronten bærer også præg af at være en arbejdsplads på nogle områder. Fx tager man ikke skoene af, når man går ind i hverken lejligheder eller fællesrum, ligesom man ellers gør det i et privat hjem. Der er linoleum på gulvene og andre foranstaltninger, der gør det lettere at kunne komme til at gøre rent. Også vagtplaner og opslagstavler og det store skrivebord indikerer at her er der nogle, der arbejder.

I det fællesrum, som står åbent for anvendelse af alle beboere døgnet rundt, er der en iøjenfaldende mangel på personlige, ikke-institutionelle ejendele. Dette forklares med, at én af beboerne simpelthen ikke kan lade være med at stjæle, hvis der står ting fremme. Dette repræsenterer en uoverensstemmelse med fronten. Beboernes adfærd gør, at man ikke kan opretholde den ønskede hjemlige front – der er altså en uoverensstemmelse mellem front og rekvisitter, så fronten fremstår utroværdig. Man mærker, at fællesrummene ikke i gængs forstand er hjemlige. Til gengæld var alle lejlighederne, jeg besøgte, i høj grad præget af beboerens personlighed, og der var særdeles god overensstemmelse mellem personlig front og omgivelsernes front. Fx var én af lejlighederne dækket af samleobjekter fra gulv til loft. Lejlighederne virkede i høj grad troværdige, som de variationer over den hjemlige front, de præsenterede sig som. De gav indtryk af, at det er individer der bebor lejlighederne og ikke institutionsbeboere.

Problemer med frontstage- og backstage opførelse

Når man betragter individerne som skuespillere på en scene over for et publikum, må vi først definere, hvem der er skuespillerne i optrædenen, og hvem der er publikum. Da undersøgelsen omhandler pædagogernes arbejde, er det dem, der er hovedskuespillerne i det følgende. Pædagogen kan godt være publikum til beboernes optræden, men hun stopper på intet tidspunkt med at være på. Så selvom det tilsyneladende ser ud som om pædagogen er publikum til beboerens optræden, er hun alligevel i gang med en optræden som lyttende pædagog. Der er flere eksempler på modstridende roller, roller hvor aktøren både er publikum og performer i en vekselvirkning inden for rollen (Goffman 1959). Det komplekse ved den pædagogiske situation er, at pædago-

gen ofte trækker sig tilbage for at lade beboeren være hovedrolleindehaver i interaktionen. Det er beboeren, det 'handler om' i den pædagogiske relation. Derfor vil nogle af de citater, der omhandler performerens i sammenhængen, henvise til beboeren, selv om fokus i denne sammenhæng er på pædagogens rolle. Dette vil selvfølgelig tydeliggøres undervejs.

Goffman opdeler det område, hvori den pågældende optræden udspiller sig i et backstage-område og frontstage-område. Backstage er så og sige hér, man øver sig på sin optræden. I et forsøg på at have kontrol med udtryksmidlerne lukker man ofte adgangen til backstage for publikum, fordi publikum ikke skal overvære det optrædende teams backstage-opførelse (Goffman 1959). Man ønsker at bibeholde en professionel fremtræden. Goffman mener, at beskyttelse af backstage er essentielt for work control. Det lukkede backstagerum giver mulighed for, at man kan udføre de dele af arbejdet som publikum måske godt kan forestille sig er nødvendige, men som de ikke ønsker at se eller som de optrædende ikke ønsker at vise (Goffman 1959). Når pædagogerne er på arbejde, indtager de en frontstage-optræden, de er så og sige 'på' fra det øjeblik, de træder ind ad døren. Jeg oplevede ikke på noget tidspunkt, mens jeg var i bofællesskabet, at de fx låste døren, når de holdt pause. På den måde kunne beboerne komme i kontakt med pædagogerne al den tid, de var på job. Der er derfor ikke et decideret aflukket backstagerum i bofællesskabet. Godt nok er det muligt at aflåse fællesrummet, men det er ikke noget der praktiseres. Man har undladt at etablere et kontor netop som et opgør med tidligere tiders totalinstitutioner, hvor fronten i højere grad viste, at det var personalets arbejdsplads, frem for at det var beboernes hjem.

Pædagogerne udtrykker, at de har gjort meget for at fællesrummet ikke fremstod som et kontor og prøver at undlade at kalde det for "kontoret", selvom beboerne gør det. Desuden fortæller pædagogerne, at det engang på et beboermøde var blevet vedtaget, at pædagogerne skulle have lov til at aflåse fællesrummet, når der ikke var nogen på arbejde. Man søger altså at inddrage beboerne og nedtone arbejdspladsfronten.

Det er altså ikke muligt at skabe et statisk backstagerum for pædagogerne, så de må skabe en midlertidig følelse af backstage i fællesrummet, når der ikke er beboere til stede. Et rum kan godt anvendes både som frontstage- og backstage-område, selvom det kan være problematisk (Goffman 1959). Det ene fællesrum fungerer således både som kontor, 'venteværelse' og dagligstue og indeholder mange forskellige slags interaktioner. Der forekommer derfor ofte sammenstød mellem frontstage- og backstage-opførelse:

***Dorte** får en opringning om en ny beboer. Hun nævner hans navn og spørger de andre pædagoger, om de kender ham. Det er der ingen, der gør. I kraft af telefonsamtalen er man klar over, at der er noget ved den hér beboer, der ikke er helt i orden. **Dorte** spør-*

ger Ulla som sidder i sofaen, om hun kender ham. "Ja!" siger Ulla og nikker eftertrykkeligt. "Er han en fin fyr?" spørger **Dorte**. "Det er han, en meget fin fyr", siger Ulla. Pædagogerne taler lidt sammen. "Han er vist lidt ... problematisk", siger **Dorte**. "Hvordan det?" spørger **Ellen**. "Det synes jeg lige vi kan snakke om på et andet tidspunkt", siger **Dorte** med et nik over mod sofaen.

I denne situation mangler **Dorte** og **Ellen** et kontor, hvor de kan drøfte den nye beboers vanskeligheder, uden at Ulla eller nogle af de andre beboere hører det. Dorte henviser til, at de må tale om den nye beboer backstage og understreger dermed, at pædagogerne aldrig rigtig kan vide, hvornår der igen bliver mulighed for at skabe et backstage-rum ud over det faste ugentlige personalemøde. Personalemødet er dermed essentielt for skabelsen af backstage.

Skellet mellem frontstage- og backstage-opførsel er tydeligst i det øjeblik, det skifter fra det ene til det andet. Det er hér, man så at sige kommer tættest på at se performeren træde ind i rollen. Følgende eksempel viser dette skift mellem optrædener:

*Morten står uden for glas døren og ryger. Jeg har set ham derude nogle gange, men har ikke hilst på ham endnu. Jeg spørger til, hvorfor han ikke kommer ind. "Jamen, han er sådan set ikke særlig velkommen herinde", siger **Dorte**. Ikke længe efter kommer Morten ind ad døren. **Dorte** siger med en glad stemme og et stort smil: "Hej Morten – spiser du med i dag?"*

Her er skiftet mellem pædagogens backstage og frontstage holdning til beboeren meget abrupt. Backstage udtrykker hun ængstelighed og siger mere eller mindre, at de som team ikke ved, hvad de skal stille op med beboeren. Da han så meget pludseligt og overraskende træder ind på scenen, fremstiller hun med det samme en imødekommande professionel rolle, idet hun pludselig befinder sig frontstage. Backstage-opførsel rummer muligheden for, at man kan komme af med sin frustration, så man kan optræde venligt og imødekommande over for publikum (Goffman 1959).

Men det er ikke kun pædagogerne, der har problemer med at opretholde et backstage-område. Goffman understreger, at soveværelset er ét af de ultimative backstage-områder, fordi man hér forventer at være alene eller sammen med en person, som man godt kan have en backstage-opførsel sammen med. Derfor kan en afbrydelse hér være særlig vanskelig, da man ofte ikke kan nå at bringe sin personlige front i orden (Goffman 1959). Det følgende er et eksempel på, hvordan pædagogen bryder ind i en beboers backstageområde, fordi de har forskellige forventninger til, hvordan man signalerer, at man er backstage:

Anne vil sige farvel til Dennis, inden hun går hjem fra vagt. Vi ringer på mange gange. Han åbner ikke. Til sidst tager **Anne** i døren og går ind. Dennis ligger i sengen og ser håndbold iført undertøj. "Ligger du her og nuller?! Du skal da låse døren, når du ligger sådan, Dennis. Vi går jo bare ind!". Vi snakker lidt med Dennis. Ulla kommer også ind på et tidspunkt. **Anne** siger igen: "Du skal altså låse døren, Dennis, når du ligger i sengen".

Dennis kan ikke engang ved at undlade at åbne døren, når der bankes på kontrollere adgangen til sit backstage-område. Jeg oplevede ikke, at pædagogerne låste sig ind, og jeg oplevede flere gange, at de kommenterede, hvordan beboere ofte bare gik ind hos hinanden uden at banke. Det er tydeligt, at pædagogerne opfatter en låst dør som signalet til backstage. Anne forsøger efterfølgende at lære Dennis, at han skal låse døren, så hun slipper for at bryde ind i hans backstage. Det kan også være skamfuldt for den, der er vidne til en andens ansigtstab (Goffman 2004 b:49).

De pædagogiske optrædener

Pædagogen har én rolle men flere forskellige optrædener over for beboeren. Pædagogen er først og fremmest træneren. Træneren underviser i at skabe og opretholde de indtryk, de gør på andre mennesker. Desuden kan træneren sanktionere sin "elev" (Goffman 1959). Selve forholdet mellem beboer og pædagog er ulige fra starten i denne optræden. Beboeren skal forsøge at etablere en rolle, mens pædagogen forsøger at lære ham at udfylde rollen og få appearance og maner til at passe sammen. Goffman nævner, at træneren er den optræden, forældre har over for barnet. Pædagogen skal lære fra sig til beboeren om, hvordan man opbygger en troværdig rolle, og hvordan man kontrollerer udtryksmidlerne, så publikum tror på én. Selve sanktionsdelen som træner-rollen indeholder, er ofte underspillet i pædagogernes arbejde, da det jo er et arbejde med voksne mennesker, men i følgende eksempel er sanktionsdelen tydelig:

*Morten kommer ind ad døren. **Dorte** siger med en glad stemme og et stort smil: "Hej Morten – spiser du med i dag?" "Ja, det er jo sådan set mig, der skal lave det", siger Morten. "Så skal du gå i bad, det ved du godt". Hendes stemme har en mere nøgtern klang. "Jeg var i bad i torsdags", svarer Morten. "Jamen, du skal gå i bad i dag, hvis du skal lave mad". Morten mumler noget og ryster på hovedet og forlader rummet.*

Træner-rollen opstår, idet beboernes begrænsninger udi sociale og praktiske kompetencer bliver tydelig. Netop derfor kan rollen komme til at bære præg af en forældre-barn-lignende ulighed mellem pædagog og beboer, da der er forskel på deres kompe-

tencer, og det er yderligere pædagogens opgave at hjælpe beboeren. Denne ulighed fremgår af det følgende eksempel:

*Vi møder Arne i entreen. Vi hilser kort. Arne siger: "Vi skal snart af sted". "Skal vi snart af sted, Arne?", spørger **Bente**. "Så synes jeg, du skal gå op og barbere dig. Har du ikke en af dine nye striktrøjer deroppe? [i lejligheden]?" Arne svarer bekræftende. "Kan du så ikke tage sådan én på?, Arne går op i lejligheden, og vi går i fællesrummet. Kort tid efter kommer Arne ind i fællesrummet, han har taget striktrøje på. "Jeg synes, du skal gå op og barbere dig, Arne", siger **Bente**. Arne vender om og går op i lejligheden. Da Arne både er barberet og har fået ny trøje og jakke på skal vi gå. Men Arne synes lige, han skal ryge. "Men du har lige røget oppe i lejligheden, Arne", siger **Bente** "Du kan ryge, når vi kommer derhen".*

Denne interaktion bærer præg af et træner-forhold. Arne skal tage pæn trøje på og barbere sig, han skal justere sin personlige front, således at den passer med den optræden, han snart skal udføre - nemlig at han skal til fest på sit dagcenter. Arne er klar over, at det er pædagogen, der ved, hvordan man tilpasser sig og følger derfor hendes råd; kommer ned for at få bekræftelse og sendes af sted igen. Pædagogen ved i princippet ikke, om Arne har røget oppe i lejligheden, men fordi hendes erfaring siger hende, at han ryger meget ofte, minder hun ham om det - en påmindelse han uden videre accepterer.

En form for idealisering af en optræden er, at man fremstiller den igangværende rutine som den eneste rutine, man udfører, eller som om den er den vigtigste rutine, man udfører overhovedet (Goffman 1959). Det sparer både skuespilleren og publikum tid, hvis de fx kun skal forholde sig til, at den optrædende er pædagog, og ikke at hun også er mor, kone, lokalpolitiker og badmintonspiller. Derfor er det heller ikke altid så frugtbart for individet at få 'blandet' publikummer fra forskellige rutiner. Også den optrædende tror på sin egen idealisering og glemmer, at hendes optræden er en rutine. Dermed finder både publikum og skuespiller den interaktion, der foregår, unik, og der opstår en tilstand af pseudo-gemeinschaft (Goffman 1959). Altså en følelse af, at det der foregår i interaktionen, er noget helt særligt – en fællesskabslignende tilstand. Men i virkeligheden er det en del af en rutine. I følgende eksempel indtager pædagogen en fortrolig rolle over for Kristian. Interaktionen munder samtidig ud i et sådant pseudo-gemeinschaft:

*Kristian kalder på **Bente**, der er hans kontaktperson. **Bente** går hen til ham og sætter sig ved siden af ham i sofaen:*

***B:**"Hvad så Kristian?"*

***K:**"Det slut, nu flytter jeg fra bofællesskabet!"*

B: "Nå, for søren – er det slut nu?"

K: "Det er helt slut! Hvornår er det, nu det er? Jeg har glemt dagen".

B: "Jamen, jeg ved ikke, hvornår det er. Jeg har ikke hørt noget om, at du skal flytte".

K: "Det skal jeg. Jeg flytter hjem til min far og mor".

B: "Det er jeg da ked af at høre".

K: "Ja, men sådan er det. Det er slut med bofællesskabet. Der kommer hele tiden nye". Han peger på mig. **Bente** siger: "Jamen, Stine skal ikke arbejde hér, hun er hér jo for at se på, hvad jeg laver".

K: "Det er slut, jeg gider ikke mere, der kommer mange nye".

B: "Jamen, det er også i orden, det er jo noget, du selv bestemmer. Har du lavet en aftale med din far omkring det?"

K: "Ja, han ved det godt. Han kommer og henter mig".

B: "Kan du så ikke bede ham ringe til mig, så vi kan aftale nærmere? Han har mit telefonnummer."

K: "Jo, det skal jeg nok".

B: "Men du flytter da ikke lige nu, vel? Du har vel tid til at spise morgenmad?" **Bente** ler, og de går i gang med at snakke om det, Kristian har købt til morgenmad og joker lidt. "Det er det jeg siger, hun er fræk lige fra morgenstunden", siger Kristian.

B: "Vi har det da sjovt sammen, ikke Kristian?" spørger **Bente**.

K: "Det har vi", siger Kristian og går op i lejligheden for at spise morgenmad.

Pædagogen møder Kristian som en ligemand og tager det, han siger alvorligt, dog er det i princippet en uægte performance, da hun godt er klar over, at det, han siger, ikke er realistisk. Kristian kan ikke flytte hjem af mange forskellige årsager. Men for at bekræfte Kristian i, at det i princippet er hans eget valg, og fordi han aldrig kommer videre end til at snakke om det, er det ufarligt at bakke op om den linje, han har lagt for situationen. På den måde undgår Kristian at tabe ansigt, hvilket ellers kunne føre til en længerevarende konflikt. Til sidst fremlægges der et pseudo-gemeinschaft, der ligner en ægte performance. Kristian og **Bente** bliver enige om, at de har det sjovt sammen, og at deres relation er noget helt specielt.

Der er to måder, hvorpå man som pædagog tackler hændelser på, hvor beboeren definerer en linje, som på pædagogen virker ukorrekt. Man kan bakke op om den linje, beboeren har lagt, eller man kan afvise den. Begge dele kan være et udtryk for respekt, men på hver sin måde. Hvis man som i ovennævnte situation bakker op om linjen, bevarer man den andens ansigt og bibeholder hans følelse af kontrol over situationen. Kristian har stadig en handlemulighed, han kan ringe og snakke med sin far – hvilket er pædagogens erfaring, at han aldrig vil gøre. Man kan også vælge at udfordre den linje, beboeren har lagt, og dermed respektere ham som en person, man tør udfordre og

dermed indtage en træner-specialistrolle. En sådan udfordrende tilgang ses i dette eksempel:

*Dennis skal sætte musik på til madlavningen og kommer med Melodi Grand Prix-cd'en fra år 2000. Han sætter 'Smuk som et stjernesud' på. "De vandt sidste år!" siger han. "Nej", siger **Dorte** og fortsætter "Det er efterhånden mange år siden". "Nej, sidste år, det står hér", siger Dennis og peger på det tal, der indikerer sangens længde. "Men det er minuttallet du peger på, Dennis, det er længe siden de vandt. Ved du, hvornår det var, Stine?" spørger **Dorte**. Jeg svarer: "Jeg tror det var år 2000". Dennis siger: "Ivan, min storebror ved det! Han ved det også var sidste år". "Men du har ret i, at den er tidløs, Dennis", siger jeg. "Nemlig!" siger Dennis og kigger triumferende på **Dorte**. "De vandt sidste år. Jeg går lige op og ringer". Lidt efter kommer han tilbage. "**Dorte**, jeg har snakket med min storebror i dag!", siger Dennis. **Dorte** svarer: "Har du snakket med ham nu?" "Ja, han siger også de vandt sidste år". Dennis lyder glad. "Okay, så siger vi det, Dennis, du er mere stædig end mig, og det betyder ikke så meget for mig", siger **Dorte**.*

Hér er situationen den, at **Dorte** udfordrer den linje, Dennis har lagt, hvor det er ham, der er den store Melodi Grand Prix-ekspert. Dog ender Dennis med at 'vinde' retten til at definere situationen. Hans stædighed byder ham, at søge opbakning hos en i princippet usynlig medskuespiller, og **Dorte** må give fortabt, hvis hun vil undgå, at det bliver til et regulært skænderi. Det er en helt utrolig balancegang at vurdere, hvorvidt pædagogen skal afvise eller bakke op omkring en situationsdefinition, der er forkert. Det kræver, at man kender hver enkelt beboer meget godt og veksler mellem de to former, således at beboeren ikke oplever altid at få afvist eller bekræftet de linjer, han lægger. Da dette vil føre til henholdsvis ansigtstab eller respektløs 'talen efter munden'.

Hvis man ser på, hvilke regler der findes for god opførsel i moderne, vestlige nationalstater, er det iflg. Goffman træk som: "Diskretion og ærlighed, beskedenhed i ud-sagn om selvet; god sportsånd; kontrol over talen og fysiske bevægelser; selvkontrol med hensyn til følelser, lyster og ønsker; ligevægt under pres og så videre" (Goffman 2004 a). Graden af psykisk sygdom afgøres af i hvor høj en grad reglerne for ceremoniel adfærd bliver overtrådt. Hvilket må siges også at være tilfældet med opdelingen af handicappede voksne i det danske samfund. Det er udelukkende de allermost velfungerende udviklingshæmmede, der bor i bofællesskaber - hvis de er endnu mere velfungerende, bor de i egen lejlighed. Man opdeler dem dermed efter i hvor høj grad, de falder igennem i forhold til ceremonielle adfærdsregler, fordi det er disse regler, der

konstituerer et samfund.⁴ Det er bl.a. ofte de gængse karakteristika for god opførsel, de udviklingshæmmede mangler, og som pædagogerne forsøger at oplære dem i. Eller som pædagogerne kan øve med dem backstage i bofællesskabet. En af de kompetencer, som pædagogen øver med beboerne, er forskellen mellem backstage- og frontstage-optræden, dermed en træning i god opførsel. Hans begynder på et tidspunkt under madlavningen i fællesrummet at snakke om angst og skyld, hvorefter **Dorte** fortæller ham at "... det er ikke køkkensnak... det snakker man om oppe hos sig selv, her snakker man om stille, rolige hyggelige ting". Og senere, da han fortæller anekdoter fra sin barndom, siger hun: "Det er køkkensnak, det er hyggeligt at snakke om den slags her-nede". Hun sætter altså et klart skel mellem backstage og frontstage og hjælper Hans til at forstå, at der er forskel på reglerne for de to rum.

Oftentimes vil beboeren dog vedblive med at overtræde adfærdsregler, og i de tilfælde, hvor dette sker foran et publikum, kan pædagogerne virke som en slags formidlere eller oversættere af den 'uopdragne' adfærd til den 'gode opførsel'. Denne translatørfunktion kan betegnes som pædagogens mediatorrolle, hvor hun søger at mediere mellem to teams i opposition: Den udviklingshæmmede, der repræsenterer et norm-sæt, og mennesker med et mere traditionelt normsæt, som er sammenfaldende med 'god opførsel'. Både beboer og publikum vil føle, at pædagogen er på 'deres side' og dermed se pædagogen som en allieret.

Ud over disse tre optrædener: Træneren, den fortrolige og mediatoren, som er hentet fra Goffmans teoriapparat, kan man i denne sammenhæng konstruere yderligere to variationer af optrædener, som jeg vil kalde *fortrolig af 2. grad* og *træner med service*. Desuden vil jeg argumentere for, at mediatorrollen og rollen som træneren smelter sammen i en optræden, hvor pædagogen bliver *den faktiske generaliserede anden* for beboeren.

At optræde som træner med service vil jeg betegne de situationer, hvor pædagogen forsøger at lave en pædagogisk aktivitet med beboeren, men samtidig tager sig af servicefunktioner, enten fordi beboeren måske ikke er så modtagelig for den pædagogiske del af aktiviteten, eller fordi det er nemmere at udføre servicefunktionen, end det er at få beboeren til at deltage i den.

*Jeg går med **Ellen** og Morten ud i byen for at købe en nissehue. Vi går ind i en butik. Morten skal også have gaver til at rafle om, når han skal holde jul med sin familie. **Ellen** kigger efter raflegaver, og foreslår nogle som Morten afviser. **Ellen** ender med et spil kort og en lysestige. Vi finder også en nissehue, men den eneste, som Morten kan passe, har et par lange hvide fletninger påsyet. Morten ser meget skeptisk ud. "Så kan du*

⁴ Dette afgøres selvfølgelig også af i hvor høj grad, den udviklingshæmmede er selvhjulpne og dermed udgør en fare for sig selv eller andre.

tage den på, når du skal hjem til din mor”, siger Ellen, ”Så tror hun måske du ikke er blevet klippet længe, tror du hun hopper på den?” ”Nej, det...den er ikke lige”, siger Morten. ”Vi klipper dem da bare af, Morten. Du kan ikke passe de andre, vi klipper bare fletningerne af, når vi kommer hjem”. Morten indvilliger. Da vi skal betale, sørger Ellen også lige for et lys til lysestagen og en rulle gavepapir. På vej hjem igen bliver Morten ved med at komme langt foran os. ”Du er ikke så nem at følges med, Morten!” råber Ellen efter ham. ”Han er slet ikke til sådan noget hygge gåtur” siger hun. Da vi kommer hjem, forsvinder Morten op i sin lejlighed, og Ellen pakker hans gaver ind.

I dette eksempel ender det faktisk med, at Ellen fuldstændig går ind i en servicerolle over for Morten. Hun starter med at være træner med service for ham, dvs. være i dialog med ham om det de skal købe, men ender med at ordne det for ham, da han ikke virker modtagelig for hendes forsøg.

Optrædenen som fortrolig af 2. grad er en positiv variant af looping-begrebet, som Goffman konstruerer. Looping som begreb vedrører en situation, hvor interaktionen med den totale institutions ansatte undergraver klientens selvbillede. Fx når adskillelsen af livets forskellige dimensioner er nedbrudt, og de ansatte gennem journaler har adgang til hver en del af individets liv.

”Totale institutioners tendens til at blande det sammen, som normalt er adskilt (...) fremkalder eksempler på ’looping’(...) I totale institutioner er skellet mellem livssfærene ophævet, så klientens opførelse i den ene handlingssituation holdes op for ham af personalet som en kommentar til og en vis kontrol af hans adfærd i en anden sammenhæng” (Goffman 1967:25).

På den måde kan individet ikke udføre forskellige rutiner, fordi personalet er publikum til alle aspekter af hans liv, der gør rutinen utroværdig. Rollen som fortrolig af 2. grad har et rent praktisk - i udgangspunktet omsorgsfuldt - sigte. Hvis Kristian fx er bange for tandlæger, og han alligevel skal i fuld narkose, er der måske ingen grund til at fortælle ham i detaljen, hvad operationen går ud på – så er det nok at sige, at det er nødvendigt at kigge på hans tænder og han sover imens. Pædagogen kommunikerer altså med andre professionelle omkring beboeren, uden at den pågældende beboer kender alle detaljer. I andre situationer har beboeren brug for, at både pædagog og øvrige professionelle kender til de forskellige aspekter af en situation, så beboeren ved, at han kan tale med dem om det. Når pædagogen optræder som fortrolig af 2. grad er hun ikke ude på at undergrave klientens selvbillede, men tværtimod forsøge at tilegne sig oplysninger, der kan gøre det nemmere for beboeren at komme igennem visse situationer. Rollen kan dog være problematisk. Pædagogerne i bofællesskabet påpegede, at det kan være svært at få adgang til oplysninger om beboeren og samtidig undgå looping.

Bente fortæller mig om en beboermappe. Oppe i lejlighederne har beboerne medicinmapper med numre på lægen og doser for medicin osv. Pædagogerne har også et skema i en mappe nede i fællesrummet, hvor de skriver, hvornår beboeren sidst har været ved lægen/tandlægen, hvad der skete ved besøget og andre bemærkninger. Hun fortæller, at det er noget forholdsvis nyt, og man førhen kunne være taget med til tandlægen og ikke ane, hvornår beboeren sidst havde været der, eller hvad der var foregået. Skemaerne afhjælper dette problem. "Men det må jo ikke blive for cardex-agtigt, ikke minde for meget om den måde, man gjorde det på på de store centralinstitutioner".

Det er en svær balance at være fortrolig med beboerens mest intime hemmeligheder, men at agere som om, man ikke gør det, for ikke at undergrave hans ret til at udføre de rutiner, han vil.

Den faktiske generaliserede anden er rollen som en konstant vedblivende socialiseringsfaktor. Denne rolle er en syntese mellem træneren og mediatoren, hvor pædagogen er i en konstant dialektik mellem at opøve færdigheder og medierer beboerens adfærd, når det er nødvendigt. De to roller smelter så at sige sammen. På den måde fungerer pædagogen som en buffer mellem omverden og beboerens særlige normsæt. Dette næste eksempel viser, hvordan pædagogen starter med at indtage rollen som den faktiske generaliserede anden for hen imod slutningen af interaktionen at optræde som fortrolig af 2. grad:

Vi, **Dorte**, Lars, Hans og jeg snakker om Hans' kusine, der er blevet næsten blind og ikke tør gå ud om aftenen. "Har hun stær eller hvad?" spørger **Dorte**.

H: "Det tror jeg".

D: "Skal hun opereres?"

H: "Nej, der er ikke noget, de kan gøre. Kender du en, der er ved at blive næsten blind, **Dorte**?"

D: "Det skal du ikke spørge mig om, Hans".

H: "Nej, nej".

D: "Det er noget mærkeligt noget at spørge om".

Hans taler videre om det at være udviklingshæmmet, og at man må lære at leve med sit handicap. "Jeg må leve med mit handicap", siger han og peger på sig selv "Og", siger han og peger på mig "...sådan er det". Så taler han om, at han har set folk, der mangler en hånd eller fod. Han viser på sig selv, hvad de manglede af legemsdele. "Har du set nogen, der sidder i kørestol, Lars?"

L: "Ja, jeg tror nok lige jeg har set et par stykker".

D: "Hans, det er et mærkeligt spørgsmål, selvfølgelig har han set det", siger **Dorte**.

H: "Jamen, det er bare fordi, når jeg er til psykolog, så derude er det nogle gange, jeg ser nogle, der sidder i kørestol".

D: "Jamen, det kan du da også se hernede på gaden", siger **Dorte**.

Så snakker Hans videre om et puslespil, han er ved at samle, han spørger mig: "Laver du tit puslespil?" Både Lars og **Dorte** begynder at grine. "Nu gør du det igen, Hans!" siger **Dorte**.

Dorte ved meget om Hans, hun kender til hans tidligere adfærd, også fra situationer, hvor hun ikke selv har været til stede, som hun har hørt om gennem andre. Disse informationer præger hendes måde at agere på over for Hans. Der er en risiko for, at Hans kommer til at opleve det som om, at han fastholdes i en rolle, han ikke selv ønsker at fremstille i den pågældende situation. Hvis hun derimod kan distancere sig fra denne viden og være fortrolig af 2. grad, forstået som én, der ved meget om Hans, men som ikke bruger det 'imod' ham, så kan man sige, at fortrolig af 2. grad, er en nødvendig optræden, der gerne skulle være en passiv, underliggende del af hendes rolle som pædagog.

I denne konkrete situation bakker pædagogen ikke op om den rolle, Hans indtager. Pædagogen indtager den faktiske generaliserede anden, dvs. at hun både medierer – signalerer til Hans, Lars og jeg, at det ikke er en måde, man fører samtale på, samt træner beboernes konversationsevner og medierer til ham, at det er en forkert måde at samtale på. Det, der kan virke problematisk ved denne situation, er, at vi jo normalt bakker op om den linje, den anden har lagt. Men i kraft af pædagogens arbejde kan hun tillade sig at sætte spørgsmålstegn ved linjen. Pædagog og beboer er i et ulige forhold til hinanden, hvor det i langt overvejende grad er pædagogens definition af situationen, der er den gældende. Fordi det er en samtale, der foregår mellem voksne, virker det ubehageligt, at linjen afvises.⁵ Når linjen afvises, uden der defineres en ny, opstår der en mangel på strukturering af interaktionen, og det ansigtstab, der utvivlsomt er forbundet med en afvisning af en linje, bliver ikke genoprettet med mindre en ny linje etableres. For pædagogen er det meget tydeligt, hvad der er 'galt' med Hans' måde at føre en samtale på. Han overtræder reglerne for god opførsel ved kun at kunne relatere til emner, der har noget med ham selv og hans interesser at gøre. Dette virker umiddelbart uhøfligt. Pædagogen har oplevet disse overtrædelser af adfærdsregler mange gange før. Hans spiller en rolle, hun ikke tror på - rollen som en konverserende mand, der har et socialt væsen, og som kan styre en samtale. På den måde tangerer

⁵ Situationen er kompliceret af, at **Dorte** har fået at vide af mig, at hun bare skal opføre sig som hun plejer og betragte mig som en af deres, mens Hans sikkert betragter mig som en udefrakommende, han gerne vil lave en positiv selvpræsentation overfor. Dermed kommer der en uoverensstemmelse mellem deres forhold til mig og til deres roller i interaktionen.

interaktionen looping, da beboeren ikke selv kan få lov til at definere situationen. Det kunne efter min mening afbødes ved at linjen afvises, men at der blev gjort opmærksom på, at det er måden at konversere på, der er et brud på de gængse adfærdsregler. Hvorefter en ny linje blev etableret, i lighed med den måde selvsamme pædagog gjorde tidligere på dagen, da hun trænede Hans i god frontstage-opførsel.

Den institutionelle rolle som ikke-person

Selvom det er pædagogernes optrædener, der er i fokus i denne analyse, kan de roller, som de placerer beboerne i, også sige meget om interaktionens karakter. Forskellige modsigende roller er defineret ved, at de hverken kan kategoriseres som publikum, optrædende eller udenforstående, og at personer, der indtager disse roller, derfor har adgang til informationer eller områder, der ellers ikke umiddelbart er tilgængelige (Goffman 1959:145-152). I bofællesskabet opstod der ofte en 'venteværelse-situation', hvor beboerne sad og ventede, mens pædagogerne talte i telefon. Her har de adgang til informationer, der hører til backstage. Beboerne bliver sat i rollen som ikke-personen. Den er kendetegnet ved, at vedkommende ikke bemærkes og defineres som "(...) standard categories of persons who are sometimes treated in their presence as if they were not there: the very young, the very old, and the sick are common examples" (Goffman 1959:152). Det må enten være med henvisning til beboernes intelligensmæssige handicap, at man udfører disse opkald under overværelse af andre beboere, altså at man regner med, at de ikke kan forstå, hvad der menes, eller også at der hersker en institutionslignende diskurs omkring, at man, når man bor sammen, må vide lidt om hinanden. Det er altså ikke kun pædagogerne som kunne have godt af et backstage-område, beboerne kunne også undgå at blive placeret i rollen som ikke-person.

Man kan også behandle en person som en ikke-person for at vise vedkommende, at han har overtrådt reglerne for god opførsel og derfor bliver ignoreret (Goffman 1959). Pædagogerne fremsætter muligheden for denne sanktion over for Peter, når han ikke har sit høreapparat på. Flere gange siger de til ham, at de ikke vil tale med ham, hvis han ikke har høreapparat på. Dog viser det næste eksempel, at behandlingen af en beboer som en ikke-person kan blive en smule vanepæget:

***Dorte** og Christina råber. Selvom Peter har høreapparat på, er han svær at komme i kontakt med. Han fortæller nogle gange, at han ikke har så ondt mere i hoften, men at han har ondt andre steder bl.a. på hænderne. "Jeg bliver aldrig rask!", siger han flere gange. **Dorte** og Christina begynder at snakke med hinanden om, at Peter nok har smerter forskellige steder, og at det kan være på grund af kulden. De snakker et stykke tid om Peter. Peter sidder stille med sin kaffekop foran sig. "Har han høreapparat på?", spørger **Dorte**. "Ja, men han kan slet ikke(...)", siger Christina.*

Pædagogerne behandler Peter som en ikke-person. Det er egentlig meget omsorgsfuldt, at de taler om, at han nok har ondt osv., men de taler hen over hovedet på ham, som om han ikke var der, og det til trods for at han faktisk overholder sin del af aftalen. Han har høreapparat på og burde derfor ikke møde sanktionen i form af at blive behandlet som en ikke-person.

En anden måde at behandle beboere på er ved underfundig profaning, der er en måde at drille på og prøve rituelle grænser af. Ofte rettes disse drillerier mod folk med lavere social status (Goffman 2004 a). Rigtig mange gange under feltarbejdet lavede pædagogerne sjov med og grinede af (og med) beboerne – dette skete, vil jeg gerne understrege, ikke på nogen ondsksfuld måde, men som en bekræftelse af, at det beboeren gjorde eller sagde, faldt uden for de normer, der gælder i det omgivende samfund, og for mig at se en måde, hvorpå pædagogerne bekræftede sig selv og hinanden (eller mig) i, at de ikke sluttede op om de normer, som beboerne repræsenterede. Den samme funktion tilskrives indforstået øjenkontakt. Denne afstandstagen ved øjekast oplevede jeg mange gange under mit feltarbejde, og det understregede den rolle, jeg kom til at spille i felten - en udenforstående der var allieret med pædagogerne. Dette ville nok ikke være lige så udpræget, hvis jeg ikke var til stede, eller hvis pædagogerne havde været sammen med mig i længere tid og derfor betragtede mig mere som en holdkammerat (Goffman 1959).

Beboerne gav igen ved fx at karikere pædagogernes talen i telefon eller ved at respondere på en henstilling om at rydde op i køkkenet med "Ja, mor!". Det tydeligste eksempel var dog Kristians kommentar til en pædagog, efter hun havde klappet ham på skulderen: "Jeg er ikke nogen mijav".

Den professionelle pædagog

Goffman anvender begrebet team om nogle individer, der går sammen om at optræde med en bestemt rutine (Goffman 1959). Teamet er afhængig af, at hvert medlem bager op om den forestilling, der skal spilles. Der opstår en umiddelbar formel relation i det, at man kommer i team sammen, desuden kan der fremkomme en falskhed i situationsdefinitionen, hvis medlemmer af det samme team er uenige over for publikum.

Det ses fx i situationen, hvor en pædagog retter sin kollegas definition af tilrettelæggelsen af deres arbejde, som er nævnt tidligere. Hun bakker ikke op om kollegaens udlægning og der skabes et øjeblik en ubalance i teamet som helhed.

At undlade at dele informationer om teamets holdning til forskellige ting, er at svække teamets ånd. Der må foregå en konstant udveksling af informationer, således at medlemmerne af teamet kan opfatte sig selv som fuldgældige medlemmer, så de kan præsentere sig selv som sådan foran publikum (Goffman 1959). Christina overleverede

fx en information til hendes teammates om, at man skal undgå at tale med en beboer om et bestemt emne på foranledning af hans psykiater. Dermed styrkes teamets fælles fremtoning, da de nu har en fælles holdning til, hvordan de skal tackle samtaler, hvor beboeren kommer ind på emnet. Flere gange oplever jeg, at hendes teammates udlever denne fælles stillingtagen til pågældende emner frontstage, og på den måde fremsættes et fælles og dermed overbevisende standpunkt. Også i forhold til Peters høreapparat, observerede jeg tre situationer, der involverede tre forskellige pædagoger, som udtrykte den samme holdning til, at man ikke skal tale med Peter, hvis han ikke har høreapparat på i et forsøg på at lære ham, at det er nødvendigt for, at man kan kommunikere med ham.

I pædagogiske teams er det en absolut nødvendighed at bakke op omkring den linje, der bliver lagt i en optræden over for beboerne. Dog udtrykker alle fem pædagoger, at jobbet er meget selvstændigt, et til tider enspænderagtigt job, hvor man selv tilrettelægger, er meget alene sammen med beboerne osv. I sådanne sammenhænge er det essentielt, at man har oparbejdet en team-ånd. Således kan teamet i nogen grad fungere som publikum mht. den optræden, der foregår, når pædagogen er i en ansigt-til-ansigt situation med en beboer uden at andre medlemmer af teamet til stede. Kun hvis de kan opretholde teamets optræden i de situationer, hvor de er alene, kan man betegne dem som professionelle.

Det følgende er et eksempel på, hvordan pædagogerne afstemmer deres teams' linje backstage, så de kan have et fælles standpunkt frontstage:

*Der sidder udelukkende pædagoger i fællesrummet. **Ellen** siger: "Hvordan har vi det egentlig med at tage en beboer med hjem til jul?" **Dorte** svarer: "Det er da helt fint, det synes jeg bare er i orden, hvis man godt vil det".*

***E:**"Det var bare Torben, jeg tænkte på, jeg synes, det er synd, hvis han skal sidde der helt alene i lejligheden og kukkelure".*

***C:**"Men tror du han vil det?" spørger **Christina**.*

***E:**"Ja, det vil han helt sikkert hellere end at sidde der og glo".*

***D:**"Har du haft ham med hjemme før?"*

***E:**"Nej".*

***D:**"Men du er jo på arbejde, hvis du har ham med hjemme".*

***E:**"Ej, jeg har ikke tænkt mig at skrive for otte timer, bare fordi jeg tager ham med hjem juleaften".*

***D:**"Jamen, det skal du. Du er altså på arbejde, hvis du har ham med hjemme, så skal du skrive det. Hvis du ikke er på arbejde, så kan du tage en beboer med, du ikke længere arbejder med, som du gerne vil have et venskabeligt forhold til. Men når det er en beboer, du arbejder med... du behøver jo ikke at fortælle Torben, du er på arbejde".*

Denne situation rummer en afklaring af flere ting i teamets backstage-optræden. For det første en fælles stillingtagen til en konkret situation. Bemærk, at Ellen siger: "Hvordan har vi det egentlig...". Hun søger en fælles afklaring af teamets holdning.

Derudover rummer situationen også dilemmaet omkring pædagogernes arbejde som et kald eller professionelt virke. **Dorte** får lov at definere situationen, og hun understreger, at det er et professionelt virke. Derudover, hvilket er særligt interessant, en henvisning til, at det ikke behøver at være tydeligt for beboeren, at det er en professionel relation. Det er nemlig væsentlig for temaet for at bevare forskellige hemmeligheder for publikum for at opretholde situationsdefinitionen. Blandt de forskellige hemmelighedstyper Goffman definerer, er 'insider'-hemmeligheden, en hemmelighed der hjælper til at adskille 'dem' fra 'os'. Hvilket det foregående eksempel viser.

En form for udvidelse af fællesstandpunkter forefindes ved personalemøderne. Der er det kutyme, at der fremlægges et pædagogisk dilemma, som én af pædagogerne har oplevet i sit arbejde. Man annoncerer altså efter et publikum på en optræden, hvor ingen af ens kollegaer var til stede. Dermed er der mulighed for at vende en vanskelig situation, præsentere sit eget løsningsforslag og få input fra kollegaerne. Her er plads til uenighederne, som kan afklares inden man skal ud og stå sammen som et team igen med fælles holdninger. Personalemødet er dermed en væsentlig del af teamets backstage-rum.

Opsummering

I løbet af denne analyse er problemer med backstage- og frontstage-opførsel, pædagogens forskellige optrædener over for beboeren, den rolle som ikke-person, pædagogens uforvarende kommer til at tildele beboeren, pædagogernes fremtræden som teammates blevet behandlet. Manglen på et konkret backstage-rum er efter min overbevisning med til at skabe muligheden for, at man tildeler beboerne roller som ikke-personer.

Der er ingen tvivl om, at det arbejde der udfolder sig i dette bofællesskab, er *people work*, i modsætning til den totale institutions *object work* (Goffman 1967). Scenen er anderledes end den totale institutions, også pædagogernes optrædener er anderledes. Der arbejdes med stor empati og medmenneskelighed, relationerne er præget af respekt og omsorg for det enkelte individ.

Det kan dog ikke undgås, når man analyserer ud fra Goffmans dramaturgiske metaforer, at aktørerne kommer til at virke som strategiske og kyniske individer, der søger at positionere sig selv bedst muligt. Dermed kan det der foregår, synes meget ulige. Det skal derfor understreges, at pædagogerne i bofællesskabet optrådte professionelt og med en stor grad af omsorg som den interaktionistiske analyse ikke kan indfange i særlig høj grad.

Kapitel 4. Ansvarlighedsdiskursen og den pædagogiske praksis

Dette afsnit er en diskussion af forskelle og ligheder mellem den samfundsmæssige diskurs i praksisregimet, det pædagogiske arbejde med udviklingshæmmede, og den interaktion, der kan iagttages mellem pædagog og beboer i et bofællesskab. Fire dimensioner skal diskuteres i det følgende:

1. Rammerne for arbejdet – konstruktionen af den udviklingshæmmede
2. Arbejdets indhold – forvaltningen af andres liv gennem governmentality-strategier
3. Professions- og anerkendelsesproblematikker i forhold til pædagogens professionalisme
4. Styringens rum – forskelle på institution og egen bolig.

Rammerne for arbejdet – konstruktionen af den udviklingshæmmede

Udviklingen i synet på den udviklingshæmmede, som vi så det i genealogien, har gennemgået forskellige perioder. Fra at man opfattede de udviklingshæmmede som stakels, til farlige og til de i dag skal have mulighed for et almindeligt liv. Men hvis man konstruerer de udviklingshæmmede som almindelige, hvad sker der så med pædagogerne og deres opgaver? Dette er en tilbagevenden til Perlts spørgsmål i starten af genealogien. Hvad sker der med det pædagogiske arbejde, hvis de udviklingshæmmede ikke er udviklingshæmmede mere? Er der så overhovedet brug for pædagoger? At konstruere den voksne udviklingshæmmede som et menneske, der kan leve et liv så tæt på det almindelige som muligt, er det samme som at konstruere ham til at være fri og dermed modtagelig over for den produktive og formende magt, som virker i den neo-liberalistiske stat. (Jf. Foucaults ide om at kun frie mennesker kan være underlagt magt, ufrie mennesker er slet og ret underlagt vold).

Det almindelige i vores samfund er at være fri til at træffe sine egne valg. Det vil sige, at være fri til at udvikle sig, fri til at tage ansvar og fri til at forbruge. Pædagogen skal, uden at tage beslutninger på beboerens vegne, samarbejde med beboeren om at forvalte disse nyvundne rettigheder. Problemet er blot, at nogle af rettighederne kræver refleksivitet, og det er i forhold til refleksive kompetencer, beboerne kommer til kort. Man kan sige at fx medborgerskabskompetencerne (Socialministeriet 2007:6) nok er formelle kompetencer, men ikke altid er reelle kompetencer.

Fri til at udvikle sig

Når de udviklingshæmmede placeres i en udviklingsorienteret diskurs, kan det som Schmidt påpeger betyde, at de bliver ofre, da deres handicap jo i sagens natur gør det sværere for dem at udvikle sig, i hvert fald med samme tempo som andre. §111-planerne er en måde, hvorpå man kan holde fokus på den udviklingshæmmedes udvikling. Forskellen på §111-planerne og de gamle handleplaner er, at det ikke er standardiserede rubrikker man udfylder, men en plan der (ideelt set) udarbejdes i samarbejde med beboeren og med beboerens ordvalg og fokuspunkter (Andersen et al. 2001:43). §111-planerne er en moderne form for kontrakter, der pga. deres samarbejds-mæssige tilblivelse undgår nogle af de ubehagelige 'afsløringer', som var tilfældet med journaler og cardex på de gamle centralinstitutioner. Derfor er der større mulighed for at undgå looping, som styringsteknologier, der tages i anvendelse uden om borgerens bevidsthed eller rækkevidde, ellers kan være et resultat af. Hvis handleplanen kommer til at virke efter hensigten, bliver den til en selvteknologi. Den udviklingshæmmede nødes dermed til udvikling, både af udefrakommende og indefrakommende strategier. Det kan defineres som, at individet får overgivet det, der før var pædagogens opgave, nemlig kompetence til at afklare egne udviklingsmuligheder. Dermed decentraliseres magten formelt - fra pædagog til beboer. Rapporten om §111-planerne påpeger, at der er en fare for, at når beboeren selv skal definere vedkommendes muligheder, bliver planerne utopiske. Den udviklingshæmmede mobiliserer ikke selvindsigt nok til at vide, hvad der er opnåeligt for ham. Derfor er man som pædagog nødt til at sætte sit præg på planerne, uden at beboeren føler, at pædagogen tager over. Det bliver altså en mere skjult form for styring, idet handleplanerne tvinger beboeren til at reflektere over sin situation, mens pædagogerne samtidig må påvirke ham til at sætte sig overkommelige mål. Ellers defineres planerne som formålsløse. Ansvarlighedsdiskursen fratager altså pædagogen magten til at tage beslutninger om, hvad der er et godt liv for beboeren, samtidig anerkendes det beboeren definerer som et godt liv ikke, da det fremstår utopisk, at vedkommende kan opnå de mål de sætter.

Dermed kan §111-planerne defineres som handlingsteknologier eller styringsteknologier, som forsøger at styrke eller gøre brug af individets kapacitet til at handle og træffe fornuftige valg. Disse kontraktlignende medborgerskabsteknologier eller empowermentteknikker, har bl.a. til hensigt at styrke individets selvværd (Dean 2006:124). Det er altså ikke dårligt eller udelukkende farligt, at beboerne får mere selvbestemmelse, snarere tværtimod. Dog indeholder deres frihed nye problematikker omkring forvaltningen af magt, da magten som sagt virker gennem mere skjulte kanaler.

Fri til at forbruge

Nyliberalismen fordrer en markedsgørelse af alle ydelser - også dem, der berører de allersvageste grupper i samfundet. Logikken er, at det, som forbrugerne vælger, er det der bedst varetager deres behov, og dermed at forbrugerne via deres valg sikrer kvalitetsudviklingen (Askheim 2003:13). Hjort påpeger, at det netop i forhold til pædagogiske tilbud er svært at identificere, hvem den egentlige forbruger af ydelserne er – er det de mennesker, der er afhængige af ydelsen? Er det kommunen, der køber ydelsen? Eller er det de pårørende, der stiller krav til ydelsen? (Hjort 2006:11). Der vil helt givet være forskel på kvalitetsudviklingen, i forhold til, hvilken gruppe der betragtes som forbrugere af ydelsen.

I governmentality-analysen anvendtes Andersens pointer til at belyse, hvad der sker med beboerne når de konstrueres som forbrugere. Andersen holdt på, at en decideret pædagogisk forvaltning af beboernes penge ville udvande idéen om beboerens frie valg (Andersen 1999). Spørgsmålet er hvordan vi definerer valgfrihed. For er det frihed at formøble sin formue, fordi man har selvbestemmelse over sine egne penge? Pædagogens forvaltning af beboerens penge, i samråd med beboeren, kan næppe betegnes som en udvanding af beboerens frihed. I bofællesskabet oplevede jeg bl.a., at beboere selv bad om hjælp til at styre pengene. Hvilket vidner om stor grad af ansvarlighed og selvindsigt.

Fri til at tage ansvar

Ikke blot medfører udviklingen, ja, hele den samlede ansvarlighedsdiskurs, at individet får større ansvar, men også at det er individets skyld, hvis vedkommende ikke får realiseret det liv, han gerne vil have. Det er pædagogens opgave at behandle beboeren derefter og oplære vedkommende i at tage ansvar for eget medborgerskab. Det er altså et mål for styringen, at den udviklingshæmmede skal blive en aktiv medborger, han trænes så at sige i at klage. Det at den udviklingshæmmede skal lære at holde på sin ret, er blevet et krav til ham. Han skal forsvare sine rettigheder. Han skal tage ansvar for sit eget liv.

”Blandt de foretrukne modeller for det ’neo-liberale’ subjekt står den rationelt vælgende aktør, som beregner fordele og omkostninger ved de risici, som er forbundet med at handle på en bestemt måde, og derefter træffe sine valg” (Dean 2006:300).

Dette er altså konsekvenserne ved ansvarlighedsdiskursen. Men kan man forvente det af en person, hvis handicap indebærer en reducere i evnen til at tage reflekterede beslutninger?

*Kristian har netop forladt fællesrummet, og jeg snakker med **Bente** om, at han har suk-kersyge. Dette er et problem, da hans primære livskvalitet iflg. hende består af at drik-*

ke sodavand og spise wienerbrød. Han går meget op i, hvilke farver mærkaterne på sodavandene har – nogle gange synes han, det er sejst med de grå, og nogle gange er det rød, der er hittet – man bliver nødt til at opfange de logikker og spille med på dem eller påvirke ham i en retning for han er kun til at påvirke, hvis man går med på det. Bente siger: "Det er strengt at sammenligne dem med børn, men nogle gange ved vi jo bedre – så gælder det om at få dem til at gøre det, der er bedst for dem".

Der er ikke megen kalkulation af risici i udvælgelsen af madvarer efter farver. Pædagogens opgave er nu at få Kristian til at synes grå er pæneste (fordi det indikerer at det er light). Pædagogen har fået frataget deres legitime handlekompetence, de må ikke gå ind og sige at Kristian skal holde op med at drikke sodavand. Den pædagogiske magt bliver til manipulation, det bliver en skjult 'vi ved bedre' i stedet for 'sådan hér er det'. På den måde bliver pædagogerne magtesløse. De etiske dilemmaer opstår, når pædagogen intervenserer og tager ansvar for beboeren på beboerens vegne⁶. Grunden til at de overhovedet kan betegnes som dilemmaer, er, at pædagogen ikke længere har legitim handlekompetence på den udviklingshæmmedes vegne (med mindre pågældende er i fare for akut at yde skade på sig selv eller andre). Den udviklingshæmmedes inklusion i ansvarlighedsdiskursen er en slags tilbagevendende til helbredelsesdiskursen. For rationalet synes at være: hvis de bliver lige med os, bliver de ligesom os.

Samtidig er ansvarlighedsdiskursens fortalere godt klar over, at de udviklingshæmmedes handicap bevirker, de har svært ved at træffe valg. Men dette ændrer ikke noget, beboeren har rettigheder, også selvom man ved han ikke kan anvende dem (Socialministeriet 2007). Det er i sagens natur et indbygget paradoks i konstruktionen af den udviklingshæmmede som fri.

I bofællesskabet mødte jeg ikke udviklingshæmmede, der var frie i den forstand, at de var fuldt ud ansvarlige, men det betyder ikke, at de fremstod som ufrie. De var mennesker, der havde nedsat funktionsevne og problemer med at reflektere. Derfor fik de hjælp og omsorg til at gennemleve de situationer, hvor de havde problemer.

Forvaltningen af andres liv gennem governmentality-strategier

Det pædagogiske arbejde er et arbejde i den produktive magts tjeneste. Et produkt af den generelle governmentalisering af staten. Arbejdets formål er at forme individer så

⁶ Et etisk dilemma er en situation, hvor pædagogen kommer til at svigte enten beboerens selvbestemmelsesret eller at svigte at give vedkommende den fornødne omsorg (Kayser 2005:14).

de i højere grad lever op til samfundets normer – helst så de på et tidspunkt ikke længere har behov for pædagogisk bistand.

”At udpege, forsøge at udnytte, arbejde med eller styre gennem denne handlingsevne [den marginaliseredes] betyder ikke at man undslipper magtrelationer. Det indebærer, at man forsøger at etablere bestemte former for magtrelationer og fremkalde en specifik anvendelse af ekspertise” (Dean 2006:129).

Det er således ikke betydningsfuldt, at der anvendes magt i relationen mellem pædagogen og den udviklingshæmmede, for det er helt givet, at det gør der. Det væsentlige er, *hvordan* magten anvendes.

Pædagogens forskellige optrædener kan ses som styringsteknologier. Valget af, hvordan pædagogen vil optræde i en given situation i interaktionen med beboeren, afgøres af, hvilken optræden pædagogen vurderer, er mest effektiv. Fx så vi i kapitel 3, to forskellige eksempler på, at en beboer lægger en linje, som pædagogen ikke er enig i. I eksemplet med Kristian, der vil flytte fra bofællesskabet, bekræfter pædagogen hans linje, fordi han så undgår at tabe ansigt og derved er mere styrbar (fordi han tror han har styr på situationen). Derfor bekræfter hun hans linje og optræder som fortrolig. Med det resultat, at Kristian føler sig hørt og ikke gør mere ved sagen. Han bliver så at sige styret uden om tankerne omkring at flytte fra bofællesskabet. I det andet eksempel lægger Dennis en linje, der konstituerer ham som den store ekspert ud i Melodi Grand Prix. Her afviser pædagogen linjen (men må give fortabt pga. Dennis' stædighed), fordi hun mener, hun kan udfordre hans linje, uden at han falder fra hinanden. Hun optræder derfor som træneren.

Der er en klar ulighed i relationen mellem pædagogen og den udviklingshæmmede, i governmentality-analysen blev det beskrevet, hvordan pædagogen både er omsorgsgiver og kontrollør over for beboeren. Vi så i den interaktionistiske analyse, hvordan arbejdet med de udviklingshæmmede i praksis er et arbejde, der indeholder en stor grad af hjælp. Hjælp til at gebærde sig i mange forskellige sammenhænge. Hjælp til indtryksstyring, rolleopretholdelse og skelnen mellem frontstage og backstage. Samtidig er hjælpen også en kontrolfunktion, det vil altså sige, at kontrollen er en form for hjælp og hjælpen er en form for kontrol (Järvinen & Mik-Meyer 2003). Fordi det pædagogiske arbejde søger at forandre og skabe individets identitet, er pædagogisk arbejde i høj grad et normativt arbejde. På mange måder er de udviklingshæmmede udsat for en ekstrem overvågning af deres livsførelse, idet pædagogerne kender til deres private vaner osv. – dette må reduceres og må aldrig blive brugt imod beboeren som looping. Den variation, der kan udledes som en underliggende rolle til pædagogernes arbejde med henvisning til rollen som fortrolig og looping-begrebet, kalder jeg for fortrolig af 2. grad. Det er væsentligt, at pædagogen vedkender sig, at hun har magt over den udviklingshæmmede, da hun har adgang til en masse viden om ham, men at hun altid

betragter denne viden som fortrolig, og giver beboeren lov til at lægge linjer for situationen, som hun respekterer. Ikke at man som pædagog skal acceptere linjen, men at man respekterer, at det er menneskeligt at lægge linjer, der måske idealiserer ens optræden. Vi andre er frie til at gøre dette, fordi vi ikke overvåges, og der dermed ikke er nogen til at afsløre os og underkende linjen, og vi bør, så vidt det er muligt, give den udviklingshæmmede den samme mulighed.

Den faktiske generaliserede anden er mit bud på en konstant vekslen mellem mediator- og træner rollen, hvor pædagogen konkret går ind og virker som den udviklingshæmmedes sociale selv. Hun veksler mellem at oversætte og dermed neddæmpe de overtrædelser af adfærdsregler, som den udviklingshæmmede bevirker, og træne ham i, hvordan han skal gøre i stedet. Det er altså klart en normativ rolle, hun har over for ham. Det er væsentligt, at teamet eller hvis pædagogen, som det ofte er tilfældet i et bofællesskab, optræder alene, så kollegaerne til stadighed diskuterer, hvordan de vil fremstå over for deres publikum, de udviklingshæmmede. I eksemplet hvor **Dorte** går ind og forklarer Hans om forskellen på, hvad man snakker om ud fra frontstage og backstage, er det jo også ud fra et normsæt, ud fra de adfærdsregler vi i vores samfund har opstillet. Vi er altså enige om, at de udviklingshæmmede skal styres, vi vil bare ikke kalde det styring eller magt. Men vil hellere bruge ord som selvbestemmelse, ansvar og medborgerskab.

”Hvis vi insisterer på at beskrive børn og gamle, syge, handicappede og socialt udsatte som aktive og kompetente individer, der er i stand til at tage vare på sig selv, er i stand til at forvalte sig selv og deres egen verden, så risikerer vi at stå uden ord, når vi skal beskrive den del af den menneskelige og sociale virkelighed, der handler om, at mennesker altid er afhængige af hinanden og på forskellige tidspunkter i tilværelsen – på liv og død – er afhængige af, at andre tager ansvaret for deres velfærd” (Hjort 2002:21).

Det, som i denne undersøgelse identificeres som ansvarlighedsdiskursen, mener Hjort slår igennem i det pædagogiske som selvudviklingspædagogik; men denne risikerer at blive til en pas-dig-selv-pædagogik. Hun fremhæver, at fordi ordene der præger denne diskurs, er så umiddelbart positive, kan det være svært at kritisere (Hjort 2002).

Konsekvensen er, at pædagogen ikke bliver givet magt fra samfundets side til at varetage den opgave, som samfundet har givet hende. Man er simpelthen så bange for at styre – eller for at tydeliggøre styringen – at man spænder ben for pædagogens overblik over sin arbejdsituation, fx når man først for nyligt har lavet skemaer i bofællesskabet over beboernes lægebesøg. Det er pædagogen, der skal have overblikket over de aftaler, beboeren har med udenforstående aktører, fx læge, psykiater eller fodplejen. Hvis man ikke skemalægger det, mistes overblikket. Foucaults produktive magtbe- greb kan anvendes til at se styring som noget positivt. Det er positivt, at vi som samfund ansætter mennesker til at drage omsorg for dem, der har brug for det. Der inter-

veneres overfor de udsatte således, at de ikke kommer til at skade sig selv eller andre. De udviklingshæmmede skal styres, hvis de skal kunne begå sig i det samfund, som vi alle er en del af – så hvorfor ikke stille nogle ordentlige rammer op, så pædagogerne kan konstituere et backstagerum og have work control?

En yderligere rolle, som ikke kan udledes af observationerne, men til gengæld springer i øjnene, når man ser på praksisregimet i et governmentality-perspektiv, er pædagogen som coach.⁷ Hvor pædagogen ikke optræder som træner i traditionel forstand, men som sparringspartner. "Skal coaching forklares med en enkelt sætning, handler det om at opdage og udnytte sit fulde potentiale" (Manning 2004:13). I serviceloven, §-111-planerne og evalueringerne af indsatsen på området, kan man identificere en diskursiv bevægelse væk fra trænerrollen, som ellers er den overordnede rolle som pædagogen har indtaget indtil nu, hen imod en rolle som coach. I trænerrollen ligger der muligheden for sanktioner, hvis individet ikke lever op til det som træneren træner ham i. Sanktionerne er imidlertid svære at opretholde over for frie, voksne mennesker, hvis de altså ikke bryder loven, men blot opfører sig uhensigtsmæssigt. Det, som coach-rollen tilbyder, er at hjælpe individet til selv at forstå, at han kunne handle mere hensigtsmæssigt. Og i sidste ende er den hjælp, som coachen kan tilbyde, en hjælp til at frigøre individets fulde potentiale – altså bliver det pædagogiske arbejde et arbejde, der handler om befrielse. Bagsiden af medaljen er, at det er individets egen skyld, hvis vedkommende ikke når til den fulde frigørelse af sit potentiale (Järvinen & Mik-Meyer 2003:229). §111-planerne er i høj grad en måde hvorpå beboeren coaches. Samtidig er der restriktioner på, hvad individets fulde potentiale er. Man ser i servicestyrelsens programmer at frigørelse af potentiale bl.a. er udnyttelse af medborgerkompetencer og identifikation af udviklingsmuligheder.

Villadsen mener, at det er filantropi i nye klæder at anskue klienten som havende en indre realiserbar kerne af 'godhed' eller af den rette vilje (forstået som en vilje, der er i overensstemmelse med de normer, der er i det omgivende samfund). Kun når de er motiverede og viser den rette vilje, er de værdige til forskellige former for hjælp. Indtil da er målet at bearbejde dem hen imod at få realiseret sig selv (dvs. de tvinges til at blive frie) (Villadsen 2004:255). Ansvarlighedsdiskursens fremstilling af den udviklingshæmmede som fri og pædagogen som coach, der skal hjælpe til denne befrielse, tyder på at der er noget om det.

⁷ Coaching er en fremvoksende trend, der handler om at voksne, raske mennesker går i en form for terapi for at finde ud af, hvordan de kan realisere sig selv bedst og mest muligt (Manning 2004:14). Coaching foregår mellem to raske mennesker, og fordi man også kan betragte den udviklingshæmmede som rask, ja endog almindelig er det rimeligt at se den pædagogiske relation, som den fremstilles i servicestyrelsens evaluering, som coaching.

Professions- og anerkendelsesproblematikker

Vi så det i den interaktionistiske analyse, at i alle de velmenende forsøg på at gøre plads til de udviklingshæmmede som individer, bliver pædagogen trængt op i en krog. Men der skal også være plads til, at pædagogerne er på arbejde i bofællesskabet, både for pædagoger og beboeres skyld. Ikke mindst for at signalere, at det er en professionel relation, der findes mellem de to grupper. Hjort påpeger, at:

”Det tilsyneladende er vanskeligt for de mennesker, der arbejder med mennesker i den offentlige sektor, offensivt at argumenterer for sammenhængen mellem deres egen trivsel på arbejdspladsen og den gavn, klienterne har af deres arbejde, dvs. for sammenhængen mellem kvaliteten i og kvaliteten af arbejdet med mennesker” (Hjort 2006:5).

Man kunne frygte, at den øgede markedsføring satte fokus på pædagogen som servicemedarbejder frem for som træner. Det ser man bl.a. i rapporten om §111-planerne, hvor man definerer planen som kontrakt, der er en succes, hvis den anskueliggør, hvilket serviceniveau borgeren kan forvente fra pædagogen. Den modsatte bevægelse ville være til større gavn for både pædagoger og beboere. Selvfølgelig må man betragte pædagogen som servicemedarbejder i den forstand, at de hjælper beboerne. Men serviceopgaverne skal udelukkende foretages med et pædagogisk formål for øje. Det går ikke, at man vasker tøj for beboeren uden han er til stede eller ringer rundt til læge og tandlæge uden beboeren er til stede. At foretage rene serviceopgaver for beboerne er at underminere både beboerens almindeliggørelse, men ligeså vigtigt egen profession.

Pædagogprofessionen har et afgørende arbejde foran sig. Pædagogerne skal afgøre, hvilken retning deres fag skal gå. De kan påtage sig rollen som professionelle professionsudøvere ved at tage dokumentationen til sig og ved at arbejde for et professions-teoretisk perspektiv. Eller pædagogerne kan vælge at fremstå som professionelle relationsmedarbejdere og lade andre om ekspertrollerne. Det ene indebærer high trust, det andet low trust. Det ene kræver yderligere akademisering af pædagoguddannelsen, efteruddannelse, og at pædagogerne får defineret deres viden som værende særlig for deres profession, at man kommer så tæt som muligt på en eliminering af 'semi'-delen af deres profession. Det andet kræver efteruddannelse, men også bedre samarbejde med forvaltning og fleksibelt tværfagligt arbejde (Hjort 2006:3). Begge dele kræver imidlertid dokumentation. Så hvad enten faget trækker i den ene eller den anden retning, eller om vejen er en syntese af de to perspektiver, må pædagogerne lære at anvende det sprog, som er videnssamfundets; dokumentation. Pædagogerne må se dokumentation som en måde, hvorpå de kan vise, hvad det er de kan, hvad deres arbejde indeholder.

Styringens rum – forskelle på institution og egen bolig

Der er i styringens rum bl.a. en uoverensstemmelse mellem den normative ramme, som loven og den generelle samfundsproces sætter, og beboerens egne behov på et væsentligt punkt, nemlig i forhold til synet på fællesskab. I det bofællesskab, hvor feltarbejdet fandt sted, har man fællesrum, men ikke mange fælles aktiviteter. Der er fx ikke et fjernsyn og fællesrummene fungerer ikke som en dagligstue, i hvert fald ikke når pædagogerne ikke er til stede. Dog blev der tilberedt middage i hold i weekenden, og der blev holdt jul og nytår for dem, der havde lyst til det. Dette peger i to retninger. Indretningen og selve ordet bofællesskab peger i retning af samhørighed mellem beboerne, mens praksisregimets diskurs, repræsenteret ved Socialministeriets udsagn om, at man skal væk fra vi-tænkningen og hen imod en jeg-tænkning, sætter fokus på individualitet (Socialministeriet 2007). I samme retning peger bofællesskabets pædagogers bevidste fravalg af tv i fællesrummene og af fælles aktiviteter i hverdagen. Fællesskabet og individualiteten kolliderer og eksisterer som to rationaliteter side om side.

Sociologen Zygmunt Baumanns teori om de jure og de facto-individer, der korrelerer med hver deres fællesskabsform, er interessant i denne sammenhæng. Den fyldende modernitet stiller krav om omskiftelighed, om uafhængighed og om uforpligtethed (Bauman 2002). Bauman definerer alle individer som havende en juridisk gyldighed i kraft af, at de er mennesker. De facto-individualiteten kommer først, når man er i stand til at leve op til den flydende modernitets krav og bliver et faktisk individ. De facto-individerne søger flygtige interessefællesskaber (æstetiske fællesskaber), som de identificerer sig med for en stund, indtil et nyt og mere spændende fællesskab fanger deres interesse. Det vil altså sige, at de nye fællesskaber er præget af *gesellschaft* snarere end *gemeinschaft*. De jure-individerne, derimod, har brug for solidariteten og for det, som det etiske fællesskab giver dem; trygheden omkring at der er noget, der er stabilt i denne verden, hvor alt flyder (Bauman 2002). Udviklingshæmmede mennesker er som bekendt meget forskellige, det er en yderst heterogen gruppe. Der er helt sikkert en del udviklingshæmmede, der trives udmærket uden for megen intervention i deres måder at være sammen med hinanden og andre på, og som ikke har brug for, at pædagogerne konstruerer fællesskabsfremmende aktiviteter. Men det er i sagens natur en del af de udviklingshæmmedes funktionsnedsættelse, at de har brug for et sikkerhedsnet, når de begår fejltrin, og kun i det etiske fællesskab kan de skaffe sig visshed, sikkerhed og tryghed.

I bofællesskabet har man muligheden for at etablere et etisk fællesskab, et fællesskab der potentielt kan være tryghedsskabende for det udviklingshæmmede de jure-individ. Men det er ikke fællesskabet, der er i centrum. Gennem serviceloven, som er grundlaget for det pædagogiske arbejde, er det individets egen evne til at knytte fællesskaber og til selv at vælge interesseområder, der er i fokus. Der er selvfølgelig ingen tvivl om, at udviklingshæmmede mennesker skal have indflydelse på deres eget liv og i

så høj grad, som det er muligt, selv skal vælge deres fællesskaber. Men der er en fare for, at det ender i en pædagogisk passivitet, at pædagogen forventer en refleksion eller et initiativ, der aldrig kommer – eller tolker passivitet i forhold til at opsøge æstetiske fællesskaber som at vedkommende ikke har behov for fællesskaber. Det er vigtigt at få bestemt, hvad bofællesskaberne betyder. Skal der være et reelt fællesskab mellem beboerne og skal pædagogerne gøre noget aktivt for dette? Eller er bofællesskabet blot en ny måde at opbevare de udviklingshæmmede på, så der er flere inden for en mindre fysisk afstand, og det derfor er nemmere for pædagogerne at tage sig af dem? Er bofællesskabet virkeligt et bofællesskab eller om det blot er flere individers boliger, samlet på et sted? Der er en modsætning mellem at ønske at oprette flere og flere bofællesskaber og samtidig plædere for en øget individualisering af de udviklingshæmmede.

Beboeren skal have mulighed for at træffe sine egne valg og bo i egen bolig. Men faktisk kan vi via governmentality-analysen stille spørgsmål til, om den måde samfundet rent praktisk opbevare sine udviklingshæmmede, er så meget anderledes, end måden man gjorde det på i starten af 1800'tallet? Selvfølgelig er det langt bedre at bo et sted, hvor man ikke udsættes for fysiske magtovergreb og har mulighed for aktiviteter, undervisning og arbejde. Men reelt er den integration i det øvrige samfund, man opnår ved oprettelsen af bofællesskaber, ganske beskeden. Sociologen Hans Christian Hansens undersøgelse af udviklingshæmmedes sociale netværk tyder på, at de ud over det pædagogiske personale og eventuelle pårørende, ikke har nogen kontakt med ikke-udviklingshæmmede mennesker (Hansen 2000:27). Dermed bliver bofællesskabet blot en anden måde at opbevare de udviklingshæmmede på. Sociologen Nils Christie skrev allerede i 1989 'Bortenfor anstalt og ensomhet. Om landsbyer for usedvanlige mennesker':

"Hovedprinsippet i landsbyene er at det ikke foretas noen oppdeling innen eller mellom husene etter evne eller normalitet. I hvert eneste husholdning lever de antatt helt vanlige mennesker sammen med slike som oppfattes som høyst usedvanlige" (Christie 1989:30).

Her er der ingen ansatte og ingen indsatte. På trods af at denne model virker kontroversiel, er den dog et bud på, hvordan man kunne indrette boformer, der ville kunne tilbyde et etisk fællesskab, også med ikke-udviklingshæmmede. Det Centrale Handicapråd vil reformere hele botilbudsområdet og har i den forbindelse nedsat en tænketank til at udtænke en vision for området (www.clh.dk). Det kunne måske være anledning til at få afklaret nogle af disse modsatrettede tendenser.

I feltarbejdet så vi, hvordan man søger at nedtone arbejdsplads-fronten i bofællesskabet, hvilket er en måde at fjerne sig fra det institutionslignende. At nedtone, at der arbejder pædagoger i bofællesskabet, er en måde at mørklægge det anderledes på, det at beboerne har brug for andres hjælp til at klare sig. Der er dog efter min mening

en fare for, at det går ud over kvaliteten i og af pædagogernes arbejde, da der ikke er plads til den mere administrative del af deres arbejde i bofællesskabet. Konsekvensen er, at arbejdet, fx de mange telefonsamtaler, foregår midt i fællesrummet, hvilket måske i endnu højere grad fremhæver, at denne boligsituation ikke er helt almindelig.

Diskursen er tydelig: Det gode liv er det selvstændige liv i egen bolig. Med fare for at være politisk ukorrekt, er det selvstændige liv i egen bolig en tendens, der er vokset frem de senere år i forbindelse med det moderne samfunds opståen, som en måde hvorpå individualiseringen kommer til udtryk. Det gode liv som et liv i egen bolig, er som alle andre boformer en konstruktion. Mange handicappede voksne vil selvsagt være en del af denne diskurs og have samme idealer om det gode liv (eller det almindelige liv), men mange vil ikke. Rønn påpeger: "(...) at ønsket om at alle skal leve med samme levevilkår, er at nærme sig en tilstand, hvor vi ønsker alle skal være ens, og hermed får vi en enhedskultur" (Bengtsson & Kristensen 2006:47). Hvor meget man end synes om Bank-Mikkelsens gode intentioner, er det ikke nødvendigvis et mål i sig selv at efterleve normaliseringsprincippet til det punkt, hvor den psykisk udviklingshæmmede har alle de samme rettigheder og pligter som alle andre – ikke fordi jeg ønsker at støtte op om protektionismediskursen som Bank-Mikkelsen frygtede og kæmpede imod, det er hverken mere eller mindre synd for de udviklingshæmmede, end for så mange andre mennesker, men fordi de reelt ikke kan tage det ansvar.

Man kan sige, at den protektionistiske diskurs som Bank-Mikkelsen ville gøre op med, erstattedes af en anden protektionistisk diskurs – fra at spærre inde og gemme væk, satte man de udviklingshæmmede fri til at få samme rettigheder som alle andre – i et forsøg på at beskytte dem mod at være anderledes. Med den neo-liberale rationalitet kommer ansvaret og valgfriheden på banen, de udviklingshæmmedes hverdag skal præges af individualiserede valg – præcis som alle andre menneskers hverdag i den flydende modernitet. På den måde bliver vores konstruktion af den handicappede i dag til et paradoks. Vi, som population, søger i dag at tæmme de handicappede mennesker gennem diagnoser – således spærret inde i en kategori, er vi i højere grad beskyttet mod det anderledes, end hvis det færdes utæmmet i vores nærhed. Med den omtalte viden omkring det anderledes, er vi rustet til, hvordan vi skal tackle samværet med vedkommende og dermed beskytter vi de anderledes mod vore fejltrin, der har været så grelle, hvis man ser på det rent historisk.

Den udviklingshæmmede er flyttet 'hjemmefra' – fra at være blevet behandlet som et barn i institutions øjemed til at klare sig selv i egen bolig. Egen bolig var det mindst ulige som vi som samfund kunne finde på. At pædagogerne skal finde nye roller over for de udviklingshæmmede er ikke underligt, ligesom forældre der pludselig får udeboende børn, er pædagogerne tvunget til at finde en mere distanceret rolle over for den udviklingshæmmede. Rollen som coach er et eksempel herpå. Coach-rollen er dog ikke løsningen. Rollen som coach bliver nemlig for distanceret. Omsorg er ikke kun at

få et menneske til at udvikle sig og realisere sig selv. Omsorg er også at have forståelse for, at en person kan have brug for ro til bare at være, til at blive draget med ind i aktiviteter og at sørge for at vedkommende kan klare sig generelt. I feltarbejdet oplevede jeg omsorg og forståelse for beboerne. Trænerrollen, som viste sig at være den mest fremtrædende rolle i feltarbejdet, er nok en mere ulige rolle end rollen som coach. Til gengæld rummer den også et element af omsorg forstået på den måde, at træningen er et middel til at den udviklingshæmmede kan klare sig. Trænerrollen er en forældre-lignende rolle. Rollen som coach placerer ansvaret for at definere problemerne hos den udviklingshæmmede. I træner-relationen er der plads til at øve sig, og hvis man ikke kan, må man prøve igen. Træner-relationen er en ulige relation, men ikke en uligeværdig relation, det ville coach-relationen være.

Konklusion

Beboeren har med serviceloven fået mere magt til selv at bestemme. Det betyder, at han har fået (i hvert fald formelt) en større indflydelse på sit eget liv, kompetence til at afklare, hvad der er hans mål i livet og mulighed for at kritisere staten via sine medborgerkompetencer. Dermed bliver den udviklingshæmmede en del af den overordnede diskurs i samfundet, der handler om ansvarlighed. Man må derved opfatte udviklingen som et forsøg på en inklusion af den udviklingshæmmede medborger.

Samtidig får pædagogen (i hvert fald formelt) frataget magten til at tage beslutninger på beboerens vegne (med mindre det er direkte til fare for beboeren eller andre), så den direkte intervention mindskes. Dette betyder dog ikke, at magten over beboeren reduceres, den virker bare mere skjult. Fx gennem frigørelsen af den udviklingshæmmede, der er en frigørelse, der udelukkende kan fungere efter nogle specifikke normative rammer. Magten over den udviklingshæmmede foregår i højere grad gennem en indre styring, frem for tidligere som en ydre styring. Fordi beboeren kan have svært ved at forvalte sin frihed, er der fare for en ekskludering, da det bliver tydeligt, at beboeren ikke reelt kan anvende sine formelle kompetencer. Magten i praksisregimet er således både inkluderende og ekskluderende i forhold til den udviklingshæmmede.

Foucaults historieopfattelse, hvor alt er kontingent, tilvejebringer efter min mening en påmindelse om, at de normer vi i dag betragter som naturgivne, er et produkt af tilfældige diskurser og dermed af andre måder at leve sit liv på - i realiteten (og inde for lovens rammer) er lige så gode eller rigtige. Denne afsløring af tilsyneladende selvfølkelige normer er vigtig, når man som pædagogerne arbejder med mennesker, der ofte vælger alternative måder at leve på. Desuden giver Foucaults magtbegreb mulighed for at se magten som en produktiv størrelse, der kan have en farlig slagside lige meget hvor gode intentioner, der ligger bag. Et eksempel er det postmodernistiske, frisættende sprog, som der anvendes om den udviklingshæmmede. Det er svært at være uenig i at selvbestemmelse, brugerinddragelse og medborgerskab er positive ord. Men ordene rummer nogle krav, bl.a. til individets refleksionsevne, der lige netop for de udviklingshæmmede kan være svære at honorere.

Hos Goffman kan frontstage- og backstage-begreberne illustrere, at pædagogerne har behov for et statisk backstage-rum, ikke kun for deres oprettelse af work control, men også for at undgå at sætte beboerne i rollen som ikke-person. Rollen som ikke-person er desuden en grundlæggende institutionel rolle, en rolle som repræsenterer det som afinstitutionaliseringen var en bevægelse væk fra. I denne konklusion ligger paradokset i, at man i iveren efter at mørklægge det anderledes ved de udviklingshæmmede, fx det at de er omgivet af professionelle, der har brug for et backstage-rum, skaber en boform, hvor pædagogerne mere eller mindre må lade backstage og frontstage grænserne flyde til gene både for pædagoger og beboere.

De dramaturgiske metaforer kan give pædagogerne sprog til at beskrive, hvad det er, de gør i de forskellige situationer, hvor de er i interaktion med beboeren. Rollen som pædagog rummer et væld af optrædener som fortrolig, træner, mediator – som beboerens generaliserede anden. Derudover er der træner med servicerollen, som skal holdes i skak, så den ikke bliver blot og bar en servicerolle. Fortrolig af 2. grad er en optræden, der foregår uden om beboeren, en måde hvorpå man hensynsfuldt arbejder sammen med andre menneskearbejdere om at give beboeren den bedst mulige støtte. Disse optrædener og variationerne over dem viser samlet set, at pædagogens arbejde er et overmåde vigtigt arbejde og observationerne viser, at de er gode til det. Dog er de dramaturgiske metaforer ikke så gode til at indfange de omsorgsfulde dele af pædagogernes arbejde og skulle denne del udforskes yderligere, ville andre analysekategorier være at foretrække.

Desuden er en væsentlig konklusion, at den diskursive idé om pædagogen som coach, ikke viser sig i de konkrete observationer. Måske fordi det simpelthen ikke er en realistisk rolle at indtage over for den udviklingshæmmede. Derved må de handle på skrømt i forhold til det selvforvaltende udviklingshæmmede individ.

Grunden til at de udviklingshæmmede så længe, og til en hvis grad stadigvæk, er spærret inde eller marginaliserede, er, at de udgør en trussel mod selve samfundets sammenhængskraft. Mennesker, der ikke opfylder ceremonielle adfærdsregler, gør os utrygge. Så alene af den grund placeres de udviklingshæmmede på steder, hvor de møder rammer, der tillader deres opførsel. Samtidig er vi klar over, at det er moralsk forkasteligt ikke at forsøge at indlemme disse mennesker i det øvrige samfund, så det prøver vi på på den betingelse, at de forpligter sig til at leve som os andre, dvs. at have samme standarder for det gode liv, fx egen bolig, arbejde og sociale relationer. Til at hjælpe dem med at huske reglerne for det gode liv og udføre dem i praksis, er der ansat pædagoger.

Der hersker altså en grundlæggende konsensus i det danske samfund om, at der skal interveneres over for udviklingshæmmede mennesker. Både for at drage den fornødne omsorg for dem og for at have dem under kontrol. Derfor må der gives magt, plads og rum til, at pædagogerne kan øve sig på deres performance. Tilliden til, at pædagogerne kan forvalte deres magt på en ordentlig måde, må genetableres og højnes både fra samfundets side og fra pædagogernes. Det er pædagogernes opgave at gå forrest i denne udvikling.

Der vil være mange bofællesskaber, der ikke har samme problemer med mangel på et statisk backstagerum. Goffmans teatermetafor og Foucaults governmentality-begreb i forening yder en god mulighed for, at gennemskue om den magt, der skulle sætte den udviklingshæmmede fri, alligevel spænder ben for den pædagogiske praksis. Undersøgelsens formål er, at pædagogerne gennem viden om og kritik af egen praksis kan tydeliggøre det, de er gode til, og dermed opnå anerkendelse. I første omgang i

egne rækker og dernæst i samfundet. Denne undersøgelse kan ikke realisere dette mål – men pædagogerne kan, hvis de vil.

Referencer

Andersen, N. Å. (2003). *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Andersen, L. (1999). *Facader og facetter. Modernisering og læreprocesser i socialpædagogik og forvaltning*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, T., L. L. Haaning & S. B. Nielsen (2001). *§111-planer er godt redskab i indstansen over for voksne med nedsat funktionsevne?* Socialministeriet. PLS Rambøll Mangement.

Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bank-Mikkelsen, N. E. (1971). Noget om Åndssvage. I: J. Jepsen (red.). *Afvigerbehandling*. København: Thaning & Appels Forlag.

Bauman, Z. (2002). *Fællesskab. En søgen efter tryghed i en usikker verden*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bengtsson, S. & L. K. Kristensen (2006). *Udlægningen af særfor sorgen – et litteraturstudie*. København: Socialforskningsinstituttet.

Berger, P. & T. Luckmann, T. (1987). *Den samfundsskabte virkelighed*. Viborg: Lindhardt og Ringhof.

Christie, N. (1989). *Bortenfor anstalt og ensomhet. Om landsbyer for usedvanlige mennesker*. Stavanger: Universitetsforlaget.

Dean, M. (2006). *Governmentality – Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

Dinesen, M. (2003). Pædagogen i magtens centrum. I: L. Ærø: *Pædagogen som professionsbachelor – en antologi*. Viborg: Forlaget PUC, Viborg-Seminarieret.

Foucault, M. (1982). Afterword. The Subject and Power. I: Dreyfus, H. L. & P. Rabinow. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: The Harvester Press.

Foucault, M. (1984 a). What is Enlightenment? I: P. Rabinow (red.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon.

Foucault, M. (1984 b). Truth and Power (1971). I: P. Rabinow (red.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon.

Foucault, M. (1984 c). Nietzsche, Genealogy, History (1971). I: P. Rabinow (red.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon.

Foucault, M. (1991 a) (1978). Governmentality. I: *The Foucault Effect – Studies in Governmentality*. Burchell, G, C. Gordon & P. Miller (Red.). Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, M. (1991 b) (1978). Questions of Method. I: *The Foucault Effect – Studies in Governmentality*. Burchell, G, C. Gordon & P. Miller (Red.). Chicago: The University of Chicago Press.

Foucault, M. (1997). Technologies of the self. I: *Ethics. Essential Works of Foucault 1954-1984*, Volume 1. P. Rabinow (ed.). London: Penguin Books.

Foucault, M. (2005) (1975). *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: DET lille FORLAG.

Gjørup, J., H. Hjortdal, T. Jensen, L. Lerborg, N. Refslund, J. Suppli, J. S. Winkel (2007). Tilgiv os – vi vidste ikke hvad vi gjorde. Kronik i *Politiken*, d. 29.03.2007.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1967). *Anstalt og menneske. Den totale institution socialt set*. København: Jørgen Paludans Forlag.

Goffman, E. (2004 a). Ærbødighed og opførsel. I: M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (red.). *Social samhandling og mikrosociologi*, København: Hans Reitzels Forlag.

Goffman, E. (2004 b). Om ansigtsarbejde. I: M.H. Jacobsen, S. Kristiansen (red.). *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Gordon, C. (1991). Governmental Rationality: An Introduction. I: G. Burchell, C. Gordon & P. Miller. *The Foucault Effect – Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.

Greve C. (2002). *New Public Management*. Frederiksberg: Nordisk Kultur Institut.

Hansen, H. C. (2000). *Udviklingshæmning og socialt netværk*. Slagelse: Forlaget Udvikling.

Heede, D. (2007). *Det tomme menneske*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Hermann, S. (2008). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Hjort, K. (2002). *Moderniseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Hjort, K. (2005). *Professionalisering i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2006). *Professionalisering af arbejdet med mennesker – honnet ambition eller demokratisk nødvendighed?* FTF Fokus, oktober 2006, nr.4.
- Kristiansen, S. & H. K. Krogstrup (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, M.H. & S. Kristiansen (2000). *Goffman og den metaforiske genialitet – En kort præsentation af centrale begreber og perspektiver i Erving Goffmans sociologi*. Aalborg: Forskningsgruppen Arbejds- og Levemiljøer.
- Jacobsen, M. H. & S. Kristiansen (2001). *Farligt feltarbejde – etik og etnografi i sociologien*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (2003). *At skabe en klient*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, P. S. (2003). *Pædagogens styrke – er pædagogen selv*. I: L. Ærø (red.). *Pædagogen som professionsbachelor – en antologi*. Viborg: Forlaget PUC, Viborg-Seminarieret.
- Kayser, S. (2005). *På den anden side – etik, dilemmaer og omsorg*. Glumsø: UFC Handicap.
- Kirkebæk, B. (1993). *Da de åndssvage blev farlige*. Holte: SCOPOL.
- Kirkebæk, B. (2001). *Determinismens genkomst – en konstruktion af det anderledes*. I: *VERA, Tidsskrift for pædagoger*, M. Bayer et al. (red). Tema: Handicap, jan 2001, nr.14.
- Kirkebæk, B. (2007). *Uduelig og ubrugelig. Åndssvageasylet Karens Minde 1880-1987*. Holte: SCOPOL.
- Kristensen, J. E. (1987). *Mennesket mellem viden, magt og subjekt - Michel Foucaults kritik af det moderne subjekt*. Grus nr. 22/23.
- Kristensen, S. (2009). *Hvad er LEV?* Lokaliseret på World Wide Web 1.4.2009: <http://www.lev.dk/index.php?id=27>
- Langager, S. (2008). *Den attraktive diagnose. Asterisk, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, jun-jul 2008, nr.41, s.6-9.*

Langager, S., O. Robenhagen, A. Højmark og P. Allerup (2009). *Socialpædagogik i botilbud for voksne med psykisk handicap*. Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet.

Larsen, E. (2008). Opgør. Reformér botilbuddene til de handicappede, *Kronik i Berlingske Tidende* 13.02.2008.

Mannig, S. (2004). *Coaching. Det handler om at stille de rigtige spørgsmål*. Aschehoug Dansk Forlag, Gyldendals Bogklubber.

Mik-Meyer, N. & K. Villadsen (2007). *Magtens former – sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ministrialtidende, nr. 16 (2008). *Vejledning om magtanvendelse og andre indgreb i selvbestemmelsesretten over for voksne herunder, pædagogiske principper*. Vejledning nr. 8 til serviceloven.

NIRAS-konsulenterne (2008). *Undersøgelse af bosteder og bofællesskaber i Københavns kommune*. København: Københavns Kommune.

Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen – om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Olsen, A. (1956). Den danske åndssvage forsorgs grundlægger dr.med. Jens Rasmussen Hübertz (s. 3-44). I: *Gl. Bakkehus gennem 100 år*. E. Floris.

Pedersen, L. M. (red.) (2005). 1986-1997 fokus på livskvalitet. *Socialpædagogen*, nr.16, s. 13-14.

Perlt, B. (1987). Evnen til at være åndssvag. I: P. Holm & B. Perlt (red.): *Fra totalinstitution til selvforvaltning – åndssvage i udvikling*. Viborg: Socialpædagogiske tekster 3, Socialpædagogisk Højskole, s. 20-28.

Posborg, S. (2003). *Et liv så tæt på det almindelige som muligt. Sammenfatning af resultater fra Socialministeriets evalueringsprogram*. Socialministeriet, Socialpolitisk-Juridisk Center.

Rønn, E. M. (1996). *De fattige i ånden. Essays om kultur, normalitet og ufornuft*. København: Serien Etnologiske Studier, Museum Tusulanums Forlag.

Rønn, E. M. (2001). Konstruktioner af handicaphistorien. Genstande og hverdagspraksis. *Vera, Tidsskrift for pædagoger*. Handicap Tema, januar 2001, nr. 14.

Schmidt, L. H. (1996). Etik og socialpædagogik. I: I. M. Bryderup & S. Langager (red.). *Følelseskasperter? – Etik og engagement i socialpædagogisk arbejde*. Viborg: Socialpædagogiske tekster 6, Socialpædagogisk Højskole.

Serviceoven (1998). Lov om social service. I: *Ny sociallovgivning, 1. juli 1998*. København: Jurainformation§.

Socialministeriet (2007). *Veje til et godt liv i egen bolig*. København: Socialministeriet.

Svensson, L. (2004). Nye kontrolformer ændrer tilliden til professioner. I: K. Jensen (red.). *Professionsfagernes krise*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Villadsen, K. (2004). *Det sociale arbejdes genealogi. Om kampen for at gøre fattige og udstødte mennesker til frie mennesker*. København: Hans Reitzels Forlag.

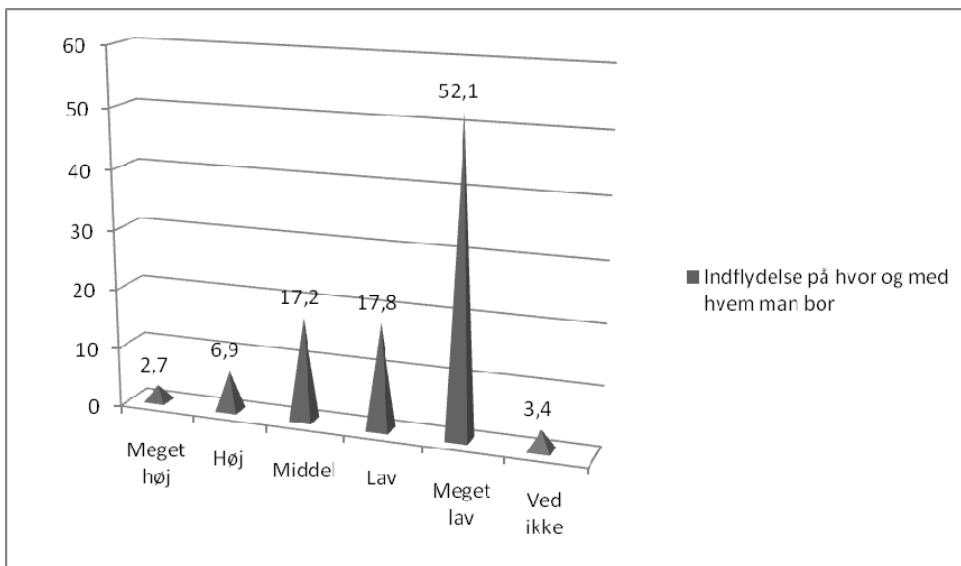
Villadsen, K. (2006). Forord til den danske udgave. I: Dean, M.: *Governmentality. Magt og styring i det moderne samfund*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur – en innføring i kvalitativt orienteret samfunnsforskning*. Flakkefjord: SEEK.

Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: når indlevelse ikke er mulig. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer. *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Øgendahl, C. (2000). *Socialpædagogernes historie*. Odense: Socialpædagogernes Landsforbund.

Bilag 1



Figuren viser i hvor høj en grad pædagoger fra botilbud for udviklingshæmmede vurderer, at de udviklingshæmmede har mulighed for at have indflydelse på, hvor og med hvem de bor (Langager, Robenhagen, Højmark og Allerup 2009).