

Pædagogik bag tremmer, metervis højt hegn, videoovervågning, besøgs- og brevkontrol, samtaleanlæg og stærkt kontrollerede hverdagsarrangementer. Dette er hverdagen for mere end 570 unge som i 2017 sad anbragt på landets særligt sikrede og lukkede institutioner for anbragte børn og unge. Sikrede institutioner er på en gang underlagt en forvarings- og resocialiseringsfunktion. Martin Hoffmann undersøger, hvordan hverdagen forløber under sådanne betingelser.

Forfatteren har deltaget i en sikret institutions hverdag og har foretaget etnografisk feltarbejde inden for murene. Afhandlingen er en omhyggelig, dialogisk udforskning med de unge og professionelle af deres oplevelser, tanker, grunde til handling, daglige arrangementer og selvforståelser. Martin Hoffmann udvikler gennem sin deltagelse en inter-subjektiv forståelsesform, hvor forskellige synspunkter opfattes som begrundede standpunkter i praksis, der som sådan må inddrages i det pædagogiske arbejde.

Afhandlingen viser, at hverdagen på trods af spændingen mellem forvarings- og resocialiseringsfunktionen rummer mange pædagogiske muligheder, der indfris på forskellig vis. Arbejdet henvender sig til pædagogiske kredse og den offentlige debat om sikrede institutioner, hvor den i begge tilfælde allerede har mødt stor interesse. I undervisningssammenhæng kan afhandlingen også danne grundlag for debatter om muligheden for pædagogisk arbejde under vanskelige vilkår.

Pædagogik bag tremmer

RUC



Pædagogik bag tremmer
- unges hverdagsliv på en sikret institution mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring

PÆDAGOGIK BAG TREMMER

**- UNGES HVERDAGSLIV PÅ EN SIKRET INSTITUTION MEL-
LEM BESTRÆBELSER OM KONTROL OG PÆDAGOGISKE IN-
TENTIONER OM FORANDRING**

Ph.d.- afhandling v. Martin Hoffmann

Roskilde Universitet

Institut for Mennesker og Teknologi

Ph.d. Programmet: Hverdagslivets Socialpsykologi

Vejleder: Erik Axel

Dato: August 2018

Indhold

Resumé.....	1
Abstract.....	4
Prolog.....	7
Kapitel 1: Introduktion.....	11
Kort om feltet nationalt og internationalt.....	12
Bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring empirisk.....	13
Bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring begrebsligt.....	15
Eksisterende forskning i sikrede institutioner.....	16
Forskningsspørgsmål.....	17
Afhandlingens fokus på modsætninger, daglig livsførelse og udvikling.....	18
Afhandlingen præsenterer en varierende hverdag.....	19
Afhandlingens opbygning.....	21
Kapitel 2: De sikrede institutioner i Danmark –feltet og dets aktører.....	26
Introduktion.....	26
FN's Børnekonvention og fokus på behandling.....	26
De sikrede institutioner som praksisfelt i Danmark.....	27
Forskellen mellem varetægtsfængsling og afsoning af fængselsstraf.....	30
Anbringelser af børn og unge historisk set.....	30
De sikrede institutioners etablering.....	32
Betydningen af FN's Børnekonvention og udviklingen af målsætningerne for de sikrede institutioner.....	33
Anbringelsesgrundlag, modsigelser og udfordringer i institutionsfeltet.....	34
Variationer i anbringelsesgrundlag.....	34
Modsigelser og dilemmaer i institutionsfeltet.....	36
Udviklingen i brugen af de sikrede afdelinger – statistik fra regionerne.....	37
De unges baggrund.....	43
Mediernes udpegning af problemer og betydningen for adgang.....	44
Opsamling.....	45
Kapitel 3: Forskningspositioner.....	46
Introduktion.....	46
Indkredsning af forskningsfeltet 'sikrede institutioner'.....	46

Forskning i effekterne af anbringelsen på sikrede institutioner	47
Forskning i anbragte børn og unges skolegang på sikrede institutioner	49
Forskning i døgninstitutionens hverdag og vilkår på sikrede institutioner	52
Opsamling.....	57
Kapitel 4: Analyseramme og begreber	59
Introduktion	59
Totalinstitutionens muligheder og begrænsninger	60
Anbringelsen som en intern social relation	63
Modsatninger som en intern social relation.....	63
Deltagelse i samfundsmæssig praksis.....	65
Social praksis som forandring.....	66
Deltagelse og institutionelle betingelser	68
Deltagelse og subjektive aspekter.....	71
Daglig livsførelse som analytisk begreb.....	74
Restriktiv i forhold til udvidet subjektiv handleeve	76
Konfliktuel koordinering af den fælles sag	77
Opsamling.....	78
Kapitel 5: Metodiske overvejelser	80
Introduktion	80
Etablering af kontakt til institutionen.....	80
De første overvejelser, dilemmaer og udfordringer i feltarbejdet.....	81
Min pædagogiske baggrund og positioneringen i feltet	82
Bekymringer om mistænkeliggørelse og vedvarende arbejde med tillid	84
Adgang og jagten efter en gatekeeper.....	85
Adgang til de unges stemmer og flere bump på vejen.....	86
Den lokale gatekeeper i institutionens hverdag.....	86
Mødet med de unges stemmer og det farlige i anbringelsen.....	87
Etnografisk deltagende observationer.....	90
At bruge følelser og sanserne i feltarbejdet	91
Forskerens ekko af institutionsmiljøet	92
Deltagende observationer og ”deep hanging out” sammen med de unge drenge og medarbejderne	94
Det kvalitative interview og udfordrende betingelser	96
Udfordringer i interviewsituationen.....	96
Forskeren og den tillidsfulde relation i indespærring.....	98

Forskningsetiske standarder og betydningen af anonymitet, informeret samtykke, fortrolighed, mv.....	100
Redegørelse for valg af informanter	102
Præsentation af den indsamlede empiri.....	105
Kodning af det empiriske materiale i dataprogrammet Nvivo	106
Opsamling.....	107
Kapitel 6: Isolation og indespærring.....	108
Introduktion	108
Indespærrer for at kunne disciplinere, pædagogisere og resocialisere....	109
Indespærring eller isolation	112
Tema 1: Flugtforsøg som måder at tage rådighed for sine betingelser	114
”Han sagde 4 mdr. til domsdato. Så sagde jeg, så stikker jeg sgu´ af ”	114
Ethans begrundelse for ikke at flygte	115
Akils gentagne flugtforsøg mod friheden	116
Tema 2: Isolation som en pause og helle fra gaden – ”Det er en pause fra livet derude, men isoleringen er fucked up”	119
”Man får en pause og kan slappe lidt af, bare en pause fra det hele”...119	
Tema 3: Slagsmål som håndtering af angst for at knække før de andre ...123	
”Vi lever i frygt - spørgsmålet er, om du knækker før dem, eller du knækker dem”	124
Tema 4: Sengestrejke som et forsøg på håndtering af indespærring og isolation	130
Drillerier, flugt til kontoret og sengestrejke.....	131
Betydningen af at være låst inde om natten.....	134
”Det bliver psykisk - I nat spillede jeg poker med mig selv. Jeg brugte M&Ms som penge. Det er helt sindssygt”	135
Sengestrejke som: at antage de andres grunde, opgør mod isolation og kedsomhed	137
Sengestrejke efter kl. 22:30 som modstand mod isolation.....	137
”Det værste jeg tænker på, når de låser dørene, det er sgu´ ikke rart”.137	
Medarbejderes overskridende håndtering af sengetider som mulighedsrum	139
”Jeg blev revet med i sengestrejke – at antage de andres initiativer i kollektive bestræbelser ”	141
”Sengestrejke er normalt - det gør vi når vi keder os” Sengestrejke som opgør med kedsomhed	143

Opsamling.....	144
Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer.....	146
Introduktion	146
Kampen om øgenavnet Gummi og oprør mod kedsomhed – en analyse af brud med rutiner, og de unge og medarbejderne som hinandens betingelse for deltagelse.....	147
Præsentation af et eksempel på overgange i en hverdagssammenhæng	147
Min adgang til institutionen.....	150
Morgenmaden.....	151
At gå i flok - overgangen til undervisningscentret og passagen mellem to verdener.....	152
Atef’s konfrontation med den pædagogstuderende om øgenavnet ”Gummi ”	154
Konfrontationen – ”Jeg kan smadre dig i fodbold”	155
Manglende selvbestemmelse og konflikтуelle forhandlinger	156
Fodboldkampen om øgenavnet ”Gummi” og forskerinvolvering	157
Laus siger: ”Okay, lad os komme i gang”	158
Fodbold er ikke bare fodbold	160
Udvikling i arrangementet og tabte muligheder.....	160
Blodige hænder og selvdestruktiv åbning for nye muligheder.....	161
Opsamling.....	162
Bevægelsen mellem værkstedet og skolestuen – fra reflektivt frikvarter i samtale om problemer til undervisning.....	163
”Jeg vil meget hellere ud at afsone på et opholdssted eller lignende så jeg kan starte op på en uddannelse og få mig en læreplads”	164
Skolestuen som rum for almen dannelse og kammeratlig snak modsat traditionel fagundervisning.....	167
Skolestuens indretning.....	168
”Hakim siger, at han kommer fra Tyrkiet og Simon siger: De kneppede også Tyrkerne”	170
Opsamling.....	173
Kapitel 8: Hverdagens arrangementer.....	174
Introduktion	174
Tema: 1 Hverdagens arrangementer.....	176

Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation.....	176
De involverede i casen	176
Konflikter om optakten til et måltidsarrangement.....	177
”Maden er aflyst, indtil remouladen er fjernet”	178
Måltidet som pædagogisk arrangement – ”Jeg synes måltidet er et godt sted at sidde og snakke om, hvordan det går”	180
Kollektive medarbejdersanktioner og indsattes modreaktioner.....	182
Ali begynder at fylde sin tallerken	183
”Jeg sværger ved koranen, at jeg ikke har gjort det”	185
Konfliktuelt samarbejde om fastholdelse af kollektive sanktioner	186
Badru har ryddet op og gjort rent på gangen	188
Drillerier som afsæt for kontakt og forsoning.....	189
Da institutionens PlayStation blev væk – drillerier og stiltiende forsoning	189
Værkstedet i spændingsfeltet mellem tidsfordriv og kedsomhed	192
”Så bruger jeg tiden på at lave smykker. Så behøver jeg ikke bruge tiden på at tænke over, hvornår det bliver aften”	194
”Det er meget individuelt, hvad de får ud af det ik? Der er nogen, som får en oplevelse af, at det er hyggeligt, og at det er rart”	195
”Hvis der bliver tilbudt en masse sjov men at det ligesom bare er tidsfordriv. Så vælger den unge det fremfor der hvor de kan mærke at der er fokus på læring”	196
Tema 2: Pædagogernes perspektiver – konflikter om regler for hvad man må, hvor man må være og hvordan der sanktioneres.....	197
Belønning, straf og sanktioner rettet kollektivt modsat individuelt.....	199
Louises perspektiver på kollektive modsat individualiserede rettede straf og sanktioner	199
Håndtering af konflikter, som knyttes til variationer af de almene forståelser af de unges intentioner og grunde.....	202
”Når de smadrer det hele. Så går jeg bare stille og roligt rundt. Så fejrer jeg det bare lidt til side”	204
”Man skal smede mens jernet det er koldt - der er ikke nogen ide i at begynde at diskutere med en ung som hænger helt oppe under loftet”	206

”Vi skal lære dem, at vold og magt ikke nødvendigvis løser tingene – om at begrunde handlinger af konflikter pædagogisk”	208
Tema 3: De unges perspektiver – de ansatte skal være mere kammerater end betjente	209
Mødet med Ismail og hvordan samtaler med de unge er besværliggjort i institutionen	209
”Pædagoger skal ikke være fængselsbetjente”	212
”Alle gik helt amok. Det har altid undret mig. Du ved, afdelingen bliver smadret hvorfor gør du det her?”	213
Drengene vil aldrig stole på ham. Vi er alle sammen kriminelle. Vi ryger vores joints og så passer vi os selv.	214
”De gav os ikke lov til at ryge en smøg, så vi ville ikke gå i seng. Så kom nattevagten og spurgte om vi ville have en smøg”	216
Forflytninger af de unge mellem afdelinger.....	217
”Man bliver rykket rundt. Som om man bare er en eller anden lille hund”	217
”Pædagoger skal ikke fordrive tiden og vaske deres eget tøj – de skal motivere”	218
”Jamen du skal også tænke på det sådan her, vi laver aldrig sengestrejke, når der er nogen gode på arbejde”	219
”Han har selv været i vores situation før, han ved, hvordan det er”	220
”Det er bedre med en udenlandsk end 10 danske pædagoger. For mig i hvert fald”	222
Det fælles tredje, og når praksis udfordres af de unges initiativer	223
Pandekagestegning – madlavning som at tage rådighed for sine betingelser gennem almengørende hverdagspraksis.....	224
Opsamling.....	227
Kapitel 9: Konklusion og videre perspektiver på sikrede institutioner.....	229
Konklusioner	230
Kapitel 6: Isolation og indespærring	230
Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer	235
Kapitel 8: Hverdagens arrangementer	239
Videre perspektiver.....	244
Litteraturliste	249
Bilag	263
Interviewguide med de unge.....	264

Interviewguide med de ansatte.....	266
Præsentationsbrev.....	268
Datatsynet.....	270

Resumé

Denne afhandling er resultatet af et feltarbejde om børn, unge og professionelles hverdagsliv på en sikret institution i Danmark. I afhandlingen undersøges hvordan, at modsætningen mellem de professionelle bestræbelser på at bevare kontrol over de unge og deres samtidige pædagogiske intentioner om forandring af dem, har betydning for deres gensidige konflikter og samarbejde om hverdagen på institutionen.

I Danmark er der opstået en stigende interesse for pædagogisk behandling af udsatte børn og unge på sikrede institutioner. Denne stigende interesse kan blandt andet aflæses ved Danmarks tiltrædelse af FN's Børnekonvention hvori der tilsiges, at straf af børn og unge under 18 år skal bygge på rehabilitering og at de under denne rehabilitering skal være adskilt fra voksne. På sikrede institutioner anbringes børn og unge under 18 år af flere forskellige årsager. Der anbringes fx børn og unge som er sigtet eller dømt for kriminelle lovovertrædelser samt børn og unge i pædagogisk observation vurderet til at være til fare for sig selv eller omgivelserne. I bestræbelserne på at kunne fastholde de anbragte børn og unge, er de sikrede institutioner fysisk kendetegnet ved, at yderdøre og vinduer er aflåst hele døgnet.

Trods politisk vilje om rehabilitering gennem pædagogiske indsatser og tiltag, så er der forskning og undersøgelser som problematiserer rammerne hvori indsatsen foregår på forskellig vis. Hvor den eksisterende forskning forstår problemerne som relateret til de unges personlige problemer, køn, etnicitet, adfærd mv. så udforsker denne afhandling anbringelsen i en bredere samfundsmæssig og social sammenhæng. Anbringelsen vil her blive forstået i sin samfundsmæssige kontekst hvor modsætningerne mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring, er givet i en historisk sammenhæng. Disse modsætninger håndteres i hverdagen på et subjektivt niveau fra forskellige ståsteder og positioner i deres fælles praksis.

Med dette afsæt åbnes der i nærværende afhandling op for, at de anbragte børn og unge forstår sig selv i institutionens hverdag ud fra hvad de kommer fra og hvor de er på vej hen.

Afhandlingen søger derved, at komme til forståelse med hvordan, at børn, unge og professionelle tager del i institutionens hverdag fra forskellige perspektiver og ståsteder. I afhandlingen spørges konkret til:

Hvordan får modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring betydning for børn, unge og professionelles konflikter og samarbejde om hverdagen på en sikret institution?

Gennem forskningsarbejdet har jeg fulgt 13 børn og unge samt 10 professionelle over et år. Jeg har fulgt dem rundt i forskellige hverdagsrutiner og jeg har været på udkik efter hvordan hverdagens rutiner og rytmer forhandles, brydes, forandres og etableres mellem dem i et konfliktuelt samarbejde.

I mit forsøg på at udvikle forståelse for de unges varierende deltagelse i institutionen har jeg taget afsæt i et hverdagslivsperspektiv der søger indblik i hvordan, deltagelse i den aktuelle institutionspraksis må forstås i forhold til hvordan denne deltagelse koordineres og får betydning for de unges daglige livsførelse på tværs af kontekster. Denne indsigt søger jeg primært gennem børn, unge og professionelles deltagelse i institutionens hverdag.

I afhandlingen bliver læseren præsenteret for en variation af konflikter hvor de unge forhandler indespærring og de kontrollerede rutiner og rytmer. Fra et førstepersonsperspektiv bliver det tydeligt, at modsætningen mellem personlige ønsker om eksempelvis frihed og de institutionelle betingelser om indespærring gør, at de unge søger indflydelse på og derigennem forandre disse modsætningsfyldte betingelser.

Afhandlingens opbygning i tre analysekapitler (kapitel 6 – 8)

I kapitel 6 udforskes betydningen af indespærring og isolation for de unges deltagelse. Her peger analyserne på, at de unges flugtforsøg, sengestrejker, slagsmål mellem hinanden mv. skal forstås i sammenhæng med deres forsøg på opretholdelse af livsførelse på tværs af sammenhænge. Hertil peger analyserne på, at de unges forsøg på at tage rådighed for deres betingelser, kan skærpe de restriktive sammenhænge hvormed de deltager. Eksempelvis kan de unges flugtforsøg betyde, at de opnår endnu flere sigtelser og derved bliver yderligere begrænset i kontakten med den omverden de søger øget kontakt til.

Derudover peger analyserne på, at når de unge søger fælles rådighed over de fastlagte sengetider, kan de ligesom med flugtforsøg, risikere flere sigtelser og derved en tidsmæssig forlængelse af deres anbringelse under indespærring.

I kapitel 7 udforskes bevægelser mellem hverdagens arrangementer. Her peger analyserne på, at de unge indgår i forhandlinger om de pædagogiske organiseringer mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. Derved peger analyserne på, at vi må forstå de unges deltagelse i en sammenhæng med disse pædagogiske organiseringer. Herunder hvordan de i et samarbejde med de professionelle forhandler om dagens arrangementer mellem modsætninger. Eksempelvis peger analysen på, at en fodboldkamp udvikler sig særligt aggressivt når den tager form af kontrolbestræbelser i den pædagogiske sammenhæng.

I kapitel 8 udforskes de unges og professionelles deltagelse i de forskellige institutionelle arrangementer. Analyserne peger på, at de institutionelle arrangementer såsom: værksteder, måltider, madlavning mv. etableres gennem gensidige konfliktuelle forhandlinger. Udviklingen i disse forhandlinger tager form af kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring på varieret vis. Eksempelvis peger analysen på, at konflikter med de unge håndteres med forskellige pædagogiske strategier. Disse pædagogiske strategier tager form på varieret vis og forhandles konfliktuelt mellem de professionelle.

Abstract

The following dissertation is the result of a field study of children's, adolescents' and professionals' everyday life at a secured institution in Denmark. The dissertation investigates how the inherent contradiction between the professional caretakers' efforts to maintain control over the young people while at the same time focusing pedagogical efforts on change and development, can have an effect on mutual conflicts and cooperation in the everyday dynamics of the institution.

In Denmark, an increasing interest has arisen concerning the pedagogical treatment of vulnerable children and young people in secured institutions. This focus has come to the fore, particularly in light of Denmark's accession into the UN Children's Convention, which stipulates that punishment of children and adolescents under 18 must be grounded in the overall objective of rehabilitation and that during this rehabilitation, they must be separate from adults. Children and adolescents under 18 can be placed in such institutions for a variety of reasons. Children and adolescents who are either accused or convicted of a criminal offense can be placed in a secured institution. Children who pose a threat to themselves or their surroundings can also be placed in a secure institution for pedagogical observation. In an effort to secure the young people, the institutions are often physically characterised by outer doors and windows being locked both day and night.

Despite an overall political support of rehabilitation efforts through educational and pedagogical initiatives, studies and research in the area find challenges in frameworks in which such efforts take place in varying ways. While existing research examines such issues in relation to the young people's personal problems, gender, ethnicity, behavior etc., the current dissertation examines the issues in a wider societal and social context. Placement will be understood in a societal context where the contradictions between control efforts and pedagogical intentions for change are looked at in an historical context. In so doing, the placement of children and adolescents, in the dissertation, is explored as an internal social relationship between control efforts

and educational intentions for change. These contradictions are handled in everyday situations at a subjective level from different standpoints but within a mutual practice. Considering the aforementioned perspectives, this dissertation posits that children and young people understand themselves in the context of the institution's daily life in terms of where they've come from and where they are headed. The dissertation seeks, in turn, to come to an understanding of how children, young people and professionals participate in the daily life of the institution from different perspectives and points of departure. The dissertation specifically addresses:

What is the significance of the contradictory nature of co-existing efforts to control and pedagogical intentions of change for children, young people and professionals' conflicts and cooperation in daily life at a secured institution.

During this research, I have followed 13 children and adolescents as well as 10 professionals over the course of approx. one year. I have followed them through different daily routines and have looked into the way in which everyday routines and rhythms are negotiated, broken, changed and established between them in a conflicting social framework.

In my attempt to develop an understanding of the young people's varying types of involvement in the institution, I have chosen to work from a daily life perspective which looks at how participation in current institutional practice should be understood in relation to how such participation is coordinated and has significance for the young people's daily life across various contexts. I will attempt to gain insight in to this question primarily by examining children, adolescents' and professionals' participation in the everyday dynamics of the institution.

In the dissertation, the reader is presented with a variety of conflicts where young people negotiate confinement and controlled routines and rhythms. From a first-person perspective, it becomes evident that the contradiction between personal wishes, for example, freedom, and the institutional conditions of confinement leads to young people attempting to influence and transform these contradictory conditions in various ways.

The dissertation is structured in the following three analysis chapters (chapters 6-8)

Chapter six, explores the significance of confinement and isolation for the young people's participation. The analysis indicates that the youngsters' escape attempts, bed strikes, fights with one another, etc. should be understood in the context of an attempt to maintain a consistency in daily life across contexts. In addition, the analyses indicate that the attempts of young people to take ownership of their situation can intensify the restrictive relationships within which they participate. For example, the youngsters' escape attempts may lead to them receiving disciplinary action and thereby be further restricted in contact with the environment they seek increased contact with. In addition, the analyses indicate that when young people seek to collectively influence rules of controlled bedtime, they can, similar to escape attempts, risk facing disciplinary action and thereby temporarily prolong their placement under confinement.

In Chapter seven, conflict-based practices and transitions between institutional routines and rhythms are explored. Here the analyses indicate that the young people participate in coordinated negotiations navigating within the pedagogical organisation of control efforts and educational intentions of change. The participation of young people must, in this analysis, be understood in the context of these aforementioned pedagogical organisations. This includes how they collaborate with the professionals regarding the day's agenda facing seemingly contradictory contexts. For example, the analysis indicates that a football match can potentially become aggressive when it becomes utilized as a part of control efforts in the pedagogical context.

Chapter eight presents analyses which explore the participation of young people and the institution's professionals in different institutional activities. The analyses indicate that institutional events such as workshops, meals, cooking etc. become established by means of mutual conflict-based negotiations. The development of these negotiations can be characterised by elements of control efforts and pedagogical intentions of change in several ways. For example, the analysis highlights the fact that conflicts with young people are handled by means of different pedagogical strategies. These pedagogical strategies take on various forms and are negotiated between the professionals at the institution.

Prolog

Siden 2002 har jeg været beskæftiget med pædagogiske spørgsmål i relation til udsatte og anbragte børn og unge. Først gennem pædagoguddannelsen og dens praktikker. Dernæst som pædagog og senere på kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi. De seneste 7 år har jeg arbejdet som lektor på professionsbacheloruddannelsen til pædagog i henholdsvis Grønland og Danmark. Gennem de seneste 5 år af disse har jeg været ph.d. studerende og har særligt varetaget undervisning i social- og specialpædagogiske emner.

Socialpædagogisk arbejde bliver af Bent Madsen opfattet som en normaliseringsproces med henblik på resocialisering til tilværelsen udenfor institutionen (Madsen, 2005). Det vil sige, at de professionelle skal sætte en udvikling i gang hos den anbragte samtidigt med, at denne udvikling søges styret, disciplineret og kontrolleret i særlige retninger. Denne normaliserings- og disciplineringsproces i eksempelvis fængsler (og for den sags skyld sikrede institutioner), kan med Michel Foucault forståelse opfattes, som mere moderne og raffinerede teknologier til disciplinering af den kriminelle krop og sind i modsætning til den tidligere korporlige afstraffelse (Foucault, 1979). Her afstraffes de unge ikke med korporlig afstraffelse men tilbydes behandling, undervisning, terapi, skole, værksteder osv. Men disse raffinerede teknologier for disciplinering og kontrol kan også bredes mere alment ud og forstås i forhold til andre af samfundets disciplinære institutioner som ikke udøver en direkte magt eksempelvis: hospitaler, militæret, fabrikker men også skoler (Holzkamp, 2013, s. 116a). Her kan eksempelvis peges på skolen som et eksempel på et strategisk arrangement med disciplinerende kontrollerende teknikker rettet mod subjektet. Her kan ses to modsætningsfyldte bevægelser mellem pædagogiske indsatser og den disciplinære kontrol:

”on the one hand, the pedagogical processes where school, in ”relative autonomy” (cf. Klafki, 1989, p.22), seeks to provide a comprehensive education and encourage intellectual maturity in line with a self-conception shaped by enlightenment ideas and, on the other, “disciplinary” processes assimilating

school in given power relations which pervade and shape all pedagogical efforts (Holzkamp, 2013a, s. 116).

I ovenstående kan vi se, at kontrollerende og disciplinerende teknikker ikke står som modstridende forhold til de pædagogiske indsatser, men snarere former disse indsatser på disciplinerende og kontrollerende måder. Her kan man udlægge den forståelse, at kontrol og styring er tilstede i al pædagogisk arbejde i samfundets tilrettelagte institutioner for læring og udvikling, men på forskellige og varierende måder. I vuggestuen og børnehaven kan det handle om særlige teknikker til tilegnelse af danske værdier og normer for opførsel.¹

Selvom Michel Foucault taler om mere raffinerede teknikker til disciplinering af subjektet, så er der også udfordringer forbundet med denne disciplinering. De som søges disciplineret og kontrolleret i bestemte retninger ikklædt pædagogiske initiativer gør modstand og vil til tider noget andet. Her skrev Søren Kirkegaard om hjælpekunst; ”At man, naar det i Sandhed skal lykkes en at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der” (Kirkegaard, 1991, s. 92). Gennem mit arbejde med social- og specialpædagogik blev det mere og mere tydeligt, at der er en udfordring i at hjælpe mennesker der hvor de er og samtidigt kontrollere og styre deres udvikling i særlige retninger. Hvem siger, at de overhovedet vil hjælpes? Denne modsætning giver anledning til konflikter og samarbejde om hverdagen i pædagogiske situationer.

Inspirationen til denne afhandlings arbejde tager udgangspunkt i min interesse for at forstå, hvordan konflikter og samarbejde udvikler sig i relationen mellem professionelle og de som er objekter for pædagogisk arbejde. For at undersøge denne særlige udfordring, valgte jeg at se på et område hvor dette forhold er sat særligt på spidsen. Derfor spurgte jeg mig selv, hvor det mest vanskelige sted er, at lave socialpædagogisk arbejde? Efter lidt tænkning kom jeg frem til, at det måtte være på sikrede institutioner. Et sted hvor de fleste befinder sig mod deres vilje, på ubestemt tid, og under indespærring og isolation alene om natten. Et sted hvor modstanden mod de pædagogiske initiativer måtte være stor. Derved var kimen lagt til foreliggende afhandling og fem

¹ I marts præsenterede ministerholdet en plan for, hvordan de danske ghettoer i 2030 skal være afviklet. Mandag faldt en delaftale på plads i Børne- og Socialministeriet, der skal sikre, at børn i udsatte boligområder skal lære om dansk værdier og normer, allerede når de er et år (Dagbladet Information, 2018a).

års intenst arbejde med empiriindsamling og analyse af pædagogisk praksis under indespærring.

I arbejdet med afhandlingens spørgsmål blev det klart, at hvis jeg vil forstå konflikter og vanskeligheder ved samarbejdet om hverdagen på en sikret institution, da måtte jeg tage udgangspunkt i de menneskers perspektiver på den situation de befinder sig i. Det gav anledning til mange spændende samtaler med unge mennesker som var anbragt og som bestemt vidste hvor de ville hen. Jeg vil gerne sige stort tak til hver og en af den unge som har deltaget i denne afhandlings fremkomst. Jeres stemmer er vigtige og betydningsfulde. Uden dem bliver det svært, at forstå hvor I er for at begynde der.

Jeg vil også rette en stor tak til institutionens ansatte og ledelse. I har givet mulighed for, at vi nu kan stille endnu mere præcise spørgsmål til de problematikker som I kender i jeres hverdag. Til glæde for de som måtte interessere sig for konflikter og samarbejde i pædagogisk arbejde på tværs af praksisområder. Tusinde tak.

Dernæst vil jeg rette en stor tak til min vejleder på Roskilde Universitet og menneskelige forbillede Erik Axel. Du modtog mig i en kritisk periode i mit arbejde, men du fandt ud at finde mig hvor jeg var og hjælpe mig der fra. Tusinde tak for din hjertelighed og altid gode humør. Jeg har nydt dit selskab. Du var det faglige fyrtårn der stædigt og roligt lyste når jeg for vild.

Til mine medstuderende og gode venner Ditte Stilling Borchorst og Jimmy Krab skal også lyde et stort tak. Jeg har nydt vores sommerhusture og faglige diskussioner i flammerne fra brændeovnen. Vores madlavning med ivrige snakke om livet som Ph.d. studerende og vores fælles udfordringer. Jeres selskab har været et dejligt anker i det til tider stormfulde hav. Derudover også en stor tak til Nina Rus Ingvorsen som jeg har haft mange gode snakke og grin sammen med på Cafe Freunde.

Jeg vil også rette en stor tak til hele det faglige miljø i forskningsgruppen stp som har været til stor faglig inspiration for mig. Dertil en stor tak til Charlotte Højholt for din hjælp og støtte med overflytning fra Lillehammer. Da jeg stod og havde brug for hjælp til en mulig overflytning, var du det mest opmuntrende og støttende i den proces. Du har ligesom de øvrige kolleger i forskningsmiljøet taget utroligt godt imod mig. I har et meget inkluderende miljø og I har med jeres fællesskab givet gode muligheder for min faglige og personlige udvikling som Ph.d.-studerende. Det er helt sørgeligt at skulle sige farvel.

En stor tak til Ernst Schraube for de gode refleksioner du har bidraget med til mit projekt. Både når vi uhøjtideligt har talt sammen i RUC's køkken og når du har givet feedback til vores forskningsmøder på mine analyser. Derudover også en tak til Maja Rønn Larsen som har fulgt projektet og min personlige udvikling fra start til ende. Tak for dine kommentarer og bidrag til mit projekt på forskningsværksteder på Professionshøjskolen Absalon. Tak til Pernille Juhl for vores gode snakke i Japan og om mine udfordringer som Ph.d.-studerende.

Jeg vil også sige stort tak til min søde naboer Lis og Niels Uhrskov som har støttet mig i den sidste slutspurt med afhandlingen. Dernæst også hjertelig tak til Majbritt og Christian Eschen som har været støttende som reservebedster når familiekabalen skulle gå op.

Til slut en kæmpe stor tak for tålmodigheden hjemme hos familien i Holbæk. I har kæmpet sammen med mig når det har været svært. Til min elskede kone Tine Hoffmann som altid har været klar med støttende kommentarer på sidelinjen. Til mine børn Ronja og Lilja, en stor tak for, at I altid har mindet mig om, at der også er et liv udenfor Ph.d. tilværelsen. Nu bliver der endelig bedre tid til at sejle sammen igen.

Kapitel 1: Introduktion

“...Secure units are subject to much confused thinking about their role and purpose: to control and punish or to care and promote change? Justice or welfare? At different times, these aims have been put in conflict against each other, and different priorities have been set for the care and management of young people who have presented antisocial behavior. This polarization has resulted in a real ambivalence in society’s response to the problems and challenges presented by recalcitrant children, and ongoing confusion in the minds of professional agencies and their staff...” (Rose, 2014, s. 13).

Hvad skal samfundet stille op med børn og unge som bevæger sig på kanten af samfundets gældende regler, normer og værdier? Dette spørgsmål har historisk og nutidigt været til heftig politisk debat.² Særligt de sikrede institutioner for anbragte børn og unge, bliver hyppigt debatteret i både forskningskredse og politiske organer. Her går diskussionen på, om institutionernes primære opgave er at straffe, kontrollere, udføre pædagogisk relations arbejde, terapeutisk behandle, eller blot være en afskærmning og beskyttelse af samfundet fra de unge. På de sikrede institutioner varetager professionelle socialpædagogiske opgaver rettet mod børn og unge, som enten er sigtet eller dømt for kriminelle handlinger, eller som vurderes at være til fare for sig selv eller andre (Børne- og Socialministeriet, 2017, 2018; Danske Regioner, 2011). Denne sammenblanding af formål i institutionernes hverdag bliver genstand for mange kritiske spørgsmål. Særligt udfordringer og konflikter i det socialpædagogiske arbejde med de unge, bliver ofte henledt til denne sammenblanding og forklaret ud fra de unges individuelle psykiske problemer. Dette i modsætning til at forstå konflikter med de unge i relation til de sociale sammenhænge de er en del af sammen med de professionelle. Senest har Jørn

² Senest er Regeringen med støtte fra Dansk Folkeparti og Socialdemokratiet blevet enige om, at oprette et nyt ungdomskriminalitetsnævn, der skal afgøre sager, der involverer børn og unge ned til 10 år. Den kriminelle lavalder er fortsat 15 år, men børn ned til 10 år som har begået særlig hård kriminalitet, skal kunne dømmes en sanktion som vedrører blandt andet, at den unge anbringes på særligt sikrede institutioner (Dagbladet Information, 2018b).

Vestergaard, professor i strafferet på Københavns universitet, udtalt, at der mangler et eftersyn af dagligdagen, hvor sammenblandingen af straf og behandling udmøntes (Frich, 2017).

Denne afhandling er beskæftiget med en undersøgelse af denne dagligdag. Den er beskæftiget med børnene og de unges hverdagsliv på den sikrede institution, og hvordan de i konflikter og samarbejde om hverdagen med de professionelle forhandler, forandrer, udvikler og etablerer fællesgørende hverdagspraksisser på institutionen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring. I afhandlingen argumenterer jeg for, at udvikling i konflikter og samarbejde om hverdagen på institutionen, må forstås ud fra hvordan modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring tillægges betydning og håndteres på et subjektivt niveau fra et 1.personsperspektiv.

Kort om feltet nationalt og internationalt

Sikrede institutioner reguleres i henhold til bekendtgørelse om voksenansvar for anbragte børn og unge, hvor der tilstræbes en sammenblanding af straffende og pædagogiske initiativer. Sikrede institutioner er fysisk kendetegnet ved, at yderdøre og vinduer kan være aflåst hele døgnet, og at den unge i visse tilfælde kan anbringes mod sin vilje (Danske Regioner, 2012). De unge bliver af regionerne beskrevet som unge, der har været udsat for omsorgssvigt, overgreb eller traumer, marginalisering, dårlige skoleerfaringer, ingen eller ringe voksenkontakt, psykiske problemer mv. (Ibid.).

I Danmark er den officielle benævnelse 'sikrede institutioner' men benævnes under meget forskellige betegnelser på tværs af lande. I England anvendes betegnelsen young offender institution, secure training centres, secure children's home, secure estate for juveniles; i Skotland anvendes betegnelsen secure accommodation; i United States anvendes juvenile detention center, juvenile correction center, secure facilities; i Australien, secure care; i Sverige, SIS särskilda ungdomshem; i Norge, lukket afdeling (Bengtsson, 2012, s. 25). Selvom betegnelserne er væsentlig forskellige, så anvender ingen lande betegnelserne børne,- og ungdomsfængsler. Dette på trods af, at institutionerne for størstedelen af de unge er et alternativ til voksenfængsler og har mange af de

samme karakteristiske tegn som fængsler med låste døre, tremmer for vinduerne, besøgslokale, videokameraer, høje mure med hegn osv.

I dansk sammenhæng har de sikrede institutioner tilsammen 123 sikrede pladser, og i 2016 var der i alt 531 anbringelser. Hele 53.5% af anbringelserne skyldes varetægtssurrogatfængsling, hvor barnet eller den unge er bragt på uvis tid. Det resterende antal anbringelser er en blanding af pædagogisk observation, længerevarende behandling, farlighedskriterie, ungdomssanktion eller afsoning (Danske Regioner, 2016). Frihedsberøvelse af børn og unge er samfundsmæssigt en meget alvorlig sag, og med Danmarks tiltrædelse til FN's børnekonvention i 1991, blev det understreget, at anbringelserne skal bygge på rehabilitering i stedet for straf og adskilt fra voksne (Danske Regioner, 2011; UNICEF, 1989). Dette betød, at der skete en kraftig udbygning af kapaciteten på de sikrede institutioner i årene derefter.³ Selvom der er politisk vilje til rehabilitering gennem pædagogiske indsatser og tiltag, så problematiseres de kontrollerende og straffende rammer, hvori indsatsen foregår på forskellig vis (Bengtsson, 2012; Bonke & Kofoed, 2001; Bryderup, 2010; Enell, 2017; Rasmussen et al., 2005; Rose, 2002).

Bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring empirisk

I en dansk sammenhæng har de socialpædagogiske institutioner haft en lang historisk tradition for at håndtere unge lovovertrædere for retsvæsenet. Straf søges udskiftet med socialpædagogisk behandling for at normalisere de anbragtes tilværelse⁴ (Madsen, 2005, s. 27–28, 211). Normalisering og opdragelse af disse børn og unge i alderen 15 – 21 år stammer helt tilbage ved oprettelsen af ungdomsfængslerne som pågik ved ændring af straffeloven fra 1866 med straffeloven af 1933. Her skete en kraftig pædagogisk drejning hvor pædagogiske tilbud som skole og værksteder blev udbygget (Hansen & Mathiasen, 2017, s. 182). Ifølge Britta Kyvsgaard bør man, for at kunne realisere en

³ Den historiske udvikling i brugen af de sikrede institutioner bliver præsenteret yderligere i kapitel 2: De sikrede institutioner i Danmark – feltet og dets aktører.

⁴ Benævnelserne for socialpædagogisk behandling går under meget forskellige betegnelser som: Resocialisering, rehabilitering, kognitiv behandling, omsorg, støtte, beskyttelse osv. (Danske Regioner, 2011).

sådan behandlingsrealisme, adskille behandling og straf (Kyvsgaard, 1998, s. 215). Dette understreges i en undersøgelse, foretaget af Jens Bonke og Lene Kofoed, som viser, at behandling og straf beror på to forskellige kulturer som modsætningsfyldte betingelser (Bonke & Kofoed, 2001, s. 34). Her forstås straf som det forhold, at den pædagogiske indsats foregår under særligt skærpede, kontrollerede og frihedsberøvede omstændigheder. Disse modsætninger bliver tydelige i diskussionen af metoder til behandling af de unge. Hvor kognitive færdighedsprogrammer i højere grad er fortalere for en mere stram tilgang til de unge,⁵ er den mere danske relationspædagogik oppe imod denne. (Bonke & Kofoed, 2001, s. 35). I Skotsk sammenhæng ses en lignende udvikling indenfor det ungdomsretslige område hvor bekymringer om skandaler og misbrug på institutionerne betyder, at der er sket en forandring fra relationsbaseret praksis henimod risikovurdering og programmerede interventioner (Mckellar & Andrew, 2013: 47). I svensk sammenhæng argumenterer Sofia Enell med henvisning til Bryderup 2004 og Jacobsen 2013 for, at denne udvikling hænger sammen med en historisk forandring hen imod, at opfatte de unge med individualistiske psykologiske kategorier som: anti-social adfærd, adfærdsproblemer, ADHD mv. (Bryderup, 2004; Enell, 2017; Jacobsen, 2013). Lignende kategoriseringer kan læses i Danske Regioners beskrivelser af de unge (Danske Regioner, 2011). Denne form for kategoriseringer og diagnoser beskriver Ida Schwartz som et tidstypisk billede på hvorledes et samfund opfatter normalitet og afvigelse (Schwartz, 2014, s. 55). Udviklingen kan tænkes, at hænge sammen med det øgede fokus på psykologiske behandlings- og interventionsformer der i tiden rettes mod anbragte børn og unges individualitet og derved overser børn og unges betingelser for deltagelse i sociale sammenhænge. Dertil viser Inge Bryderup i sin forskning, at unge på nogle institutioner opfatter pædagogikken som straf og frihedsberøvelse, hvor den andre steder opleves som dialog og støtte til udvikling (Bryderup, 2010, s. 98).

⁵ Metoderne definerer sig som: Nye veje, Det kognitive færdighedsprogram, Agression replacement training, projekt andre valg (Schultz et al., 2015, s. 28).

Bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring begrebsligt

Med afsæt i Britta Kyvsgaard (Kyvsgaard, 1998) og Jens Bonke og Lene Kofoed (Bonke & Kofoed, 2001) kan man udlægge den forståelse, at de professionelle ikke både kan være kontrollerende som et aspekt af straffen og samtidigt arbejde pædagogisk med henblik på forandring af de unge. Det problematiske i denne modsætning fremhæves også af andre forskere (Henriksen, 2017, Enell, 2016; Pollack, 2009). Eksempelvis i Shoshanas Pollacks titel på en undersøgelse af kvinders ophold i fængsel: "You Can't Have it Both Ways": Punishment and Treatment of Imprisoned Women" (Pollack, 2009). Her finder hun, at kvinders oplevelse af behandlingen er præget af en fængselskultur hvor straf og kontrol står i vejen for udvikling (Ibid.). Straffende og kontrollerende initiativer bliver da et udtryk for en form for hård disciplinering der står i modstrid til de mere bløde idealer om pædagogik og behandling. Her kan man få den opfattelse, at den kontrollerende hverdag som et aspekt af straffen, er ydmygende og kræver de unges indordning på områder de normalt selv har kontrol over. Eksempelvis hvornår de vil i seng, spise, spille computer, tale i telefon, besøge venner mv. Her ses blandt andet, at tab af selvkontrol kan få negativ betydning for de indsattes oplevelser af institutionsmiljøet (Enell, 2016; Wener, 2012). I modsætning til straffens kontrollerende og disciplinerende funktioner, kan behandling og pædagogik derimod opfattes som en mere respektfuld form for selvudvikling som foregår i en dialog mellem de professionelle og de unge. Det ser man eksempelvis i de professionelle forsøg på medinddragelse af de unge i fastlæggelse af behandlingens mål og forsøg på dialog, forhandling og medbestemmelse om dagens aktiviteter. I denne forståelse kan kontrollerende bestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring, fremstå som modstridende fænomener der er svære at forene i hverdagen. I en sikret institution er de professionelle nødt til, at arbejde med at forene begge sider. Så jeg vil undersøge hvordan en hverdag ser ud, når disse sider skal håndteres for at få hverdagen til at fungere sammen med de unge. Eksempelvis hvad de gør med dem og hvordan de tillægger dem mening og betydning. Her vil vi senere se, at modsætningerne tager form i de unges og professionelle hverdag på meget forskellige måder. Eksempelvis i kapitel 7 hvor bevægelser og overgange fra én situation i døgnafsnittet og til én anden i UC'et, søges kontrolleret af de professionelle, men

samtidigt åbnes op for forhandling og medinddragelse af de unge som et pædagogisk initiativ. Her må udvikling i konflikter og samarbejde om hverdagen forstås ud fra hvordan de kontrollerende bestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring tillægges betydning og håndteres af dem.

Eksisterende forskning i sikrede institutioner

Forskningen indenfor sikrede institutioner er på tværs af lande forankret i vidt forskellige forskningstraditioner og paradigmer. Der kan distinkteres mellem forskning som er optaget af effekterne af anbringelserne. Her målt på recidiv adfærd eller ud fra hvordan de unge klarer sig efterfølgende med afsæt i kvantitative statistiske undersøgelser (Bullock, Little, & Millham, 1998; Levin, 1998; Pedersen, 2013; Vogel, 2012) og kvalitativ forskning som i højere grad er optaget af børn og unges oplevelser af anbringelserne ud fra observationer og interviews (Bengtsson, 2012; Bryderup, 2010; Enell, 2016, 2017; Henriksen, 2016; McKellar & Andrew, 2013; O’Neill, 2001; Schultz, Bechgaard, & Dahl, 2015). De kvalitative forskningsundersøgelser har et særligt blik på børnene og de unges oplevelser af anbringelserne på forskellig vis. Eksempelvis på hvordan de unge skaber spænding i en kedsommelig hverdag der udfordrer praksis (Bengtsson, 2012). Eller på hvilken betydning relationen mellem de professionelle og unge har, set fra de professionelles og unges perspektiver (McKellar & Andrew, 2013). Eller på hvordan de professionelles vurderinger af de unge får negativ betydning for de unges selvforståelse (Enell, 2017). Men også studier i Dansk sammenhæng som søger at indfange betydningen af pigers ophold blandt en overvægt af drenge på sikrede institutioner (Henriksen, 2017a, 2017b). Denne forskning uddybes yderligere i kapitel 3. I den eksisterende forskning ser det ud til, at forskningen ikke forholder sig nævneværdigt til hvorledes, at de overordnede samfundsmæssige betingelser om kontrollbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring i anbringelsen, har betydning for de professionelles og unges gensidige muligheder og begrænsninger for deltagelse og forhandling i konflikter og samarbejde om institutionens hverdagslige arrangementer.

Denne afhandling undersøger den sikrede institution med et nyt perspektiv på, hvordan de unges hverdagsliv og udfordringer hermed på institutionen, knyttes an til de historiske og samfundsmæssige betingelser om modsætning-

gen mellem kontrollbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. Her fokuserer afhandlingen særligt på hvordan, modsætningen bliver håndteret konkret og har betydning set fra børnene, de unge og professionelles perspektiver. Afhandlingens undersøgelse baserer sig i lighed med tidligere danske studier i sikrede institutioner på et etnografisk feltarbejde (Bengtsson, 2012; Henriksen, 2017a, 2017b). Her viser jeg, hvordan professionelle organiseringer af rutiner og rytmer forhandles, etableres og udvikles gennem (konfliktuelle) sam- og modspil mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring. Ambitionerne med denne afhandling er derved at udforske, hvordan bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring i situationer som indespærring, isolation, pædagogiske værksteder, måltider, sengetider, osv. er konstitueret gennem gensidige konflikter og samarbejde mellem de professionelle og unge. Målet med undersøgelsen er dermed tosidet, idet min opmærksomhed både er rettet mod de professionelles organiseringer set fra deres perspektiv, men samtidig også mod de unges forstyrrelser af disse organiseringer set fra deres perspektiv. De unges forstyrrelser søges indfanget gennem et dagligt livsførelsesperspektiv, hvor personlige grunde til deltagelse er knyttet sammen med betydninger af de institutionelle betingelser, som går på tværs mellem sociale kontekster før og under anbringelsen.

Forskningsspørgsmål

I denne afhandling spørger jeg konkret til:

Hvordan får modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring betydning for børn, unge og professionelles konflikter og samarbejde om hverdagen på en sikret institution?

Denne modsætning mellem kontrollbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring vil blive undersøgt i tre forskellige praksisområder der som beskrevet ovenfor, vil blive udfoldet på forskellig vis i institutionens hverdag.

1. Hvilken betydning har bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring for etablering af indespærring fra omverdenen og isolation om natten? (Kapitel 6).
2. Hvilken betydning har modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring for etableringen af bevægelser og overgange mellem institutionelle arrangementer på institutionen? (Kapitel 7).
3. Hvilken betydning har modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring for de unge og professionelles gensidige konflikter og samarbejde i hverdagens arrangementer? (Kapitel 8).

Afhandlingens fokus på modsætninger, daglig livsførelse og udvikling

I denne afhandling skal børn, unge og professionelles konflikter og samarbejde om hverdagens arrangementer undersøges på en sikret institution. Kontrollerende foranstaltninger og pædagogiske intentioner om forandring bliver som tidligere nævnt ofte fremstillet som modstridende betingelser, som fastlåser praksis, hvor udvikling udebliver. I modsætning hertil vil jeg vise, at modsætninger betinger udvikling i konflikter og samarbejde om hverdagen (Ollmann, 2003) og altid er til stede på varieret vis i praksis. I afhandlingen tager jeg udgangspunkt i en teoretisk bestræbelse efter at forbinde subjekt, institution og samfund i stedet for at holde disse adskilt. (Larsen, s. 93). De unge og professionelles deltagelse er således ikke underkastet de samfundsmæssige og institutionelle betingelser, men de er med til at producere de betingelser, hvormed de lever og gennem aktiv deltagelse (Holzkamp, 2013, s. 19–20b). Gennem forskningsarbejdet har jeg fulgt 13 unge drenge og 10 professionelle. Jeg har fulgt dem rundt i forskellige hverdagsrutiner, og jeg har været på udkik efter, hvordan hverdagens arrangementer forhandles, brydes, forandres og etableres mellem dem. I mit forsøg på at udvikle forståelse for

de unges varierende engagementer på institutionen i eksempelvis konflikter mv., har jeg teoretisk grebet ind i et daglig livsførelsesperspektiv fra et første-personersperspektiv, hvor deltagelse ”her og nu” må forstås i forhold til, hvordan denne deltagelse koordineres og tager del i den unges daglige livsførelse på tværs af kontekster (Dreier, 2016, s. 16; Holzkamp, 1998, s. 4).

Afhandlingen præsenterer en varierende hverdag

I afhandlingen præsenteres større sociale sammenhænge omkring børnene, de unge og professionelles hverdag på den sikrede institution. Her har jeg undersøgt hvor spændingerne om modsætningerne mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, er mest fremtrædende i deres fælles hverdag på institutionen. Hvis man ser på en sikret institution, så har den mindst tre særlige karakteristika som hver især undersøges i tre særskilte kapitler. Den første særlige karakteristika er, at den eksisterer som en barriere fra omverdenen. Det vil sige, at den lukker om sig selv og derved forsøger at holde de unge adskilt fra den omverden og sociale sammenhænge de kommer fra. Selvom denne barriere umiddelbart ser absolut ud, så vil man se, at det der kommer udefra, alligevel har betydning for det liv som udspiller sig indenfor. Derfor fandt jeg det relevant, at undersøge hvordan det de unge kommer fra, spiller ind på den måde de forholder sig til livet indenfor på institutionen. (Kapitel 6). Den anden særlige karakteristika ved en sikret institution er, at hverdagens fastlagte rutiner og rytmer er reguleret, styret og forsøgt kontrolleret af de professionelle på en særlig maskinel måde som et aspekt af indespærringen. Man forestiller sig, at skiftet mellem disse arrangementer kan styres og reguleres uproblematisk. Men denne regulering og styring af rutiner og overgange lader sig ikke kontrollere på uproblematisk vis. Derfor undersøges mere konkret, hvordan de unge og professionelles bevægelser og overgange mellem disse arrangementer etableres i gensidige konflikter og samarbejde om at få hverdagens rutiner til at fungere. (Kapitel 7). Den tredje særlige karakteristika ved en sikret institution er, at de professionelle forsøger, at få hverdagen til at ligne den de unge skulle havde haft udenfor institutionen. Her er hverdagen spændt ud i en vifte af pædagogiske arrangementer med intentioner om forandring af de unge. Men vi skal se, at disse arrangementer ikke altid forløber som de professionelle havde planlagt. Derfor fandt jeg det relevant at un-

dersøge, hvordan vi kan forstå denne udvikling i disse arrangementer og hvordan de unge og professionelle forholder sig til hinanden i disse (kapitel 8).

Dette har ført frem til følgende opbygning af afhandlingens analytiske kapitler.

- I kapitel 6 (udefra og ind på institutionen) har jeg undersøgt forholdet mellem udenfor institutionen og indenfor. Her vil man almindeligvis opfatte udenfor institutionen som frihed og inde på institutionen som tvang. Men vi skal se, at det ikke helt er sådan at det forholder sig når man går tæt på de unges fortællinger.
- I kapitel 7 (overgange mellem rutiner) har jeg undersøgt bevægelser og overgange mellem hverdagens arrangementer på institutionen. Her vil man almindeligvis tro, at rutiner og rytmer er fastlagte og styret af de professionelle. Men vi skal se, at disse overgange forhandles og åbner mulighed for, at rutiner kan udvikle sig til noget andet end planlagt.
- I kapitel 8 (hverdagen inden på institutionen) har jeg undersøgt hvordan spændingen i modsætningen kommer frem i hverdagens forskellige arrangementer. Her vil vi se, at selvom de professionelle søger at styre betingelserne, har de unge og professionelle muligheder for at flytte på disse sammen. Herved åbnes der op for andre måder at være sammen på end man først lige skulle tro.

I det næste vil jeg gå tættere på en beskrivelse af afhandlingens opbygning.

Afhandlingens opbygning

Kapitel 1: Introduktion

Ambitionen i første kapitel er, foruden introduktion og forskningsspørgsmål, at give læseren en grundig indføring i sikrede institutioner for børn og unge under 18 år. Institutionstypen er atypisk, idet institutionen på én og samme tid skal agere med socialpædagogisk behandling og på den anden side er en strafinstitution hvor det socialpædagogiske arbejde foregår under særlige skærpede og kontrollerende omstændigheder.

Kapitel 2: De sikrede institutioner i Danmark – feltet og dets aktører

I kapitel 2 viser jeg, at modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, er vokset frem som resultat af den historiske og samfundsmæssige udvikling i håndteringen af unge på kanten af samfundet regler og normer. Dertil giver jeg en beskrivelse af de unges baggrund med tilhørende statistisk materiale om anbringelsesårsager, antal opholdsdage, udviklingen i brugen af sikrede institutioner historisk mv. Desuden udfoldes en beskrivelse af mediernes udpegninger af problemer på anbringelsesområdet.

Kapitel 3: Forskningspositioner

I afhandlingens kapitel 3 præsenteres læseren for forskellige forskningspositioner som forholder sig til problemerne på sikrede institutioner. Her præsenterer jeg og diskuterer udfordringerne i den eksisterende forskning og begrundet min egen forskningstilgang i denne afhandling.

Kapitel 4: Analyseramme og begreber

I kapitel 4 præsenterer jeg analyseramme og begreber samt mine refleksioner om de professionelle og de unges dialektiske forhold til de modsætningsfyld-

te betingelser på den sikrede institution. Ved at inddrage teorier fra den kritiske psykologi tager jeg en konkret diskussion af hvordan de professionelle og de unges deltagelse kan forstås i en samlet kompleks virkelighed med mange forskelligartede perspektiver, ståsteder og positioner i praksis.

Kapitel 5: Metodiske overvejelser

I kapitel 5 præsenterer jeg de empiriske metoder og forskningsetiske overvejelser i forbindelse med min gennemførelse af kvalitativ forskning på en sikret institution. Desuden reflekterer jeg indgående over min position som forsker i et felt, hvor de unge befinder sig i overvejende marginaliserede positioner. Dertil diskuterer jeg hvilken betydning dette har, for min generering af data som deltagende observatør under indespærring med de unge og professionelle.

Kapitel 6: Isolation og indespærring

I afhandlingens kapitel 6 bliver man som læser ført ind i den isolerede og indespærrede praksis. Isolation og indespærring er de første begreber, man støder på, når man vil begrebssætte en sikret institution. De fysiske kendetegn med: metervis højt hegn, kameraovervågning, rutinemæssigt låste porte og døre har samme arkitektoniske kendetegn som fængsler. Gennem kapitel 6 bliver man præsenteret for fire forskellige analysetemaer, som i deres opbygning fører læseren længere og længere ind i den institutionelle praksis. Her undersøges hvilken betydning bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring har for etablering af indespærring fra omverdenen og isolation om natten.

I første analysetema behandler jeg de unges flugtforsøg som bestræbelser efter at tage rådighed for de modsætningsfyldte betingelser i tid og rum. Her viser analyserne, hvordan flugtforsøg kan forstås som de unges forsøg på at opretholde sammenhænge på tværs af kontekster.

I andet analysetema går jeg fra fysisk tid og rum ”flugtforsøg” til en undersøgelse af de unges varierende oplevelser af isolationen og indespærringens betydninger for deltagelse. Her viser mine analyser af de unges oplevel-

ser af livet inde, at de har forskellige betydninger, når de sættes i sammenhæng med deres livsførelse på tværs af sammenhænge.

I tredje analysetema bevæger jeg mig længere ind i den institutionelle praksis og undersøger, hvordan tvungen indespærring, får betydning for de unges indbyrdes relationer. I analysen blev det tydeligt, at de unges håndtering af hinanden i den indespærrede praksis kan forstås i forhold til de unges opretholdelse af livsførelse på tværs af sammenhænge.

I fjerde analysetema om sengestrejke viser mine analyser, at når de unge tilbydes tid til ro og fordybelse i isolation efter sengetid, forsøger de unge at tage rådighed for deres betingelser gennem eksempelvis sengestrejke. Gennem analysetemaet ser vi, at forsøg på at tage rådighed for sine betingelser kan skærpe de restriktive sammenhænge og begrænse handleevnen.

Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer

I afhandlingens kapitel 7 undersøger jeg gennem en analyse af to udvalgte cases fra mit feltarbejde, (i overgangen mellem døgnafsnit og skole- værkstedsafsnittet), hvordan modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har betydning for etablering af bevægelser og overgange mellem arrangementer på institutionen.

I den første case (Kampen om øgenavnet Gummi og oprør mod kedsomhed – en analyse af brud med rutiner og de unge og medarbejderne som hinandens betingelse for deltagelse), peger analyserne på, at bygningernes indespærrende anatomi understøtter de professionelles intentioner om kontrol. Men vi ser samtidigt, at de professionelle kontinuerligt bekymrer sig om omverdenen i overgangen mellem sikrede afsnit. Dette bliver særligt tydeligt, når de unges hvikken får en særlig truende karakter.

I den anden case undersøger jeg overgangen mellem et refleksivt frikvarter på en bæk og overgangen til skolestuen. I analysetemaet tydeliggøres, hvordan professionelle organiseringer af de pædagogiske og kontrollerende arrangementer får betydning for de unges muligheder og begrænsninger for deltagelse. Desuden viser jeg, hvordan viden om en ung fra en situation kan bidrage til vores udvidede forståelse af ham og hans deltagelse i en anden situation.

Kapitel 8: Hverdagens arrangementer

Kapitel 8 bidrager jeg med en grundigere analyse af selve de skiftende institutionelle arrangementer som de unge og professionelle etablerer på institutionen. Her undersøger jeg mere konkret hvilken betydning modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for de unge og professionelles gensidige konflikter og samarbejde i hverdagens arrangementer.

I første analysetema om hverdagens arrangementer undersøger jeg, hvordan måltidssituationen var etableret som kompleks proces mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring. Dette eksemplificeres i en konfliktsituation om en måltidssituation, hvor det, som kommer mellem medarbejderne, er forskellige pædagogiske strategier, som forhandles i et konfliktuelt samarbejde.

I andet analysetema var de pædagogiske perspektiver sigtet for mine analyser. Her bliver det muligt at udvikle forståelse for de professionelles kollektive sanktioner ud fra institutionelle behov for at skabe ro og orden. Derudover ser det ud til, at der kan peges på en sammenhæng mellem kollektive sanktioner og individualiserede problemforståelser af de unges læringsmuligheder.

I tredje analysetema går jeg i dybden med de unges perspektiver på de professionelle. I analysetemaet bliver de professionelle, blandt flere betydninger, defineret som fængselsbetjente. Denne beskrivelse kommer fra almindelige fængsler. Fængselsbetjentmetaforen er vigtig, da denne peger på de unges oplevelser af professionelle, som primært forholder sig til de kontrollerende aspekter af indespærringen. Her ser vi, at de kontrollerende aspekter hæmmer de pædagogiske muligheder i arbejdet med de unge.

Kapitel 9: Konklusion og videre perspektiver på sikrede institutioner

I det afsluttende kapitel 9 om konklusioner og videre perspektiver samler jeg særskilt op på konklusionerne fra kapitel 6 - 8. Til sidst binder jeg konklusionerne sammen i et afsluttende og perspektiverende afsnit. Her diskuterer jeg betydningen af afhandlingens arbejde på et teoretisk, abstrakt og pædagogisk

praktisk niveau. Her forsøger jeg at vise det særlige ved afhandlingens konklusioner, men også hvilke almene betydninger, vi ser, det kan have i andre sammenhænge på tværs af pædagogiske områder.

Kapitel 2: De sikrede institutioner i Danmark –feltet og dets aktører

Introduktion

I dette kapitel 2 er formålet, at give læseren en baggrund for at forstå praksisfeltets udfordringer med kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. Her viser jeg, at denne modsætning er vokset frem i relation til den historiske og samfundsmæssige udvikling i kriminalpolitikken for børn og unge under 18 år. Derudover redegør kapitlet for udviklingen i brugen af sikrede institutioner og de unges anbringelsesgrundlag ud fra statistisk materiale. Afslutningsvis fremstiller jeg de Danske Regioners beskrivelse af de unges baggrund og mediernes udpegninger af problemer i institutionsfeltet.

FN's Børnekonvention og fokus på behandling

”...Den helt overvejende del af de unge, der anbringes i sikrede døgninstitutioner, er unge, der har ophold i varetægtssurrogat eller som led i en ungdomssanktion. Det betyder, at institutionerne modtager de kriminelt mest belastede unge...” (Danske Regioner, 2007, s. 7)

Sikrede institutioner for varetægtsfængslede børn og unge er ikke et nemt felt at forklare, beskrive og afgrænse i formidlingen til udenforstående. Institutionstypen befinder sig i spændingsfeltet mellem at være en almindelig døgninstitution, som indskrevet i bekendtgørelse af lov om social service §66 stk. 6

(Børne- og Socialministeriet, 2018), men er samtidigt en institution, som har til formål at modtage unge under 18 år, som skal varetægtsfængsles, men som ikke kan anbringes sammen med voksne qua. Danmarks tiltrædelse af FN's Børnekonvention i 1991, hvori det tilsiges i artikel 37c:

“Every child deprived of liberty shall be treated with humanity and respect for the inherent dignity of the human person, and in a manner which takes into account the needs of persons of his or her age. In particular, every child deprived of liberty shall be separated from adults unless it is considered in the child's best interest not to do so and shall have the right to maintain contact with his or her family through correspondence and visits, save in exceptional circumstances” (UNICEF, 1989).

I artikel 40 stk. 1 står følgende beskrevet:

“States Parties recognize the right of every child alleged as, accused of, or recognized as having infringed the penal law to be treated in a manner consistent with the promotion of the child's sense of dignity and worth, which reinforces the child's respect for the human rights and fundamental freedoms of others and which takes into account the child's age and the desirability of promoting the child's reintegration and the child's assuming a constructive role in society” (UNICEF, 1989).

Ser vi mere specifikt på de to artikler 37 og 40, så henvises der konkret til, at indespærring sker adskilt fra voksne, og at behandling beror på resocialisering. Sidstnævnte peger i retning af behandling og socialpædagogiske anliggender, der også gennemsyrrer institutionstypen, idet der udfærdiges behandlingsplaner og ansættes pædagogisk personale på institutionerne. Selvom de sikrede institutioner arkitektonisk minder om klassiske fængsler med hegn, lås på dørene mv. (se også kapitel 5), er de sikrede institutioners primære opgave en blanding af retslige (skærpede krav om kontrol ved indespærring) og sociale opgaver. Dermed er de sikrede institutioner hverken et ungdomsfængsel (hvor de unge alene opholder efter de har modtaget dom med henblik på afsoning) og ej heller en klassisk døgninstitution.

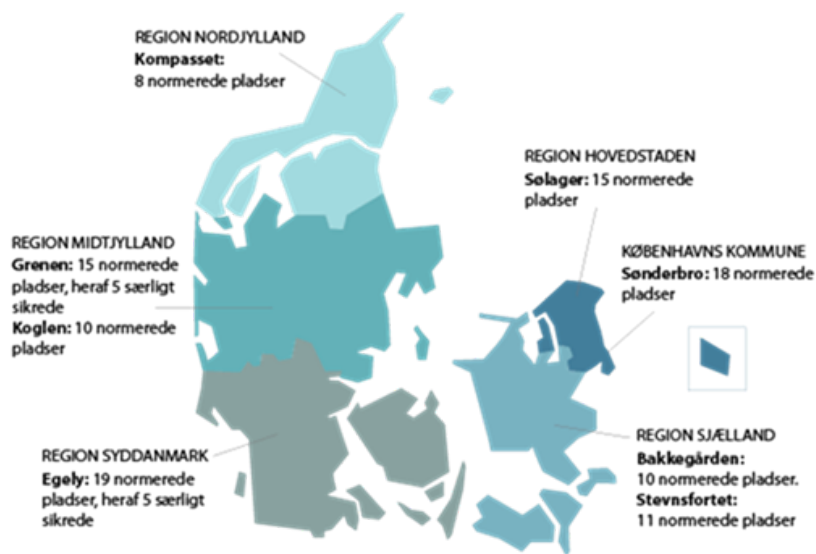
De sikrede institutioner som praksisfelt i Danmark

Der eksisterer otte særligt sikrede døgninstitutioner for børn og unge under 18 år i Danmark. Jævnfør ovenstående har disse blandt andet til formål at

modtage unge under 18 år, som varetægtsfængsles i forbindelse med en politisigtelse. De sikrede institutioner skal tilbyde personlig omsorg og støtte, herunder socialpædagogisk rådgivning og behandling til de unge (Danske Regioner, 2014). Institutionernes formål om personlig *omsorg*, *støtte* og socialpædagogisk *behandling* vender vi tilbage til senere i afhandlingen.

De otte særligt sikrede institutioner fordeler sig geografisk som nedenstående:

- Bakkegården, Region Sjælland
- Grenen, Region Midtjylland
- Køglen, Region Midtjylland
- Sølager, Region Hovedstaden
- Egely, Region Syddanmark
- Stevnsfortet, Region Sjælland
- Sønderbro, Københavns Kommune
- Kompasset, Region Nordjylland



Figur 1 Danmarks kort over de sikrede institutioner. Kilde: <http://www.regioner.dk/sundhed/psykiatri-og-social/ungdomskriminalitet>

Som tidligere nævnt, har Danmark ved tiltrædelse af FN's børnekonvention tilbage i 1991 forpligtet sig på den opgave, at sanktioner rettet mod børn og unge under 18 år skal bero på rehabilitering i stedet for straf og adskilt fra voksne (UNICEF, 1989). Frihedsberøvelse af de unge søges etableret i kortest mulig tid og adskilt fra voksne i andre fængsler (Danske Regioner, 2007). Der er hermed tale om en socialpædagogisk foranstaltning, der i tråd med FN's børnekonvention og Lov om Social Service § 1, har et særligt udviklingsorienteret og rehabiliterende sigte samtidigt med, at skulle agere retslig instans (Børne- og Socialministeriet, 2018, Danske Regioner, 2015a). Særligt den seneste udvikling, hvor en pige på 16 år fra Kundby blev sigtet for at planlægge omfattende terror mod to skoler på Sjælland, blev denne begrænsede frihedsberøvelse sat på en prøve og kritiseret fra eksempelvis Børnerådet.

De sikrede institutioner har lovgivningsmæssigt til formål at skabe rammer for socialpædagogiske interventioner rettet mod de unge (Danske Regioner, 2014). Disse fysiske rammer er særligt udfordrende, da rammerne betinger en relation, som er bundet til institutionens fysiske matrikel. Her kan de professionelle ikke tage ud fra institutionen og tilbyde en mere varieret hverdag som på andre døgninstitutioner. Samtidigt er de unge anbragt i en uforudsigelig periode, hvilket igen skaber nogle udfordringer i opbygningen af de gode relationer til de unge (Ibid.). Hovedparten af de unge sidder i varetægtssurrogat og venter på dom. Denne venten er ikke uden konsekvenser for de unges motivation og problematiseres blandt andet af Tea Bengtsson (Bengtsson, 2012). Under feltarbejdet har jeg oplevet, at indespærringen og den ukendte fremtid har en afgørende betydning for de professionelles muligheder for at opbygge en relation til de unge. De unge venter på dom og skal hver 4. uge stilles for en dommer, hvor de igen bliver fristforlænget i 4 uger osv. På den måde bliver deres venten en central del af de unges orientering i mødet med den sikrede institution. Derudover får de unge frataget en lang række af de personlige beslutninger og initiativer, de kender udenfor den sikrede institution. Hvor mulighederne for indvirkning på deres egen situation er voldsomt begrænset. En central del af min forskningsbestræbelse er derfor at undersøge, hvorledes de unge i samspil med de professionelle etablerer meningsfulde praksisser og deltagelse på institutionen mellem kontrollerende bestræbelser og de socialpædagogiske intentioner om forandring. Opstår der, på trods af

isolation og frihedsberøvelse, muligheder for pædagogisk udvikling i samspillet med de unge?

Forskellen mellem varetægtsfængsling og afsoning af fængselsstraf

Der skelnes klassisk set mellem varetægtsfængsling, hvor anbringelsen skyldes, at den unge er mistænkt for at have begået en eller flere kriminelle handlinger, og når betingelserne i retsplejelovens §762 er opfyldt (Justitsministeriet, 2016). Heri står blandt andet nævnt, at lovovertrædelse efter loven kan medføre fængsel i 1 år og 6 måneder eller derover. I retsplejeloven §762 er også andre væsentlige formål nævnt. Eksempelvis om man vurderer, at den unge vil begå ny kriminalitet eller om den sigtede vil vanskeliggøre forfølgningen i sagen ved at slette spor, påvirke vidner mv. (Hansen & Zobbe, 2006, s. 24; Justitsministeriet, 2016). I modsætning til varetægtssurrogatfængsling har afsoning et entydigt straffende fokus.

Selvom der er forskel på varetægtssurrogatfængsling og reel afsoning af fængselsstraf, er initiativerne blandet sammen på den sikrede institution. Hvor den unge under varetægtssurrogatfængsling i højere grad afventer dom og derfor ofte er begrænset i kontakten til omverdenen, er selve afsoningen mere fokuseret på rehabiliterende elementer med fokus på at efterligne hverdagen udenfor den sikrede institution (Ibid.).

Anbringelser af børn og unge historisk set

”Da man først var kommen ind på frihedsberøvelsen som straf, lå det nær at give dens anvendelse voxende, større omfang. Man sikrede samfundet mod individet, men på samme tid blev man istand til at drage fordel af hans evner og arbejdskraft... Resultatet af den hele industrielle virksomhed blev så ødelæggende, som det vel kunne, også fordi det medførte en demoralisering indenfor det i forvejen demoraliserede samfund i fængslerne, som først en lang tids udvikling nåede at råde bod på. Man havde dengang ikke endnu ikke øje for, hvad en sammenhobning af fordærvede individer uden nogen fast ordnet daglig virksomhed ville sige. Et moment, som blev afgørende for det uheldige resultat, var de ulykkelige økonomiske forhold, hvorunder hele straffeinstitu-

tionen måtte virke. Dette gælder væsentligst Børnehuset” (Nielsen, 1986, s. 31).

Helt tilbage til middelalderen har den vestlige verden, herunder Europa, udviklet en kultur for at frihedsberøve særlige befolkningsgrupper (spedalske, løsgængere, uforsørgede børn, sindssyge, åndssvage, homoseksuelle, kriminelle mv.), der på forskellig vis faldt uden for normerne i det til den tids herskende samfund (Hansen & Zobbe, 2006, s. 23). Hvor formålet har været, at isolere/ fjerne den mentale eller psykiske smittefare (Ibid.).

Tvangsanbringelser af børn og unge er historisk set noget, som rækker langt tilbage i historien. Som et eksempel herpå blev der allerede tilbage i 1605 oprettet et Børnehus i København af Kong Christian 4. Selvom Børnehuset ikke alene var tiltænkt udsatte og sårbare børn og unge, var det et prestigeprojekt, som skulle befæste statsmagtens styrke. Hele idéen var at lade datidens horder af tiggere, løsgængere, som siden reformationens afskaffelse af kirken som forsørgelsesinstitution, var brudt frem fra 1500 tallet, skulle bidrage til den hjemlige tekstilindustri til militæret. Betlere og løsgængere vurderes til at udgøre omkring 5% i disse år, og flertallet var kvinder og børn (Nielsen, 1986, s. 13). På Kongelig befaling indfangede Statsholder Breide Rantzau mandlige og kvindelige løsgængere og betlere, som skulle bidrage til lønsom virksomhed i Børnehuset, der i datiden fungerede som en virksomhed med regnskaber mv. Børnehuset eller anstalten fik hurtigt tilnavnet ”Anstalten”, og trods den ikke fra starten var tiltænkt egentlig forbrydere, var målgruppen i overvejende grad kvinder og børn, der var indfanget for betleri. Børnehuset lukkede i 1649 og overgik i 1800 tallet til fængselsinstitution.

Det var først med børneloven 1905, den danske stat for alvor påtog sig opgaven med at forsørge børn og unge, som havde alvorlige såkaldte disciplinære problemer, og forskellige statslige institutioner blev oprettet, eks. Bråskovgård i 1908 og Vejstrup Pige hjem 1909.

Loven om såkaldte forbryderiske og forsømte børn og unge (børneloven), skulle søges anvendt indenfor tre forskellige kategorier:

- a) unge under 18 år, som havde begået forskellige former for strafferechtslige handlinger:
- b) som vidnede om sædelig fordærvelse,

- c) børn under 15 år, som havde været udsat for sædelig fordærvelse eller som var mishandlet (Ibid.).

Ifølge loven var hensigten, at staten skulle drive to forskellige typer institutioner. Én institutionstype (Bråskovgård i 1908) skulle tage sig af 50 forbryderiske og forsømte unge mennesker fra 16 år (undtagelsesvis 15) frem mod det 21 år. Den anden institution (Vejstrup Pige hjem 1909) modtog alene piger. Hvor Bråskovgård lignede tidligere tiders opdragelsesinstitutioner som Børnehøjskolen i 1600 tallet med forskellige produktionsforhold. Bråskovgård var særligt inspireret af de engelske Borstals med deres militære disciplin. I 1914 fik Bråskovgård lukket afdeling med 14 pladser, hvor seks af dem var særligt sikrede pladser. Dernæst kom der i det følgende århundrede flere nye forskellige institutioner til, blandt andet Skibbyhøj og Bøgholt med lukkede afdelinger og Egely med otte lukkede pladser i 1966 (Hansen & Zobbe, 2006, s. 27). I 1933 blev straffeloven af 1866 udskiftet med en ny straffelov hvorved udbygning af ungdomsfængsler med et øget fokus

De sikrede institutioners etablering

I slutningen af 1960'erne gik det strafferetslige område en større reformperiode i møde. Særligt i de vestlige lande var der opstået en kritik af områdets behandlingsideologi hvor helt eller delvist tidsbestemte straffe havde overtaget (Vestergaard, 2017, s. 44). I de nordiske lande fulgte et øget behov for en mere human kriminalpolitik og det betød, at tidsbestemte særforanstaltninger som ungdomsfængsel, der har eksisteret som en del af straffeloven siden 1930 forsvandt. I forbindelse med bistandslovens ikrafttræden 1. april 1976 pågik igen nogle formelle ændringer i reglerne for børne- og ungdomsinstitutionerne (Nielsen, 1986, s. 101). På baggrund af betænkning nr. 664/1972 kom socialreformkommissionens arbejde frem til et udækket behov for sikrede/ lukkede institutionspladser til unge, som er i fare for sig selv eller andre, behov for socialpædagogisk observation og stofmisbrugende kriminelle unge, som ikke burde varetægtsfængsles (Hansen & Zobbe, 2006, s. 27). En praksis, som fortsat gør sig gældende, hvor de sikrede institutioner som oftest varetager varetægtsfængsling af unge under 18 år, men som også modtager unge til observation mv. (Danske Regioner, 2014). Bistandsloven og den samlede ud-

lægning af døgninstitutionsområdet til kommunerne betød, at en afspecialisering af institutionerne fandt sted, samtidigt med at mange institutioner lukkede. I praksis betød det, at unge under 18 år, som blev varetægtsfængslet, kom i almindelige arresthuse, som var gratis for kommunerne og dermed var et passende modsvar til de pristunge sikrede institutioner. En praksis som ændredes radikalt ved tiltrædelse af FN's Børnekonvention hvormed, at børn og unge under 18 år ikke må anbringes sammen med voksne.

Betydningen af FN's Børnekonvention og udviklingen af målsætningerne for de sikrede institutioner

Først ved tiltrædelse af FN's Børnekonvention i 1991 (UNICEF, 1989) (se i øvrigt tidligere i kapitlet), blev det præciseret, at børn ikke skulle fængsles sammen med voksne, og at indespærring af unge under 18 år skal have et rehabiliterende sigte, som betød, at der foregik en udbygning af pladserne på de særligt sikrede institutioner for varetægtsfængslede unge.

I oktober 2000 nedsattes en ekspertgruppe, som fik til opgave at vurdere de strafferetslige sanktionsmuligheder. Allerede 1. juli 2001 vedtog folketinget på baggrund af ekspertgruppens arbejde en række ændringer i straffelov og servicelov. Disse ændringer betød blandt andet, at unge mellem 15 og 18 år i højere grad kunne idømmes individuelt socialpædagogisk forløb som led i anbringelsen på den sikrede afdeling (Hansen & Zobbe, 2006, s. 29). Selvom institutionerne fra da af i højere grad blev en straffuldbyrdende virksomhed på linje med andre af landets fængsler, så fastholdtes jævnfør FN's Børnekonvention, at behandlingen skal have et rehabiliterende sigte, hvormed institutionens udgangspunkt er socialpædagogisk. Det pædagogiske forhold og modstriden mellem behandling og straf er en velkendt problematik (Nilsson & Hegstrup, 2013). Modstriden mellem dette forhold, er kun blevet mere aktuell de seneste 20 år hvor fokus på pædagogiske initiativer i de sikrede institutioner er steget. Der spørges med rette:

”...kan pædagogisk behandling foregå i lukket regi og i nogle tilfælde være en del af en straf? [...] er der overhovedet basis for behandling, så længe fastholdelse ved hjælp af fysiske foranstaltninger er påkrævet?...”(Bonke & Kofoed, 2001, s. 34).

Omend evalueringerne peger modsigelsesfyldt på ovenstående spørgsmål (Bonke & Kofoed, 2001), så har det pædagogiske forhold aktualiseret sig som bestræbelse i de sikrede institutioners virke gennem de seneste 20 år. På trods af de manglende pædagogiske resultater, har de samfundsmæssige interesser betydet, at man fra politisk hold har fastholdt institutionernes virke. (Hansen & Zobbe, 2006).

Det er således også afledt af den historiske og samfundsmæssige udvikling, at erkendelsesinteressen i dette forskningsprojekt er udsprunget. De afledte konsekvenser af de politiske koblinger (herunder Børnekonventionen) til de institutionelle betingelser som pædagogiske bestræbelser har iboende modsætninger mellem behandling og straf, som gør hverdagens rutiner og rytmer langt mere grynet og uklare.

Anbringelsesgrundlag, modsigelser og udfordringer i institutionsfeltet

Som indledningsvis beskrevet i afhandlingen rummer institutionsfeltet en lang række modsigelsesfyldte betingelser, som overgår de udfordringer og dilemmaer, man oplever i andre typer af institutionsanbringelser indenfor det social- og specialpædagogiske område. Selvom der udefra gennem en længere periode er stillet spørgsmål til mulighederne for socialpædagogisk behandling (Bonke & Kofoed, 2001), og selvom der er udarbejdet forskning, der viser den kedsomhed og ligegyldighed, de unge oplever på institutionerne (Bengtsson, 2012), så er der gennem årene ikke pågået en større ændring eller udvikling på institutionsfeltet. Institutionstypens enorme variation i anbringelsesgrundlag, er en af de grundlæggende problemstillinger, som er indlejret i de sikrede institutioner, og som i det hele taget går mod tidens tendenser til sammenlægning og specialisering indenfor det social, og specialpædagogiske område. Variationerne i anbringelsesgrundlagene kan læses i det næste afsnit.

Variationer i anbringelsesgrundlag

Anbringelsesårsagerne knytter sig lige så bredt, som lovgivningen formulerer institutionstypens eksistensberettigelse mellem sociale og retslige hensigter.

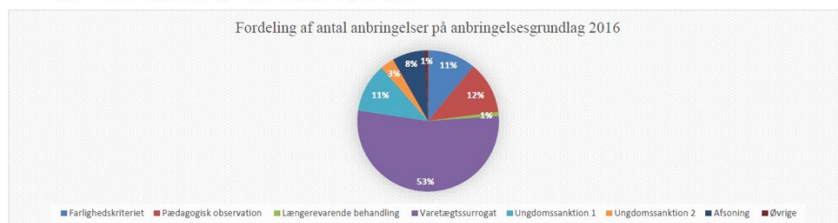
Man kan blive anbragt på en sikret institution på et socialt (1-3) eller retsligt (4-7) grundlag:

1. Farlighedskriteriet
2. Pædagogisk observation
3. Længerevarende behandling
4. Varetægtssurrogat
5. Afsoning og straf
6. Ophold som led i ungdomssanktion
7. Ophold for udlændinge under 15 år uden lovligt ophold i Danmark (Danske Regioner, 2015a).

Som det kan læses ud af ovenstående, er selve spredningen i anbringelserne af dimensioner, som ikke kan kendes fra andre steder i institutionsfeltet for anbragte børn og unge. Spredningen giver da også grundlag for en lang række paradokser og dilemmaer (Danske Regioner, 2007), som jeg vil komme nærmere ind på i det næste. Fordelingen i anbringelsesgrund i 2016 fordelte sig således:

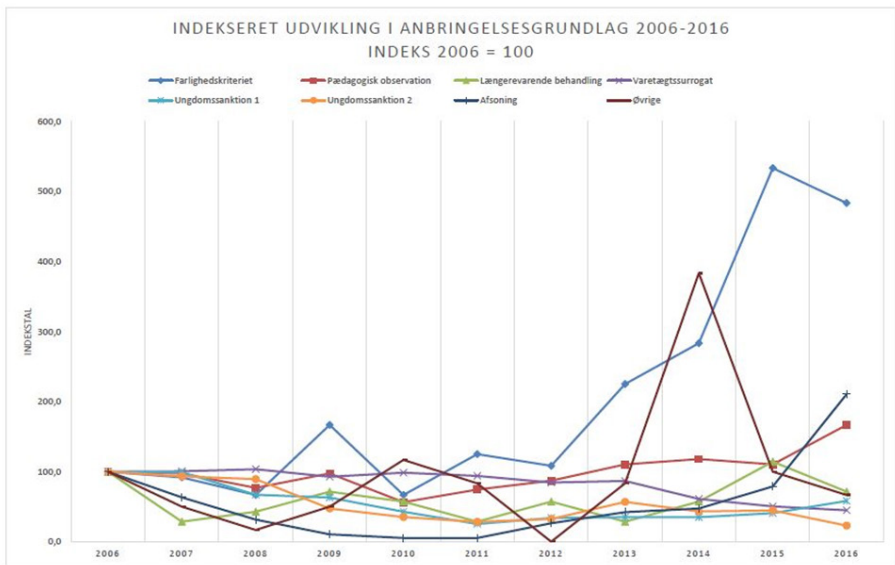
Anbringelsesgrundlag 2016

Figur 5.1: Fordeling af anbringelser på anbringelsesgrundlag 2016:



Figur 2 Anbringelsesgrundlag 2016. Kilde: Den årlige statistik for de sikrede institutioner (Danske Regioner 2016).

Selvom hovedparten af anbringelserne fortsat er anbringelser i varetægtssurrogat, så viser den indekseret udvikling i anbringelsesgrundlagene, at der sker et fald indenfor denne kategori. Dette kan ses i følgende grafik:



Figur 3 Indeksret udvikling i anbringelsesgrundlag 2006 - 2016 Kilde: Den årlige statistik for de sikrede institutioner (Danske Regioner 2016).

Den indekserede udvikling i anbringelserne viser også, at der sker en udvikling henimod et øget brug af de sikrede institutioner som led i en ungdomssanktion. Derved sker der en udvikling hen imod et øget brug af de sikrede institutioner som pædagogiske institutioner, hvor fokus er på udvikling.

Modsigelser og dilemmaer i institutionsfeltet

En undersøgelse, foretaget af SFI tilbage i 2005, viser, at dikotomierne i anbringelsesårsagerne skaber en lang række paradokser og dilemmaer, som direkte kan henledes til det modsigelsesfyldte i forholdet straf, behandling og observation (Rasmussen et al., 2005). Planlægning af behandling som struktu-

rerede forløb, der tager hensyn til de unges baggrund og behandlingsmodstand, er udfordret. Det skyldes, at behandlingens teoretiske principper og intentioner ikke altid sættes ind i den kontekst, hvorfra den unge kommer fra og skal hen (Ibid.). Spredningen i anbringelsesgrundlaget og varetægtsfængslingens uforudsigelige anbringelsestidsrum skaber en disharmoni mellem intentioner og praksis, hvilket vanskeliggør de pædagogiske bestræbelser. Desuden er anbringelsen af unge med psykiatriske udfordringer svære at rumme på institutionen, et forhold jeg selv har bemærket under mit feltarbejde.

Ved varetægtsfængsling af børn og unge under 18 år opleves ligeledes en dobbelt urimelighed i anbringelsens strengthed i forhold til unge over 18 år. Strengtheden består i, at de unge idømmes indgribende og langvarig ungdoms-sanktion, hvorimod ældre over 18 år slipper med en kort, betinget straf (Frich, 2017; Vestergaard, 2017). Denne strengthed i en kombination med besøgs- og brevkontrol virker demotiverende ind på de unge. Dette stilles som en modsætning til forestillingen om motivation til forandring hos den unge. Selvom udgangspunktet, uanset anbringelsesgrundlag, i en eller anden udstrækning har et socialpædagogisk sigte, så viser undersøgelser, at der tages få skridt mod at definere pædagogiske mål på institutionerne. Der udlægges direkte, at dikotomien mellem isolation/ indespærring og unge, der er anbragt på andet grundlag end varetægtsurrogat, gør ideen om behandling illusorisk (Rasmussen et al., 2005). Desuden peges der på, at anbringelse i sikrede rammer over en længere periode er direkte destruktivt for de unge.

I det næste vil jeg vise udviklingen i brugen af sikrede institutioner, og i hvilken udstrækning de unge recidiverer efter anbringelsen.

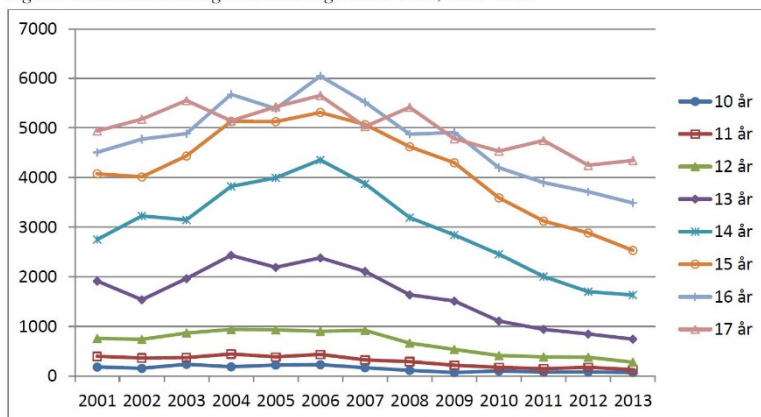
Udviklingen i brugen af de sikrede afdelinger – statistik fra regionerne

Kriminalitetsraten i Danmark er stærkt faldende og har været det gennem en længere årrække. Justitsministeriet udtaler:

”For syvende år i træk er danske børn og unge blevet mindre kriminelle. En ny rapport fra Justitsministeriet viser, at antallet af mistanker og sigtelser mod 10-17-årige næsten er halveret fra 2006 til 2013” (Justitsministeriets Forskningskontor, 2014).

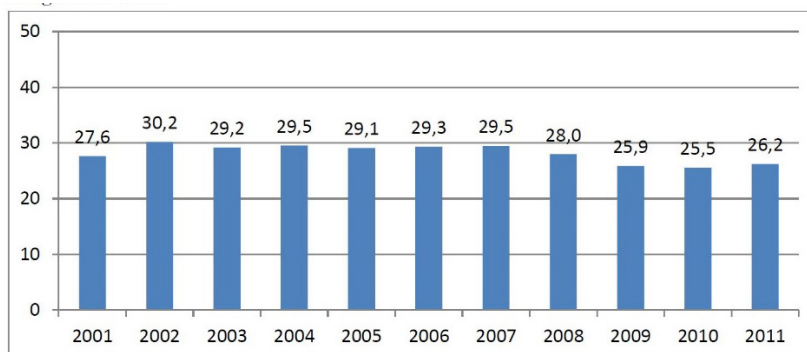
Udviklingen i antal mistanker og sigtelser i perioden 2001 – 2013 ser ud som følgende:

Figur 1. Antal mistanker/sigtelser mod unge under 18 år, 2001-2013.



Figur 4 Antal Mistanker/ Sigtelser mod unge under 18 år, 2001 – 2013 Kilde: Udviklingen i børne- og ungdomskriminalitet 2001-2013 (Justitsministeriets Forskningskontor, 2014).

Et interessant forhold at bemærke er recidivprocenten. Det vil sige, hvor mange der reelt falder tilbage i kriminalitet efter den første registrerede kriminalitet inden for en periode på to år. Når ungdomskriminaliteten falder, kunne man foranlediges til at tro, at det socialpædagogiske tilbud har en effekt på de unges recidiv adfærd. Tilbagefaldprocenten er dog ikke væsentligt ændret, dog med et mindre fald, men ikke tilsvarende det samlede fald i ungdomskriminaliteten på landsplan. Dette ses af følgende figur 5.



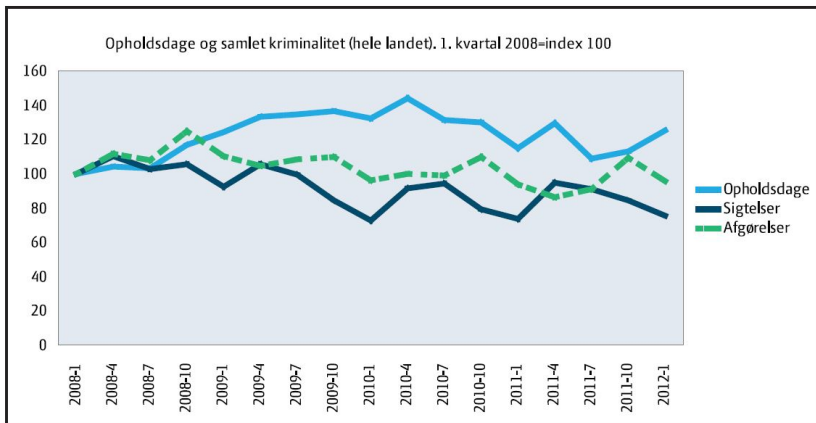
Figur 5 Andel børn og unge, der registreres for ny kriminalitet i løbet af to år efter en mistanke/ sigtelse Kilde: Udviklingen i børne- og ungdomskriminalitet 2001-2013 (Justitsministeriets Forskningskontor, 2014).

De manglende effekter af anbringelse på sikrede institutioner understreger en kritik, som også fremføres af Jørn Vestergaard⁶, som udtaler, at der eksisterer en stor usikkerhed om sanktionens indhold og anvendelsesområde, principper for udmøntningen af den pædagogiske indsats, betydningen af de uflexible ydre rammer, fraværet af ensartethed mv. Han efterlyser en nærmere undersøgelse af hverdagen (Frich, 2017).

Ovenstående er en stor del af baggrunden for min forskningsbestræbelse efter deres oplevelser af hverdagen på de sikrede institutioner. Hvilke muligheder og begrænsninger oplever de unge og medarbejderne i den modsætningsfulde hverdag, som udspiller sig på institutionen? Hvilken betydning har de særlige uflexible restriktive og kontrollerende ydre rammer for den pædagogiske indsats?

En analyse foretaget af Danske Regioner om sammenhængen mellem den faldende ungdomskriminalitet og antallet af opholdsdage på sikrede afdelinger viser, at der eksisterer en direkte sammenhæng. Når ungdomskriminaliteten eller sigtelserne mod unge under 18 år falder, er der en sammenhæng i forhold til antal opholdsdage på de sikrede institutioner. Udviklingen kan ses i følgende graf:

⁶ Jørn Vestergaard er Professor i strafferet på Københavns Universitet



Kilde: Data fra de sikrede institutioner og data fra Rigspolitiet

Figur 6 Opholdsdage og samlet kriminalitet (hele landet) 1. kvartal 2008-index 100

Kilde: *Udviklingen i brugen af de sikrede institutioner* (Danske Regioner, 2012).

Udviklingen er set fra et professionelt perspektiv ikke helt irrelevant. Idet effekterne af anbringelser med socialpædagogiske idealer og bestræbelser ikke fremtræder som af betydning for den recidive adfærd. Derimod ser det ud til, at interventioner rettet i samfundet generelt, for eksempel mentorordninger mv. som følge af regeringens bande pakker, har større betydning for den dalende ungdomskriminalitet.

Ifølge resultater fra det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI) var der i seneste forskningsoversigt fra 2003 om anbragte børn og unge ikke nogen tydelige resultater, som pegede i retning af, at de sikrede institutioners succes kunne måles på deres behandlingsresultater. Derimod var der forskning, som sandsynliggjorde, at effekten havde negativ indvirkning på de unge. Det vil sige, at unge, som ved anbringelsen ikke havde antisociale problemer, tillærte sig antisocial adfærd under anbringelsen (Egelund et al., 2009). Samtidig viser det sig, at sikrede institutioner har vanskeligheder med stor personalegennemstrømning, svært ved at tiltrække personale med uddannelse og erfaring osv. (Ibid.).

Anvendelsen af de sikrede afdelinger er statistisk stødt faldende frem til 2015, og ser man på anbringelsesgrundlaget i 2015⁷, er det fortsat varetægts-surrogatfængsling som den væsentligste årsag (Danske Regioner, 2015b).

⁷ Statistik fra 2015 om anvendelse af de sikrede afdelinger er den seneste udgivet version i skrivende stund.

Tabel 5: Anvendelse af de sikrede døgninstitutioner for børn og unge 2015

Region/kommune	Institution	Antal normerede pladser	Antal pladser i brug*	Aftenselsler							Opdagede							Belegning i %				
				Farlighedskriteriet	Pædagogisk observation	Længerevarende behandling (herunder afsoning)	Varetagtssurrogat	Ungdomssanktion 1	Ungdomssanktion 2	Øvrige	Afsoning	I alt	Farlighedskriteriet	Pædagogisk observation	Længerevarende behandling (herunder afsoning)	Varetagtssurrogat	Ungdomssanktion 1		Ungdomssanktion 2	Øvrige	Afsoning	I alt
København: Kommune	Sonderbo	18	18	0	3	0	72	2	0	12	0	89	0	234	0	439	122	0	579	0	584	78
Region Hovedstaden	Sølager	21	18	2	3	0	75	3	2	0	0	85	71	268	0	3.975	77	186	0	4.577	64	
Region Sjælland	Sternerfort	15	11	2	5	0	39	2	3	0	3	56	99	460	0	1.888	10	338	0	1.10	2.065	80
	Ballegården	20	15	2	4	0	38	2	2	0	0	48	218	281	0	2.098	42	14	0	0	2.653	54
Region Sydvestjysk	Egelv	19	19	11	9	4	41	3	19	0	3	90	544	726	405	3.184	342	620	0	132	5.953	86
Region Midtjylland	Gemen	15	15	22	6	3	27	13	0	0	0	71	1.213	488	528	2.410	636	0	0	0	5.275	96
	Koglen	10	10	7	1	15	16	0	0	0	0	60	851	465	175	923	713	0	0	0	3.127	86
Region Nordjylland	Komperst	8	8	4	6	0	14	1	5	3	0	33	251	329	0	1.290	40	92	126	0	2.128	73
I alt	I alt	126	114	64	43	8	321	47	33	15	6	532	3.247	3.251	11.08	20.727	1.982	1.240	705	242	32.502	77

* Beregningsproceduren er beregnet ud fra antal pladser i brug. Institutionerne tilpasser løbende antallet af pladser i drift i forhold til efterspørgslen. Antal af pladser i brug varierer således over året og svarer ikke til det normerede antal pladser.

Note 1: Egelv og Gemen har hver 5 særligt sikrede pladser

Note 2: Pd Sølager har de 3 unge som har siddet i ungdomssanktion 1 først siddet i varetagtssurrogat, hvorfor de tæller både som varetagtssurrogat og som ungdomssanktion 1. Des der er 82 unge.

Figur 7 Anvendelse af de sikrede døgninstitutioner for børn og unge 2015 Kilde: Statistik for de sikrede institutioner (Danske Regioner 2015).

Det er dog værd at bemærke, at pædagogisk observation også udgør en vis proportionel mængde i antal opholdsdage.

I det næste vil jeg kort skitsere regionernes beskrivelse af de unges baggrund. Hertil vil jeg afslutningsvis komme ind på mediernes udpegning af problemer i institutionsfeltet.

De unges baggrund

Målgruppen på de sikrede institutioner er primært unge mellem 14 og 18 år, men anbringelserne kan i særlige tilfælde også vedrøre unge ned til 12 år. Størstedelen af de unge på sikrede institutioner er anbragt i varetægstsurrerogat eller som led i en ungdomssanktion. Hvis de unge havde passeret de 18 år på anbringelsestidspunktet, havde de siddet i almindelig varetægt eller afsonet deres dom i voksen fængsel. Børnene og de unge har ofte før deres anbringelse gennemgået en svær tid med flere forskellige problemstillinger knyttet til deres hverdagsliv. Problemstillingerne bliver af Danske Regioner beskrevet som psykiske og sociale udfordringer, som ofte er kombineret med misbrugsproblemer. De psykiske problemstillinger er som oftest ikke udredt forud for anbringelsen, og ofte har de gennemlevet en marginaliseret tilværelse i isolerede subkulturer, hvor der gælder andre normer og værdier end i resten af samfundet. Børnene og de unges udfordringer kan blandt andet beskrives som følgende:

- Baggrund i socialt belastede miljøer
- Manglende skolegang
- Mangel på beskæftigelse
- Få eller ingen fritidsinteresser
- Ingen eller ringe voksenkontakt
- Psykiske problemer
- Døgnrytme præget af manglende søvn
- Uregelmæssige og usunde spisevaner (Danske Regioner, 2014, s. 10).

De unges baggrund og den stress og udfordringer, de unge oplever i mødet med den venteposition, der er indlejret i en sikret institution, er et forhold, som også Tea Bengtsson påpeger i sit etnografiske feltarbejde af unges hverdagsliv på sikrede institutioner (Bengtsson, 2012).

Nu har jeg præsenteret de overordnede og aktuelle beskrivelser af institutionsfeltet. Jeg har vist en sammenhæng mellem den historiske og samfundsmæssige udvikling og de politiske bestræbelser på vegne af de sikrede institutioner. Gennem denne historiske udvikling har jeg vist, at bevægelsen mod en større sammenblanding af pædagogiske intentioner og strafudførende praksis, er koblet til intentionerne i FN's Børnekonvention. Sammenblandingen af pædagogiske bestræbelser og straffende initiativer har vi set, er bundet op på store variationer i de unges baggrund og anbringelsesgrundlag med henvisning til opdateret statistik på området. I det næste vil jeg vise mediernes udpegning af problemer i institutionerne. Her bliver institutionerne udpeget som et farligt sted, hvor pædagogikken fejler. Disse udpegninger har betydning for min indgang og for forståelse af institutionsfeltet og målgruppen. Dette kommer jeg nærmere ind på senere i kapitel 5 om metodiske overvejelser.

Mediernes udpegning af problemer og betydningen for adgang

Før og under gennemførelse af forskningsprojektet har flere fremtrædende medier bragt intense og problematiserende artikler om de sikrede institutioner på landsplan. Avisoverskrifter som: "Lovløse tilstande hersker i ungdomsfængsel" (Ritzau, 2014), "Tykke hash tåger på Sølager" (Halsnæs Avis, 2014), "Politiet leder stadig efter flugtfanger" (Ritzau, 2009), "Flygtende fange blev fanget af hund" (Sjællandske, 2013), "Ansæt på sikret institution overfaldet" (TV2Øst, 2009), "Advokat rystet over Bakkegården" (Sjællandske, 2014), "16-årig stak af fra sikret institution" (Sjællandske, 2012), "Ballade mellem fangerne på fortet" (Ekstrabladet, 2009), mfl. er kun et lille uddrag af den opmærksomhed, de sikrede institutioner modtager i de lokale og landsdækkende medier. Derudover kommer den politiske debat, som jævnligt blæser over feltet med kommentarer som: Nedsæt den kriminelle lavalder og overvågningen og indskrænkningen af de unges personlige frihed. Seneste skud på stammen var

terrorangrebet mod Krudttønden og den jødiske synagoge i København. Her blev det efterfølgende diskuteret, hvorvidt der var problemer med sikkerheden på de sikrede institutioner, hvor de unge kunne indsmugle mobiltelefoner. Herved rejses en bekymring for, om de unge kan planlægge terror fra institutionerne. Derved pågik en indirekte kritik af den interne kontrol på institutionerne. Senere kom Kundby-sagen, hvor en 16-årig pige blev sigtet for at planlægge terror mod skoler i henholdsvis Odsherred og København. I den sag blev isolationsfængslingens etiske karakter fremhævet som problematisk af Børneråddet og Institut for Menneskerettigheder.

Tidligere medarbejdere og andre aktører i feltet kommenterer jævnligt problematiserende om forskningsfeltet. Her peges der særligt på den manglende håndtering af de unges indespærring og, hvorledes pædagogikken mislykkes. Jeg har nu vist, at regionerne beskriver institutioner og målgruppen på én måde. Dernæst har jeg vist, at medierne udpeger institutionsfeltet som et problematisk sted. I det næste vil jeg gå videre og præcisere de forskellige forskningspositioner som har forholdt sig til problemerne på sikrede institutioner.

Opsamling

I kapitlet har jeg gennemgået den samfundsmæssige og historiske udvikling i brugen af sikrede institutioner. Jeg har vist, at de aktuelle problemstillinger i institutionsfeltet mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring, er vokset frem i forhold til den historiske udvikling i kriminapolitikken overfor børn og unge under 18 år. De samfundsmæssige intentioner om forandring og udvikling af de unge i restriktive sammenhænge kan læses i dansk lovgivning på anbringelsesområdet (Børne- og Socialministeriet, 2017, 2018; Børneråddet, 2018). Her viser jeg, at min erkendelsesinteresse om undersøgelse af kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring i de unge og professionelles hverdag, udspringer af en relevant samfundsmæssig problemstilling.

I det næste kapitel 3 er ambitionen, at gennemgå den aktuelle forskning i sikrede institutioner nationalt og internationalt og begrunde min egen forskningstilgang.

Kapitel 3: Forskningspositioner

Introduktion

I dette kapitel er formålet, at undersøge hvordan den eksisterende forskning har engageret sig i de sikrede institutioner og dens modstridende betingelser mellem kontrol og pædagogik. Her vil vi se, at forskningen har engageret sig i forskellige områder såsom: Effekter af anbringelsen, skolegang og hverdagslivet inde på institutionen. Inden jeg går videre og viser forskellige positioner indenfor forskningsfeltet, så vil jeg kort indkredse forskningsfeltet og dets hovedproblem.

Indkredsning af forskningsfeltet 'sikrede institutioner'

I et forsøg på at afgrænse forskningsfeltet bliver det tydeligt, at feltet i vestlig sammenhæng befinder sig i et spændingsfelt mellem at være en strafferetlig institution på den ene side og en typisk døgninstitution for anbragte børn og unge på den anden (Henriksen, 2017a; Rasmussen et al., 2005). Se endvidere de brede lovgivningsmæssige beskrivelser af institutionernes formål i bekendtgørelse om voksenansvar for anbragte børn og unge og i bekendtgørelse om lov om social service (Børne- og Socialministeriet, 2017, 2018). På den ene side er de sikrede institutioner en socialpædagogisk institution, som varetager socialpædagogiske opgaver efter bekendtgørelse af lov om social service §63a (Børne- og Socialministeriet, 2018) som et resultat af samfundets krav om et rehabiliterende sigte og jf. intentionerne i Børnekonventionen (Danske Regioner, 2007; UNICEF, 1989). På den anden side er en sikret institution, en sikringsinstitution, som hovedsageligt modtager unge i varetægtsurrogat⁸

⁸ Ca. 60% af de unge var i 2015 anbragt med baggrund i en varetægtsfængsling og ca. 14% var anbragt som led i en ungdomssanktion (Danske Regioner, 2015b).

(Danske Regioner, 2015b) og er kendetegnet ved, at yderdøre og vinduer er låst hele døgnet. De unge kan således fastholdes på institutionen mod deres vilje (Børne- og Socialministeriet, 2017; Danske Regioner, 2007).⁹ Konkret tydeliggøres denne indespærring ved metervis højt hegn, bygninger med tremmer for vinduerne mv. og kontrollerede faste rutiner og rytmer. Den sikrede institutions sammenblanding af behandling og straf i form af indespærring og kontrol, er et forhold, som allerede aktualiseres i den eksisterende forskningslitteratur på forskellig vis (Bengtson, 2012, 2014; Bryderup, 2010; Rasmussen et al., 2005; Rose, 2002; Vestergaard, 2017). Jim Rose beskriver i Skotsk sammenhæng, at sikrede institutioner er forvirrede over deres rolle og formål med arbejdet. Er sikrede institutioner til for at kontrollere og straffe eller for at arbejde med henblik på forandring og omsorg af de unge? (Rose, 2014, s. 13). I engelsk sammenhæng ser det ud til, at anbringelsen primært opleves som kontrol og straf på grund af den indespærrerede hverdag (O'Neill, 2001). Undersøgelser peger endvidere på, at institutionerne har omfattende regelværker men at disse regelværker (regler og rutiner) i højere grad er en konsekvens af selve institutionaliseringen (kontrollen) end et aspekt af de pædagogiske bestræbelser om forandring (Egelund et al., 2009, s. 87). Dette forhold siges, at umuliggøre tanken om medinddragelse og behandlingsarbejde. Her ser vi hvordan, at kontrol og straf bliver opfattet som modstridende forhold til de pædagogiske bestræbelser om udvikling. Denne modstrid og forskningens engagementer i dette forhold, vil jeg komme nærmere ind på i dette kapitel.

Forskning i effekterne af anbringelsen på sikrede institutioner

Når der tales om effekter af anbringelserne på sikrede institutioner, henvises der ofte til recidivprocenten. Det vil sige, i hvilken udstrækning den/ de unge efter anbringelse og afsoning på den sikrede institution, falder tilbage og

⁹ Eksempelvis en 16-årig pige fra Vestsjælland, der er sigtet for at planlægge et bombeangreb mod den jødiske Carolineskole i København og Sydskolen i Fårevejle, har mandag d. 9 januar 2017 i Retten i Holbæk fået sin varetægtsfængsling forlænget i fire uger. Pigen har på nuværende tidspunkt siddet varetægtsfængslet i næsten et år (Ritzau, 09. jan. 2017, 13:42).

idømmes ny kriminalitet indenfor en observationsperiode (Jensen & Søbjerg, 2014; Pedersen, 2013). Eller på undersøgelser som i højere grad ser efter hvordan børnene og de unge klarer sig i livet efter anbringelsen. I de studier, der refereres i den eksisterende forskning, peges der på problemer, som knytter sig til de unges tilbagefald i kriminalitets og misbrugsproblemer.

Claes Levin viser eksempelvis i et registerstudie af anbragte børn og unge i svensk sammenhæng fra perioden 1982- 1993, at størstedelen (80%) af de unge klarer sig dårligt efter anbringelsen. Her viser hans undersøgelser blandt andet, at institutionerne ikke rehabiliterer de unge men derimod har den modsatte effekt. Eksempelvis viser undersøgelsen, at tanker om behandling konstant konflikter med ydre krav om kontrol og indespærring hvilket forvirrer de professionelle¹⁰ (Levin, 1998). Det kunne påvises, at en mindre del af de unge, som ikke var antisociale ved anbringelsen, lærte antisocial adfærd. Der var også eksempler på unge, som efterfølgende begik kriminalitet eller fik misbrugsproblemer som de ikke var involveret i før anbringelsen.

Maria Vogel har udarbejdet en lignende forskningsundersøgelse i svensk sammenhæng hvor hun følger en gruppe unge som var anbragt på Särskilda Ungdomshem. Her følger hun effekten af deres deltagelse i et projekt ”Chain-Of-Care” som har til hensigt at lette udgang og efterbehandlingen efter anbringelsen (Vogel, 2012). Maria Vogel gennemførte strukturerede interviews før de unges deltagelse i projektet. Efter en toårig periode foretog hun en sammenligning med en kontrolgruppe og fandt, at projektet ingen effekt havde. Her konkluderes, at der er en sammenhæng mellem dårlig organisering og justeringen af projektet til de unges køn, klasse og etnicitet (Ibid.). Her peges på kategorier som køn, klasse og etnicitet som er væsentlige forhold der bør tænkes ind i arbejdet med de unge. Forskning i køn og etnicitet kommer jeg nærmere ind på i forskningskategorien ’hverdagen og dets vilkår’.

I en engelsk undersøgelse med inddragelse af 170 unge, som havde begået alvorlig kriminalitet på anbringelsestidspunktet, var fokus i modsætning til Claes Levin alene på recidivprocenten efter endt anbringelse. Her viser undersøgelsen, at behandlingsresultaterne er fatale og at størstedelen af de unge falder tilbage i kriminalitet. Allerede efter to år efter udskrivningen har 70% begået ny kriminalitet (Bullock et al., 1998). Lignende kedelige resultater kan læses i en rapport udarbejdet i dansk sammenhæng af Justitsministeriets

¹⁰ Lignende problematisering af de modstridende forhold og hvorledes de forvirrer de professionelle arbejde kan læses i Skotsk sammenhæng (Rose, 2002; 2014)

Forskningskontor. Her vises det, at der i perioden fra 2007 – 2009 var ca. 70 % svarende til 102 unge i dansk sammenhæng, som recidiverer og dermed idømmes en eller flere nye straffe indenfor en 2-årig observationsperiode (se følgende tabel) (Jensen & Søbjerg, 2014, s. 13).

Tabel 1. Eksperimental- og kontrolgruppe fordelt efter recidiv målt i toårig observationsperiode efter sanktionens ophør.

	Ungdomssanktion 2007-2009 Eksperimentalgruppe (n=145)	Ungdomssanktion 2001-2005 Kontrolgruppe (n=210) ¹⁶
	Procent	Procent
Recidiveret	70 %	78 %
Ikke recidiveret	30 %	22 %

Figur 8 Eksperimental- og kontrolgruppe fordelt efter recidiv målt i toårig observationsperiode efter sanktionens ophør Kilde: Ungdomssanktionen - effektevaluering af en styrkelse af sanktionen (Pedersen, 2013).

Det er dog værd at bemærke, at der også er unge, som ikke falder tilbage i kriminalitet og idømmes nye straffe. Hvilket vidner om, at de sikrede institutioner ikke alene har negativ betydning i forholdet til recidivitet. Selvom statistiske undersøgelser kan pege på mulige virkninger af opholdet på en sikret institution, så fremstår hverdagen i disse undersøgelser langt mere uklare.

Forskningen i børnene og de unges hverdag kommer jeg nærmere ind på senere i dette kapitel. I det næste vil jeg præsentere forskningen i 'skolegang' på de sikrede institutioner og hvilke problemer som kan læses ud af dette.

Forskning i anbragte børn og unges skolegang på sikrede institutioner

Skolegang på sikrede institutioner er bevågent med megen opmærksomhed fra politisk hold. Det skyldes blandt andet undervisningspligten, som de unge under 18 år skal tilbydes, jf. folkeskoleloven:

”§ 32. Ethvert barn, der bor her i landet, er undervisningspligtigt efter reglerne i §§ 33-35, medmindre det omfattes af bestemmelser om undervisningspligt i anden lovgivning” (Undervisningsministeriet, 2017).

Men også de politiske ambitioner om uddannelse af udsatte unge med henblik på resocialisering til arbejdsmarkedet i samfundet. Lignende pointer om socialpædagogikkens resocialiserende opgaver kan læses af Bent Madsen (Madsen, 2005). I forlængelse heraf beskriver Danske Regioner eksempelvis, at undervisning tilbydes for, at styrke børnene og de unges boglige færdigheder og kompetencer til arbejdsmarkedet (Danske Regioner, 2011). Denne opmærksomhed skærpes på sikrede institutioner. Her er der tale om unge på kanten af samfundets gældende normer og værdier. Overordnet set bliver undervisningen kritiseret fra forskellige sider. Undervisningen bliver beskyldt for, at være tilsidesat eller erstattet af ligegyldigt værkstedsarbejde uden læringsmæssigt indhold. I et forskningsprojekt, udarbejdet af Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, vises det, at pædagogikken og holdningen til, hvordan de unge skal håndteres, er meget forskellig. Derudover træder de unges psykiske problemstillinger frem som en barriere for, at de kan koncentrere sig i undervisningen (Jensen et al., 2011). Hertil viser forskningen, at deltagelsen er hæmmet af, at børnene og de unge befinder sig i eksistentielt vanskelige situationer (Egelund et al., 2009, s. 77). Der peges blandt andet på det problematiske i, at størstedelen af de unge befinder sig i en uafklaret situation under varetægtssurrogat og dermed har svært ved at engagere sig i institutionens tilbud (Jensen et al., 2011). Derudover antyder forskningen udfordringer relateret til de unges dårlige skolelivserfaringer, det vekslende antal undervisningstimer og mangelfulde lokaler som af negativ betydning herfor (Ibid.). Disse konklusioner bakkes op af en kvantitativ undersøgelse foretaget af Servicestyrelsen som viser, at børnene og de unge har mange skoleskift, afbrudte skoleforløb, perioder med meget fravær osv. før anbringelsen (Servicestyrelsen, 2009, s. 13). En lignende kritik kan læses i en engelsk kvalitativ forskningsundersøgelse af Teresa O'Neill om 'Children in Secure Accommodation' hvor børnene og de unges negative skolelivserfaringer viser, at børnene og de unge ikke har nogen positive forventninger til skoletilbuddet på institutionen (O'Neill, 2001, s. 223–224). Derudover oplever en del af de unge i en kvalitativ undersøgelse foretaget af børnerådet, at frihedsberøvelsen og ventetiden står i vejen for deres ønsker om skoleforløb med større perspektiv på fremtiden (Schultz et al., 2015).

I forskningen peges der enten på ydre kontekstuelle (indretnings-, lokale-mæssige faktorer) som har betydning for de unges læringsudbytte, eller på mere ensidigt individuelle og personaliserende (diagnoser, psykiske proble-

mer, eksistentielle situation) problemudpegninger. Eksempelvis henvises til de unges manglende forudsætninger for læring, der her beskrives som psykiatriske problemstillinger¹¹, manglende skolekundskaber, som har betydning for de unges koncentrations- og læringsmuligheder mv. (Jensen et al., 2011). Læsningen af ovenstående viser, at der er anstød til en vis form for determinisme, hvor de unges problemer peges ind og individualiseres hos de unge som begrænsende faktorer. Eller på ydre kontekstuelle forhold som determinerer de unges undervisning. I forskningen bliver man ikke klogere på hvordan, at de unge og professionelle må forholde sig til en hverdag hvor indespærring og kontrol blandes med pædagogiske intentioner om forandring. Forskningen peger mest af alt på børnene og de unges personlige problemer. Herunder hvem de unge er og hvad de kommer med, end hvad selve kontrollen og indespærringen betyder for organiseringen af de pædagogiske arrangementer i deres fælles sam- og modspil. Her vil en undersøgelse af konflikter og samarbejde om skole- og værkstedstilbud vise, at disse konflikter og udfordringer i hverdagen i højere grad er ansporet af deres håndtering af denne modsætning end individualiserede årsagsforklaringer eller ydre kontekstuelle faktorer. Forskere har på tværs af lande problematiseret og aktualiseret de sikrede institutioners modsætningsfyldte intentioner mellem kontrol, straf og indespærring på den ene side og intentioner om behandling, resocialisering, pædagogiske intentioner mv. på den anden (Goldson, 2002; Henriksen, 2017a; O'Neill, 2001; Roesch-Marsh, 2014; Rose, 2002; Vestergaard, 2017). Denne problematisering bakkes op af flere dansk nationale undersøgelser (Bonke & Kofoed, 2001; Hansen & Zobbe, 2006; Rasmussen et al., 2005). Eksempelvis også fra Børnerådet i deres seneste rapport om børn og unges oplevelser af anbringelsen på sikrede institutioner (Schultz et al., 2015). I det næste vil jeg vise, at hverdagen og de vilkår som stiller sig for de unge og professionelle, er aktualiseret fra forskellige positioner i feltet. Vi vil se, at der ikke umiddelbart kan spores nogle forskelle i de problemer som udpeges på tværs af landene.

Denne gennemgang er organiseret efter hovedproblemet i afhandlingen, som er modsætningen mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. Men jeg vil også præsentere forskning som er optaget af andre problemstillinger end som denne afhandling beskæftiger sig med. Her

¹¹ Det vurderes, at over halvdelen af de unge har psykiatriske problemstillinger, som trækker i den negative retning i forhold til koncentrationsbesvær (Jensen et al., 2011).

vil vi eksempelvis blive præsenteret for forskning som er optaget etnicitet, køn og kønnede praksisser.

Forskning i døgninstitutionens hverdag og vilkår på sikrede institutioner

I skotsk og engelsk sammenhæng vil jeg fremhæve tre uafhængige undersøgelser, på det der i Skotland og England går under betegnelsen 'Secure Accommodation' (O'Neill, 2001; Roesch-Marsh, 2014; Rose, 2002; Rose, 2014).

Autumn Roesch-Marsh har i en undersøgelse fra 2014 undersøgt, hvad praktikere mener, når unge på sikrede institutioner beskrives som 'out of control' og hvordan både praktikere, ledere og de unge er knyttet an til denne betydning. Gennem interviews med de unge, praktikere og ledere viser Autumn Roesch-Marsh, at beslutningen om at anvende kontrol på sikrede institutioner, er knyttet an til de professionelle opfattelser af årsagen til de unges adfærd som 'out of control'. Men også af de unge selv. Autumn Roesch-Marsh har ikke studeret hverdagen gennem observationer, men har alene undersøgt, hvordan professionelle og de unge beskriver en tilstand defineret ud fra en kategori som 'out of control'. Undersøgelsen peger på, at de professionelle forstår de unges adfærd 'out of control' som et råb om hjælp som er en følge af tidligere overgreb, tab, traumatiske oplevelser og svigt (Roesch-Marsh, 2014, s. 205). Dertil viser undersøgelsen, at adfærd *er* kommunikation, og at professionelle, forældre og plejere, skal kunne tage handling (kontrol) på denne kommunikation så tidligt som muligt (Roesch-Marsh, 2014). Autumn Roesch-Marsh konkluderer, at de professionelle i højere grad skal tale med og inddrage den enkelte unge i beslutningsprocesser om deres anbringelse for at mindske voldsom adfærd. I undersøgelsen ser vi, at udfordringer med de unges adfærd i den sikrede sammenhæng, forstås ud fra de unges individualitet og ikke ud fra den sociale sammenhæng de unge er en del af i hverdagen. Autumn Roesch-Marsh videregiver kun hvad informanterne fortæller og sætter ikke dette i sammenhæng med hvad der konkret sker i hverdagen. Her ser vi, at de unge tilbydes en individuel pædagogisk samtale med fokus på medinddragelse i beslutningsprocesser. Selvom en pædagogisk samtale med fokus på medinddragelse kan indeholde gode intentioner, så overser hendes forslag, at de unge og professionelle alligevel ikke kan undgå at skulle forholde sig til

kontrolaspektet i hverdagen. Hendes forståelse hjælper ikke med, hvordan denne kontrol kan forstås og håndteres i arbejdet med de unge.

Jim Rose går tættere på hverdagen end Autumn Roesch-Marsh og beskriver sine praktiske erfaringer i arbejdet på en sikret institution. Her aktualiserer Jim Rose modstriden mellem kontrol og pædagogik som viser, at denne modstrid giver problemer for de professionelle i hverdagen (Rose, 2002; Rose, 2014). Selvom Jim Rose argumenterer for, at bogen hverken er en akademisk bog eller en forskningsafhandling, så bygger den på mange års erfaringer i arbejdet på sikrede institutioner i Skotland (Rose, 2014, s. 3). Her går Jim Rose tæt på sine oplevelser af hverdagen og disse oplevelser, udfordringer og problemstillinger kan genkendes flere steder i denne afhandlings analyser. Eksempelvis hvordan de unges bekymringer og angst for isolationen om natten, kan anspore urolig adfærd som udfordrer kontrollbestræbelserne før sengetid¹² (Rose, 2014, s. 125). Men også hans beskrivelser af de sikrede institutioners dobbelte rolle mellem kontrol og straf på den ene side og intentioner om forandring og omsorg på den anden. Her viser Jim Rose i lighed med foreliggende undersøgelse, at det der foregår udenfor institutionen i lovgivning mv. er med til at forme de udfordringer og problemstillinger som udvikler sig indenfor på institutionen. Her ser vi, at samfundets interesse i de sikrede institutioners resocialiserende funktioner er med til at anspore ideer om, at de unge kan lære af institutionernes faste kontrollerede regler og rutiner i sengetider, måltidssituationer, skoletider mv. som skal forbedre de unges adfærd efter anbringelsen. Men her viser Jim Rose, at regler og rutiner ikke bør tage form af kontrollbestræbelserne men i højere grad være udformet gennem velinformeret tænkning hvor de unge mødes af interesserede og positivt indstillede professionelle (Ibid.). Her lægger Jim Rose op til en forståelse af, at det pædagogiske arbejde bør foregå i dialog og med interesse for de unge. Men hvor de modstridende forhold mellem kontrol og pædagogiske intentioner står i vejen for dette som et determinerende forhold. Her peger Jim Rose på det problematiske i de modstridende forhold hvorimod Autumn Roesch-March pegede på de unges individualitet. Men hvor Jim Rose primært redegjorde for de professionelle perspektiver, så har Teresa O'Neill i en engelsk undersøgelse inddraget børnene og de unges.

¹² Denne adfærd vil vi senere se i eksempelvis sengestrejke i kapitel 6.

Teresa O'Neill har i sin interview undersøgelse med 29 unge blandt andet haft fokus på de unges baggrund og oplevelser af anbringelserne (O'Neill, 2001, s. 13). Teresa O'Neill kommer frem til, at de unge oplever anbringelsen som straf på grund af det kontrollerende miljø (O'Neill, 2001, s. 268). (Lignende konklusioner kan læses i en Canadisk undersøgelse af kvinders ophold i voksenfængsel) (Pollack, 2009). Undersøgelsen peger på, at de som anbringes gennem sociale anbringelser, føler sig mere straffet og stigmatiseret end de som åbenlyst anbringes gennem strafferetlige forløb. Selvom de var fortalt, at omsorg og beskyttelse var begrundelsen for anbringelsen. Derudover peger Teresa O'Neill på, at konflikten mellem omsorg og indespærring betyder, at de unge oplever utryghed og mobning på institutionen. Her kan vi se, at de forslag om individuel pædagogisk samtale og fokus på medinddragelse som Autumn Roesch-Marsh tilbyder, ikke nødvendigvis vil få den tilsigtede virkning. Dette skyldes, at vi fortsat ikke tilbydes en forståelse, hvor vi får indsigt i hvordan modstriden kan forstås og håndteres i en hverdag hvor begge forhold er tilstede.

Indtil nu har denne gennemgang primært fokuseret på afhandlingens grundproblem forstået som modstriden mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. I denne gennemgang kan vi se, at Jim Rose primært forstod modstriden mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring fra de professionelle perspektiv. Da gik Teresa O'Neill i højere grad ind og forsøgte at forstå dette fra børnene og de unges perspektiver gennem interviews. I det næste vil jeg vise, at der også er forskning i dansk og svensk sammenhæng som har studeret hverdagen på sikrede institutioner gennem deltagende observationer. Disse forskningsprojekter er blandt andet inspireret af Erving Goffmanns begreber om den 'totale institution' og 'self-presentation'.

Tea Bengtsson har gennem sit etnografiske feltarbejde i Danmark, undersøgt unges meningsgørelse og hvordan de unge tilskriver meningsløse handlinger mening ved at skabe spænding og afvigende subkulturer (Bengtsson, 2012). Hun peger på, at disse subkulturer hylder spænding og kriminalitet men også loyalitet og venskaber. Her viser hun, at de unges adfærd forud for anbringelsen, bringes med ind på institutionen og gentager sig. I den forståelse som vi præsenteres for her inspireret af Erving Goffmann, står kontrolaspektet i vejen for de pædagogiske intentioner. Derved viser Tea Bengtsson på linje med andre forskere nævnt i denne præsentation, at kontrolbestræbel-

serne er en forhindring for de pædagogiske intentioner. Vi bliver ikke klogere på hvordan, at modstriden kan håndteres i hverdagen på institutionen.

I svensk sammenhæng har særligt Claes Levin, Maria Vogel, Sofia Enell, Goran Basic og Sabine Gruber bidraget til forskningen indenfor sikrede institutioner. Både Maria Vogels og Claes Levins arbejde er refereret i afsnittet om effekterne af anbringelsen i begyndelsen af dette kapitel.

Sofia Enell undersøger hvordan anbragte unge opfatter det at være eller ikke være i kontrol med deres selv-præsentation under anbringelsen med inspiration fra Erving Goffmanns begreb om 'presentation of self' (Enell, 2016, 2017). I undersøgelsen følger Sofia Enell 16 unges opfattelser af deres selv-præsentation fra ankomst til de forlader institutionen i observation. Her observerede de professionelle eksempelvis de unges fysiske helbred, skole, familie relationer mv. Sofia Enell fandt i sin undersøgelse, at anbringelse af de unge i observation betød, at de var præget af et tab af kontrol over deres selv-præsentation (Enell, 2016, s. 34). Det er interessant at se, at hvor Sofia Enell finder, at de unge taber deres selv-præsentation, så finder Tea Bengtsson i modsætning hertil, at de unge tager deres adfærd med ind på institutionen og gentager den.

Afslutningsvis vil jeg komme nærmere ind på forskning som er relateret til etnicitet og køn i engelsk, svensk og dansk sammenhæng. Selvom der under min gennemførelse af feltarbejdet ikke var anbragt unge af begge køn, så er der alligevel problemer som er relateret til køn. Denne forskning vil jeg derfor også gerne præsentere. Først kommer jeg ind på etnicitet og dernæst køn.

I en svensk interviewundersøgelse har Goran Basic, 2015 undersøgt, hvordan unge med anden etnisk baggrund end svensk, fortæller om etnisk overvågning og social kontrol på SiS särskilda ungdomshem (Basic, 2015). Her viser undersøgelsen, at unge med ikke-svensk baggrund distancerede sig fra medarbejdernes adfærd og skildrede en offeridentitet. I undersøgelsen viste det sig, at de unge med anden etnisk baggrund en svensk, brugte deres etniske baggrund når de beskrev hverdagens situationer i forhold til social kontrol. Her oplevede de unge med ikke-svensk baggrund sig forskelsbehandlet i forhold til etnisk svenske unge (Basic, 2015, s. 27 -28). Denne forskelsbehandling er dog ikke mulig at spore i foreliggende afhandling. Dette skyldes, at majoriteten af de deltagende unge, var unge med anden etnisk baggrund end dansk og kun én etnisk dansk indgik i undersøgelsen. Hvor Goran Basic 2015 har haft et særligt fokus på etnicitet og betydningen af dette for medarbejder-

ne og de unge, så går Sabine Gruber nærmere ind på en undersøgelse af både køn og etnicitet i en sammenhæng med hverdagen (Gruber, 2013).

Sabrine Gruber har i en anden svensk undersøgelse fokuseret på konstruktioner af etnicitet og køn i den hverdagslige praksis på SiS särskilda ungdomshem. Her har hun undersøgt hvordan etnicitet og køn tilskrives betydning i organiseringen af hverdagens arrangementer (Gruber, 2013). Undersøgelsen er gennemført ved brug af feltarbejde og interviews med medarbejderne på fire forskellige afdelinger. I analysen problematiseres ideen om kulturkompetence ud fra hvem som tilskrives denne kompetence hos medarbejderne og med hvilke konsekvenser. Her undersøges hvordan kulturkompetence udfordres, når medarbejdere med anden etnisk baggrund end svensk, på den ene side ses som en ressource for deres mange sprog og på den anden side kun må tale svensk ifølge institutionernes sprogpolitik. Dertil undersøges hvordan store stærke kroppe er centrale i konstruktionen af maskulinitet og hvorfor kvinder ses som et problem i arbejdet med de unge drenge. (Lignende forskning om maskulinitet og om hvordan medarbejdere konstruerer betydningen af fysiske kroppe på sikrede institutioner kan læses i Pettersson, 2014). Undersøgelsen fandt, at etnicitet og køn var af stor betydning for personalets tilgang til de unge drenge og samarbejdet kollegerne imellem. Her ser det ud til, at etnicitet og køn kontrollerer forventningerne til hinanden og hvad som bliver muligt for enkeltpersoner at gøre på institutionen.¹³ Etniske og kønnede praksisser har ofte en italesat eller ren rutinemæssig karakter. Eksempelvis ses det, at en medarbejder med muslimsk baggrund hurtigt forventes af overtage dialoger med drenge som har samme baggrund som medarbejderen (Gruber, 2013, s. 71- 72). Det samme ses i forhold til køn og konstruktioner af mand og kvinde, hvor kroppen, tøj og måder at stå på, har en betydning. Selvom denne afhandling ikke opererer med en undersøgelse af etnicitet, så vil vi dog senere se, at medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk, kan opfattes som en særlig ressource af de unge.

Teresa O'Neill undersøger i en engelsk sammenhæng hvordan, at køn har betydning for de unges erfaringer med anbringelsen i kønsmixet enheder. Hendes undersøgelse viste, at særligt piger oplevede kontrollen, den høje grad af overvågning og manglen på privatliv som en undertrykkende faktor. Her

¹³ I foreliggende afhandling kan vi se, at der er unge som ser medarbejdere med anden etnisk baggrund end dansk som en særlig ressource. Se yderligere i kapitel 8 tema 3: "Det er bedre med en udenlandsk end 10 danske pædagoger"

peger hendes arbejde på, at særligt bekymringen om seksuel adfærd betød, at pigerne blev behandlet anderledes end drengene (O'Neill, 2001, s. 268). Her ser det ud til, at de professionelle i højere grad bekymrer sig om at kontrollere pigernes seksuelle adfærd hvorimod kontrol af drenge handler om inddæmning af potentiel farlig adfærd (Ericsson, 2006; O'Neill, 200). Denne forskelsbehandling af piger og drenge på sikrede institutioner, har også Ann-Karina Henriksen registreret i dansk sammenhæng.

Ann-Karina Henriksen har særligt beskæftiget sig med et kønsperspektiv (Henriksen, 2017a, 2017b) på anbringelserne i sikrede institutioner. Her undersøger hun henholdsvis pigers kønnede sårbarhed (Henriksen, 2017a) og kønnede praksisser i forhold til disciplinering (Henriksen, 2017b). I hendes etnografiske forskning viser hun, at der er store forskelle på hvordan disciplinering anvendes overfor henholdsvis drenge og piger. Hvor drenge disciplineres til arbejderklasse maskulinitet så bliver piger disciplineret til at fremme normativ femininitet indeholdt heteroseksualitet (Henriksen, 2017b, s. 14–15). Ann-Karinas arbejde er interessant, da kønnede praksisser overfor børn og unge på sikrede institutioner i Danmark ikke tidligere er undersøgt og viser, at drenge og piger behandles forskelligt af de professionelle. Eksempelvis ser Ann-Karina, at drengene ikke tilbydes bogligt arbejde men i stedet aktiviteter i værksteder hvor de kan 'bruge deres hænder' og derved former det 'disciplinære maskineri' deres arbejderklasse maskulinitet (Henriksen, 2017b, s. 7). I foreliggende afhandling vil vi senere se, at de unge drenge i lighed med Henriksen 2017b, ansøres til værkstedsarbejde i modsætning til bogligt arbejde i UC'et.

Opsamling

I dette kapitel var det min ambition, at vise hvordan den eksisterende forskning har engageret sig i de sikrede institutioners modstridende betingelser og hvilke problemer de udpeger. I gennemgangen ser det ud til, at forskning i de sikrede institutioner er aktualiseret fra et bredt og spraglet forskningsfelt med mange forskellige perspektiver på problemer og udfordringer. Ser man på tværs af de forskellige forskningsinteresser bliver det klart, at de modstridende krav om kontrolbestrebelse og de pædagogiske intentioner om forandring, bliver problematiseret på forskellige måder i relation til de unges køn,

etnicitet, psykiske problemer, livskriser mv. Disse personaliserende og binære kategorier *er* sammenholdt med de modstridende krav, et centralt aspekt i forståelsen af problemerne på institutionerne. Her ser vi, at individualiserende forståelser står i forgrunden, når problemer med de modstridende krav skal forstås, bestemmes og udpeges. De unge og professionelles gensidige konflikter og samarbejde om hverdagens rutiner og rytmer kan naturligvis være præget af etnicitet eller køn. Men det kan også handle om mange andre ting. Her vil jeg argumentere for, at udfordringer med de unge i konflikter og samarbejde om hverdagen, må forstås ud fra hvordan de unge og professionelle gensidigt tillægger de modstridende betingelser betydning og herved håndterer dem sammen i institutionens hverdag.

Kapitel 4: Analyseramme og begreber

Introduktion

I dette kapitel vil jeg introducere Erving Goffmanns begreb om den totale institution (Goffmann, 1967). Dette begreb inddrages idet, at begrebet kan kaste lys over nogle af konsekvenserne ved den sikrede institutions kontrolaspekt i form af belønnings- og sanktionssystemer, skemalagte aktiviteter, stram tidsstyring mv. Selvom Goffmanns begreb om total institutionen kan vise os et aspekt af total institutionens kontrolaspekt, så tilbyder den et fastlåst blik på de interne dynamikker på institutionen og overser udviklingsmulighederne i deres konflikter og samarbejde i hverdagen. I forlængelse af Goffmanns begreb om total institutionen, går jeg derfor et skridt videre, og tilbyder en forståelse af anbringelsen som en modsætning mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. Denne modsætning og betydningen af denne, vil jeg undersøge som en praksis med praksisrelevante begreber hentet fra blandt andet den kritiske psykologi. Her vil jeg undersøge hvordan modsætningen får betydning og håndteres i de unge og professionelles hverdag med afsæt i et dagligt livsførelsesperspektiv og restriktiv modsat udvidet handleevne. Jeg vil vise, at deres deltagelse kan forstås som et konfliktuelt samarbejde om at få hverdagen til at fungere og at der er mange forskellige perspektiver og modsatrettede betydninger af denne modsætning når den sættes i sammenhæng med de unges daglige livsførelse på tværs af sammenhænge.

Totalinstitutionens muligheder og begrænsninger

”Den totale institution kan defineres som et opholds- og arbejdssted, hvor et større antal ligestillede individer sammen fører en indelukket, formelt administreret tilværelse, afskåret fra samfundet udenfor i en længere periode. Fængsler er et udmærket eksempel herpå” (Goffmann, 1967, s. 9).

Erving Goffmanns begreb om total institutionen har været anvendt i forskellige sammenhænge, til at vise et internt perspektiv på institutionens logikker (Bengtsson, 2012). Begrebet bliver kritiseret for, at overse hvordan de interne dynamikker er farvet af samfundsmæssige, politiske og økonomiske rationalitetsformer som påvirker de interne logikker (Hamre, 2015; Pettersson, 2016, s. 17- 32). I dette afsnit vil der også forekomme en kritik af begrebets manglende subjekt begreb.

Erving Goffmann udviklede ikke en metodologi for analyser af total institutionens forandring over tid og ej heller for hvordan samfundsmæssige forhold farver institutionen virkemåde. Bjørn Hamre spørger;

”Totalinstitutionen kan derfor som analytisk begreb kritiseres for at udgøre en form for vakuumforståelse, for hvordan forstå og analysere nyere dagsordner i kriminalforsorgen såsom resocialisering og ansvarliggøres uden at inddrage totalinstitutionens samspil med det omgivende samfund?” (Hamre, 2015, s. 10).

I forlængelse af Bjørn Hamres kritik, kan den sikrede institutions modstridende krav om socialpædagogiske intentioner om forandring og kontrolbestræbelser, kun forstås ud fra institutionens interne dynamikker og ikke i en samfundsmæssig kontekst. De interne dynamikker fremstiller institutionen som fastlåst med determinerende kræfter for de indsatte. Derfor vil jeg ikke inddrage begrebet om totalinstitutionen til at analysere udviklingsmulighederne eller betydningen af opholdet på institutionen. Når jeg alligevel inddrager begrebet om totalinstitutionen i afhandlingen, skyldes det, at begrebet kan vise os nogle af konsekvenserne ved anbringelsen på institutionen. Eksempelvis ved modtagelsesprocedurer, belønnings- og sanktionssystemer, institutionens punktlighed i rutiner og rytmer på klokkeslæt m.m.

Erving Goffmann beskrev om den altomfattende eller totale karakter;

“...Deres altomfattende eller totale karakter symboliseres ved den barriere mod social samspil eller interaktion med omverdenen og mod det at kunne gå når man vil, som ofte er direkte indbygget i institutionen, f.eks. låste døre, høje mure, pigtrådshegn, klipper, vandgrave, skove o.s.fr...” (Goffmann, 1967, s. 11–12).

Den fysiske barriere og afgrænsning mod sociale samspil med omverdenen, er forhold der også gør sig gældende på sikrede institutioner. Beskrivelsen kan bidrage til, at kaste lys over de sikrede institutioners særegne karakter hvorved, at de indsatte (de unge) begrænses i kontakten med omverdenen. Ikke alle institutioner har totale træk. Et af de træk som adskiller den totale institution fra andre institutioner, er den moralske karriere som Goffmann karakteriserer på følgende måde;

”...Han påbegynder radikale ændringer i sin moralske karriere – et psykologisk udviklingsforløb...” (Goffmann, 1967, s. 19).

Dette psykologiske udviklingsforløb beskriver Goffmann som determineret af aktiviteterne i den totale institution. Eksempelvis barrieren mod socialt samspil med omverdenen. De almene kendetegn nedbryder en barriere mellem områder som normalt er adskilte i menneskers liv. Eksempelvis sover, leger og arbejder mennesker normalt forskellige steder i deres liv. Varetagelsen af mange menneskelige behov gennem en bureaukratisk organisering af store menneskegrupper behov (Goffmann, 1967, s. 13) sker gennem en samling af alle de unge ét sted med officielle myndigheders mål. Den totale institution afvikler alle tilværelsens aspekter ét og samlet sted under samme myndighed. Denne afvikling sker i nærværelse af andre som behandles ens og i et fællesskab. Dagens rutiner afvikles efter en fast skemalægning på klokkeslæt hvor den ene aktivitet afløser den næste. Denne skemalægning håndhæves gennem formelle regler og personale (Se eksempel på dagsrytmen på den sikrede institution i Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer). Skemalægningen er en kombination af tvungne aktiviteter som har til hensigt at opfylde institutionens officielle mål (Ibid.). Erving Goffmann beskriver privilegiesystemer og ydmygende processer som udgør forskellige vilkår som klienten på tilpasse sig på forskellige stadier i hans eller hendes moralske karriere (Goffmann, 1967, s. 50–52).

Institutionen determinerer ikke de indsattes udviklingsforløb mere end, at Goffmann også beskriver at de indsatte også har et eget liv.

Her beskriver Goffmann, at individet har en primær og sekundær tilpasning i den totale institution. Hvor den primære tilpasning omhandler hvorvidt klienten lever op til de officielle mål, så taler Goffmann dernæst om sekundær tilpasning. Ved sekundær tilpasning omgår den enkelte organisationens antagelser om hvad han bør og ikke bør gøre, hvad han bør havde og hvad han bør være (Goffmann, 1967, s. 138–139). *Det vil sige, ethvert vanligt arrangement, hvormed et medlem af en organisation benytter sig af ikke-autoriserede midler eller opnår ikke autoriserede mål* (Ibid.).

Så selvom den moralske karriere og sekundærtilpasning kunne pege ind på de psykologiske forståelser, så så Erving Goffmann alligevel sin analyse som sociologisk;

”...Naturligvis ligger der også en psykologisk forudsætning i det; der vil altid være kognitive processer med i billedet, for de sociale foranstaltninger skal nødvendigvis ”tydes” af individet og andre til dannelsen af de image af ham selv, som de indebærer. [...] forholdet mellem denne intellektuelle proces og andre psykologiske processer temmelig variabel. I overensstemmelse med vort samfunds almene udtryksidiom kan det at blive kronraget nemt opfattes som en indskrænkning af personligheden. Men hvor vel denne krænkelse formentlig vil gøre en sindslidende patient rasende, er en munk måske udmærket tilfreds...” (Goffmann, 1967, s. 42).

Selvom Goffmann taler om den moralske karriere som et psykologisk udviklingsforløb, så bestemmer han udvikling gennem sociologiske faktorer. Eksempelvis beskriver Goffmann kronragningens betydning som bestemt af den institutionelle kontekst og ikke som et psykologisk forhold.

Både den moralske karriere og den sekundære tilpasning har derfor et standardiseret præg. Gennem primær og sekundær tilpasning, får vi et kontinuerligt spil mellem indsatte og ansatte der ikke peger på mulige alternativer. Hertil kommer Bjørn Hamres kritik, at Goffmann ikke bestemmer total institutionens samfundsmæssige forankring. Derved kan man komme frem til et kynisk blik på spillet uforanderlighed.

Det er vigtigt for de professionelle og de ansatte, at kunne finde alternativer i deres virke på institution. I det næste vil jeg bestemme en mulighed for, at se disse alternativer i konkret praksis ved hjælp af Bertel Ollmanns begreb om modsigelser.

Anbringelsen som en intern social relation

I introduktionen til forskningsfeltet i kapitel 3 så vi, at kontrollen stod som en barriere for de pædagogiske muligheder på institutionen. Ligeledes så vi hos Erving Goffmann i ovenstående, at betingelserne determinerede det sociale spil mellem de indsatte og ansatte. I begge tilfælde har jeg peget på det nødvendige i at se på alternativer og udvikling.

Modsætninger som en intern social relation

Med Betel Ollmanns dialektik, åbnes der op for muligheder for at se alternativer i den sociale praksis. Han benytter begreberne interne sociale relationer og modsætninger.

Den interne sociale relation bestemmer han på følgende måde;

”...the interconnections between things include their ties to their own pre-conditions and future possibilities as well as to whatever is affecting them (and whatever they are affecting) right now...” (Ollmann, 2003, s. 4).

I denne afhandling er anbringelsen på en sikret institution forstået som en intern social relation. Denne sociale relation forstår Bertel Ollmann sociologisk, og jeg tilføjer et psykologisk. Ved den institutionelle anbringelse forstår jeg, at anbringelsen er med til at give institutionen en fortid og muligheder i fremtiden. Ved den psykologiske anbringelse forstår jeg, at de unge og medarbejderne bringer en fortid med ind på institutionen, og hvor institutionen med deres fortid er med til at forme deres fremtid.

Med Ollmann kan man sige, at anbringelsen er en intern social relation som rummer modsætninger.

”...Contradictions is understood here as the incompatible development of different elements within the same relation, which is to say between elements that are also dependent on one another [...] differences are based, as we saw, on certain conditions, and these conditions are constantly changing...” (Ollmann, 2003, s. 17).

Anbringelsens modsætning kan vi stille op som pædagogiske intentioner om forandring og bestræbelser om kontrol. Eksempelvis kan vi se, at indespær-

ringen og kontrollen argumenteres frem med pædagogiske bestræbelser. Modsætningen kan jeg eksemplificere med et citat fra et officielt dokument fra Danske Regioner;

”Eleverne har ikke mulighed for at gå deres vej, og de lever med faste rammer og relativt få beskæftigelsesmuligheder. Det kan give rum for fordybelse og eftertanke - eller sagt med andre ord - de får mulighed for at få et reflek-sivt frikvarter [...] Der er dog også en række udfordringer forbundet med det pædagogiske arbejde, idet eleverne er lukket inde med begrænset mulighed for at komme ud. Det kan medføre en oplevelse af tab af kontrol og indfly-delse på eget liv, som kan komme til udtryk hos eleverne som irritabilitet, af-fektudbrud, nedtrykthed, koncentrationsbesvær og søvnproblemer” (Danske Regioner, 2011, s. 10–11).

Når der i citatet står, at anbringelsen giver rum for fordybelse, men også tab af kontrol, argumenterer de for, at anbringelsen både rummer muligheder, men også begrænsninger. Herved kommer jeg tæt på modsætningsbegrebet. Det bestemmer Bertel Ollmann yderligere på denne måde;

”Given an approach that proceeds from the whole to the part, from the sys-tem inward, dialectical research is primary directed to finding and tracing four kinds of relations: identity/ difference, interpenetration of opposites, quanti-ty/ quality, and contradictions”(Ollmann, 2003, s. 15).

Her ser vi det vigtige ved modsætningsbegrebet, at modsætningerne både er afhængige af hinanden og gennemtrænger hinanden. Anbringelsen er sam-fundsmæssigt bestemt, hvor modsætningerne mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring er givet i en historisk sammenhæng. Denne afhængighed betyder, at alle der virker i institutionen, må forholde sig til denne modsætning. I ovenstående citat fra Ollmann beskriver han, at mod-sætninger gennemtrænger hinanden. Dette kan jeg vise med en fodboldkamp fra mit empiriske materiale i Kapitel 7. En fodboldkamp siges at have en al-ment accepteret dannende funktion. Den kan tage form som leg, konkurren-ce, holdånd m.m. Den tager form på varieret vis. I min analyse af en fodbold-kamp på institutionen er denne variation bestemt af anbringelsen. I eksemplet udvikler fodboldkampen sig særligt aggressivt. Her udspiller fodboldkampen sig på en særlig aggressiv måde, når den etablerer sig i en magtkamp mellem de ansattes kontrol og de indsattes udfordring. I eksemplet med fodboldkam-pen ser vi, at der tabes andre muligheder at være sammen på. Pointen er, at

man må se efter de produktive muligheder i fodboldspillets variationer på institutionen. Fodboldkampen kunne have givet anledning til fællesskab og leg, men de pædagogiske muligheder tager form af kontrolbestræbelserne og udvikler sig derfor aggressivt. Derfor er det vigtigt, at vi må forstå, hvordan modsætningerne kan håndteres.

I min bestræbelser efter at udvikle forståelse for, hvorledes disse modsætninger håndteres konkret, inddrager jeg et dialektisk subjekt begreb med inspiration fra kritisk psykologi om menneskets samfundsmæssige natur (Holzkamp, 1983). Her er de unge på den ene side udleveret til de samfundsmæssige betingelser i en konkret sammenhæng og samtidigt medproducent for disse.

Deltagelse i samfundsmæssig praksis

I dette afsnit vil jeg vise, at deltagelse og betingelser (regler, rytmer, rutiner, isolation, sengetider mv.) på den sikrede institution ikke er adskilte forhold, men derimod skal forstås sammensat og koordineret. Det vil jeg gøre gennem en præsentation af kritisk psykologi og et dialektisk subjekt begreb. Afsnittet bidrager til den overordnede pointe om, at praksis udvikles og styres gennem deltagernes konkrete håndteringer af de modsætningsfyldte betingelser i social praksis.

I forrige afsnit argumenterede jeg for, at institutionspraksis er udspaltet i forskellige modsætningsfyldte betingelser med baggrund i Ollmanns begreber (Ollmann, 2003, 2015). Med afsæt i denne argumentation om betingelsers modsætningsfyldte sider, er det nu min ambition at agitere for et dialektisk subjekt begreb. Et begreb, hvor betingelser på den sikrede institution både opretholdes, forhandles og udvikles gennem aktiv- og dialektisk deltagelse i anbringelsens praksis.

De unge og medarbejdernes dialektiske deltagelse vil jeg analysere ud fra den dansk-tyske kritiske psykologi, som har rødder i 1960'ernes Berlin. Her udviklede Klaus Holzkamp i samarbejde med andre forskere ved Freie Universität grundlaget for en subjektvidenskab ud fra et 1.personsstandpunkt med baggrund i marxistisk filosofi og dialektisk materialisme (Holzkamp, 1983).

Den kritiske psykologi blev udviklet som opgør mod den klassiske psykologis determinerende teorier om individet, men også med inspiration fra eksempel-

vis virksomhedsteorien af Aleksej Leontjev (Leontjev, 1973), som særligt i en dansk sammenhæng blev koblet til kritisk psykologi af Ole Dreier (Dreier, 1981, 1983).

Selvom der i forskellige sammenhænge er udviklet og anvendes forskellige variationer af begreber og metoder indenfor kritisk psykologi, fokuseres der på, gennem kritik af den eksisterende psykologi, at forbinde person, institution og samfund som gensidigt konstituerende og ikke løsrevet (Larsen, s. 93). Kritikken retter sig således mod den traditionelle psykologis bestræbelser efter at skabe almene lovmæssigheder om individet (Maiers & Tolman, 1991: 9), hvormed man overser, at mennesker (her de unge og medarbejderne) ikke lever i et abstrakt samfund, men under historiske betingelser, der udvikles dialektisk (Holzkamp, 2013, s. 23b). Min ambition er hermed at vise, hvorledes de unge og medarbejdernes deltagelse i institutionen ikke skal forstås løsrevet fra, men i relation til de institutionelle betingelser, der udspilles for dem i en social praksis.

Social praksis som forandring

”...one of the basic contentions of a theory of social practice is that a social world exists because of participants unending and diverse work of reproducing and changing it [...] the human activity is the dynamic middle in which the subject and the social world are connected in such way that both are reproduced and changed [...] the social structure does not exist independently of social practice [...] the structure of social practice is re-produced and changed through human social activity...” (Dreier, 2008a, s. 22).

I ovenstående lægger jeg op til en social praksisforståelse, hvormed medarbejderne og de unge er forbundet gennem deltagelse i praksis.

For at kunne forstå modsætninger i social praksis som en integreret del af menneskers koordinerede deltagelse, inviterer jeg ind i en dialektisk forståelse af social praksis. Denne forståelse er udviklet i en dialektisk materialistisk tradition, inspireret af Leontjevs (Dreier, 1979, 1981, 1983; Karpatschof, 1981; Leontjev, 1973) kulturhistoriske virksomhedstradition (Holzkamp, 1979: 27) med filosofiske rødder i Marx’s Feuerbach teser (Bernstein, 1971, s. 11–14; Dreier, 2001; Holzkamp, 2013c, s. 88).

Social praksis er i denne henseende at gøre noget sammen og producere og reproducere særlige måder at engagere sig på i forhold til de historiske og so-

cialle ressourcer, som støtter gensidigt engagement og handling (Wenger, 2004, s. 14–16). Nogle gange kan praksis fremstå fastlåst, men man kan altid finde udviklingsmuligheder og variationer i deres håndtering af modsætninger. Ved at gøre noget socialt sammen i praksis re-produceres modsætninger, der må håndteres, og derved skabes forandring (Ollmann, 2003). Når en praksis:

”...stays the same, it is because [...] it is re-produced as the same...”(Dreier, 2008a, s. 22).

Når praksis reproduceres ”as the same”, forstår jeg ikke som identisk, men som variationer indenfor betingelsernes nødvendighed.

Når pædagogen og de unge er i deres fælles praksis, kan vi derfor kun forstå deres handlinger gennem deres fælles praksis. Men når vi ser handling, ser vi, hvordan handlinger former hinanden gennem gensidighed i re-produktionen af praksis og deraf modsætninger. Selvom handlingerne er forskellige og bidrager forskelligt til det fælles, er de koordineret og former praksis på forskellig vis. Disse handlingers produktive karakter har både politisk og etisk karakter.

Det har været almindeligt at modstille teori og praksis, og hos Aristoteles var teori udviklet for sin egen skyld (Bernstein, 1971). Gennem marxistiske tilgange har man kæmpet for, at teori og praksis hænger sammen (Ollmann, 2015, s. 21). De seneste års situerede tilgange søger at forbinde teoretisk viden med praksis (Axel, 2002; Dreier, 1999; Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). Problemet er, at når teori er for abstrakt, kan den ikke gribe det særlige ved udviklingen i praksis og får derved kun adgang til bestemte sammenhænge og ikke udvikling. Hvis vi skal forstå sammenhænge i det konkrete, skal vi derfor ikke forstå dette som resultatet af teoretiske tilgange, der appliceres på praksis som neutralt og instrumentelt formidlet. Vi må se efter, hvordan modsætninger (Ollmann, 2003, 2015) håndteres koordineret og på varieret vis i det konkrete.

I min præsentation af de empiriske feltnoter vil der være eksempler på etiske udfordringer, som ikke er medtaget i afhandlingens analytiske afsnit.

Deltagelse og institutionelle betingelser

Når jeg i dette afsnit beskriver de institutionelle betingelser, forstår jeg institutionelle betingelser som de særlige måder, hvorpå regler, rytmer, rutiner, reguleringer mv. produceres som konkrete handlinger i håndteringen af modsætninger indenfor den sikrede institution

Jeg har vist, at praksis ikke kan forstås universelt, og at menneskers handlen heller ikke kan isoleres herfra. Social praksis forandres gennem menneskers koordinerede handlinger i det fælles. I lighed med Etienne Wenger forstår jeg ikke, at deltagelse altid er et samarbejde. Deltagelse er på trods af dets koordination konfliktbetonet, harmonisk, kooperativt, politisk og konkurrerende (Wenger, 2004, s. 70–72). De unge og medarbejdernes meningsdannelse er heller ikke relateret til den aktuelle praksis alene. Eksempelvis er den unges engagement på den sikrede institution ikke kun isoleret til denne kontekst. De unges liv forud på anbringelsen er ikke noget, der kan tændes og slukkes for. Det rækker ind over og får betydning for deres engagement på institutionen og former, hvorledes de forholder sig til deres betingelser (Wenger, 2004). De institutionelle betingelser er ikke universelle, men skabes, udvikles, forhandles og etableres gennem nødvendigheder i sociale sammenhænge. Som ovenstående beskrevet, er dette nogle gange anledning til konflikt og andre gange ikke.

”...human beings are distinguished from all other species as they produce the means and conditions of their own lives [...] they do not simply live under conditions, but produce the conditions under which they live [...] the two sided reality of individuals as not merely subject to their live conditions, but simultaneously creating them...” (Holzkamp, 2013b, s. 19–20).

Betingelser er med denne forståelse ikke stationære, men i udvikling som konsekvens af deres koordinerede deltagelse og håndtering af modsætninger på institutionen. Denne fremstilling står i kontrast til den vedvarende insistensen i den eksisterende forsknings analyser på at fremstille en dikotomi mellem institution og person. Denne dikotomi kommer som oftest til syne i socialpædagogisk arbejde ved, at den unges individuelle problemer bliver objekt for de professionelle intervention, hvormed man søger udvikling (Schwartz, 2006, s. 68). Se også kapitel 3, Forskningspositioner. Her viser jeg, at der er

forskning som adskiller de unge fra praksis i forståelsen af problemer og udviklingsmuligheder.

I modsætning hertil er det min ambition at vise, hvordan institutionspraksis og betingelser er sammensat af arrangerede sam- og modspil. Her ses de modsætningsfyldte betingelser, såsom regler og rutiner, indespærring, relationerne mv., ikke er statisk givet på forhånd, men udvikles gennem personlig deltagelse i deres fælles sociale liv. Betingelserne er således ikke adskilt fra og givet i sig selv, men etableres af dem. Denne forståelse af de unge og medarbejderne som medskabere af deres egne livsbetingelser på en strafferetlig institution, kan måske forekomme utopisk. Man kunne foranlediges til at tro, at regler, rytmer og rutiner som konsekvens af den indespærrede praksis i en historisk og samfundsmæssig praksis (det vil sige, den ene udspaltning i modsætningen mellem pædagogik og straf), har dominerende betydning.

Jeg vil derfor gennem analyser af det konkrete empiriske materiale vise, at institutionelt formidlede betingelser i form af regler, rytmer og rutiner ikke er statisk givet på forhånd (se eksempelvis kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer). Regler og rytmer som betingelser produceres gennem variationer i deres muligheder og begrænsninger for overskridende deltagelse i den modsætningsfyldte praksis. Den modsigelsesfyldte praksis bliver således udfordret, forandret og etableret som resultat af deres gensidige forsøg på at tage rådighed over og leve med og under disse betingelser konkret og situeret. Dette ud fra et 1.personsstandpunkt.

Indenfor det socialpædagogiske felt er det almen kendt, at sam- og modspil bliver modstillet hinanden som positivt og negativt. Teorier og pædagogiske metoder, som målrettes den unges individuelle problemer (vrede mod autoriteter, tilknytningsproblemer, diagnoser som ADHD, psykopati osv.) som objekt for de professionelle interventioner, bliver optikken for behandlingsplaner, hvorved man søger at skabe udvikling og neutralisere modspil i institutionspraksis. Det ses eksempelvis i institutionernes massive indsats på efteruddannelse af medarbejderne i pædagogiske metoder, målrettet individet. Børn og unges modstand og modspil mod spisesituationer, sengetider, skoleundervisning, værksteder mv. bliver derfor opfattet som problematiske handlinger, der enten skal udvikles gennem pædagogisk intervention eller søges neutraliseret uden konflikter. Det kender man fra teorier og metoder om konfliktnedtrapning, anger management, anerkendende pædagogik mv. (se eksempelvis afsnit i Kapitel 8: Håndtering af konflikter, som knyttes til variatio-

ner af de almene forståelser af de unges intentioner og grunde). Konfliktuelle modspil bliver derved ikke tænkt som pædagogiske situationer med mulighed for udvikling. Derimod bliver adfærden betragtet som problematisk og om muligt farlig og skal derfor fjernes, som led i et sikkerhedsspørgsmål.

Min indfaldsvinkel og bestemmelse af subjektet som dialektisk kan modsætningsvis åbne for forståelser af, at deltagende sam- og modspil ikke er entydigt problematiske. Disse sam- og modspil kan forstås som deres fælles forsøg på at håndtere nødvendighederne i og under de modsætningsfyldte betingelser. Betingelser, som ifølge ovenstående argumentation, ikke er statisk givet på forhånd, men som udvikles, forandres og forhandles i deres arrangementer. Vrede og modstand er dermed ikke kun et udtryk for individuelle problemer, som giver sig udslag i praksis, men derimod et udtryk for håndteringer af de institutionelt formidlede betingelser i en dialektisk bevægelse.

”... Som nævnt udgør betingelser og forudsætninger tilsammen, som en enhed forbundet i virksomheden, det livspraktiske grundlag for personlighedens udvikling. Personlighedsudviklingen kan kun bestemmes under inddragelse af den objektive betingelser, nødvendigheder og muligheder...” (Dreier, 1981, s. 39).

De objektive betingelsers modsigelsesfyldte betydninger, bevægelser og udviklingstendenser er dermed ikke kun knyttet til den enkeltes livsførelse og udvikling af indre forudsætninger for deltagelse, men kobles til de objektive betingelsers nødvendigheder, muligheder og udviklingstendenser. De særlige måder, hvorpå de unge forsøger at klare tilværelsen, er således både betinget af de objektive betingelsers modsigelsesfulde udviklingstendenser, som har betydning for subjektets forhold til sin egen udviklingsbevægelse og forudsætninger for udvikling (Dreier, 1981, s. 37). Det er her, jeg er særligt optaget af de unges forsøg på at tage rådighed for og forandre deres livsbetingelser (Schraube, 2015), som virker begrænsende for dem i deres konkrete livssituation. En livssituation, som må forstås på tværs af sammenhænge og ikke adskilt herfra.

Jeg har nu argumenteret for, at de unge og medarbejderne ikke er adskilt fra deres betingelser, men opretholder, forandrer og udvikler disse betingelser i deres fælles praksis. I det næste vil jeg komme tættere på en forståelse af de institutionelle betingelser og de unges forudsætninger for deltagelse.

Deltagelse og subjektive aspekter

Gennem første del af teorikapitlet har jeg argumenteret for en dialektisk forståelse af subjektets deltagelse i praksis. Jeg har vist, at medarbejderne og de unge ikke er adskilt fra deres betingelser, men både opretholder, forandrer og etablerer dem gennem sam- og modspil i deres håndtering af modsætninger. I dette afsnit bidrager jeg til den forståelse ved at konkretisere forholdet mellem betingelser og personlige forudsætninger for deltagelse. Min intention er at vise, hvordan emotioner og motivation ikke kan forstås løserevet, men som aspekt af personlig livsførelse med og under objektive betingelser

Deltagelse i denne afhandling skal forstås som det aspekt at tage del i en fælles sag, hvor der er mange perspektiver, som må koordineres (Axel, 2011). Denne koordinering af den fælles sag er derfor kimen til et muligt konfliktuelt samarbejde (Axel, 2011, s. 61). (se et eksempel på et konfliktuelt samarbejde i kapitel 8: ”Remoulade på væggen”- når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation). Definitionen på et konfliktuelt samarbejde kommer jeg nærmere ind på sidst i kapitlet. For at udvikle forståelse for de forskellige perspektiver, vil jeg her bestemme forholdet mellem betingelser og personlige forudsætninger for deltagelse.

Betingelser og forudsætninger er forbundet og sammenflettet i livsvirksomheden. Deltagelsen er bestemt og kan tilskrives ved måderne, hvorpå den er bestemt ud fra objektive betingelser, nødvendigheder og muligheder. De objektive betingelsesstrukturers modsigelsesfulde enhed mellem udviklingshæmmende eller fremmende kræfter betyder, at medarbejderne og de unge kan forholde sig aktivt indgribende. Dette ved at øge muligheder for deres subjektive bestemmelse over deres livsmuligheder (Dreier, 1981, s. 39), som jeg forstår som Ernst Schraubes beskrivelse af at tage rådighed for og ændre sine betingelser for deltagelse (Schraube, 2015). Det er således en vigtig pointe, at udviklingen bestemmes i det dialektiske forhold mellem udviklingens forudsætninger og betingelser. Udviklingen forbindes, forandres, ændrer sig qua virksomheden i et livsopretholdelses- og udviklingsperspektiv. Virksomheden som en grundlæggende enhed, som organismens enhed, som aktiv relation mellem organismen og dets omverden, knytter sig herved til organismens selvopretholdelse, der realiserer og tilfredsstiller et menneskeligt forhold til virkeligheden gennem forskellige mål og motiver. Bevidsthed og virksomhed

danner grundlag for den videre diskussion af de unges daglige livsførelse. Her vil jeg vise, at deltagelse med og under de forskellige objektive betingelser, har forskellige betydninger. Betydninger for de unges forsøg på at skabe forbindelser og udvikle en samlet livsførelse på den sikrede institution på tværs af sammenhænge.

I kapitel 3 viste jeg problemerne ved at adskille subjekt og kontekst fra hinanden. Problemet med at adskille subjekt og omverden fra hinanden var, at man opnåede determinerende resultater, hvor udvikling udeblev. Ligeledes blev problemerne placeret inde i den enkelte unge, og konteksten for at forstå problemerne forsvandt. For at forstå deltagelse, som tidligere beskrevet, kan man altså ikke løsrive de unge og medarbejderne fra konteksten, men må forstå sansninger, perceptioner, emotioner, motivation osv., som ikke på forhånd givne og uforanderlige størrelser, men udgør konkrete funktioner i personlig virksomhed.

”...bevidstheden bestemmes umiddelbart af genstande og fænomener i omverdenen [...] men at bevidstheden, som formuleret i ”den tyske ideologi” (Marx & Engels, 1969, s. 26), ”aldrig kan være anen end den bevidste væren, og menneskenes væren er deres virkelige livsproces”. Vi skal derfor [...] ”tage selve livet som udgangspunkt for vore betragtninger...” (Dreier, 1981, s. 10; Leontjev, 1973, s. 21).

Hvis genstanden, virkeligheden og sanseligheden må udforskes som ”sanselig, menneskelig virksomhed, praxis” (Marx & Engels, 1969: 5), således at den ikke alene overlades til idealismen, skal man ifølge Leontjev gå historisk til værks for at nå en tilnærmelse af menneskelig virksomhed som foranderlig (Dreier, 1983). Bevidsthed og virksomhed er ikke isoleret eller adskilt fra hinanden. Men har nogle særlige funktioner, hvori psyken ikke kun er noget rent ydre (adfærd) eller bevidsthed som noget indre givet i sig selv med isolerede udviklingstendenser. Forbindelserne mellem indre og ydre, hvor praktiske planer danner basis for udvikling af ydre virkemidler, såsom sprog, logik mv. (Ibid.).

”...dual character of human subjectivity – the subjection to given conditions and the subjective necessity of overcoming the conditions that enforce this subjections – is reflected in the psychic functions of thinking, feeling, and the individual’s motivation and action...” (Schraube & Osterkamp, 2013, s. 7).

Sansninger, perceptioner, emotioner, motivation osv. er således ikke på forhånd givne og uforanderlige størrelser, men udgør konkrete funktioner i personlig virksomhed, i dette tilfælde medarbejderne og de unges virksomhed på den sikrede institution. Her må deres deltagelse studeres som foranderlig og under forandring. Derved betones en pointe om bevidsthed som noget, der ikke har et indre statisk udviklingsforløb i sig selv, men en bevidsthed med højere psykiske funktioner, som udvikles qua nødvendigheden i den konkrete virksomhed, hvormed de deltager i forhold til de objektive betingelser (Dreier, 1981, s. 15). Dette karakteriserer den grundlæggende modsætning, hvorved Leotjevs bidrag til en kritisk psykologi har kastet lys over kritikken af den klassiske psykologis fokus på udvikling af neurofysiologiske og psykofysiologiske funktioner som indre givet, men må ses i dets sammenhæng med den nødvendige udvikling i sammenhæng med livsvirksomheden (Ibid.). Som Ole Dreier eksempelvis påpeger, kan enkelte funktionsaspekter ved en virksomhed ikke adskilles fra den genstand, den er rettet mod. Nok kan fysiologisk tilstand igangsætte organisk aktivitet, men ikke til at rette og orientere menneskelig aktivitet (Dreier, 1983, s. 277). Et forhold, som jeg i dette forskningsprojekt er optaget af i forhold til de unge og medarbejdernes måder at arrangere deres deltagelse på i en modsigelsesfyldt praksis. Deltagelsen er således kendetegnet ved de indre forhold, som forandrer og udvikler sig gennem deltagelse i den samfundshistoriske proces. Dette indre forhold knytter både an til bevidsthed i form af betydninger om objektive, samfundsmæssige, almene og konstante egenskaber ved verden i form af begreber og færdigheder, og på den anden side indre i form af personlige meninger, hvoraf subjektet selv er sig bevidst som noget særskilt herfra (Dreier, 1981, s. 22).

I det forudgående har jeg bestemt forholdet mellem deltagelsen og de subjektive aspekter. I det næste vil jeg komme nærmere ind på det kritisk psykologiske begreb om daglig livsførelse. Dette begreb kan kaste lys over en forståelse af de unges deltagelse på tværs af sammenhænge. Her kan de unges deltagelse i forhold til de objektive betingelser på institutionen forstås i sammenhæng med de unges forsøg på at koordinere en samlet livsførelse på tværs af sammenhænge.

Daglig livsførelse som analytisk begreb

”..The subjective meaning of a situation and how a subject engages in it depend on what part it forms of her ongoing everyday life...” (Dreier, 2016, s. 16).

Som beskrevet i ovenstående, så må vi forstå den enkeltes engagement i en situation, ud fra hvordan denne situation tager del i den enkeltes daglige livsførelse på tværs af steder. Derved argumenterer jeg for, at de unges deltagelse udenfor den sikrede institution før anbringelsen, har betydning for deres deltagelse indenfor på institutionen. Deltagelsen rækker ud over den konkrete situation og ind i den måde, hvorpå de unge søger at skabe mening, forbindelser og koordinere andre dele af deres liv i nye og andre kontekster. For at finde mulige forklaringer på de unges deltagelse i institutionens skiftende situationer og hvordan de forholder sig til modsætningen i praksis, må vi se på, hvorledes deltagelsen ”her og nu” hænger sammen med den unges øvrige daglige livsførelse på tværs af sammenhænge (Ibid.). Dette vil jeg komme nærmere ind på i dette afsnit.

I den begrebsmæssige udlægning af daglig livsførelse med baggrund i den kritiske psykologi (Holzkamp, 2016, s. 65), skal begrebet forstås som en måde, hvorpå subjektet skaber mening med sin deltagelse i skiftende situationer. Situationer, som håndteres ud fra, hvad de unge i øvrigt er engageret i på tværs af steder. Den enkeltes evne til at handle på sine betingelser kommer jeg nærmere ind i det næste afsnit omhandlende restriktiv modsat udvidet handleevne. I en af Holzkamp’s tidligere fremstillinger af daglig livsførelse argumenterer han for, at subjektet først og fremmest deltager i en variation af sociale kontekster med forskellige krav til den enkelte. Dernæst må subjektet koordinere sin deltagelse i et forsøg på at skabe mening mellem diverse aktiviteter og de krav, som det møder. For at dette kan lade sig gøre, må subjektet etablere rutiner omkring denne deltagelse for at skabe overblik og for at kunne håndtere denne. Ud fra ovenstående må subjektet derved udvikle en selvforståelse i sin livsførelse, og som foregår på forskellige måder for forskellige mennesker i deres liv (Dreier, 2016, s. 17). Denne selvstændige livsførelse, indbefatter både en tidsmæssig integration af daglige aktiviteter, en sagligt-arbejdsdelt organisering af muligheder og opgaver, samt en social integration af daglige kontakter med andre (Holzkamp, 1998, s. 90). I den forbindelse må

de unge udvikle prioriteringer og kompromiser af hverdagsrutiner, der aflaster og automatiserer handlinger, men som samtidigt skaber modsigelser for dem mellem rutiner og det, Holzkamp beskriver, som det ”egentlige liv”. Der kan med andre ord eksistere en modsætning mellem de ønsker den enkelte har i det daglige og de muligheder der konkret eksisterer i hverdagen for den enkelte kan leve en meningsfuld livsførelse på tværs af steder. Det vil jeg præcisere nærmere. Ifølge Klaus Holzkamp:

”we so no live in an abstract society, but rather under distinct historical conditions [...] Consequently, efforts to increase one’s capacity to act i.e. to extend control over the conditions of one’s life, always entail, on every level, the risk of coming in conflict with authorities who claim control over the societal process for themselves” (Holzkamp, 2013b, s. 23).

I ovenstående ser vi, at den sikrede institution og dens modsætning mellem kontrolbestræbelser (indespærring, isolation mv.) og pædagogiske intentioner om forandring, kan forstås som historiske betingelser. Her fremstår den sikrede institution med den fysiske barriere mod omverdenen, som en særlig restriktiv betingelse for de unges daglige livsførelse på tværs af tid og steder. De unge bliver udfordret på, at leve en meningsfuld livsførelse på tværs af tid og steder og de professionelle søger at holde kontrol med denne livsførelse. Lige her ser vi det særlige ved en sikret institution. På den ene side argumenteres der for, at den sikrede institution må lukke af for omverdenen for at kunne arbejde med de unges udvikling. På den anden side ser vi, at denne udvikling ifølge Holzkamp må tage udgangspunkt i de unges daglige livsførelse på tværs af tid og steder som de er adskilt fra. Nu kommer vi tæt på det særlige blik som jeg præsenterer i afhandlingen. Hvordan modsætningen mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring har betydning for konflikter og samarbejde om hverdagen, må vi således forstå ud fra den enkelte unges livsførelse på tværs af steder. (Se eksempelvis, hvordan Michael forsøger at opretholde livsførelse på tværs af institutionen og udenfor i Kapitel 6: Tema 3: Slagsmål som håndtering af angst for at knække før de andre i tvunget fællesskab under indespærring). Selvom den sikrede institution ifølge Danske Regioner skulle give tid til ro og fordybelse (Danske Reioner, 2014), så vil vi se, at de unge søger rådighed for deres betingelser i et forsøg på at koordinere livsførelsen på tværs af udenfor og indenfor. Dette vil vi senere se i kapitel 6, hvor de unges forhold til og betydningen af indespærringen og iso-

lation om natten, er relateret til denne livsførelse mellem udenfor og indenfor. Men hvorvidt de unge forsøger at erobre mere almene betingelser og omfattende fællesskaber (udvidende handleevne) eller kæmper for egne eller andres impulser til oprør (restriktiv handleevne), må studeres ud fra den konkrete praksis fra et 1. personspektiv. Dette kommer jeg nærmere ind på i det næste om handleevne, som kan bestemmes som de unges rådighed over deres livsbetingelser. Her skelnes i en kritisk psykologisk forståelse mellem restriktiv i forhold til udvidet handleevne.

Restriktiv i forhold til udvidet subjektiv handleevne

I forlængelse af begrebet om daglig livsførelse og, hvordan den enkelte håndterer denne, står det kritiske, psykologiske begreb om handleevne centralt i afhandlingens analyser. Det kritisk psykologiske begreb om handleevne er udviklet af Klaus Holzkamp. I den kritisk psykologiske forståelse er subjektet samfundsmæssigt dvs. via. deltagelse med til at producere, opretholde og forandre betingelserne i deres liv (Holzkamp, 2013b). Det er den subjektive side af individet relation til dets objektive betingelser. Der eksisterer med denne forståelse et dobbelt forhold, det vil sige en dialektisk bevægelse mellem at de unge og professionelle på en og samme tid er underkastet og medproducent af deres livsbetingelser på den sikrede institution gennem aktiv deltagelse (Holzkamp, 2005, s. 8). Der skelnes mellem "...restrictive action potency, characterized by its utilizing of possibilities, and generalized action potency, characterized by the extending of possibilities..." (Mairers & Tolman, 1991, s. 18). Denne skelnen præciseres yderligere sidst i dette afsnit.

I de analytiske kapitler sætter jeg fokus på de professionelle og de unges evne til at handle i institutionens forskellige arrangementer. Handleevne er således ikke at forstå som noget psykisk isoleret fra de unge og professionelle (jævnfør beskrivelsen i forrige afsnit om deltagelse og subjektive aspekter), men derimod den psykiske side af individets mulighed for reproduktion af sin eksistens gennem deltagelse i den samfundsmæssige proces på den sikrede institution (Holzkamp, 2005, s. 17). De unge er således i et dobbeltforhold mellem på den ene side at være underlagt de institutionelle betingelser og på den anden side muligheden for at påvirke deres betingelser i forhold til egne interesser (Schraube, 2015). Denne dobbelthed må de unge konstant forholde

sig aktivt indgribende i forhold til. De unges indgriben i forhold til deres betingelser indebærer en konstant risiko for at forværre deres situation ved at komme i konflikt med magtudøvere.

”I seek to resolve this contradiction between the subjective need to extend my influence on the condition of my life and the anticipated risk of thereby provoking further restrictions” (Holzkamp, 2013b, s. 23).

I de analytiske kapitler vil vi se på forskellig vis, at de unge kontinuerligt søger rådighed for og forandre deres betingelser, hvormed de lever på institutionen. På den ene side søger de unge rådighed for deres betingelser i eksempelvis sengestrejke, flugtforsøg, slagsmål, drillerier af medarbejdere mv. På den anden side bliver denne overskridelse en trussel. Hvorvidt de unge forsøger at erobre mere almene betingelser og omfattende fællesskaber (udvidende handleevne) eller kæmper for egne eller andres impulser til oprør (restriktiv handleevne), må studeres ud fra den konkrete praksis fra et 1. personspektiv (Holzkamp, 2013b, s. 19- 27; Schraube, 2015, s. 541).

De unge og medarbejdernes konstante håndtering af de samfundsmæssige og modsætningsfyldte betingelser betyder, at deltagelsen nogle gange ender konfliktuelt. I det næste vil jeg uddybe min forståelse af de konfliktuelle arrangementer på institutionen.

Konfliktuel koordinering af den fælles sag

I de forudgående afsnit har jeg præsenteret en forståelse, hvor de unge og medarbejderne konstant må forholde sig aktivt indgribende i forhold til de objektive, modsigelsesfyldte og forandrende betingelser i social praksis. Denne aktive og koordinerede indgriben i forhold til de objektive betingelser giver anledning til et samarbejde, hvorved konflikter er til stede som et produktivt aspekt af udviklingen i praksis.

”...Conflictual cooperation is our continued attempts at coordinating our work on concrete common causes under varied conditions. We engage in the work based on different contradictory aspects of the developing common causes. Our engagements in different aspect differentiates relevancies and perspectives, and these make the moving causes move. To maintain direction

and relevancy for a cause, we must constantly rearrange our work and coordinate our contradictory, varying understandings and engagements. This goes on with a constantly possibility for conflict, which is sometimes realized..." (Axel, 2011, s. 75–76).

I afhandlingens analyser vil vi se, at de professionelle jævnfør ovenstående udlægning, hele tiden må reorganisere deres arbejde og koordinere deres varierende forståelser af udviklingen i praksis med hinanden og de unge (Se eksempelvis kapitel 8 under afsnit: "Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation"). De professionelle og unges konstante håndtering af de modsigelsesfyldte betingelser mellem pædagogiske intentioner og kontrolbestræbelser viser, at "...Variable actions are needed because, there are always specific aspect of the context..." (Axel, 2011, s. 59). I afhandlingen vil vi se eksempler på, at medarbejdernes håndtering af den fælles sag mellem pædagogiske intentioner om forandring og bestræbelser om kontrol, betyder, at det, der kommer mellem dem, er forskellige pædagogiske strategier i håndtering af kontrollen i relationen til de unge. Her må medarbejderne konstant reorganisere deres deltagelse i relationen til de unge for at få praksis til at fungere. Begrebet om konfliktuelt samarbejde (Axel, 2002, 2011) vil jeg inddrage som forståelsesramme for, hvorledes medarbejderne og de unge håndterer de modsætningsfyldte og forandrende betingelser i den fælles sag.

Opsamling

I denne afhandling undersøges hvordan modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har betydning for børn, unge og professionelles konflikter og samarbejde om hverdagen på den sikrede institution. Indledningsvis til dette kapitel har jeg vist, at Erving Goffmanns begreb om den totale institution, kan vise os nogle af aspekterne ved den sikrede institutions kontrol og indespærring af de unge. Men hvor begrebet hovedsageligt fokuserer på hvordan kontrollen tager over og determinerer det sociale spil mellem de unge og professionelle, har jeg argumenteret for, at vi må inddrage begrebet om modsætninger for at forstå udviklingsmulighederne i praksis. Her har jeg vist, at anbringelsen må forstås som en intern social relation som rummer modsætninger. Denne modsætning mel-

lem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring er givet i en historisk sammenhæng og alle de som tager del i hverdagen på institutionen, må forholde sig til både kontrollen og de pædagogiske intentioner. For at forstå hvilken betydning denne modsætning har og hvordan den virker i hverdagen i deres konflikter og samarbejde, har jeg inddraget praksisrelevante teorier fra den kritiske psykologi. Her har jeg vist, at modsætningen og betydningen af denne, må forstås i relation til de unges daglige livsførelse på tværs af sammenhænge mellem udenfor institutionen og indenfor. De unges forsøg på at tage rådighed for deres betingelser i hverdagen og for at leve en meningsfuld livsførelse på tværs af sammenhænge, er relateret til restriktiv og udvidet handleevne. Her indebærer de unges indgriben i forhold til betingelserne en konstant risiko for, at forværre deres egen situation og derved skærpe deres restriktive sammenhænge.

I det næste vil jeg gå videre og redegøre for mine metodiske overvejelser i forhold til den empiriske indsamling under feltarbejdet.

Kapitel 5: Metodiske overvejelser

Introduktion

I dette kapitel vil jeg redegøre for afhandlingens metodiske tilgang til undersøgelser af hvordan modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har betydning for børn, unge og professionelles konflikter og samarbejde i hverdagen. Afhandlingens teoretiske ambitioner, om at undersøge børn, unge og professionelles deltagelse fra et 1.personsperspektiv betyder, at jeg har anvendt det kvalitative forskningsinterview i skiftende situerede sammenhænge og etnografisk feltarbejde. Disse to komplementerende forskningsmetoder vil jeg præsentere og diskutere i foreliggende kapitel i relation til spørgsmål om: Informeret samtykke, etiske overvejelser, adgang til institutionen, udvælgelse af informanter mv. Inden jeg går mere konkret til værks med at præsentere de udvalgte forskningsmetoder, vil jeg starte med at beskrive, hvordan den første kontakt med institutionen blev etableret. Derefter vil jeg beskrive mine første oplevelser med forskningsfeltet og mediernes udpegning af problemer. Efter denne indledende beskrivelse går jeg videre og beskriver den vanskelige og bumpede adgang til de unges stemmer.

Etablering af kontakt til institutionen

I den forberedende fase af forskningsprojektet tog jeg kontakt til feltets aktører. Her kontaktede jeg først tre forskellige sikrede institutioner i Danmark. Disse var geografisk spredt over hele landet. Dernæst kontaktede jeg de Danske Regioner, hvorunder de sikrede institutioner er hjemmehørende. Her var

jeg optaget af, hvorvidt mine adgangsveje ind i de sikrede institutioner skulle godkendes fra de Danske Regioner. Dette var dog ikke tilfældet.

Jeg tog den første kontakt til institutionen pr. mail d. 1. august 2013. På baggrund af en positiv interesselikendegivelse, inviteredes jeg til et møde d. 12. august 2013. Her fik jeg anledning til at give en dybdegående præsentation af projektets idé og forventningsafstemme i forhold til institutionens deltagelse i projektet. Til stede på dette møde var forstander, viceforstander, afdelingsleder og kvalitetsmedarbejder. Den 15. august 2013 modtog jeg positiv tilbagemelding fra institutionens ledelse om, at de gerne ville deltage i forskningsprojektet. Min relation til institutionen blev opretholdt ved, at jeg deltog i et møde den 3. december om kvalitetsarbejdet på institutionen. Dette vedrører handleplaner, elektroniske klientjournaler (EKJ) mv.¹⁴

Den 5. februar 2014 afholdt jeg opstartsmøde med institutionens ledelse, hvor de nærmere aftaler omkring kontakt med afdelinger og personaler i forbindelse med interviews og deltagerobservationer blev etableret. På dette møde aftalte vi, at jeg skulle fremsende en præsentation af forskningsprojektet og mig af selv til de ansatte. Dette blev afsendt til institutionens samtlige afdelinger d. 10. februar 2014.¹⁵

Den 5. marts 2014 modtog jeg skriftlige aftaler om påbegyndelse af de første besøg på afdelingerne.

I det næste vil jeg beskrive mine første overvejelser om de udfordringer og bekymringer, jeg mødte i relation til feltets problematikker.

De første overvejelser, dilemmaer og udfordringer i feltarbejdet

Inden min opstart af den empiriske indsamling blev påbegyndt, havde jeg mange overvejelser over mulige dilemmaer og udfordringer. Disse indledende overvejelser over mulige dilemmaer og udfordringer var blandt andet farvet af mediernes udpegninger af problemer i felten. Disse udpegninger er præsenteret i afhandlingens kapitel 2. Her beskriver jeg, hvordan udpegningerne ansporer særlige opfattelser af målgruppen, som derved har betydning for min adgang til institutionen, forforståelse af feltet og dets aktører.

¹⁴ Denne del blev dog ikke relevant at inddrage i projektet

¹⁵ Se præsentationsbrev i bilag

Mine første overvejelser over mulige dilemmaer og udfordringer i feltarbejdet er rettet mod henholdsvis de indespærrede rammer for den pædagogiske indsatte og min egen faglige baggrund. Min forskningsinteresse er rettet mod at undersøge, hvordan modsætningen mellem pædagogiske intentioner om forandring og bestræbelser om kontrol, har betydning for børn, unge og professionelles deltagelse. De unge og professionelles deltagelse foregår under særlige restriktive rammer i indespærring, hvor exitmulighederne i konflikter er marginale. Derudover kan de unges særlige marginaliserede positioner som anbragt i varetægtssurrogat, pædagogisk observation mv. være en ekstra stressende faktor. Jeg havde derfor en forforståelse af, at de restriktive rammer og de unges marginale positioner, var medvirkende til at anspore konflikter. Håndtering af disse konflikter kan bedst beskrives som handlingstvang, hvor medarbejderne kan blive blottet for den skrøbelige og usikre pædagogik. Jeg var derfor bekymret for, om denne blottelse ville gøre medarbejderne modvillige mod min tilstedeværelse. Et eksempel på hvordan sådanne konflikter er ansporet af bestræbelser om kontrol, kan læses i kapitel 8: *”Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation”*, hvor medarbejderne forhandler deres pædagogiske strategier, og hvor observationer kan blive skueplads for blottelse af den skrøbelige og usikre pædagogik.

I det næste vil jeg komme nærmere ind på, hvordan, min pædagogiske baggrund har betydning for positioneringen i feltet. Her ses den professionelle baggrund som både en fordel og ulempe.

Min pædagogiske baggrund og positioneringen i feltet

I afhandlingen ”Fangenes Friheter – makt og motstand i et Norsk fengsel”, beskriver Thomas Ugelvik, at han har valgt neutralitet som metodisk strategi (Ugelvik, 2011, s. 52–53). I lighed med Thomas Ugelvik oplevede jeg at blive trukket ind i forskellige konflikter, hvor partitagen i konflikten blev afkrævet af mig. (Se eksempelvis kapitel 7: *Bevægelser mellem hverdagens arrangementer*). Her blev jeg trukket med ind i en konflikt og blev den pædagogstuderendes allierede. Gennem mit feltarbejde oplevede jeg i lighed med ovenstående, at mine egne erfaringer kunne bruges aktivt i forskningsprocessen under feltarbejdet. Min egen baggrund som pædagog med erfaring indenfor det social-

og specialpædagogiske område var både en fordel og en ulempe for min forskersubjektivitet. Min indgående kropslige- og erfaringsmæssige viden om feltet betød, at jeg relativt hurtigt var i stand til at etablere kontakt til feltets aktører. Her kunne jeg hurtigt komme i dialog med medarbejderne om deres hverdagspraksis på en fortrolig og tillidsfuld måde. Det samme gjaldt i mødet med de unge. Her viste det sig, at min erfaring i arbejdet med børn og unge var en fordel i forhold til at opbygge en tillidsfuld relation. Dette kommer jeg nærmere ind på senere.

Et andet forhold var medarbejdernes positionering af mig som kollega en problemstilling, som jeg løbende måtte forholde mig til. Et eksempel på min forskerpositionering som pædagog viser jeg senere i dette kapitel. Her ser vi eksempelvis, at jeg ufrivilligt bliver ansvarlig for at passe på en køkkenkniv under feltarbejdet. (se eksempel senere i dette kapitel under afsnit: "Mødet med de unges stemmer og det farlige i anbringelsen"). Hvordan kan man som forskerstuderende forberede sig på ikke at blive positioneret som pædagog, når positionen på en og samme tid er en fordel i mine bestræbelser efter at få adgang og opbakning til projektet i feltet? Dette spørgsmål lod sig ikke umiddelbart besvare i den indledende og forberedende fase. Men gav anledning til løbende refleksioner over den tredobbelte position mellem pædagog, forskerstuderende og lektor på pædagoguddannelsen under feltarbejdet. De forskellige positioner åbner for forskellige muligheder. Hvor den pædagogiske baggrund ansporer en tillidsfuld position som kollega i felten, kunne min baggrund som lektor anspore en ekspertposition, hvor medarbejderne kunne finde på at spørge om gode råd til pædagogikken. Derimod fremstod positionen som forskerstuderende langt mere sløret for de ansatte og vakte langt mere bekymring for bagstræberisk bedreviden om feltet.

Ovenstående refleksioner bliver løbende diskuteret og udfoldet i afhandlingens analyser i takt med præsentationen af det empiriske materiale.

I det næste vil jeg gå videre og beskrive det vedvarende arbejde med tillid og undgåelse af mistænkeliggørelse under feltarbejdet.

Bekymringer om mistænkeliggørelse og vedvarende arbejde med tillid

Under feltarbejdet var jeg vedvarende bekymret for medarbejdernes mistænkeliggørelse af mig. Som indledningsvis beskrevet, gik den første kontakt gennem den øverste ledelse. Medarbejderne kunne med rette, ”set fra et medarbejderperspektiv”, bekymre sig over, om jeg ville bringe problematiske situationer og håndteringen af disse videre til ledelsen. I praksis har jeg flere gange erfaret, at medarbejdere har forsøgt at undgå mig. Én gang kommer jeg ind i skolestuen, hvor der sidder tre medarbejdere med én ung og ser en film. Da jeg sætter mig på en stol, rejser to af de tre medarbejdere sig med det samme og forlader lokalet. Det vedvarende arbejde med at opbygge tillid til min tilstedeværelse var et forhold, som jeg konkret måtte forholde mig til under hvert besøg. Dette skyldtes, at der næsten altid var nye medarbejdere på arbejde, og som jeg ikke kendte. Medarbejderne havde af den ene eller anden årsag ikke læst ledelsens beretning om min tilstedeværelse. Derfor skulle jeg kontinuerligt arbejde med at skabe tillid og forklare min legitime tilstedeværelse ved ankomst til institutionen fra yderlågen.

På baggrund af ovenstående forsøgte jeg at udarbejde en så udførlig præsentation af mig selv som muligt. Hertil en præsentation af forskningsprojektets forankring så udførligt som muligt. Det var dog ikke alle medarbejdere, som i praksis havde taget notits af det.¹⁶

Udfordringer omkring adgang til anbragte børn og unges stemmer er en velkendt problemstilling. Ofte må man gennem op til flere personer, før man til sidst kan få de anbragte børn og unge i tale. Denne adgang og de problemstillinger, som er knyttet hertil, bliver beskrevet som gatekeeping. I det næste vil jeg gå tættere på en beskrivelse af gatekeeping og de udfordringer, jeg har mødt i adgangen til den sikrede institution.

¹⁶ Præsentationen er vedlagt som bilag

Adgang og jagten efter en gatekeeper

”Runt barn i familjehem och HVB finns ett antal gate-keepers, dvs. personer med eller utan organisatorisk anknnytning till vårdmiljöerna, som har möjlighet att försvåra eller hindra forskare att få access till de unga. En gate-keeper kan släppa in eller stänga ute. Gate-keeping runt barn måste finnas och man kan säga att föräldraskap innebär ett självklart inslag av gate-keeping. För barn i samhällsvård finns emellertid en utökad skara av möjliga gate-keepers som kan inta olika positioner på skalan släppa in-stänga ute” (Sallnäs, Wiklund, & Lagerlöf, 2010, s. 116).

Min adgang til børnene og de unge stemmer på den sikrede institution gik gennem institutionens øverste ledelse. Se endvidere den faktuelle beskrivelse i starten af dette kapitel. Derfra videre til den lokale afdelingsledelse og nederst i adgangshierarkiet er det en medarbejder på den pågældende vagt, som åbner jernporten. (Se eksempel på min adgang til institutionen på en typisk dag i kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer). Kunne adgangen til institutionen have været anderledes, dvs. gennem børnene og de unge først? Det havde været umuligt af mange årsager. Lad mig først præcisere, hvorfor gatekeeperen opstod, og hvorfor det i det hele taget blev relevant at diskutere adgang til børns stemmer.

Som også beskrevet tidligere i afhandlingen, er interessen for børn og unges stemme vokset frem, som led i at børn og unge i stigende grad opfattes som kompetente individer, som er eksperter på eget liv (James & Prout, 1998), og som har ret til at blive hørt. I den forbindelse har børn og unge i stigende grad været involveret og deltagende i forskningsprojekter med forskellige formål. Nigel Thomas, tilbyder forskellige opfattelser af denne deltagelse. Argumenterne spreder sig over en mulig styrkelse af de relationelle bånd mellem voksne og børn til mere politiske argumenter om, at børn og unge som led i forskningsprocesserne kan være med til at skabe forandringer for dem selv og hinanden i deres hverdagsliv (Thomas, 2007, s. 199–218). I praksis afføder sådanne bestræbelser dog en lang række metodologiske udfordringer og etiske dilemmaer (Christensen & James, 2008; Thomas & O’Kane, 2006, s. 336–348). Herunder spørgsmål om, hvem der kan og vil give adgang til børn og unges stemmer. Se også senere i dette kapitel om etik og etiske overvejelser.

Adgang til de unges stemmer og flere bump på vejen

Under forskningsprocessen har der været flere bump på vejen i min forskningsbestrebelse om at inddrage børn og unges stemmer som betydningsbærende for undersøgelsen af, hvorledes deltagelse arrangeres og udvikles mellem modsætninger. Ofte opfattes en gatekeeper som ”den, der lukker ind eller ude” (Sallnäs et al., 2010), og i praksis var forskningsprocessen heller ikke en glidende proces uden løbende dialoger med den lokale ledelse på afdelingen. Et eksempel herpå var, hvorledes jeg flere gange ankom til institutionen ”mentalt klar og parat” til at udføre mit feltarbejde, men blev afvist ved lågen af forskellige årsager. I praksis oplevede jeg ”flere gatekeepers”, og i et eksempel med en afdelingsledelse ringede jeg forgæves et antal af gange, hvor de gav mig forsikringer om, at de ville ringe tilbage. Jeg kan ikke garantere, at jeg bevidst blev holdt ude, selvom jeg mistænkeliggjorde adfærden fra gatekeeperen som sådan. Det betød i praksis, at forskningen kun sparsomt blev udført i den afdeling. I andre tilfælde blev afvisningen begrundet i de unges senge-strejke og natlige oprør, nye ”farlige” unge i afdelingen mv. For min og deres sikkerhedsskyld.

Den lokale gatekeeper i institutionens hverdag

Et andet niveau af ”gatekeepers”, som jeg mener er et overset fænomen, er den lokale og situerede praksis, hvor medarbejdere forlader lokalet (se senere eksempel, hvor to medarbejdere forlader lokalet ved min ankomst), bevidst ignorerer eller tager unge med sig fra et rum til et andet, hvor jeg er forhindret på grund af, at jeg ikke havde nøgler. På den måde havde jeg ikke mulighed for frit at følge efter de unge og medarbejderne. I praksis måtte jeg derfor gøre mange anstrengelser for ikke at fremstå som en farlig person, der ønsker at finde fejl i den pædagogiske hverdag. Hele processen er derfor knyttet sammen med en deltagende feltlæring i forskningsprocessen. En proces, hvor alt ikke kunne forberedes på forhånd. Der var brug for kontinuerlige justeringer og præciseringer af mit forskningsdesign på dagen. Selvom jeg påbegyndte min adgang øverst i ledelsesniveauet med forberedende information om bevægelsen ind i feltet (Jonasson, 2012, s. 63–64), da måtte processen hele tiden revurderes og justeres undervejs for at matche god opførsel mv. Ek-

sempelvis fandt jeg i lighed med Tea Bengtsson (Bengtsson, 2012), at noter ikke kunne skrives samtidigt med, at de opleves. Nedskrivning af noter på en blok bliver en udfordring for de unge, som befinder sig i en marginaliseret og stressende situation under anbringelsen. Derudover var det min opfattelse, at løbende notering fremstod forstyrrende for medarbejderne og derved påvirkede deres fælles håndtering af hverdagen.

Forud for min beskrivelse af min etnografisk inspirerede tilgang udfolder jeg et eksempel på de vanskeligheder og udfordringer, som er forbundet med forskning i marginale og udsatte personers hverdag. Herunder, hvordan uventede situationer opstår og bevirker tydelige følelsesmæssige reaktioner i feltarbejdet. Dette bidrager til en diskussion af, hvorledes følelser har betydning i etnografisk forskning og, hvordan forskningsproces og felt ikke er adskilte forhold, men netop gensidigt konstituerende. Derudover er eksemplet eksemplarisk på, hvordan der i praksis var en vedvarende insisteren på at positionere mig som ”medarbejder”, ”ansvarlig”, ”voksen” mv.

Mødet med de unges stemmer og det farlige i anbringelsen

”...Fordelen herved er netop, at man gennem en vis periode kommer i nærkontakt med de menneskers hverdagsliv, som man ønsker at få indsigt i. Der er dog også en bagside ved den etnografiske medalje, for selvom den overvejende del af disse studier er uproblematisk, så er en del af dem som nævnt farlige i en eller anden grad. Konfrontationen med det fremmedartede indeholder nemlig kimen til det 'farlige'...” (Jacobsen & Kristensen, 2001, s. 51).

I ovenstående citat vil jeg fremhæve, at nærkontakten til udsatte og marginaliserede unges hverdagsliv kan være kimen til det farlige på en sikret institution. Jeg vil her komme med et konkret eksempel på, hvordan positioneringen som medarbejder kan få betydning under feltarbejdet. Men også, hvordan de særlige oplevelser kan være en indgang til forståelse af medarbejdernes udfordringer i arbejdet mellem pædagogiske intentioner om forandring i en kontrollerende hverdag.

I dag har jeg valgt at hjælpe Kirsten i køkken alrummet. Køkken alrummet er en god placering, da jeg her opholder mig på neutral grund og dermed ikke presser de unge unødvendigt. Jeg har tidligere gået lidt ned ad gangen mod

værelserne, men fornemmer tydeligt, at jeg her går ind på ”privat grund”. Eksempelvis en dag efter observationsarbejdet passerer jeg gangen med værelser sammen med en ansat. Da vi passerer et af værelserne, dufter der af hash, og til min forskrækkelse slår en af drengene hårdt mod den låste dør ved vores passage. Gangen og værelserne er stedet for hemmeligheder, og jeg vælger kun at komme på værelserne ved klare aftaler på forhånd.

De unge befinder sig i dag på værelserne under madlavningen. Det har jeg ofte oplevet under feltarbejdet. I alrummet kan man derfor hurtigt tilbringe flere timer sammen med personalet uden at se de unge. Et forhold, der godt kan stresser mig lidt, da jeg netop gerne vil tale med og observere de unge. Jeg hjælper Kirsten med at tømme opvaskeren, og det er svært for mig at sidde timevis i en sofa uden at foretage mig noget særligt af betydning, mens jeg venter. Min telefon og andre ejendele er gemt og låst inde på kontoret. Jeg bliver opmærksom på, at jeg på mange måder føler mig ”nøgen” uden at besidde disse ting på mig og har sværere ved at aktivere mig selv. På samme måde har jeg heller ikke nøgler, selvom jeg flere gange er blevet tilbudt det af personalet¹⁷.

Jeg står i køkkenet og hjælper Kirsten med forskellige opgaver forbundet med madlavningen. Der er kun Kirsten og mig i alrummet. På et tidspunkt kommer en af de unge ved navn Ismail ind i køkkenet. Kirsten er i gang med at snitte salat, men mangler noget mere grønt. Hun lægger den store salatkniv fra sig på bordet (som normalt er låst inde i skabet) og spørger mig, om ikke jeg vil passe på den, imens hun går i depotet og henter mere grønt til madlavningen. Jeg indvilger, men fortryder meget hurtigt, efter hun er forsvundet ind i depotet i den anden ende af institutionen. Jeg står nu helt alene med Ismail, som ankom til institutionen aftenen før, og jeg har hørt, at nye tilkomne kan forsøge sig med at true sig ud af institutionen. Ismail ser på kniven, der ligger på bordet og ser op på mig og tilbage til kniven. Jeg siger sådan lidt henkastet: ”Ja, jeg har jo ingen nøgler desværre”, alt imens jeg kan mærke, at hjertet sidder helt oppe i halsen. Ismail går

¹⁷ Personalet har forsøgt flere omgange, at uddele nøgler til mig. Jeg bliver ofte spurgt, om jeg ikke vil have nøgler, så jeg selv kan låse mig ”ind og ud” af de forskellige lokaler på institutionen. I mit forsøg på at neutralisere min egen partitagen med de unge eller personalet har jeg valgt ikke at have ”nøgler”. Et forhold, jeg reflekterer yderligere over i afsnittet om etnografisk feltarbejde blandt indsatte unge og bevægelsen i felten som forsker.

rundt om mig, og jeg forsøger at være helt passiv. Jeg fornemmer tydeligt, at tankerne går hurtigt hos Ismail, og jeg kan se, at han er lidt fjern i blikket. Pludselig kommer Kirsten tilbage til køkkenet, og Ismail vågner ligesom op i sit kropssprog og forsvinder ind på sit værelse igen. Vi står nu tilbage i køkkenafdelingen alene igen.

Min intention med ovenstående empiriske eksempel er at vise de udfordringer, som er forbundet med etnografisk feltarbejde i udsatte- og marginaliseredes gruppers hverdagsliv. Min bevæggrund er at give indblik i, hvorledes min tilstedeværelse under indespærring både kan bringe de andre (unge og medarbejdere) i fare, men også mig selv. Forskningsproces og felt bliver derved gensidigt konstituerende, og min angst for det uventede styrer min deltagelse på baggrund af den kontrollerende og isolerende praksis, hvorved vi befinder os. Jeg må hele tiden balancere min egen fysiske placering i forhold til situationens karakter, og relationen til de unge og ansatte skal kontinuerligt afstemmes under feltarbejdet. En almen kritik af sikrede institutioner og fængsler i almindelighed er, at man ikke har de samme exitmuligheder her som udenfor institutionen (Hansen & Zobbe, 2006, s. 125). En pointe som Erving Goffmann også kommer frem til i hans analyser af total institutionens karakteristika (Goffmann, 1967). Potentielt stressede situationer kan derved forværres ved, at man tages som gidsel i konfliktsituationer. I praksis har jeg erfaret, at det potentielt stressende ved de manglende exitmuligheder, er gældende for alle de involverede i praksis herunder min egen. (Se eksempelvis hvordan jeg bliver inddraget i en konflikt mellem en pædagogstuderende og en ung på institutionen under kapitel 7: Kampen om øgenavnet Gummi og oprør mod kedsomhed – en analyse af brud med rutiner og de unge og medarbejderne som hinandens betingelse for deltagelse).

I det næste vil jeg gå videre og beskrive min indfaldsvinkel til de deltagende observationer på institutionen og hvordan mine egne kropsliggjorte erfaringer tænkes ind i forskningsprocessen.

Etnografisk deltagende observationer

I forskningsprojektet anvender jeg etnografisk inspirerede deltagende observationer. Som metode kan deltagende observationer bidrage med indsigt i og viden om de unge og medarbejdernes deltagelse på institutionen.

“...Ethnography is a way to understand and describe social world which is obtained from the theoretical traditions in symbolic interactions and ethnomethodology...” (Altheide & Johnson, 1994: 489).

I modsætning til klassisk antropologi, hvor man som forsker følger sit felt gennem flere års medvirken, har jeg i denne afhandling ladet mig inspirere af de etnografiske metoder om deltagende observationer. Her inddrages mine egne kropsliggjorte erfaringer i beskrivelsen af feltet over en korte periode (Stauanæs & Søndergaard, 2005).

Den etnografisk inspirerede tilgang anvender jeg metodisk til at generere viden om medarbejderne og de unges deltagelse mellem modsætninger. Her er jeg optaget af, hvorledes de unge og medarbejderne handler, begrundet i institutionens skiftende arrangementer under modsætningsfyldte betingelser. Med inspiration fra Robert Emerson forsøgte jeg at tage mine førstehånds feltnoter, alt imens jeg deltog i den sikrede institutions forskellige daglige rutiner (Emerson & Fretz, 2011: 35). Her synes denne tilgang umuliggjort af kontekstens særlige restriktive sammenhænge. I disse måtte jeg løbende forlade situationen og nedskrive noter på toilettet eller kontoret, efter situationernes opbrud. Andre gange var jeg så involveret i den konkrete situation, at deltagende noter var umuliggjort. Se eksempelvis kapitel 7, hvor jeg deltager i en fodboldkamp.

Med baggrund i min teoretiske ramme fra kritisk psykologi er jeg optaget af de unges og medarbejdernes måder at etablere daglig livsførelse på i den sikrede institution. Her søger jeg efter at indfange personlige betydninger og perspektiver på de sociale livsbetingelser, således som det kommer til syne i deres fælles deltagelse. Hvor det kvalitative forskningsinterview kan indfange de unges og medarbejdernes verbale begrundelser for deltagelse i forskellige sociale kontekster, kan deltagende observationer indfange deltagelse som konkret handling i forskellige situationer (Kousholt & Højholt, 2012: 79 - 89).

Mit blik er således fokuseret på det sociale samspil og dynamikker mellem de unge og medarbejderne i deres håndtering af kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. Her følger jeg de unge og medarbejderne rundt i institutionens skiftende arrangementer for at få indsigt i, hvordan denne praksis opleves af dem (se næste afsnit om sanser og følelser i feltarbejdet). Her bestræber jeg mig på at få blik for, hvordan begrundet deltagelse er knyttet til, hvordan den unge oplever konkrete situationer. Herunder i forhold til, hvad de er rettet mod. Med inspiration fra (Kousholt & Højholt, 2012) kan det eksempelvis være at studere baggrunden for, at problemer opstår, som de gør. Hvordan de kan se forskellige ud fra forskellige parter, herunder hvad de unge er optaget af i den konkrete situation (se eksempelvis kapitel 6: Tema 4: ”Sengestrejke som et forsøg på håndtering af indespærring og isolation”). Her viser jeg, at observationer af sengestrejke kan skærpe et særligt blik for, hvordan sengestrejke udvikler sig som konkret praksis i og mellem de unge og medarbejderne på institutionen. Her kan jeg vise, at pædagogiske strategier og kontrolbestræbelser blander sig med hinanden som betingelse for udviklingen i praksis. Deltagende observationer kan derved skærpe dialogen med de unge om begrundet deltagelse i disse praksisser. Begrundelser, som viser sig at se forskellige ud fra forskellige unge.

Inden jeg går videre og beskriver min forståelse og anvendelse af det kvalitative interview, vil jeg først beskrive, hvordan forskerens følelser og sanser kan bidrage til en udvidet forståelse af praksis på den sikrede institution. Dernæst vil jeg uddybe, hvordan jeg har indgået i hverdagens rutiner med ”deep hanging out” som metode.

At bruge følelser og sanserne i feltarbejdet

Som uddybet i det forrige, er det en grundlæggende pointe, at jeg via det etnografiske blik har en bestræbelse efter at indfange praksis gennem at *se, forstå og beskrive* (Arvastson & Ehn, 2009, s. 21) de praksissituationer, hvor igennem de unge og medarbejderne gensidigt etablerer, forhandler og udvikler praksis i fællesskab. At denne søges indfanget gennem 1.personsperspektiver på praksis set og oplevet fra de unge og medarbejdernes perspektiv, kræver en fornemmelse for, hvad der foregår. Denne fornemmelse vil jeg argumentere for,

ikke alene kan indfanges visuelt med øjnene. For at indfange medarbejderne og de unges perspektiver, som:

”the fieldresearcher sees from the inside how people lead their lives, how they carry out their daily rounds of activities, what they find meaningful, and how they do so” (Emerson & Fretz, 2011).

Det etnografiske blik, som det at se, forstå og beskrive, kan i praksis fremstå som en noget uklar ramme for det forskningsarbejde, jeg har gennemført på den sikrede institution. I praksis er feltarbejdet langt mere end en visuel oplevelse og blandet med sanseindtryk (Arvastson & Ehn, 2009) og dermed en kompliceret proces, når hjernen kobler flere indtryk fra samme konkrete oplevelse. Denne blanding af indtryk forsøger jeg at inddrage i min præsentation af de empiriske eksempler. I min indgang og bevægelse på de sikrede afdelinger har der været en masse spænding og følelsesmæssig påvirkning. Både i forbindelse med konflikтуelle situationer, hvor mit alarmberedskab har været helt udfoldet, men også i kedsommelige situationer i sofaen. Eksempelvis ser vi i forrige afsnit i dette kapitel, hvordan jeg sættes i en situation, hvor jeg må passe på en køkkenkniv for pædagogen. En situation, hvor mine følelser og sanser bliver særligt påvirket i oplevelsen af den konkrete situation med den unge. Det samme gør sig gældende i kapitel 8: ”Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation”. Her bliver jeg fysisk fanget i en konfliktsituation, hvor min oplevelse af situationen bliver skærpet af de følelsesmæssige og sansemæssige oplevelser. Følelserne og sanserne kan derved skærpe blikket for den intensitet, som den sikrede institution rummer under de restriktive rammer. Dette beskrives i nyere fængselsforskning som et ekko (Drake & Harvey, 2014). Det vil sige, at forskerens følelser kan beskrives som et svagt ekko på, hvorledes institutionsmiljøet opleves af de indsatte og ansatte. Dette kommer jeg nærmere ind på i det næste.

Forskerens ekko af institutionsmiljøet

I lighed med nyere kriminologisk fængselsforskning tilslutter jeg mig tanken om, at forskerens følelser kan fungere som et svagt ekko på den måde, hvorpå institutionsmiljøet opleves af de indsatte (Drake & Harvey, 2014, s. 490;

Gaborit & Jefferson, 2015, s. 155). Forskerens ekko kan på begrænset vis bidrage til at kvalificere de oplevelser, indsatte og ansatte har:

”...the researcher experience can be seen to echo (limited) aspects of the prisoner experience, but [...] the underlying causes are essential of the emotional strains of in-depth fieldwork in extreme settings is an exceptionally complex task...” (Drake & Harvey, 2014, s. 490).

Dette viser jeg senere i kapitel 8, hvor min oplevelse af kedsomhed og meningsløshed bevirker, at jeg falder ind i miljøet i et forsøg på at slå tiden ihjel med smykkearbejde sammen med en ung og ansat. Den unge og ansattes oplevelser og beskrivelser af kedsomhed kan derved yderligere kvalificere analyserne af denne kedsomhed gennem mine egne oplevelser i feltarbejdet. Tea Bengtsson kommer nærmere ind på oplevelsen af tid og kedsomhed i sit feltarbejde på sikrede institutioner (Bengtsson, 2014). Her viser hun, at forskerens deltagelse i hverdagens arrangementer kan skærpe oplevelserne af tid og kedsomhed på egen krop. Her vil jeg argumentere for, at forskerens egne oplevelser under feltarbejdet kan kvalificere beskrivelserne af de unge og medarbejdernes oplevelser af institutionsmiljøet. Drake og Harvey beskriver endvidere i deres forskning, at den etnografiske forsker i fængsler ofte påtager sig forskellige ”identities” i sit forsøg på at håndtere meningsløshed og fragmentering i fængselsmiljøet (Drake & Harvey, 2014, s. 490). De skiftende positioner mellem at tale med de unge og ansatte som forskerstuderende, lektor på en pædagoguddannelse, tidligere pædagog, far til børn i en familie, osv., viser i lighed med Drake og Harvey, at jeg hele tiden må håndtere forskellige erfaringer for at kunne håndtere miljøet i skiftende situationer med de unge og medarbejderne. Alene med de ansatte kan min baggrund som pædagog være legitim samtaleposition om arbejdet på en sikret institution. Hvorimod en samtale med en ung på en bæk kan vise, at min baggrund som far er en position, der kan åbne for en samtale med den unge om hans fremtidsudsigter (det viser jeg senere i kapitel 7: ”Bevægelsen mellem værkstedet og skolestuen”). For at få adgang til de unges og medarbejdernes oplevelser af institutionsmiljøet på den sikrede institution, har jeg bevæget mig med rundt i dagens daglige rutiner. Jeg har forsøgt at falde ind i institutionsmiljøet på en sådan måde, at jeg har kunnet foretage løbende dialoger med de unge om deres oplevelser.

Deltagende observationer og ”deep hanging out” sammen med de unge drenge og medarbejderne

I min ambition om at undersøge de unges 1.personsperspektiv, jf. ovenstående opfattelse, anvender jeg, som tidligere beskrevet, det kvalitative forskningsinterview og etnografisk deltagerobservationer i institutionens praksis. Mit perspektiv på deltagelse i de unges hverdagsliv i institutionen har med afsæt i den kritiske psykologi en ambition om, at indfange personlige betydninger og perspektiver på sociale livsbetingelser således, som det kommer til syne i deres fælles praksis. I lighed med Thomas Ugelvik, som udførte feltarbejde i et norsk fængsel, arbejdede jeg med en strategi om ”deep hanging out” som metode. Jeg oplevede, ligesom Ugelvik, at der var et overskud af tid, men et underskud af ting at bruge den på (Ugelvik, 2011, s. 45), (se eksempelvis i kapitel 8 tema 1: ”Værkstedet i spændingsfeltet mellem tidsfordriv og kedsomhed”). ”Deep hanging out” beskrives af Dorte Marie Søndergaard og Dorthe Staunæs som;

”...en feltarbejdsmetode, hvor man »hænger« ud i feltet. [...] samtidig indikerer »deep«, at man med denne »hængen« ud får mulighed for at se, høre, lugte og deltage i feltet osv., og at det kropsliggjorte, sansede, fornemmede og usystematisk reflekterede er med til at informere de senere analyser af det empiriske felt...” (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 58).

I praksis betød min tilgang med ”deep hanging out” (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 58), at jeg gennem en længere periode følger de unge og medarbejderne rundt i hverdagens forskellige situationer. Dette være sig fodbold, computerspil, værkstedsaktiviteter, måltider, billard, undervisning mv. Dette for at opleve, hvordan institutionspraksis opleves af dem og for at få blik for, hvordan deltagelse er knyttet til, hvordan den unge oplever konkrete situationer. Det kan eksempelvis være at studere baggrunden for, at problemer opstår. Men også, hvordan problemerne kan se forskellige ud fra forskellige parter i forhold til, hvad de unge er optaget af (Kousholt & Højholt, 2012). (Se eksempelvis kapitel 6: Tema 4 ”Sengestrejke som et forsøg på håndtering af indespærring og isolation”). Her viser jeg, hvordan deltagende observation kan skærpe opmærksomheden på udviklingen i en konfliktsituation om sengetider. Her kan det kvalitative interview bidrage til en udvidet forståelse for de unges varierende forståelser af situationen. I praksis har denne bruger ret-

tethed betydet, at jeg har opholdt mig mange dage på en sikret afdeling. Under deltagerobservationerne har jeg deltaget i institutionens hverdagsliv sammen med de unge, ligesom jeg både har interviewet og foretaget deltagerobservationer i løbende samspil med hverdagens aktiviteter. I praksis har jeg siddet timevis og talt med de unge i smykkeværkstedet, hvor jeg selv har arbejdet på mit eget smykke. Jeg har siddet timevis og atter timevis i en sofa og set den amerikanske inspirerede TV serie "Paradise Hotel" sammen med de unge. Jeg har spillet computer og fodbold, hvor jeg har været helt nede og opleve hverdagens små som store op- og nedture i de unges hverdagsoplevelser med at være indespærret/ isoleret. Jeg har fundet deltagelsen både spændende og inspirerende i mit forsøg på at indfange og afdække de unges perspektiver på daglig livsførelse og betydningen af indespærring. Men deltagelsen har også været nervepirrende og til tider skræmmende i mit møde med de dilemmaer og konflikter, jeg som forskerstuderende har mødt. Eksempelvis kunne jeg aldrig vide, om mit planlagte besøg på institutionen ville blive til noget, uanset hvor meget jeg så havde sat mig op til det på dagen. Jeg er flere gange blevet afvist ved lågen, og en enkelt gang havde de unge holdt sengestrejke og tændt ild til afdelingen, hvor politiet har måttet tilkaldes for at få de unge tilbage på værelserne med hjælp fra politihunde. Andre gange har jeg oplevet pædagogisk personale, som har været så langt ude i konflikter med de unge, at jeg som forsker har måttet gemme mig i det fjerneste hjørne for ikke at blive involveret i konflikterne. En enkelt gang var jeg næsten sikker på, at jeg ville få en fuld tallerken mad i hovedet bagfra (se kapitel 8). Det skete heldigvis ikke. Som forsker må man kontinuerligt vurdere sin fysiske position i felten i for søget på at afdække personlige betydninger og perspektiver på daglig livsførelse og indespærring (Kousholt & Højholt, 2012, s. 87).

Min forskerposition mellem "sammen med de unge i dialog" og andre gange på "sidelinjen" har helt konkret betydning for de noter, jeg har haft mulighed for at tage på forskellige tidspunkter. Min fysiske placering har været begrundet ud fra, hvordan den unges perspektiv bedst kunne afdækkes i den specifikke situation. Andre gange har jeg placeret mig strategisk væk fra en konfliktfyldt situation, af hensyn til min egen og de andres sikkerhed.

Det kvalitative interview og udfordrende betingelser

Med inspiration fra Steiner Kvale og Svend Brinkmann, (Kvale & Brinkmann, 2015) gør jeg brug af det halvstrukturerede forskningsinterview, hvor der særligt fokuseres på den interviewedes egen oplevelse af sin deltagelse i praksis. Dette giver, i modsætning til det strukturerede interview, mulighed for at informanten kan komme med længere redegørelser om sin egen oplevelse af sin deltagelse i praksis og derved præge samtalen (Hyden, 2000, s. 130–133; Kvale & Brinkmann, 2015). Dette understøtter den intention, som ligger i den kritiske psykologi om at indhente den interviewedes førstepersonsperspektiv. Udsagnene skal ikke forstås som afspejling af en objektiv virkelighed, men snarere som subjektive beskrivelser og individuelle perspektiver på deres oplevelser af deres deltagelse i institutionen (Fog, 1994, s. 14; Kvale, 2007, s. 41).

Ifølge Hysse Forchhammer kan det kvalitative forskningsinterview forstås som en handlesammenhæng og udspringer derved af en samfundsmæssigt konstrueret situation, en socialsituation, med forskellige deltagere og mulige mål/ middelrelationer, hvor bestemte objektive mulighedsbetingelser og løbende subjektiverings- og objektiveringsprocesser finder sted (Forchhammer, 2001, s. 28–29). I forlængelse af Hysse Forchhammers beskrivelser bliver det tydeligt, at forskerpositionering i interviewsituationen skal medreflekteres i forhold til de marginaliserede unges mulige subjektiveringsmuligheder. Her lægges op til en diskussion af de forskningsetiske overvejelser i forskningsprocessen. Dette kommer jeg nærmere ind på senere i kapitlet.

Udfordringer i interviewsituationen

Hysse Forchhammers beskrivelser om forskerpositionering (Forchhammer, 2001) understreger en problemstilling, som jeg også kender fra gennemførelsen af mine forskningsinterview på institutionen. Eksempelvis, når jeg ankommer til afdelingen, og en af de unge råber: ”*Hey, ham forskeren er kommet!*”. Her understreges en særlig position, som åbner og lukker for mulige positioner i relationen til de unge. I min omgang med felten har jeg foretaget en blanding af deltagende feltobservationer og situerede kvalitative forskningsin-

terview med henholdsvis de unge og medarbejderne. I udgangspunktet har jeg med det traditionelle forskningsinterview været udfordret på flere punkter.

Først og fremmest er flertallet af de unge sigtet for en lovovertrædelse og sidder derved anbragt i varetægtssurrogat. Her kan opstå en fare for, at de unge på grund af deres marginaliserede tilværelse, ikke fortæller om deres sande oplevelser af institutionsmiljøet. De unge kan med andre ord enten overidyllisere deres positive oplevelser af medarbejderne, pædagogikken og indespærringen. På den anden side minder det klassiske forskningsinterview på mange måder om en forhørsituation med to parter overfor hinanden og en mikrofon i midten. En situation, hvor de unge kan være bekymrede for, hvorvidt udsagn kan have betydning for deres domsfældelse og sagsforløb. Her kan jeg eksemplificere med mit interview med den nyligt anbragte Ismail på hans værelse. Her oplevede jeg, at Ismail var oprigtigt bekymret for mit interview, og hvor optagelse med diktafon var udelukket (se uddrag fra feltnoter og interview i kapitel 6: Tema 2: ”Isolation som en pause og helle fra gaden - Det er en pause fra livet derude, men isoleringen er fucked up”). I en anden situation oplevede jeg, at en ung overidylliserede medarbejderne og de positive effekter af opholdet. Begge interviewsituationer var her opsat som et klassisk forskningsinterview. I en tredje interviewsituation på en anden afdeling med andre unge bliver vi afbrudt af høj larm fra maskinerne i værkstedet. Under interviewet rejser jeg mig op og går hen og lukker døren. I min efterfølgende transskribering kan jeg høre, efter en kort stilhed, at den unge afbryder stilheden. Han læner sig ind over mikrofonen og siger med en dyb stemme ordet ”penis”. Det er nemt at se drilleriet i den unges kommentar som et fint ord for noget, han normalt ville omtale på en helt anden måde. Det er en kommentar om vores fælles situation i interviewet, hvor han formentlig mener, at jeg udtaler og spørger til almindeligheder, alle og enhver ved. Men det understreger også den pointe, at interviewsituationen er en asymmetrisk og konfliktuel relation med forskellige interesser (Kvale & Brinkmann, 2015). Her kan den unges kommentar ses som et lille oprør mod interviewsituationens pænhed. Det skal jeg dog ikke komme nærmere ind på her.

I forlængelse af ovenstående har jeg derfor arbejdet med en meget eksplicit begrundelse for gennemførelse af mine interviewsituationer. Her får de unge tydeligt forklaret, at de er anonyme, og at mine forpligtigelser til at vidererapportere til ledelsen, advokater, forældre og medarbejderne ikke er en del af forskningsprojektets hensigter. I mine bestræbelser efter at overkomme nogle

af de u hensigtsmæssige barrierer for et afslappet interview har jeg derfor udført mine interviews som situerede. Med inspiration fra Kim Rasmussen har jeg haft dialoger om steder og rum, som kan bidrage til at få udfoldet spørgsmål, som knytter sig til den stedsbestemte kontekst, interviewet foregår i (Rasmussen, 2017). Flere af mine interviews med de unge er udført som situerede over en smøg i gården eller under fælles arbejde med smykker i værkstedet, mv. Dialogerne har blandt andet drejet sig om stederne og deres oplevelser heraf. Under samtalerne har jeg forsøgt at samle op på tidligere observationer eller spørge til konkret nu og her deltagelse med de unge mundtligt. Her har jeg efterfølgende skrevet mine samtaler ned, så udførligt som muligt, på institutionens toilet eller kontor. Sidenhen er relationen og tilliden mellem den unge og mig selv vokset, og mere dybdegående interviews har kunnet udføres som det traditionelle forskningsinterview.

Som en naturlig følge af, at jeg nu har uddybet udfordringer i det kvalitative forskningsarbejde på en sikret institution, vil jeg gå videre og præsentere en samling af mine etiske overvejelser i gennemførelse af forskningsprojektet.

Forskeren og den tillidsfulde relation i indespærring

Interview med børn og unge kan byde på andre udfordringer end med voksne. Her har jeg forsøgt at tage udgangspunkt i de unges konkrete interesser i situerede aktiviteter, i stedet for at tale abstrakt herom.

Det beskriver Jóhanna Einarsdóttir på følgende måde;

”...based on the belief that children are different from adults and to gain understanding of their lives and views it is important to use different methods that suit their competence, knowledge, interest and context...” (Einarsdóttir, 2007).

I ovenstående citat beskriver Jóhanna Einarsdóttir, at det er vigtigt som forsker at bruge metoder, som passer til børn og unges kompetencer, viden og interesser. For at imødekomme den forståelse, at børn og unge er forskellige fra voksne, har jeg udført en stor del af mine interviews i mødet med de unge i forskellige situerede arrangementer.

Gennem mit mere eller mindre intense feltarbejde på den sikrede institution har jeg interageret med unge, som befinder sig i marginaliserede positioner.

Denne marginaliserede position betyder, at jeg frivilligt og ufrivilligt får en betydning for de unge, som jeg har mødt inde på institutionen i forskellige sårbare situationer (Kristiansen, 2012, s. 213). Derved åbner jeg for en erkendelse af, at etik og etiske overvejelser er nødvendige aspekter af den kvalitative forsknings praksis på den sikrede institution. Feltrelationerne under forskningsarbejdet udvikler sig i takt med forskningsprojektets fremdrift. Derfor skal man hele tiden overveje rollen som forsker i forhold til de udforskede parter, her de unge og medarbejderne. Er man ”tæt” på relationen og opbygger en tæt relation med de unge, opstår der andre etiske udfordringer, end det at være langt ”væk” fra relationen. Derfor kan man med rette sige, at jo tættere og mere involveret man er som forsker på de udforskede, jo nemmere adgang får man til fortrolig og potentiel farlig information (Ibid.). Jeg vil i et senere afsnit om anmeldelse til datatilsynet komme ind på håndtering af farlig viden. Det er dog ikke unormalt, at man i deltagende observationer over længere perioder udvikler en spontant eller mere bevidst og overvejet tæt relation til de udforskede. Som et centralt aspekt i feltarbejdet har jeg arbejdet med at udvikle en særlig tæt relation til flere af de involverede informanter for at opbygge en åben og tillidsfuld relation. Det tillidsfulde bånd har været væsentligt i de særlige restriktive rammer og i relation til de unges bekymrende situation. Konkret vil man ofte swinge bedre med nogen end med andre, og denne relation vil både fungere som det, Søren Kristiansen kalder for døråbnere og lukkere, idet informationen bliver lettere eller sværere tilgængelig. En god og tillidsfuld relation kan føre mig på sporet af og give mig information om problematiske forhold. Disse problematiske forhold kan kaldes ”dirty hands”. Dirty hands opstår som konsekvens af, at man som forsker kan ende i et krydspres mellem at følge de unge ud i situationer, som kan betyde, at jeg bryder de institutionelle regler. Her kan jeg nævne et eksempel fra min egen forskningspraksis, hvor jeg står og ryger cigaretter med de unge udenfor. Undervejs blev det forbudt for personalet at ryge på institutionen sammen med de unge. Jeg fortsatte, trods dette forbud, idet, ”rygesituationen” var en frugtbar måde at komme i dialog med de unge og dermed få information om perspektiver på deres oplevelse af det institutionelle miljø.

I et forskningsprojekt, ”Defences of the weak” af Thomas Mathiesen i et norsk fængsel, illustrerer han dette på klassisk vis. Her forklarer Thomas Mathiesen, at det kan være svært at bruge resultaterne af feltnoterne, når man opbygger for gode relationer til de udforskede (Mathiesen, 1965). En pro-

blemstilling, jeg også er særligt opmærksom på i mit forskningsprojekt. I flere omgange har jeg oplevet, hvorvidt jeg stod i det, Kristiansen kalder for et krydspres mellem forskellige hensyn. I relation til mit eget projekt har jeg oplevet dette på egen krop. I mit forsøg på at få relevant information fra de unge i institutionen gav jeg mig selv lov til at ryge sammen med dem udenfor, selvom dette var forbudt for medarbejderne. Her oplevede jeg, at en medarbejder straks bad mig stoppe. Konkret blev jeg nervøs for, om jeg kunne bortvises fra institutionen.

I det næste vil jeg komme nærmere ind på mere overordnede forskningsetiske standarder og betydningen for anonymitet, informeret samtykke og fortrolighed.

Forskningsetiske standarder og betydningen af anonymitet, informeret samtykke, fortrolighed, mv.

”...Begrepet ”Forskningsetik” viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral...” (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og Humaniora, 2011, s. 5).

Min ambition om at undersøge, hvordan medarbejdere og unge arrangerer daglig livsførelse på i en sikret afdeling, har affødt en lang række etiske overvejelser, som jeg vil udfolde og diskutere i dette afsnit.

Det er ikke ukendt, at forskning blandt mennesker i udsatte positioner har været udført fra det skjulte. Laud Humpreys har studeret forskellen på homoseksuel praksis og identitet. Han har i sin forskning været kritiseret for at bryde med sine informanternes privatliv. Dette ved ikke at bede om informeret samtykke. Derved bryder Laud Humpreys med privatlivets fred. I sin ”Tea-room undersøgelse” skrev han nummerpladerne ned på 134 biler, lokaliserede deres adresser i en telefonbog og mødte efterfølgende op på deres private adresse. En kritik, Laud senere tog til sig og erklærede sig enig i (Sieber & Tolich, 2013).

Ovenstående forskningspraksis har aldrig været i mine overvejelser, selvom jeg faktisk ofte er blevet spurgt om det. Med en forståelse af, at hvis jeg var undercover på de sikrede afdelinger, ville praksis udfolde sig på den rigtige og

sande måde og uden min påvirkning af feltet. Min opfattelse er dog, at forskning, har en direkte- indirekte effekt på det observerede ved tilstedeværelsen, ligesom det sanses, opfattes, udvælges og nedskrives, er subjektivt opfattet og igen nedskrevet med deraf subjektive fortolkninger er uundgåeligt.

Etnografisk feltarbejde udgør involvering af egen krop, personlighed, mv. (Emerson & Fretz, 2011, s. 3). Det samme gør sig gældende med interview og transskription, hvor det i undersøgelser har vist sig, at samme interviewuddrag transskriberes forskelligt, hvorfor også den del af forskningsundersøgelsen er omfattet af etiske overvejelser. Selvom forskning i ”det skjulte”, som hos Laud Humphreys (Humphreys, 1970), har åbenlyse etiske dilemmaer indlejret omkring informeret samtykke, mv., har mere transparente undersøgelser, herunder foreliggende forskningsprojekt, andre udfordringer. Særligt det transparente og erklærede formål om at lave forskning officielt har også i tidligere undersøgelser vist at påvirke feltet uanset. Særligt Hawthorne studierne har været brugt som et eksempel på dette. Dette omtales som ”Hawthorne effekten”¹⁸. Selvom der ikke som sådan er en samlet pakke med et sæt etiske kodeks for etnografisk feltarbejde og interviews, (Kristiansen, 2012), har der alligevel på tværs af forskningstraditioner været enighed om, at flere forskellige principper har gjort sig gældende som væsentlige for nutidig forskningspraksis.

De forskellige principper går i flæng under benævnelser som: ”*Informeret samtykke, anonymitet, fortrolighed, privatlivets fred,*” mv. Desuden skal offentlige myndigheder, der behandler personfølsomme oplysninger i forskellige sammenhænge, melde deres projekter til datatilsynet (www.datatilsynet.dk). I den forbindelse sikres, at flere af ovenstående punkter, herunder den efterfølgende håndtering af de personfølsomme oplysninger, behandles i overensstemmelse med forskningsetiske hensyn til målgruppen for forskningen. I foreliggende forskningsprojekt om de unge i sikrede afdelinger blev også anmeldt til

¹⁸ Hawthorne-studierne var et eksperiment, der blev udført på Western Electric's fabriker i Hawthorne tæt på Chicago, USA i årene 1927-1932. Eksperimentet skulle finde sammenhænge mellem ændringer i det fysiske arbejdsmiljø og ændringer i arbejdernes produktivitet. Man varierede f.eks. belysning og hvilepåsers antal og længde for nogle grupper af arbejdere, mens kontrolgrupper arbejdede i et uændret miljø. Forventningen om, at en forbedring i arbejdsmiljøet ville forøge produktiviteten, blev bekræftet, men man viste meget overraskende, at produktiviteten også steg, når forsøgsgrupperne vendte tilbage til deres oprindelige, dårligere arbejdsmiljø. (<https://da.wikipedia.org/wiki/Hawthorne-studierne>).

Datatilsynet pr. 1. januar 2014 og er godkendt i det omfang, der er ansøgt om i forhold til indhentning af personfølsomme oplysninger i forbindelse med interview og deltagerobservationer på den sikrede afdeling. Således er alle forhold om håndtering af personfølsomme data i forskningsprojektet og sikring af de unges anonymitet sikret i forhold til persondataloven og forskningsetiske principper. Sideløbende har jeg orienteret mig i de forskellige forskningsetiske retningslinjer for samfundsvidenskab, humaniora, jura og teori, udgivet af Forskningsetiske Komiteer i Norge ("*Forskningsetiske Retningslinjer for samfunnsvidenskab, humaniora, juss og teologi*," 2011). I denne udgivelse står flere relevante forhold præciseret i ikke mindre end 47 punkter. Jeg vil kort skitsere de væsentligste punkter sat i relation til foreliggende forskningsprojekt.

Informeret samtykke omhandler, hvorvidt deltagelsen foregår på oplyst grundlag, herunder hvad konsekvenserne af denne deltagelse kan være. Med inspiration fra Søren Kristiansen's forskningsprojekt om unge på socialpsykiatriske væresteder har jeg i eget forskningsprojekt om de unges hverdagsliv på sikrede afdelinger udsendt informationsskrivelse med præciseringer af forskningsmetoder og betydningen af deltagelse forud for mit feltarbejde i institutionen¹⁹ (Kristiansen, 2012).

Redegørelse for valg af informanter

I første omgang vil jeg præcisere, at udvælgelse af informanter foregår på mange og ikke kun få niveauer og er relateret til gatekeepers mv. Følgende indgår i processen:

- Institutionsudvælgelse
- Afdelingsudvælgelse
- Udvalgelse af medarbejdere og unge

For det første er udvælgelse af informanter allerede en del af processen ved udpegning af institutionstype. Selvom det var frit for, måtte jeg konstatere, at der er flere gatekeepers, som skal passeres i forskningsprocessen. Man kan

¹⁹ Se bilag

sige, at udvælgelsen pågår i et relationelt samspil med feltets aktører og løbende undervejs i forskningsprocessen. Eksempelvis var det tydeligt, at det ikke var alle sikrede institutioner, som var lige parat til at ville deltage, hvilket førte mig på sporet af den positive tilkendegivelse, jeg fik fra den værtsinstitution, som jeg endte samarbejdet med. Igen senere var det tydeligt, at selvom tilkendegivelsen fra værtsinstitutionen var positiv, endte jeg med endnu en ufrivillig selektering af afdeling, da afdelingsleder/ gatekeeper på en af afdelingerne afviste/ ignorerede mine senere henvendelser. Antallet af unge på afdelingerne er relativt få (læs: 4-6). Derfor har jeg udvalgt og anvendt de informanter, som var til stede under mine besøg. Dog har jeg i mine deltagende observationer og mine interviews særligt fravalgt kategorien ”illegale indvandrere”, som er under 18. Jeg har fravalgt målgruppen, da den ikke er kendetegnet ved at være varetægtsfængslet på samme betingelser, som andre unge med permanent opholdstilladelse. Selvom det er ganske få ”illegale indvandrere”, jeg har mødt i afdelingerne (Læs: 1-2), var det tydeligt, at de opholdt sig mere for sig selv og ikke på samme måde indgik i fællesskaber med de andre unge på afdelingen. Flere af de andre unge beskriver det således, at de på grund af sprogmæssige barrierer og kulturelle forskelle ikke har meget tilfælles. De unge, som indgår i forskningsprojektet, er overvejende unge med anden etnisk herkomst, men som oftest enten er født eller har haft overvejende del af deres opvækst i Danmark og derfor også taler dansk uproblematisk.

Jeg har fravalgt at interviewe enkelte unge, som enten har været så stresset eller frustrerede, at deres adfærd udgjorde en egentlig bekymring for mig om situationen omkring interviewet. En enkelt anden ung er fravalgt, da han pgr. af psykiatrisk lidelse, skizofrene træk og vrangforestillinger ikke kunne besvare og deltage i interviewet på hensigtsmæssig vis. Han blev af medarbejderne beskrevet som fejlplaceret, idet man mente, han hørte til i et psykiatrisk tilbud. Under mit feltarbejde talte han usammenhængende, og sindsstemningen var så forskellig, at det var min oplevelse, at hans oplevelser af hverdagspraksis på institutionen vekslede fra minut til minut.

De deltagende unge i forskningsundersøgelsen er overvejende unge med anden etnisk herkomst og enkelte etnisk danske, som alle er anbragt som led i en varetægtsfængsling, og som er under 18 år.

Samtidigt blev det tydeligt under mine mange besøg, at der var enkelte unge, som jeg fik en større relationel kontakt til, og som jeg bevægede mig mere sammen med i institutionen.

Følgende oversigt kan anvendes til at skabe overblik gennem læsning af afhandlingen.

Oversigt over informanter

Medarbejdere	Unge
Simon	Ismail
Louise	Michael
Peter	Ethan
Valdemar	Akil
Jens-Peter	Almiran
Kirsten	Jabril
Ahmet	Amin
Christian	Hakim
Emil	Lasse
Laus	Ali
	Atef
	Badru
	Ismail

Ovenstående navneangivelser er tilfældigt udvalgt af hensyn til anonymisering. Der er i alt inddraget 13 forskellige unge i afhandlingens analyser. Hertil har jeg talt med 10 medarbejdere, som indgår på forskellig vis til belysning af det overordnede forskningsspørgsmål.

I det næste vil jeg kort vise en oversigt over den indsamlede empiri for dernæst at give en kort indføring i min kategorisering af det empiriske materiale.

Præsentation af den indsamlede empiri

Øversigt over empiriske indsamling		
2014	Afdeling	Indhold
12. august	V	Etableringskontakt
3. december	V	Indføring i institutionen
År 2014	Afdeling	Indhold
3. april	X	Deltagende observation
4. april	X	Deltagende observation
7. april	X	Situeret interview
25. maj	Y	Deltagende observation
26. maj	Y	Deltagende observation
27. maj	Y	Deltagende observation
16. september	Z	Deltagende observation
17. september	Z	Deltagende observation
18. september	Z	Deltagende observation
År 2015	Afdeling	Indhold
27. januar	Z	Deltagende observation
3. februar	Z	Deltagende observation + interviews
5. februar	Z	Deltagende interviews og feltnoter
24. februar	Z	Deltagende observationer og interview
4. marts	Z	Interview
10. marts	Z	Interviews og deltagende observationer
17. marts	Z	Deltagende observationer
24. marts	Z	Deltagende observationer

Kodning af det empiriske materiale i dataprogrammet Nvivo

Interviews er gennemført i henhold til det kvalitative forskningsinterview, som beskrevet tidligere i kapitlet. Her har interviewguiden været organiseret med åbne spørgsmål om de unges tidligere og nuværende deltagelse på tværs af livet udenfor og inde på institutionen. Desuden har interviewformen rettet sig mod at undersøge, hvordan de unges nuværende situation på institutionen fik betydning i forhold til de unges rettetheder i henhold til fremtiden²⁰

De kvalitative interview har jeg transskriberet ved hjælp af programmet Express Scribe Transcription software, som er en støtte med hjælpefunktioner i transskriberingsprocessen.

Organiseringen af det empiriske materiale er foregået i dataprogrammet Nvivo²¹. Dataprogrammet er en platform, der hjælper til at klassificere, sortere og arrangere informationer fra de kvalitative interviews. I programmet har jeg indlagt alle mine interviews med de unge og medarbejderne i transskriberet form. Dernæst har jeg kategoriseret de unge beskrivelser i forskellige temaer, som de unge og medarbejderne har fundet relevant. På denne måde har jeg haft et relativt stort overblik over de temaer og områder, de unge har beskrevet. Herunder hvilke unge som har talt om sammenlignelige temaer. I nedenstående grafik kan man eksempelvis se, hvor mange unge, som har talt om et pågældende tema, og hvor mange gange det fremkommer. Ved at klikke på det pågældende tema kan man hurtigt komme videre til de pågældende informanter og derved se mønstre i de varierede beskrivelser af temaerne. Temaerne er sporet i det empiriske materiale og derved ikke generet på forhånd.

²⁰ Interviewguide kan ses i bilag

²¹ NVivo is a qualitative data analysis (QDA) computer software package produced by QSR International. It has been designed for qualitative researchers working with very rich text-based and/or multimedia information, where deep levels of analysis on small or large volumes of data are required. NVivo is intended to help users organize and analyze non-numerical or unstructured data. The software allows users to classify, sort and arrange information; examine relationships in the data; and combine analysis with linking, shaping, searching and modeling.

Name	Sources	Referen	Created On	Created By	Modifie	Modifie
1. Betydningen af, at være isoleret	7	24	05-10-2015	MH	02-03-	NV
2. Betydningen af relationen til medarbejderne	7	25	05-10-2015	MH	02-03-	NV
3. Betydningen af relationen til de andre unge	5	9	05-10-2015	MH	02-03-	NV
4. Betydningen af at være kategoriseret rød, gul og grøn	2	2	05-10-2015	MH	05-10-	MH
5. Betydningen af tidligere deltagelse før anbringelsen	2	9	05-10-2015	MH	02-03-	NV
6. Fremtidsorienteringer og betydningen af tidligere deltagelse	8	18	05-10-2015	MH	02-03-	NV
7. tidligere deltagelse	1	2	05-10-2015	MH	05-10-	MH
8. Beskrivelse af institutionen	5	16	05-10-2015	MH	02-03-	NV
9. Betydningen af at vente på dom	2	2	05-10-2015	MH	05-10-	MH

Figur 9 Eksempel på kodning af de kvalitative interviews i Nvivo. Screenshot fra programmet.

Opsamling

Min forskning er involveret i den offentlige debat på forskellig vis. Her bliver den sat på prøve i spørgsmål om, hvad man kan gøre for at forbedre den pædagogiske indsats. Særligt i forhold til mediernes udpegning af kritiske problemer. I den konkrete praksis har jeg undersøgt modsætningerne mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring fra deltagerens standpunkt. Her viser dilemmaerne sig i den konkrete praksis og udvikling, af praksis må tage udgangspunkt i disse problemer, som de opleves.

Forskningens gyldighed og anvendelighed for institutionsfeltets aktører må vises, når og hvis den indgår i transformationen af praksis. Om end dette foregår på et lokalt institutionelt niveau mellem medarbejdere og ansatte, eller mellem lovgivende politikere, kommer det an på de personer, som tager del i og former anbringelsen. Transformationen af praksis og udvikling af denne kommer således an på, hvorvidt der sker en almengørelse, det vil sige udvikling af deres fælles rådighed over betingelserne.

Kapitel 6: Isolation og indespærring

Introduktion

I dette kapitel 6 er formålet, at undersøge hvilken betydning bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for etablering af indespærring fra omverdenen og isolation om natten. Kapitlet er opdelt i fire overordnede analysetemaer som kommer rundt om ovenstående spørgsmål. Temaerne er opbygget på baggrund af de empiriske fund gennem feltarbejdet. Det er mit ønske, at opdelingen skal vise variationerne i de betydninger, indespærring (om dagen) og (isolation) om natten, har for de anbragte unge i den indespærrede praksis.

I læsningen af det empiriske materiale (interviews og deltagende observationsnoter) var det tydeligt, at indespærring under varetægtsfængsling om dagen og deres isolation på værelserne om natten var en betingelse med modsætningsfyldte betydninger for deltagelse. Jeg vil vise de varierende personlige/ kollektive betydninger og grunde for håndtering af modsætningerne i anbringelsens praksis. I kapitlet bliver læseren præsenteret for fire analysetemaer.

1. Flugtforsøg som måder at tage rådighed for sine betingelser
2. Isolation som en pause og helle fra gaden
3. Slagsmål som håndtering af angst for at knække før de andre
4. Sengestrejke som et forsøg på håndtering af indespærring og isolation

Rækkefølgen i ovenstående præsentation er valgt ud fra følgende begrundelse:

I de første to analysetemaer ét og to undersøger jeg, hvordan isolation/ indespærring har forskellig betydning, og hvordan deres oplevelser kobles til deres øvrige daglige livsførelse forud for anbringelsen. Det vil sige, at der argumenteres for en tværkontekstuel opfattelse af, hvordan isolation og indespærring har betydning.

I analysetema tre undersøger jeg nærmere, hvordan indespærring håndteres konkret i tvunget fællesskab med de andre unge, og hvordan disse håndteringer ikke er adskilt fra, men koordineret i forhold til livet forud for anbringelsen og fremadrettet ønsket deltagelse.

I det sidste og fjerde analysetema viser jeg, at sengestrejke både er koordineret deltagelse (i en deltagerobservation), men samtidigt begrundes væsentlig forskellig i mine interviews med de unge. I kapitlet præsenteres man for syv forskellige drenge, hvoraf seks af drengene har anden etnisk baggrund end dansk. Vi skal møde følgende drenge: Ismail, Ethan, Akil, Almiran, Amin, Jabril og Michael. Drengenes baggrund er væsentligt forskellige. Nogle af drengene har en mere formaliseret tilknytning til de kriminelle miljøer, hvor andre kun er perifere eller helt udenfor. Foruden drengene, indgår medarbejdere ved navn Ahmet og kollegaen Louise.

Indespærrer for at kunne disciplinere, pædagogisere og resocialisere

”... Disciplineringen kræver af og til at aflukke, et særligt sted forskellig fra alle andre og lukke om sig selv. Et sted for den disciplinære monotomi [...] Det hele lukkes og afspærres af en ti fod høj mur omkring de nævnte pavilloner med tredive fods afstand til alle sider – og dette for, at man blandt troppeperne kan opretholde – orden og disciplin og for at officeren kan leve op til dette [...] Det drejer sig om at etablere, hvem der er til stede og fraværende, vide, hvor og hvordan man genfinder individerne, oprette nyttige kommunikationsmidler, afbryde de andre, sådan at hvert øjeblik kan overvåge enhvers opførsel, vurdere den, sanktionere den, måle dens kvaliteter eller fortjeneste...” (Foucault, 2002, s. 157–159).

I regionernes beskrivelser af de sikrede institutioner overskygger de pædagogiske hensigter langt størstedelen af pladsen. Der bliver brugt betegnelser som: ”Personlig støtte, omsorg, socialpædagogisk rådgivning – behandling”.

Institutionerne beskrives som: ”Socialpædagogisk skadestue”, hvor de unge skal mødes med venlighed og omsorg, og hvor de får ro til at kunne udvikle sig (Danske Regioner, 2011). Med Michel Foucaults beskrivelser ser vi en institution, som er stedet for den disciplinære monotoni (Foucault, 2002, s. 157). Eller som Erving Goffmann skrev:

”...Totale institutioner påberåber sig ofte at gøre en indsats for klientens resocialisering, d.v.s. justere klientens selvregulerende mekanismer, så han efter udskrivningen kan opretholde institutionens normer på egen hånd...” (Goffmann, 1967, s. 58).

Selvom de sikrede institutioner forsøger at fastholde en identitet og tænkning som socialpædagogiske institutioner, der resocialiserer, er institutionerne kendetegnet ved også, at være defineret af et sanktionssystem (Danske Regioner, 2007; Vestergaard, 2017). Ifølge bekendtgørelse om voksenansvar for anbragte børn og unge § 5 forstås sikrede døgninstitutioner, hvor det er tilladt at have yderdøre og vinduer konstant aflåst (Børne- og Socialministeriet, 2017). Ved at isolere kroppene og ved at underkaste dem institutionens krav om kontrol, skal disciplineringen frembringe nogle lydige, trænede og føjelige kroppe (Foucault, 2002, s. 154). Men som vi skal se i det næste, er de kroppe næppe så føjelige, som disciplineringen intenderede. De gør modstand og forhandler om deres fælles betingelser i håndteringen af modsætningerne mellem kontrolbestræbelserne og de pædagogiske intentioner. I teorikapitlet beskrev jeg, hvorledes jeg med baggrund i Bertel Ollmann´s begreber (Ollmann, 2003, 2015) forstod varetægtsfængslingen som en social enhed, udspaltet i modsætningen mellem pædagogiske intentioner og strafferetslige sanktioner. Jeg argumenterede for, at denne modsætning hele tiden blander sig i den konkrete praksis, hvor igennem praksis styres og udvikles. Eksempelvis i medarbejdernes håndtering af regler og rutiner som aspekt af den kontrollerende praksis.

I dette kapitel vil jeg vise, hvordan isolation (om natten) og indespærring (om dagen) har divergerende betydninger for medarbejderne og de unges daglige livsførelse på institutionen. I feltarbejdet erfarede jeg, at isolation og indespærring, som aspekt af kontrollen, var en betingelse, som gennemtrængte praksis som allestedsværende. Konflikter og forhandlinger opstod som oftest i overgangene og bevægelserne mellem de medarbejderformidlede rutiner og rytmer som konsekvens af den indespærrede praksis. Eksempelvis i over-

gange mellem døgnafsnittet og skole/ værksteder om morgenen, som jeg vil undersøge i kapitel 7²² og i overgangen til en måltidssituation i kapitel 8.²³ De unges konstante udforskning og bestræbelser efter at leve med, tage rådighed for, forme og ændre på indespærringen og isolationen presser konstant medarbejderne i deres balancering af pædagogiske intentioner om en udviklende relation og fastholdelse af den kontrollerende foranstaltnings regler og rutiner.

“...Because these environments afford extraordinarily little control to their occupants, the potential psychological and behavioral impact of the physical environment is likely to be magnified. If crowding on a subway is bad, how much worse in a cell; if isolation in a college dorm room is distressing, what about prison solitary confinement? Noise can be louder and more discordant as well as impossible to avoid. Many stressors may impinge at the same time, leading to strong psychological and psychophysiological responses both for inmates and members of the staff...” (Wener, 2012, s. 316–317).

Ifølge Richard Weners forskning medfører fængslingens fysiske miljø en lang række af stressende faktorer, som både har betydning for de indsatte men også de ansatte (Wener, 2012). Selvom Richard Weners forskning primært har involveret voksenfængsler, er der paralleller til de sikrede institutioners fysiske miljø. Eksempelvis meter højt hegn, lås på alle døre, isolation om natten og institutionens markante regelsæt. De markante regelværker bruges som led i det pædagogiske arbejde, men er som oftest kun en konsekvens af hele institutionaliseringen (Egelund et al., 2009, s. 87).

Selvom det kontrollerende aspekt i varetægtsfængslingen betyder, at de unge er anbragt under mere eller mindre fængselslignende omgivelser, kan der trækkes paralleller i indretningen til almindelige døgninstitutioner (Bengtsson, 2012). Det ser man i computerlokalet, hvor de unge kan spille krigsspil mod hinanden, sofaen med tilhørende PlayStation ved fjernsynet, bordfodboldspillet i alrummet, osv. På trods af den pædagogisk inspirerede indretning har institutionen karakter af et fængsel. De unge er indespærret sammen med de andre unge, deres rettigheder og kontrol over deres egen situation er begræn-

²² Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer

²³ Kapitel 8 under afsnit: ”Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation”

set,²⁴ og så er de isoleret alene med lås på ydersiden om natten.²⁵ Institutionen er, hvad man med Erving Goffmanns forståelse, betegner som en totalinstitution. Interaktionen med omverdenen og de unges kontrol med deres egen situation er samlet set voldsomt begrænset.²⁶ Det ses både på det fysiske miljø, men også i de medarbejderformidlede rutiner og rytmer som konsekvens af hele institutionaliseringen (Goffman, 1967, s. 11–12). (Se endvidere beskrivelse af totalinstitutionen indledningsvis i teorikapitlet). De unges problemer med isolation og indespærring kan, med Goffmanns forståelse, ses som en del af den moralske karriere.

I praksis viser min forskning dog, at isolationen og indespærringen har vidt forskellige betydninger for de unge, og at manglen på kontrol ikke er det eneste aspekt. De unges daglige livsførelse på tværs af institution, familie, venner, kærester og skole har ligeledes betydning for deres oplevelser af anbringelsen og derved også, hvordan de håndterer den konkret.

Indespærring eller isolation

”... Forskning viser, at de potentielle skadevirkninger i forbindelse med isolation er mange og varierer fra person til person, men det er dokumenteret, at isolation kan bevirke hallucinationer, angst, depression, selvskaide og selvmordstanker. Skadevirkningerne af isolation kan være voldsommere for særligt sårbare grupper, herunder mindreårige...” (Schultz et al., 2015, s. 23).

Som jeg vil vise i dette kapitel, opleves og opfattes isolation forskelligt for de unge. På den baggrund har isolation og indespærring forskellige betydninger for de unge og deres konkrete deltagelse i institutionen. En særlig opdagelse, som har gjort stort indtryk på mig under feltarbejdet er, at de unges opfattelser og oplevelser af isolationen med lås på døren om natten, har samme føl-

²⁴ Lov om social service § 67 stk. 3 jf. Socialministeriets bekendtgørelse nr. 893 af 9. juli 2007 om Magtanvendelse over for børn og unge, der er anbragt udenfor hjemmet.

²⁵ De officielle sengetider skifter mellem 22:30 i hverdage og 23:30 i weekender. I praksis ser disse sengetider dog langt mere varierende ud og håndteres situeret ud fra de konkrete samspil mellem medarbejderne og de unge.

²⁶ Eksempelvis ikke kun gennem hegn og låste døre, men også ved besøgs- og brevforbud.

gevirninger som isolationsfængsling, beskrevet i ovenstående. Dette kommer jeg nærmere ind på.

Først og fremmest vil jeg i dette afsnit foretage en distinktion af begreberne indespærring og isolation og præsentere min forståelse i forhold til behandlingen af det empiriske materiale. På sikrede institutioner (såvel som i almindelige voksenfængsler) skelner man officielt mellem isolationsfængsling og almindelig (varetægts/surrogat)- fængsling, hvor de unge normalt har adgang til andre unge på institutionen. I almindelig (varetægts)- fængsling af unge under 18 år, har de helt eller delvist adgang til de andre unge og ansatte på institutionen i tidsrummet 08:00 – 22:30. Men om natten er de unge låst inde på værelserne. Denne praksis med indespærring om natten fra 22:30 – 07:00 vil jeg i afhandlingen betegne som isolation og delvist adskillelse fra omverdenen. De unge har helt eller delvist brev- og besøgskontrol under varetægtsfængsling, alt afhængig af sigtelsens karakter. Modsat er isolationsfængsling, som indledningsvis beskrevet, en isolation fra de andre unge under deres anbringelse i en slags voksen- eller individuelt forløb (Schultz et al., 2015, s. 23). Isolationsfængsling blev blandt andet brugt i sagen om en 15 årig pige fra Kundby ved Holbæk, som blev isolationsfængslet 9. februar 2016 på baggrund af en mistanke om medvirken til planlægning af terror. Denne praksis kritiseres fra flere forskellige sider, herunder Børneråddet og Amnesty International. Kritikken bakkes også op af FN's tortur komite.²⁷ Kritikken fremføres med argumenter om, at isolation af børn og unge kan medføre langt større skade i form af selvskadende adfærd, depressioner, angst mv. i forhold til isolation af voksne.

I min bearbejdning af de empiriske resultater fra feltarbejdet, mener jeg, at der er en udfordring forbundet med denne opfattelse. I dialogerne med de unge, er der eksempler på, at indespærringen fra kl. 22:30 – 08:00 om natten,²⁸ omtales og opfattes som isolerende med negative betydninger for dem i henhold til ovenstående kritik. I praksis er de unge ofte vågne mange timer om natten og tankerne får frit løb uden mulighed for dialog med andre. Der-

²⁷ Flere kritiserer isolation af 15-årig, 19. jan. 2016 kl. 07.30. Danmarks Radio.

²⁸ Det interessante her er, at isolationen om natten fra kl. 22:30 – 08:00 fungerer som isolation fra de andre indsatte. Forestillingen om, at de unge sover på dette tidspunkt er, en illusion. I praksis står de unge ofte sent op og er dermed ikke trøtte om natten. Dermed tilbringer de unge mange vågne timer i isolation.

for vil jeg i dette kapitel trække på den opfattelse, at indespærring om natten er isolation og bliver derfor omtalt som sådan i kapitlet.

Gennem de kommende fire analysetemaer, vil jeg vise, hvordan indespærring og isolation håndteres konkret i deres forsøg på at leve en meningsfuld tilværelse med isolation og indespærring som betingelse for dem.

Tema 1: Flugtforsøg som måder at tage rådighed for sine betingelser

”Han sagde 4 mdr. til domsdato. Så sagde jeg, så stikker jeg sgu’ af”

”Mange af de unge fokuserer i den forbindelse på ventetiden, før der falder dom. I denne periode, som for mange af de unges vedkommende ofte bliver forlænget flere gange p.gr. udsættelse af retsmøder, er nutiden sat på standby, og fremtiden er uafklaret, hvilket opleves som en stor psykisk belastning” (Hansen & Zobbe, 2006, s. 125).

Allerede under mine første besøg på institutionen opdagede jeg, at målsætningen om at indespærre og adskille de unge fra omverdenen var under stort pres. Officielt anvender institutionen en kategorisering af dem med farverne rød, gul og grøn. Kategoriseringerne omfatter niveauet af besøgs- brev- og telefonkontrol. Kontrollen er et officielt redskab til styring af deres muligheder for kontakt udefra under behandling af den unges sigtelse. Hvis en ung er kategoriseret som rød, betyder det, at den unge kun må få besøg af politiet. Ved gul må den unge også få besøg af sin familie, og ved grøn er der langt færre restriktioner. Besøgs-, brev- og telefonkontrol bliver officielt begrundet ud fra at begrænse den unges muligheder for at skade den igangsatte efterforskning. I praksis har jeg oplevet, at denne adskillelse fra omverdenen er under stort pres.²⁹ Det ser man både i forhold til indsmugling af telefoner, hash og i flugt fra institutionen.

²⁹ Dette pres med indsmugling af mobiltelefoner og lignende er en almen kendt problemstilling for både ungdoms- og voksenfængsler og bliver løbende bragt frem i medierne.

I mit forsøg på at udvikle forståelse for de unges håndteringer af indespærringen (i dette afsnit flugt), anvender jeg en forståelse af, at tilværelsen udenfor institutionen rækker indover og får betydning for deltagelsen på institutionen. Jeg opfatter de unges liv på tværs af kontekster som langt mere sammensat og kompliceret, (end isoleret til institutionens fysiske bygninger). Denne forståelse kan jeg uddybe med baggrund i Ole Dreier:

“... everyday life stretches across several, diverse social spheres of life [...] which raise different demands and call for different abilities and activities [...] persons must hence coordinate their various activities, tasks and relationships with their various co-participants across different times and places [...] they must seek to integrate their pursuit of these diverse demands and engagements in a coherent conduct of their everyday life...” (Dreier, 2016: 17).

I det følgende vil vi se, at Ethans begrundelse for at flygte, er koblet til hans livsførelse på tværs af sammenhænge.

Ethans begrundelse for ikke at flygte

Som jeg skal vise i det næste, er Ethans begrundelser for håndtering af sin indespærring (flygte eller ikke flygte) knyttet til andre betingelser, såsom domsdato og de personlige forventninger til fremtidig dom. Overvejelserne og begrundelserne for flugt er kædet sammen med hans afsavn af familie, venner og kærester.

Ethan: ”Jeg [...] har prøvet at stikke af her fra”.

Martin: ”Kom du afsted?”

Ethan: ”Jeg kom ikke afsted, for jeg valgte selv ikke at komme afsted. Jeg skal i retten i morgen og jeg har stor risiko for at blive løsladt”

Martin: ”Årsagen til at du havde lyst til at stikke af, er de, fordi du ikke ved, hvornår du bliver løsladt?”

Ethan: ”Lige præcis. Det er den første årsag”

Martin: ”Savner du ikke din kæreste?”

Ethan: ”Jo, det gør enhver, som sidder herind”

Martin: ”Savner familie og venner?”

Ethan: ”Jo, præcis”

Som det kan læses ud af mit interview med Ethan, bliver det tydeligt, hvordan indespærringen sætter sig som betingelse for hans muligheder for at føre et sammensat liv på tværs.

Ethans overvejelser over at ”stikke af” og ”ikke stikke af” viser betydningen af at vente på dom for konkrete håndteringer af sine betingelser på institutionen. Ethans frakoblede muligheder for kontakten med omverdenen og afsavn til familien sætter sig igennem som overvejede muligheder for at tage rådighed over sine betingelser gennem flugtforsøg. Selvom Ethan valgte ikke at flygte, henviser han til ”jeg skal i retten i morgen”, som begrundelse for ikke at flygte.

Akils gentagne flugtforsøg mod friheden

I et interview med Akil, får jeg indblik i de overvejelser, han gjorde sig, da han stak af fra institutionen. Ligesom med Ethan, kobler Akil sine flugtforsøg til ”domdato” og uvisheden i fristforlængelsen. Fristforlængelse er alment kendt som en stressende faktor for de unge, da de på den baggrund befinder sig i et tomrum af venten.

Martin: ”Hvorfor stak du af?”

Akil: ”...Chancerne var der og hvorfor ikke? Hvilken årsag? Bare for at få min frihed. Lige efter min fristforlængelse. Han sagde 4 mdr. til domsdato. Så sagde jeg, ”så stikker jeg sgu’ af”. Jeg var skuffet over så lang ventetid. Så giv

mig dog i de mindste 4 mdr. oveni. Halvanden uge efter stak jeg af igen [...] I starten var det svært ikke at have sin telefon. Den blev bare taget fra en lige pludselig. Det var svært at vænne sig til [...]. Efter jeg stak af, så fik man abstinenser. Jeg røg meget hash. Jeg var væk i 25 dage og næste gang 4 dage. Jeg røg meget, fordi jeg vidste jeg skulle ind igen...”

I interviewet med Akil får vi fremlagt en begrundelse for flugtforsøg, som kobles til de livsomstændigheder og betingelser, som indespærringen mod friheden sætter for ham. Akils ”venten” på dom har en iboende dobbelthed og modsigelse, som jeg genkender fra andre samtaler med de unge. På den ene side har de unge en længsel efter domsafsigelsen. Men på den anden side kan det også virke skræmmende. Domsafsigelsen kan både betyde frifindelse eller afmåling af afsoningens længde, hvorved de unge får større afklaring på fremtiden. De unge er oftest meget bekymret for strafudmålingen, og ventetiden er derfor forbundet med en del bekymring.

I Akils tilfælde er det tydeligt, at han i forbindelse med at tage rådighed over sine betingelser på institutionen, forværrer sin egen situation. At overvinde kontrol med og tage rådighed over og forandre disse betingelser, som stiller sig for ham/ dem, kan betyde forværring af de betingelser, de lever med og under på institutionen.

“...the conditions under which they live, and, on the other, their possibility of influencing and changing these conditions to reflect their own needs and interests. [...] in seeking to overcome this contradiction, subjects may not only have reasons for trying to change particular conditions to favor their life interests, but equally have reasons to accommodate themselves to given possibilities, for example, when attempting to intervene and change the situation appears to carry a significant risk of conflict with instances of power...” (Schraube, 2015, s. 540–541).

I samtalen med Akil er det tydeligt, at der i hans venten på dom er indlejret en modsætning. På den ene side ønsker Akil at få sin dom (en afklaring) og gerne med de 4 mdr. fristforlængelse oveni. På den anden side vil jeg vise, at Akils forsøg på at skabe rådighed for sine betingelser, indebærer en dobbelthed, hvormed han forværrer sin egen livssituation i forhold til at komme ud i friheden.

Martin: ”Hvilke muligheder tror du, anbringelsen vil give dig?”

Akil: ”Jeg siger det fra nu af. Det bliver kun værre. Da jeg fik 14 sigtelser på de 25 dage, jeg stak af. Da jeg kom ind første gang. Der var kun de 6 sigtelser, så det bliver kun værre. Det bliver kun værre af, at jeg er her. Jeg har ikke været ude i 2015. Hvis jeg var derude nu, så vil jeg jo være anderledes. Jeg ved jo ikke, hvad folk laver derude, og hvordan menneskeligheden er. Jeg bliver helt anderledes herinde”

I interviewet med Akil bliver det tydeligt, at flugt som forsøg på at overkomme modsætninger mellem ønske om frihed og håndtering af fristforlængelsen, er forbundet med store risici og restriktiv handlen. Akils håndtering af sine betingelser, og hvordan de sætter begrænsninger for ham og hans deltagelse, viser, hvilke betydninger, det får, når han søger at forandre og ændre på sine omstændigheder gennem kortsigtet handlen. Akils flugtforsøg betød 14 nye sigtelser, hvilket Akil betragter som ”det bliver kun værre”. Akils afsluttende kommentar: ”Jeg ved jo ikke, hvad folk laver derude, og hvordan menneskeligheden er. Jeg bliver helt anderledes herinde”, opfatter jeg som en bekymring om betydningen af hans varetægtsfængsling.

Flugt opfatter jeg dermed ikke alene begrundet i forhold til ”venten på dom” og meningsløsheden på den sikrede institution, men også bekymringen om hans bevægelser i andre sociale arrangementer udenfor, og hvordan den bekymring spiller ind på håndtering af nuværende livsomstændigheder på afdelingen. Udover de nye sigtelser, (som en tydelig indikation på udfordringerne, når Akil forsøger at tage rådighed over og forandre sine betingelser), forklarer Akil sin øgede indtagelse af hash, da han stak af, med at der mangler hash inde på institutionen. Denne dobbelthed viser indespærringens betydning, og hvorledes den som praksis bryder med Akils livsomstændigheder udenfor og dermed skaber forskellige konflikter for ham og hans deltagelse.

”concerns across contexts is affected differently [...] and use the link between them in different ways, develop different positioned concerns and are caught in different conflicts” (Dreier, 2008, 2011, 2016; Schraube & Højholt, 2016).

Akils forsøg på at håndtere modsætninger og bekymringer i forhold til sine objektive livsomstændigheder, har som vist nogle iboende udfordringer, der ikke umiddelbart kan overvindes. Her ser vi, at flugtforsøg bliver en form for kortsigtet og restriktiv handlen for Akils fremtidige ønsker om at komme derhen hvor han gerne vil i fremtiden.

I dette tema var det min ambition at vise de modsætninger og udfordringer, de unge må håndtere konkret, når de er indespærret og adskilt fra omverdenen på uvis tid.

Tema 2: Isolation som en pause og helle fra gaden – ”Det er en pause fra livet derude, men isoleringen er fucked up”

”Man får en pause og kan slappe lidt af, bare en pause fra det hele”

”... De fysiske rammer på en sikret institution giver mulighed for, at den unge i en periode skærmes fra en turbulent hverdag og i stedet får mulighed for fordybelse og refleksion sammen med det socialpædagogiske personale... ”
(Danske Regioner, 2011, s. 3).

I dette afsnit er det min intention at vise, hvordan betydningen af indespærringen er koblet til Ismails livsførelse forud for hans anbringelse. I tidligere afsnit har jeg vist, at deltagelseslogikker fra tiden før anbringelsen krydser grænser mellem gadetilværelsen og den sikrede institution. Ismails oplevelse af anbringelsen som en pause fra livet ”derude” fortæller mig, at isolationen og indespærringen både beskytter Ismail fra omverdenen (som en pause), men at han samtidigt oplever isolationen som ”fucked up”. Denne modsætning mellem inde og ude byder på konkrete udfordringer, som må håndteres for Ismail. Eksempelvis ser vi, at medarbejderes håndtering af den strafferetslige sanktion ved ransagning og konfiskering af hash, skaber problemer for Ismails forsøg på at fortsætte deltagelseslogikker forud for anbringelsen. Jeg vil kort præsentere Ismail og konteksten for vores dialog.

Jeg besøger Ismail på hans værelse fra morgenstunden. Han ligger under dynen og luften er tyk af røg. Ismail kender jeg fra aftenen før, da han ankom til institutionen. Han har allerede fortalt mig ivrigt om livet i en indvandrerbande i hjertet af København, alt imens han spiller Grand Theft Auto på PlaySta-

tion.³⁰ Jeg sidder ved siden af ham og taler lidt forsigtigt om hans oplevelse af at komme på en sikret institution. I samtalen fortæller Ismail mig, at de ”politiet” blev godt nok overrasket, da de ville anholde mig. De ringede på døren for at sigte mig for et gaderøveri, selvom de ikke har nogen som helst beviser. Til gengæld opdagede de, at hele mit værelse var stoppet med tyvekoster.

Ismails opvækst er præget af vold og kriminalitet. Den kriminelle karriere blev kickstartet ved at stjæle pant fra flasker i det lokale supermarked sammen med drengene fra gaden. En praksis, som senere er blevet til salg af hård narko, afpresning og røverier. Ismail har tidligere siddet varetægtsfængslet på en anden sikret institution, hvor han blev dømt for trusler mod vidner, afpresning, indbrud, røverier og vold.

I dialogen med Ismail fortæller han mig, at han betaler for sin lillebrors SFO plads og lidt til husholdningen. Han bor alene med sin mor og søskende. Faderen bor i en lejlighed og har PTSD³¹ fra en fortid i Irak. Han arbejder ved siden af sin 10. klasse hos en elektriker. Han fortæller om sine jobs som afpresser, røverier på gaden og i butikker og om vold. Ud af de i alt 5000 kr., han tjener, skal 3500 afleveres til moderen. Han fortæller, at han, for at få råd til at leve som sine jævnaldrende, må stjæle.

Som vi skal se i det næste, finder Ismail mening i anbringelsen ved at koble tidligere livsførelse med tiden under indespærring.

Ismail: ”...Det er lidt af en udfordring. Kan jeg klare det, kan jeg ikke klare det. Jeg ser kun det gode i det. Man får en pause og kan slappe lidt af, bare en pause fra det hele, det er rigtig rart. Jeg har en dom på 6 mdr. Jeg kan kun se positivt om det. Det er en pause fra livet derude, men isoleringen er fusked up, og jeg må ikke have min telefon...[...] Bor sammen med min søster og lillebror på samme værelse. Så det er rart at få sit eget værelse. Det skulle bare ikke havde været sikret, som det her...”

³⁰ GTA – Grand, Theft Auto er et Amerikans udviklet computerspil. I spillet er man hovedpersonen i et bandemiljø hvor hovedformålet er at begå røverier, biltyverier, mord mv. for at skaffe penge til dagen og vejen.

³¹ Post-traumatisk stress syndrom (PTSD) er en psykisk tilstand, som opstår på baggrund af én eller flere traumatiske hændelser, og som har store konsekvenser for dem, der rammes. PTSD griber omfattende ind i den enkeltes evne til at udføre de mest basale opgaver i hverdagen og forårsager reaktioner i både sind og krop – meget ofte reaktioner, som om man stadig befandt sig i centrum af det traumatiske. Den traumatiske hændelse fortsætter således, på flere måder, med at bryde ind i tilværelsen hos det enkelte menneske. (<http://ptsdidanmark.dk/hvad-er-ptsd>).

Ismail beskriver anbringelsen ud fra en logik om *inde* modsat *ude* som gensidigt betingende. Anbringelsen er en *isolation*, som betyder en pause fra det hele. Ismails opgaver med at forsørge familien ved at udføre kriminelle opgaver, bliver sat på en legitim pause, hvormed Ismail kun kan se det positive i det. Ismails forsøg på at legitimere sin oplevelse af opholdet på den sikrede institution kan beskrives som en tilpasningslinje, der af Goffmann kaldes for kolonisering;

”...Tidligere erfaringer fra omverdenen benyttes som referencebasis for at demonstrere det ønskværdige i tilværelsen indenfor, og den vanlige spænding mellem disse to verdener reduceres mærkbart...”(Goffmann, 1967, s. 52).

Selvom Ismail forsøger at minimere spændingen mellem inde og ude, er isolationen dog modsætningsfyldt. Den betinger problemer, som Ismail forsøger at overskride i den institutionelle praksis. Anbringelsen bag de låste døre betyder, at Ismails livsførelse med hashrygning og mobiltelefoner begrænses.

Ismail: ”... de skal ikke gå efter mine joints. Man får sådan et had til dem. Når jeg står op i morgen, vil jeg smadre afdelingen. Det er det eneste, man kan gøre herinde. Det er ikke noget værd, han har fundet vores joint...”

Når jeg vælger at fremhæve Ismails beskrivelse, er det, fordi han viser de modsætninger, hvormed han må håndtere tilværelsen under anbringelsen mellem at få en pause og de problemer, der er indlejret mellem frihed udenfor og indespærringen indenfor.

Dobbeltheden er interessant, da den viser, hvor forskelligt isolation og indespærring opleves af de unge i forhold til tidligere beskrivelser i kapitlet. Ismails forsøg på at koordinere sin deltagelse mellem praksisser og leve et meningsfuldt liv på tværs af inde og ude besværliggøres, og han søger at overskride dobbeltheder i sine bestræbelser efter at skabe koordinering på tværs. I kapitel 8 under afsnittet: ”Pædagoger skal ikke være fængselsbetjente”, beskriver Ismail, hvordan han forsøger at overskride de institutionelle regler ved at fortsætte livsstilen udenfor. Disse forsøg på at overskride de institutionelle regler besværliggøres, når medarbejderne påtager sig den straffende foranstaltning som den ene udspaltning i anbringelsens praksis mellem pædagogiske intentioner og straf. Ismails beskrivelser af anbringelsen som en pause,

kan jeg genkende fra interviews med andre unge også. I andre af mine interviews bliver ord som ”ferie” brugt i stedet for ”pause”. Jeg opfatter feriemetaforen som et begreb, der har tæt tilknytning med pause. En af de andre drenge, Jabril, bruger en beskrivelse, som lægger sig tæt på af Ismails beskrivelse.

Jabril: ”Jeg ser det lidt som en ferie på en måde. Fordi, at hvis man har problemer udenfor, så har man bare lyst til at komme væk fra alt det der. Man magter bare ikke at høre på mere. Så slipper man for at høre på alt det der udenfor. [...]. Man kommer væk fra alle problemerne”

Forud for Jabrils beskrivelse fortæller han mig, at han har et aktivt fritidsliv med kampsport, hvor han blandt andet er personlig træner. Han fortæller også, at han har en stor vennekreds og en kæreste, men at skolen altid har været en problematisk forpligtigelse: Jeg har altid haft problemer med lærere:” *Jeg kan ikke lide skolelærere. Så jeg var der aldrig*” (Jabril).

Jabrils beskrivelse er, ligesom med Ismails, tæt koblet til de problemer og udfordringer, de unge møder udenfor institutionen på forskellig vis. Ismail opfattede anbringelse som en pause fra det kriminelle miljø og opgaverne med at forsørge familien. Modsat er Jabrils feriemetafor i højere grad koblet til at ”slippe for at høre på alt det der”. En beskrivelse, som i højere grad lægger sig op af at slippe for de krav, han møder som ung i et almindeligt teenageliv med skole- og fritidsaktiviteter, mv.

Både ferie- og pausemetaforen viser mig, at anbringelsen opfattes som en midlertidig foranstaltning, som kortvarigt afbryder dem i deres tidligere liv, og at isolationen og indespærringen bidrager til dette på positiv vis. Selvom pause og ferie bringes frem som argumenter, der hænger tæt sammen med de unges tidligere livsførelse, bringer de unge forskellige deltagelseslogikker med sig ind på institutionen. Disse deltagemåder skaber forskellige problemer i medarbejdernes balancering af pædagogiske intentioner i den straffende og kontrollerende praksis. Dette kommer jeg nærmere ind på i det næste.

Tema 3: Slagsmål som håndtering af angst for at knække før de andre

Gennem mine interviews med de unge spurgte jeg ofte til de unges baggrund. Jeg havde en forforståelse af, at de unges baggrund (Etnicitet, bandetilhørsforhold, familier, mv.) ville være af betydning for de unges hverdag på institutionen. (Lignende forskning om etnicitet på sikrede institutioner kan læses i Basic, 2015; Gruber, 2013; Henriksen, 2017b; Pettersson, 2017). Især bande-grupperingernes interne kampe i de større byer gjorde, at jeg fandt netop dette spørgsmål relevant. Den overvejende del af de unge, jeg har mødt, 2/3 dele, var med anden etnisk baggrund end dansk. I dialogerne med dem virkede det til, at de fandt sammen i grupperinger, og at flere af dem kendte hinanden fra gaden forud for anbringelsen. Derfor blev jeg særligt optaget af Michael, som er etnisk dansk, og som var en minoritet på institutionen. Han isolerede sig bemærkelsesværdigt meget, og i et interview med en medarbejder blev han beskrevet som en dreng (udenfor pædagogisk rækkevidde), der ikke profiterer af den pædagogiske side af anbringelsen. Erving Goffmann beskriver, at den totale institutions ydmygende processer udgør vilkår, hvorved den indsatte må tilpasse sig. I nogle tilpasningslinjer i den indsattes moralske karriere beskriver Goffmann;

”...Klienten trækker sig ind i sig selv. Han afsnører den synlige opmærksomhed over for alt, undtagen hvad der foregår umiddelbart omkring ham, og han ser alene dette i et særegent perspektiv, som ikke deles af andre tilstedeværende [...] uforsonlige holdning: klienten udfordrer bevidst institutionen ved åbenlys nægtelse af samarbejdet med personalet. Resultatet er en stadig genopfrisket uforsonlighed og undertiden høj individuel moral...” (Goffmann, 1967, s. 51).

Michaels moralske karriere i institutionen bliver, med Goffmanns forståelse, et resultat af de interne institutionelle dynamikker. Selvom Michaels tilpasning fremstår uforsonlig med de institutionelle hensigter, var der mere og andre ting på spil for Michael, end kun de institutionelle betingelser. I samtalen med Michael blev det klart, at relationen til de andre unge var vanskelig. Han for-

søgte at håndtere disse vanskeligheder ud fra deltagemåder, som var indlejret i miljøet forud for anbringelsen.

I min forskningsperiode var Michael kun ude i ganske få perioder ad gangen. Han deltog ikke i nogen af værkstedsaktiviteterne eller i skolestuen om dagen. I mit møde med Michael på hans værelse blev jeg opmærksom på, at Michael ikke var medlem af en af de typiske indvandrergrupperinger, men derimod en dansk rockergruppe. Michaels refleksioner over tilværelsen som Rocker, og hans bevægelser mod at blive mere rocker, får afgørende betydning i hans engagementer indenfor den sikrede institution. Han beskriver blandt andet de andre unge med indvandrerbaggrund som ”sjakaler” og henviser til en bog af Jønke henne på bordet (som også var medlem af en dansk rockergruppe) af, hvorledes de andre unge skal forstås. Michaels afgrænsning fra de andre på institutionen minder om Erving Goffmanns beskrivelser om at:

”...den almindelige fremgangsmåde med at blande folk af forskellig alder, nationalitet og race i [...] fængsler få klienten til at føle, at han forurenes gennem kontakt med uønskede medklienter...” (Goffmann, 1967, s. 29).

Som vi skal se i det næste, er ovenstående beskrivelse en mulig forståelse af Michaels isolerende tilgang. Men vi vil også se, at Michaels deltagelse i sociale arrangementer udenfor den sikrede institution var af stor betydning for hans overvejelser over indespærringens betydning for ham og mødet med de andre unge inde på institutionen. Herunder, hvordan den indespærrede praksis med de andre fik betydning for Michaels opfattelser af deltagemuligheder.

Jeg vil i det næste præsentere Michaels forhold til isolationen. Hvordan han håndterer sine betingelser under indespærringen, var tæt forbundet med Michaels samlede livsførelse på tværs af institutionelle sammenhænge.

”Vi lever i frygt - spørgsmålet er, om du knækker før dem, eller du knækker dem”

”Når man kommer som ny på en afdeling, er der flere, som fortæller, at man lige skal ses an og måske endda testes af, inden man bliver accepteret af de andre unge – hvis man overhovedet bliver det” (Schultz et al., 2015, s. 45).

I mine bestræbelser efter at komme til forståelse med Michaels håndtering af det tvungne fællesskab under indespærringen, må man først og fremmest forstå, at de unge ikke kan komme væk fra situationen på samme måde som udenfor. De unge har ikke nogle exitmuligheder, som man har udenfor den sikrede institution. Hvis en konflikt er under opsejling, kan de unge ikke forlade den stressende situation på samme måde som udenfor ved at foretage sig noget andet eller gå en tur (Hansen & Zobbe, 2006, s. 125). Selv på værelset erkender man, at de unge kan blive chikaneret af de andre unge på forskellig vis (Ibid.).

”...enhver total institution kan betragtes som noget i retning af et ”dødt hav”, hvori der findes småøer af levende og fængende aktivitet [...] ude i samfundet har et individ, der er klemt op i en krog i en af sine sociale roller, som regel en mulighed for at krybe i ly...” (Goffmann, 1967, s. 57).

Ifølge Goffmann træder den nyankomne ind i institutionen med en opfattelse af sig selv, som er muliggjort af visse stabile sociale forhold i det hjemlige miljø (Goffmann, 1967, s. 19). Michaels forsøg på at overkomme ydmygelser, krænkelser og nedværdigelser af sig selv i mødet med ”de andre” betyder, at han isolerer sig på værelset. En isolation, som af andre unge på institutionen,³² Børneråddet og FN’s torturkommission beskrives som direkte skadelig.³³ Det er dog et forhold, jeg ikke går direkte ind i en diskussion af her.

I interviewet med Michael får jeg indblik i de udfordringer, han håndterer i mødet med indespærringen, og hvordan han trækker på deltagelseslogikker fra miljøet forud for anbringelsen.

Michael: ”...[...] Nu om dage, bare hvis man skubber til den forkerte, så bliver du stukket i lungen eller sådan noget. Folk er jo ligeglade efterhånden. [...] Det er jo 15 årige knægte, der render rundt med choppere. [...] I sidste ende hvis der sker en af os noget, en af os blev overfaldet. Så rykker vi en 20 – 15 drenge ud og smadrer den person, som har gjort det. Ham der først har gjort det, han får måske kørt sig et par stykker. Så går han ud og siger det til de andre, fint nok. Så smadrer vi dem bare endnu mere. Man bruger alle sammen våben. Stole, borde, flasker, askebæger. Selv en lighter kan man bruge [...] det starter som en lille gnist. Gnisten ligger bare ved siden af en benzintank, lige pludselig eksploderer lortet bare. På 2 sekunder ændrer det sig bare fra paradiset til helvede på jorden. Så ligger der lige pludselig bare en, som har fået

³² Se tema 4 i dette kapitel, om isolationens betydning.

³³ Se også den engelske undersøgelse (O’Neill, 2001, s. 212).

skåret brystet op. Så ligger han og bløder, og de andre siger bare: ”Fuck, panik nu kommer politiet”. Så stikker man bare af. I sidste ende er man bare alene...”

Mit formål med at vise Michaels fremstilling af sin deltagelse forud for anbringelsen er at vise de måder, hvorfra Michael forstår og begrundet sin håndtering af konflikter med andre som nyankommet. Michael lægger i sin beskrivelse op til, at man skal være opmærksom på og forberedt på konflikter der kan udvikle sig, og at man må møde konflikter med fysisk vold. I beskrivelsen viser Michael også, at han normalt er en del af en gruppe, som i fællesskab håndterer disse konflikter, et fællesskab, som han i perioden under anbringelsen er adskilt fra.

I det næste vil jeg vise, at deltagelseslogikker for håndtering af konflikter krydser grænser mellem bandemiljøet og den sikrede institution.

Martin: ”[...] Hvordan er det at komme ind og være ny i sådan en afdeling her? Nogen kender man måske eller hvad?”

Michael: ”Da jeg kom, kendte jeg ikke nogen overhovedet. Det er faktisk første gang, at jeg sidder her. Jeg slap for det (anbringelsen) for 2 år siden. Der fik jeg en sanktionsdom på 2 ½ år, som jeg sked på. Jeg var ligeglad, der er ikke nogen, som skal bestemme over mig. Så blev jeg så smidt herind for 1 ½ mdr. siden. Selvfølgelig, dem som har været her længere tid, skal lige se, hvem er ham der. Så er spørgsmålet bare, om du knækker, når vi afprøver dig, eller om du knækker dem. Jeg var ligeglad. Der er ikke nogen, som skal knække mig. Jeg er ikke bleg for at smide det første slag”

Martin: ”Så, hvordan tænker du, at det var at være ny her?”

Michael: ”Jeg startede ovre på den anden afdeling. Så kom jeg oppe at slås med to af dem derovre på samme tid. Så tog (afdelingslederen) mig lidt rundt, så gik der lidt tid 2 – 3 uger, så nogen af dem, der sad herovre på denne afdeling, de var inde og true mig med en kniv, bare sådan nogle hjemmelavede knive. Begyndte at smadre mine ting. Så gik de ud på gangen, så tog jeg fat i ham den største og fyrede ham i gulvet. Jeg slog ham en gang i hovedet, så gik han ud som et lys”

Martin: ”Okay”

Michael: ”[...] lige da jeg kom herind, var min venstre hånd brækket to steder efter et slagsmål udenfor. Jeg fandt først ud af, at den var brækket ti dage efter. Så fik jeg gips på, og så kom jeg op at slås igen herinde, og så blev gipsen

revet af. Så kom jeg på hospitalet og fik ny gips på, så blev jeg rykket herover på denne afdeling. Så havde jeg næsten lige fået gipsen af, så kom jeg op at slås igen, der valgte jeg at bruge højre hånd. Den har det så fint nok nu”

I ovenstående interview med Michael bliver jeg optaget af Michaels begrundelser for håndtering af mødet med de andre unge. I analysetema om sengestrejke (næste tema 4) viser jeg, at Amins position som ny bevirkede, at han *gik med* i sengestrejke. Amins tilgang viser, hvordan et fællesskab med de andre drenge kan håndteres som ny og en del af gruppen. I dette eksempel med Michael (som ikke er en del af gruppen) vil jeg vise, at han som ny må håndtere de andre unge som modstandere, der vil knække ham. I Goffmanns forståelse som en krænkelse af personligheden (Goffmann, 1967, s. 19). En håndtering, hvor der kan drages paralleller til deltagelsen forud for anbringelsen.

Modsat Goffmann beskriver Ole Dreier, hvordan den subjektive betydning af en situation, og hvordan mennesker engagerer sig, afhænger af, hvilken del situationen har i den enkeltes daglige livførelse.

”...The subjective meaning of a situation and how a subject engages in it depend on what part it forms of her ongoing everyday life...” (Dreier, 2016: 16).

I Michaels orientering af sig selv i bogen om Jønke får jeg indblik i de forståelser og logikker, hvorfra han forstår sig selv og sit møde med den sikrede institution. Michaels måde at engagere sig i problemer og konflikter viser mig, at han forsøger at opretholde sit liv på tværs af sammenhænge.

”...to increase one’s capacity to act, i.e. to extend control over the conditions of one’s life, always entail, on every level, the risk of coming in conflict with authorities who claim control over the societal process [...] I seek to resolve this contradiction between the subjective need to extend my influence on the condition of my life and the anticipated risk of thereby provoking further restrictions...” (Holzkamp, 2013b, s. 23).

Michaels bestræbelser efter at håndtere sin position som ny betyder, at han må slås og slå først for ikke at knække før de andre. Selvom det er en almen kendt problemstilling, at de unge er modstandere af at blive flyttet rundt til nye afdelinger, er det en måde, hvorpå afdelingslederen i spændingsfeltet mel-

lem pædagogik og den straffende foranstaltning kan håndtere Michael. Selvom Michael forsøger at skabe rådighed over sin tilværelse på institutionen, er han hele tiden et potentielt offer for de andre, medmindre han får skabt frygt omkring sig. Teresa O'Neill beskriver på baggrund af sin undersøgelse af seks sikrede institutioner i England, at mobning i de forskellige enheder er almindeligt forekommende, og at stort set alle de unge har oplevet det (O'Neill, 2001). Det mest interessante ved undersøgelsen er, at majoriteten af de unge ikke selv oplevede, at medarbejderne kunne beskytte dem, og at de unge på den baggrund udviklede selvbeskyttende adfærd, som i sidste ende fik straffende konsekvenser for dem selv (O'Neill, 2001, s. 221). I lighed med den engelske undersøgelse skaber det udfordringer for Michael. Michaels håndtering af at blive testet i ordets betydning, ”knække”, viser, at Michael må håndtere en dobbelthed mellem flere sigtelser, forflytninger, sygehusbesøg, mv., samtidigt med at han må forsøge ikke at knække. Forflytningerne af de unge opfatter jeg som et eksempel på, hvorledes modsætningerne i anbringelsen blander sig, hvorved pædagogikken tager form af isolationen og reduceres til måder at holde indespærringen i ro på.

I et interviewuddrag med en ansat, Louise, beskriver hun konflikterne på værelserne og det manglende opsyn, som også den engelske undersøgelse pegede på:

Louise: ”...Det tager dem ikke mange sekunder at smadre en i stykker og sparke i maven og på den ene eller anden måde overfalde en ung på værelset. På to sekunder kan de være smadret fuldstændigt sammen. Der kan gå to sekunder, og så er de ude igen. Du ved ikke en gang, at der er sket noget...”

Louises beskrivelse indfanger en vigtig pointe om de ansattes manglende opsyn og beskyttelse af de unge. En pointe, som også den engelske undersøgelse pegede på. Den kan være adgang til en forståelse af Michaels mulige måder at beskytte sig selv på:

”...de var inde og true mig med en kniv, bare sådan nogle hjemmelavede knive. Begyndte at smadre mine ting. Så gik de ud på gangen, så tog jeg fat i ham den største og fyrede ham i gulvet...” (Michael).

Michaels bekymringer for at tabe ansigt og de problemer, det indebærer, kan jeg analysere som hans forsøg på at tage rådighed for sine betingelser og

udvide handlemulighederne. Her må han gøre sig anstrengelser for ikke at tabe ansigt.

Michael: ”Det handler bare om ikke at tabe ansigt. Når først du taber ansigt, så knepper de roven ud af dig”

Martin: ”Så du ved bare, at man skal holde fast?”

Michael: ”Sådan nogle mennesker som os, vi lever på frygt. Ser du det mindste tegn på frygt, så ved du også godt, at jeg er størst. Frygter han mig, shit. Så skal du bare vide, hvad jeg kan gøre ved folk. Frygt er det bedste våben, du kan bruge mod folk”

Interviewpassagen med Michael fortæller mig, at han må søge at håndtere de modsætninger, der er indlejret i anbringelsen mellem pædagogiske tilbud om læring og den indespærrede praksis. Michaels manglende deltagelse i pædagogiske tilbud, kan som konsekvens af ovenstående analyse, vise, at Michael må håndtere indespærringen og isolationen, hvormed pædagogiske tilbud fravælges for at undgå mødet med de andre unge.

Modsætningen mellem de pædagogiske intentioner og den straffende foranstaltning vil jeg præsentere mere dybdegående i næste kapitel om sengestrejke. Jeg viser, hvordan regler og rutiner om sengetid kl. 22:30 og isolation om natten, arrangeres i sam- og modspil i sengestrejke, og hvordan denne praksis er styret af modsætninger.

I denne analyse har jeg vist en form for fastlåsthed. Dette kan skyldes, at jeg ikke har fulgt Michael specifikt over en længere periode. Vi ser i analysen, at de unge tager deres indbyrdes konflikter med ind på institutionen. De lever i frygt og holder hinanden nede, hvor råderummet på institutionen sker på det eksterne livs betingelser. Dette bliver restriktivt. På baggrund af analysen opstår der spørgsmål om, hvorvidt den unge kan blive tilgængelig? Kan de unges relationer reorganiseres, eller vil de forblive adskilte? Kan frygt og tæsk vendes til gensidig respekt? Er det muligt at opbygge relationer, hvor de respekterer hinanden, hvor alle har respekten og derved ikke kan miste den? Disse spørgsmål åbner for spørgsmål om, hvorledes de pædagogiske initiativer kan tage udgangspunkt i de unges eksterne livs betingelser i den indespærrede praksis.

Tema 4: Sengestrejke som et forsøg på håndtering af indespærring og isolation

Selvom indespærringen om dagen kan opfattes som en italesat ferie eller fri- rum fra gaden (som jeg har vist i starten af kapitlet), har isolationen om natten visse konsekvenser for det liv, som formes indenfor i institutionen før sengetid. Som Michael fint beskriver det;

”...I sidste ende ved du godt, det er et fængsel, der er jo lås på dørene. Du kan ikke åbne vinduerne, og du bliver låst inde om natten. Så er det jo et fængsel. Så der er visse ting, du ikke kan gøre” (Michael).

De unges sengetider (isolation) kl. 22:30 som medarbejderformidlede betingelser er betingelser, hvormed der opstår mange konflikter og forhandlinger mellem de unge og medarbejderne. Faste rutiner begrundes af regionernes beskrivelse ud fra et pædagogisk hensyn:

”...Eleverne har ofte brug for støtte til at få en struktureret hverdag. Det sker bl.a. ved, at eleverne tilbydes lærende og støttende aktiviteter, der har til formål at udvikle deres færdigheder i forhold til daglige funktioner som f.eks. personlig hygiejne, rengøring og kost. Derudover får eleverne også hjælp til at strukturere deres døgnrytme i forhold til arbejde, fritid, skole, hvile, sport og søvn [...] I modsætning til andre døgninstitutioner er det lovbestemt, at elever på sikrede institutioner er lukket inde. Det sætter nogle rammer og vilkår for det pædagogiske arbejde, som både kan skabe udfordringer og muligheder for den pædagogiske indsats over for barnet eller den unge...” (Danske Regioner, 2011, s. 17).

I det empiriske materiale er der eksempler på, at sengetiderne tager mere form af kontrollen og indespærringen end de pædagogiske hensigter. Men analyserne viser også, at kontrollen blander sig med de pædagogiske intentioner i håndteringen af disse rutiner, og derfor bliver modsætningen styrende og udviklende for praksis.

Overordnet er sengetider en generel problemstilling, som kan genkendes fra almindelige familier og døgninstitutioner. Men hvor almindelige familier vel sagtens dispenserer på sengetiderne indenfor en mere eller mindre løs ramme, har sengetiderne som konsekvens af kontrollen en langt mere fremtrædende rolle på den sikrede institution. I et eksempel fra en deltagerobservation viser

Tine Egelund og Turf Böcker Jakobsen, hvordan de unge piller ved uret, så det står til kl. 22:00 i stedet for kl. 22:30 for at snyde de voksne til en senere sengetid (Egelund & Jakobsen, 2009, s. 76). Klokkeslæt har så alt afgørende betydning for rutinernes fasthed på en sikret institution, at de nærmest inviterer til konflikt. Ida Schwartz beskriver i sin undersøgelse om hverdagsliv på døgninstitution, at man her har valgt af fjerne faste sengetider. I undersøgelsen argumenteres for, at faste sengetider øger konflikterne børnene og pædagogerne imellem. Men også mellem pædagogerne, som derpå kan bebrejde hinanden, hvis ikke reglerne overholdes stringent. Derfor har man i stedet valgt, at sengetider skal gøres til en pædagogisk træningsbane for børnene, hvor de kan lære at håndtere egen træthed. I praksis viser Ida dog, at der alligevel opstår forhandlinger som ligner dem, der er i almindelige familier (Schwartz, 2014, s. 177).

I dette analysetema vil jeg starte med at udfolde en deltagerobservation. Jeg vil vise, hvordan sengestrejke i sam- og modspil mellem de unge og medarbejderne koordinerer sig som konflikter, der må håndteres konkret. I observationen ser vi, at de unge og medarbejderne håndterer modsætninger i praksis. Selvom man kunne foranlediges til at tro, at sengestrejke arrangeres af de unge med nogenlunde ens *grunde*, viser jeg senere i kapitlet, at betydningen af isolationen om natten og begrundelserne for sengestrejke, er meget forskellige.

Drillerier, flugt til kontoret og sengestrejke

I det næste skal vi se, at den fælles styrede hygge, en regelmæssig hygge, snart skal overgå til medarbejdernes tvang om sengetider. Denne overgang og udviklingen i denne er afsættet for analysen.

Under ét af mine besøg på institutionen oplever jeg, at sofahygge før sengetid udvikler sig til en sengestrejke. I skotsk sammenhæng beskriver Jim Rose hvordan, at adfærd før sengetid på sikrede institutioner kan hænge sammen med de unges angst, bekymringer og selvbebrejdelse under isolationen om natten:

”What is often dismissed as attention-seeking behavior at night might be linked to some underlying anxiety, and more significantly it should also be

remembered that dramatic acts of self-harm are more likely to occur at night” (Rose, 2014, s. 125).

I ovenstående peger Jim Rose på en pointe om isolationens negative betydninger og hvordan denne betydning er koblet til de unges adfærd før sengetid. Lignende pointer om de skadelige betydninger af isolationen om natten kan også læses i Teresa O’Neills engelske undersøgelse (O’Neill, 2001). Dette kommer jeg nærmere ind på senere i dette tema under afsnittet: Sengestrejke efter kl. 22:30 som modstand mod isolation.

I dette afsnit er jeg derimod optaget af at vise, at praksis udvikler sig mellem deres gensidige håndteringer af kontrolbestræbelserne og de pædagogiske intentioner. Her viser jeg, at sengetiderne etableres konfliktuelt mellem de unge og professionelle. Det udvikler sig fra smådrillerier i sofaen til en konfrontation mellem dem. I deres håndtering af modsætninger bliver modsatrettede interesser synlige. Modsætningen mellem de som forsøger at håndhæve de kontrollerende regler og rytmer, og dem, som forsøger at bryde dem. Observationen udspiller sig som kulminationen på en almindelig aften med fælles hygge, og den viser, hvordan situationer hurtigt forandres og må håndteres situationeret og konkret.

Klokken er tæt på 22:00. Jeg sætter mig i en stol ved sofagruppen, og de unge griner og pjatter meget højlydt. De er på grænsen til sjov og ballade. Pludselig hvisker to af de unge til hinanden. De diskuterer lavmælt, hvem der skal stille mig et spørgsmål. Den ene har samlet mod og spørger mig: ” Er du til mænd”? De andre drenge griner. Jeg svarer, at jeg er gift med en kvinde og har to børn. De fortsætter med at sige, at jeg ligner en bøsse. Diskussionen går frem og tilbage, og den ansatte, Ahmet, (som er meget populær blandt drengene) forsøger at tage mig i forsvar. De unge kan sagtens fornemme, at jeg er på udebane, og de går til mig gang på gang. Oprindeligt afsluttes med, at de unge skal ud at ryge. Efterfølgende vil de unge ikke gå på værelserne, og stemningen er meget højtråbende. Jeg søger tilflugt på kontoret lige ved siden af sofagruppen. Jeg kan tydeligt høre deres råb og verbale provokationer mod personalet, ligesom ordene ”ham homoen” underforstået mig og ”forskeren” bliver brugt i flæng. Det er her, jeg flere gange tænker, at situationen er ved at løbe løbsk, og jeg føler tydeligt en utryghed og har hjertebanken og svedige hænder. De unge er begyndt at ryge indenfor i afdelingen, hvilket er et klart brud mod reglerne, og personalet kan ikke få de unge ud at ryge, og de nægter at gå

på værelserne. Det banker på døren ind til kontoret, og jeg åbner med en vis angst. Ind render Almiran med en smøg i munden med to medarbejdere lige bag sig. Almiran begynder at rode i sit skab og vil havde flere cigaretter, griner, og jeg fornemmer tydeligt, at vi bevæger os på en grænse mellem grin og noget ubestemmeligt, som kan udvikle sig til en fysisk truende situation for både personale og de unge. Jeg ser også, at alarmknappen hos den ene medarbejder er trukket frem. Medarbejderne taler hele tiden i et anerkendende sprog og gør alt, hvad de kan for at få de unge på værelserne uden fysisk magtanvendelse. Personalet er presset, og man kan tydeligt se på deres øjne, at de er bekymrede. En slags tomhed i øjnene. Efter en halv times tid får medarbejderne ro på drengene, og de går på værelset.

Som beskrevet i teorikapitlet, må vi med Bertel Ollmanns begreber, forstå anbringelsen som en social enhed, udspaltet i gensidigt afhængige modsætninger indenfor den samme relation. Disse modsætninger betinger udvikling (Ollmann, 2003). Selvom Ollmanns forståelse er en meget overordnet bestemmelse, kan den bidrage til forståelse af udvikling i casen om sengestrejke. Modsigelserne kan måske fremstå tilfældige, men det er deres relevans for udvikling i den konkrete praksis, der afgør, hvorvidt de er væsentlige.

”... Modsigelser vil jeg bestemme som uforlideligheder i praksis, som vi må arbejde på at få til at fungere for, at vi kan komme derhen, hvor vi forestiller os er godt. Modsigelser rummer mulighed for konflikt, men kan også håndteres samlet og i fællesskab...” (Axel, 2016).

Anbringelsen forstår jeg som en social enhed, udspaltet i modsætninger mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring. Denne modsætning håndteres forskelligt af de unge og medarbejderne. Hvis vi skal forstå udvikling og konflikter i casen om sengestrejke, må vi først se efter, hvordan modsætningerne betinger denne udvikling, og derfor må vi se, hvordan modsætningerne håndteres af de indsatte og ansatte i casen.

I casens begyndelse sidder jeg i sofaen med de unge og en ansat. Deres drillerier betragter jeg som udforskning af deres muligheder og begrænsninger for håndtering af deres deltagelse på den sikrede institution. Deres drillerier viser mig, at de udforsker deres muligheder for deltagelse i håndtering af modsætninger mellem de pædagogiske intentioner om fælles hygge i sofaen før sengetid og den straffende foranstaltning. Den viser også, at Ahmet og jeg forsøger at håndtere denne modsætning. De unges lidt hårde drillerier af mig

og Ahmets forsøg på at tage at beskytte mig, viser, at modsætningen mellem indsatte og ansatte bliver håndteret som modsætninger, der betinger drilleriet og forsvaret. De pædagogiske intentioner om fælles hygge i sofaen udspringer sig som en særlig opdelt praksis, når de unge, Ahmet og jeg, må håndtere modsætningen mellem indsatte og ansatte i den kontrollerende praksis.

I casen ser vi, at praksis udvikler sig i vores forsøg på at håndtere modsætningerne konkret. Efter drillerierne går jeg på kontoret og låser døren. Min officielle position som hverken ”ansat” eller ”indsat” bliver tydeligvis problematisk i og med, at de unge forsøger at bryde med og tage rådighed for de institutionelle betingelser om sengetider. De unges deltagelse og håndtering af deres betingelser intensiverer forskydningerne i de unge og medarbejdernes positioner. Det skærper også den straffende/ kontrollerende udspaltning af anbringelsen, som begynder at træde tydeligere frem nu, end tidligere. Da Almiran kommer på kontoret og bryder med de institutionelle regler, ser vi, at medarbejdernes forsøg pædagogiske håndteringer (i anerkendende og kammeratligt sprog) i den straffende foranstaltning er under pres. Der er en reel trussel, hvormed praksis kan udvikle sig, og alarmknappen er trukket som yderste konsekvens af denne alvor.

Deltagerobservationen endte uden magtanvendelse, ildspåsættelse, polititilkald eller en smadret afdeling. Men alvoren af, at dette kunne ske (som det tidligere har gjort) viser også, med hvilken alvor modsætningerne må håndteres og mingeles i medarbejdernes bevægelser med de unge i håndtering af konflikter.

I forlængelse af ovenstående observation blev jeg optaget af, på hvilke måder modstand mod sengetider blev italesat. Selvom sengestrejken og modstanden mod medarbejderne kunne se meget koordineret og fælles ud, blev sengestrejken begrundet ud fra meget forskellige årsager. I det næste afsnit vil jeg gå tættere på de unges oplevelser af isolation om natten og begrundelser for deltagelse i sengestrejke.

Betydningen af at være låst inde om natten

I ovenstående analyse var det min ambition at vise, hvordan modsætninger peger på en mulig udvikling, som håndteres konkret, og hvordan det ansporede konflikter om sengestrejke. Selvom analysen viste, hvordan konflikter

var styret gennem håndtering af modsætninger i konkret praksis, blev jeg ansporet af en nysgerrighed på personlige grunde. Hvordan oplever de unge sengetiderne kl. 22:30 og isolationen om natten? Var modstanden mod sengetiderne alene rettet mod rutinen og rytmen (kontrolaspektet af den straffende sanktion), eller var modstanden rettet mod nattens isolation?

Gennem feltarbejdet blev det tydeligt, at der var varierende grunde til at deltage i sengestrejke. Det var også klart, at sengestrejke og flugtforsøg var dobbeltheder. På den ene side kunne de unge fremme deres personlige interesser, når de arrangerede ”sengestrejke” og ”flugt”. På den anden side fik det konsekvenser for deres fremtidige interesser. En konsekvens, som (Schraube, 2015) beskriver som *restriktiv* handlen, når den begrænser deltagelsen.

Jeg vil gennem præsentation af en række interviews vise disse variationer, og hvordan de søges håndteret forskelligt af de unge. Herunder, hvilke konsekvenser det får, når de unge søger at tage rådighed over deres betingelser. Først vil jeg vise én af de unges oplevelser af isolationen, og dernæst vil jeg vise forskellige variationer i begrundelserne for deltagelse i sengestrejke.

”Det bliver psykisk - I nat spillede jeg poker med mig selv. Jeg brugte M&Ms som penge. Det er helt sindssygt”

”Mange af de unge beretter om søvnproblemer. Når de kommer ind på eget værelse, og fjernsynet er blevet slukket, går der flere timer, før søvnen indfinder sig. Nogle af de konsekvenser, der nævnes, er træthed, problemer med uoplagthed, vanskeligheder ved at stå op om morgenen osv.” (Hansen & Zobbe, 2006, s. 124).

Dette interview med Akil understøtter min overordnede pointe om, at indespærringen om natten *er* isolation, og at der kan trækkes paralleller mellem hans oplevelser og de bekymringer, FN’s Tortur Kommission og Børnerådet (Schultz et al., 2015) har, i forhold til isolation af børn og unge. I en engelsk undersøgelse af anbragte børn og unge på sikrede institutioner fandt de, at ensomheden og indespærringen (som af regionerne beskrives som en tid til refleksion og en pause), blev indgang til stress og selvbejdelse.

”...many young people in this study reported that they became more depressed during their placements and their self-harming increased. Charlotte’s

experience illustrates the issues and this typical: You sit down and think about things all the time, so you get more and more depressed and then you self-harm... I fell worse about myself now..." (O'Neill, 2001, s. 212).

Min pointe med at vise Charlottes erfaringer fra den engelske undersøgelse er at vise de almene problemer, som er forbundet med indespærring. I det første interview med Akil vil jeg vise, hvordan isolationen og ensomheden sætter sig igennem som tabte muligheder om natten modsat en positiv tid til refleksion. Jeg vil også vise, hvordan, isolationen som betingelse kan håndteres konkret, når han søger at udvide sin rådighed over sit liv.

Akil: "...Det er noget lort. Folk siger det er playstation og hygge. [...] når du bliver låst inde, er der ingenting at foretage sig. Det eneste du har, er dit fjernsyn og din seng. Jeg er oppe hver nat, mine tanker kører rundt. Ligesom en drøm. Det er ikke engang slemt at være her, men når du bliver låst inde [...] er det sværeste tidspunkt. Det er, fordi man ikke er sammen med nogen, man snakker ikke med nogen. Man tænker over, hvorfor jeg er her så længe. Det bliver psykisk. I nat spillede jeg poker med mig selv. Jeg brugte M&M's som penge. Det er helt sindssygt..."

Akils fremstilling viser, at isolationen som fysisk afgrænsning sætter sig igennem som tabte muligheder. Isolationen vanskeliggør Akils muligheder for at føre en meningsfuld deltagelse, når indespærringen bliver total isolation på værelset om natten. Akil henviser til, at det egentlig ikke er svært at være her (institutionen) Men at isolationen om natten virker modsat ind. Akil har fra et tidligere interview fortalt, at han af to omgange er flygtet fra institutionen, og at det har forværret hans situation med flere sigtelser til følge. Betydning af opholdet beskriver han således: "Jeg bliver helt anderledes herinde" (Akil). De unges forsøg på at overskride de institutionelle betingelser og søge rådighed for sig ved at slippe for isolation og komme ud i friheden er forbundet med en stor risiko for at forværre deres egen situation.

Selvom dette afsnit ikke handler om flugt fra institutionen og begrundelser herfor, ser det ud til, at der kan drages en parallel til sengestrejke. Hvor flugt fra institutionen er et opgør mod indespærringen/ adskillelsen fra friheden og omverdenen (familie, venner, kærester mv.), er dette et opgør mod indespærringen og isolationen fra de andre unge inde på institutionen. Det er en dobbelt indespærret praksis. I det næste afsnit vil jeg vise, hvordan Ethan forholder sig til og begrundet sin deltagelse i forhold til sengestrejke. Ethans be-

grundelser læner sig op ad de samme bekymringer som Akil's og kan udvide forståelsen for engagementerne i dette.

Sengestrejke som: at antage de andres grunde, opgør mod isolation og kedsomhed

Gennem min præsentation af en deltagerobservation i starten af dette tema viste jeg, hvordan sengestrejke blev udviklet og styret gennem konkrete handlinger af modsætninger. Deres arrangementer omkring sengestrejken viste, at de unge udforskede mulighederne for at bryde med- og skubbe til hverdagsrutinerne. Institutionens kontrollerende praksis viste, at rutiner og rytmer falder tilbage som konsekvens af medarbejdernes håndtering af kontrollen i mødet med de unge. De unges forsøg på brud med rutinerne viste også, hvordan de og medarbejderne hele tiden betinger hinandens deltagelse, hvormed konflikter må håndteres situeret og konkret. I dette afsnit er det min intention at vise de unges perspektiver og begrundelser for engagement i sengestrejken. Selvom de unges engagementer kunne se ud til at pege på isolationens negative betydninger alene, viser jeg i følgende, at dette også er koblet til at blive revet med i de andres engagementer. Dette ved at antage deres grunde som oprør mod generel kedsomhed.

Sengestrejke efter kl. 22:30 som modstand mod isolation

”Det værste jeg tænker på, når de låser dørene, det er sgu' ikke rart”

En gennemgående pointe i afhandlingen er, at regler og rutiner hele tiden forhandles og udvikles gennem konkret håndtering af modsætninger. For medarbejderne er dette en balancering af pædagogiske intentioner om relationel kontakt (unge, der skal udvikles) og på den anden side de hårde rutiner og rytmer som konsekvens af den kontrollerende praksis. De unge balancerer også mellem at tage rådighed over og udforske deres betingelser, samtidigt

med at dette til tider får negative restriktive konsekvenser for dem. Deres balance mellem at være helt almindelige unge på en døgninstitution, der driller og laver ballade med pædagogerne, og på den anden side at håndtere disse drillerier i en sikret institution, medfører ofte andre problemer. Tidligere har i kapitlet har jeg ligeledes vist, at der i engelsk og skotsk sammenhæng ansføres en sammenhæng mellem de unges bekymringer for isolationen om natten og deres adfærd før sengetid (O'Neill, 2001; Rose, 2014, s. 125)

I det næste skal vi se, at Ethans engagement i sengestrejke i lighed med den skotske undersøgelse, er ansporet af bekymringerne for tiden alene på værelset:

Martin: "Hvis du skal forklare mig, som ingenting forstår om det, hvorfor er det, man laver sengestrejke?"

Ethan: "Det er fordi, at vi ikke gider gå ind på værelserne. Det er ikke sjovt at være på sine værelser og blive låst inde"

Martin: "Når nu du bliver lukket og låst inde på dit værelse om aftenen. Hvad synes du om det?"

Ethan: "Det værste, jeg tænker på, når de låser dørene. Det er sgu' ikke rart"

Martin: "Hvad gør det ved dig, når dørene bliver låst?"

Ethan: "Jeg føler mig ikke tryk. Det er ubehageligt. Ja, man kan ikke en gang sove... [...] det er fordi man ikke føler sig tryk ved at sove om aftenen, når dørene bliver låst ind til en"

Martin: "Kommer man til at spekulere mere over tingene udenfor?"

Ethan: "Lige præcis. Det er ikke ligesom at være udenfor. Du har ikke din egen vilje herinde. Du har ikke fri herinde"

Martin: "Når I så sengestrejker, så lader I bare være med at gå ind på værelserne?"

Ethan: "Lader være med at gå ind på værelserne. Kaster med ting og krus. Alle mulige ting. Det er forskelligt. Råber ad pædagogerne. Sviner pædagogerne til og sådan nogle ting"

Ethan forklarer om sin deltagelse, at tabet af den ”frie vilje” og ”utrygheden” i indespærring giver udslag i et forsøg på *brud* med rutinerne, hvor Ethan løber en risiko. I hans forklaring viser det også, hvordan det ikke kun er et dilemma i de unges deltagende relation med medarbejderne, men også skaber forskydninger i relationen mellem dem som ”indsatte uden rettigheder” og ”ansatte med magtbeføjelser” En relevant tilføjelse er, at flertallet af de unge endnu ikke er dømt. Der er således tale om en kontrollerende praksis, som sætter sig igennem som betingelse for endnu ikke dømte og dermed officielt stadig uskyldige.

Ethans beskrivelse af sengestrejke som: ”Kaster med ting og krus. Alle mulige ting [...] råber ad pædagogerne. Sviner pædagogerne til og sådan nogle ting ”(Ethan) Ethans forsøg på at håndtere isolationen forskyder relationen og viser de udfordringer, de ansatte møder i håndtering af modsætningen mellem at skabe relationel udviklende kontakt i en straffende og kontrollerende praksis. En praksis, hvor de ansattes officielle opgave er, at formidle den kontrollerende praksis gennem sengetider på faste tidspunkter, og hvor forhandling om disse (som man kunne se i andre typer institutioner for anbragte børn og unge) er under pres her, på baggrund af den straffende foranstaltning.

I det næste vil jeg vise, at der er eksempler på, at medarbejderes overskridende håndteringer af modsætningerne i formidling af regler og rutiner kan være adgang til forsoning og fællesskab med de unge. Reglerne bliver, med andre ord, brudt for at blive overholdt.

Medarbejderes overskridende håndtering af sengetider som mulighedsrum

Som tidligere vist, er netop den straffende foranstaltning og medarbejdernes håndteringer heraf, kilde til udfordringer og problemer mellem de unge og medarbejderne. Men, som jeg vil vise nu, håndteres den straffende foranstaltning forskelligt, og sommetider er medarbejdernes overskridende håndteringer af reglerne adgang til fællesskab og forsoning. Det eksempel, jeg vil vise, er, at der er muligheder i medarbejdernes deltagelse, som ikke behøver ”være ude hele natten” eller ”ingen muligheder for forandring”. Som eksempel her-

på viser det sig af og til, at der er udvikling, hvorpå der skabes et rum for at de ”sammen”, medarbejderne og de unge, finder et fælles kompromis. Et kompromis udenfor de officielle regler, som viser, at de i fællesskab udvikler nye handlemuligheder i praksis i modsætningen mellem de pædagogiske hensigter og kontrollen. Det får jeg indblik i gennem et interview med Akil, hvor han beskriver, hvordan sengestrejke undgås, og hvordan de unge og medarbejderne kan mødes i deres fælles bestræbelser på at håndtere den sikrede institution som fælles betingelser:

Akil: ”...I går var vi ude til kl. 24:00. De gav os ikke lov til at ryge en smøg, så vi ville ikke gå i seng (sengestrejke) Så kom nattevagten og spurgte, om vi ville have en smøg- Helt sikkert, og så gik vi i seng bagefter. Det fatter pædagogerne ikke, at vi også har brug for at være trygge...”

Beskrivelserne af tryghed, og hvordan Akil oplever, at de i fællesskab mødes om et kompromis i regler og rutiner, indikerer, at der trods forskellige perspektiver, kan skabes kompromiser, der bevæger praksis i retning af oprettholdelse af regler og rutiner, men at det skabes gennem en afvigelse af reglerne før praksis kan falde tilbage. Det viser, at praksis først må brydes, før det kan omformes og igen etableres på ny.

Ifølge Wendy Stainton Rogers må man se efter, hvordan:

”...rule-systems are made, deployed, enforced, resisted and so on. [...] who is it that gets to make the rules, and who is expected to conform to them, and what consequences are...” (Rogers, 2009, s. 337).

Med ovenstående pointe er det ikke alene interessant at bemærke, hvorledes medarbejderne formidler regler, og hvordan de unge kommitter sig til disse. De unges deltagelse og deres forsøg på at skabe rådighed over og skubbe til betingelserne viser, at afvigelser ikke er umuliggjort for dem. Nattevagtens overskridende brud med etableret regelsæt i sin håndtering af modsætninger viser, at han påtager sig et ansvar for at lave regler (indenfor reglerne), og hvordan de nye regler antyder, hvordan de unge kan koble sig på. Selvom afvigelser fra regelsættet kan være adgang til fælles bestræbelser på at håndtere deres betingelser, giver det anledning til konfliktuelt samarbejde mellem medarbejderne. I kapitel 8 i afsnit om: ”Remoulade på væggen - når

pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation” viser jeg, at medarbejdernes konflikter om håndtering af de unges udfordringer veksler mellem, hvilken side af modsætningen pædagogik- straf, er den mest dominerende deltagelse for den enkelte ansatte.

Medarbejdernes understøttelse af små brud indikerer, at medarbejderne kan udsætte og undgå konflikter. De små afvigelser og fællesgjorte nye handlemuligheder indenfor de faste regler og rutiner viser, at praksis er til forhandling i deres fællesskab om at undgå konflikter. I kapitel 7 viser jeg, at omgåelse af rutinerne og etablering af nye handlemuligheder kan udvikle sig konfliktuelt mellem medarbejderne og de unge.

”Jeg blev revet med i sengestrejke – at antage de andres initiativer i kollektive bestræbelser ”

I flere af mine interviews med de unge finder jeg, at de ofte beskriver deres personlige begrundelser for deltagelse fra et ”jeg” til et ”vi”. De unges antagelser om de andres personlige grunde sættes ofte i relation til og gøres til deres eget personlige standpunkt. De unges deltagelse i eksempelvis sengestrejke viser, hvorledes de søger kollektivt at skabe rådighed over og forandre deres livsbetingelser sammen. I mit forsøg på at få adgang til det personlige gennem det sociale, er jeg opmærksom på ikke at falde i det, Ernst Schraube benævner som ”individualistic, subjectivist concept” (Schraube, 2015: 540). Min adgang til det personlige gennem det sociale viser, at selvom de unge begrundes deres perspektiver fra eget ståsted og position i praksis i en interviewsituation, trækker de på, hvad de antager, er de andres initiativer for deltagelse i den fælles praksis. Deres handlinger er således ikke alene et spejl på de andres handlinger, men en forventning om de andres initiativer.

”...we do not just simply react to what others do (as if their actions were caused to our reactions), but we have a meta level at our disposal: we perceive the other subject as reflexive subject that perceive us, as reflexive subject. So we always assume other’s agendas, perceptions, etc. – and do not just react to some behavior of theirs...” (Schraube, 2015: 540).

I en interviewpassage mellem Amin og mig vil jeg vise, at deltagelse i senge-strejke kan være foranlediget af, at ville passe ind i en eksisterende praksis. Her antager Amin de andres grunde for deltagelse. Jeg vil også vise, at selvom Amin går med i kollektivets bestræbelser på at skabe rådighed over betingel-serne, er han reflektivt opmærksom på det restriktive og begrænsende i denne praksis, hvormed nye sigtelser ødelægger fremadrettede muligheder.

Amin: ”Altså, for mig er det pisse vigtigt, at man bare er sig selv herinde. Man skal bare holde sig til sig selv. Man skal bare passe sig selv”

Martin: ”Så man ikke laver ulykker?”

Amin: ”Ja, og får flere sigtelser og alle sådan nogle ting. Bare gå i seng til ti-den”

Amin: ”Kan man let komme til at?”

Amin: ”Ja, det kan man. Der gik kun to dage her sidst da jeg ankom, så blev jeg og alle de andre unge anholdt for noget ildebrand og sådan noget”

Martin: ”Hvorfor opstod det?”

Amin: ”Jeg ved det ikke. Jeg blev bare revet med i det, jeg var jo helt ny og vidste ikke, hvordan tingene var. Jeg blev bare revet med”

Martin: ”Er det kedsomhed?”

Amin: ”Ja, det må det også være”

I Amins beskrivelser af, hvorfor han ”gik med”, trækker han på betydningen af fællesskabet og hans position som ny. Amin lægger i sin fortælling ”*Jeg blev bare revet med i det, jeg var jo helt ny og vidste ikke hvordan tingene var*” op til, at netop fællesskabet kan være af betydning, når de unge skal indplacere deres person-lige grunde. I følgende udsagn ”*jeg var helt ny og vidste ikke, hvordan tingene var*”(Amin) lægger Amin op til en forståelse for, at hans position og ståsted i fællesskabet var betydningsbærende for at ”gå med”. I og med, at han ikke vid-ste, hvordan tingene var, indikerer Amin, at der er andre dagsordener blandt de unge i samspillet med medarbejderne, som han ikke kendte til. Amins an-tagelse af de andres initiativer og grunde blev således indfaldsvinkel for

Amins grundede deltagelse. Dette på trods af, at deltagelse i sengestrejke får konsekvenser for ham og de andre gennem nye sigtelser.

”Sengestrejke er normalt - det gør vi når vi keder os” Senge- strejke som opgør med kedsomhed

I forrige afsnit var det min pointe at vise, hvordan det sociale kan anvendes som indfaldsvinkel til det personlige. I dette afsnit bygger jeg videre på den pointe og viser, hvordan Almiran på baggrund af fællesskabet, forklarer *deres* fælles begrundelser for deltagelse i sengestrejke. Gennem interviewet med Almiran forklarer han, at sengestrejke er knyttet til kedsomhed i løbet af dagen. Dette i modsætning til *utryghed på værelset, indespærring på ubestemt tid og/eller som et medløb i det kollektive*. Almiran kobler desuden kedsomhed og sengestrejke sammen med medarbejdernes deltagelse i løbet af dagen som betingelse herfor.

Almiran: ”Sengestrejke er normalt [...] Det gør vi, når vi keder os”

Martin: ”Så gider I ikke bare gå i seng om aftenen?”

Almiran: ”Jamen du skal også tænke på det sådan her. Vi laver aldrig sengestrejke, når der er nogen gode på arbejde, for et eksempel Ahmet og så videre. Der laver vi aldrig sengestrejke Fordi at der har vi hygget os hele dagen, vi har gjort det, vi skal, forstår du? Vi er næsten trætte alle sammen. Han har udført et godt job, et arbejde forstår du? Både fysisk, psykisk det hele. Så er der nogle andre, der bare sidder på deres flade røv hele dagen, forstår du? Laver ikke noget. Siger til en: ”gør lige”, vil I ikke være søde at gøre det der”? ”Ej, det kan I gøre bagefter”. ”Wraaa. Så får man egentlig et trip jo. Så siger man fuck jer, jeg går ikke ind på værelset vel. Så bare hygge med”

Almiran forklarer i ovenstående fortælling, at de unges sengestrejke er betinget af medarbejdernes deltagelse og engagement i løbet af dagen. Fortællingen kaster endnu et lys på de kollektive bestræbelser på at handle med deres betingelser på institutionen. Det væsentlige nye i Almirans perspektiver er, at det netop ikke er et fælles oprør mod regler og rutiner ”i sig selv”, men forbindes med langt mere komplekse sammenhænge. Sammenhænge, hvor rela-

tionelle forhold med medarbejderne i løbet af dagen betinger modstanden mod reglerne.

Almirans beskrivelse af Ahmets tilgang til de unge, kan jeg genkende fra mit øvrige feltarbejde. Ahmet har en meget kammeratlig omgang med de unge. Han overskrider med jævne mellemrum grænserne for de institutionelle regler og rytmer i omgangen med de unge. Selvom Ahmets popularitet hos de unge er stor, har det en slagside i Ahmets omgang med medarbejderne. I kapitel 8 viser jeg hvordan, Ahmet netop foretager små brud med rutiner og rytmer i samspillet med de unge, som også nattevagten gjorde i forrige afsnit.

I dette analysetema har jeg hovedsageligt beskæftiget mig med sengestrejke, og hvordan det håndteres og begrundes på varieret vis i forhold til de institutionelle betingelser.

I næste analysetema vil jeg beskæftige mig med, hvordan tvunget fællesskab under indespærring må håndteres som betingelse for de unge. Indtil nu kan det fremstå som, at de unge er en harmonisk gruppe, der har en fælles kamp mod de ansatte og reglerne. Men de unge er også en betingelse for hinanden der må håndteres konkret i forhold til den indespærrede praksis.

Opsamling

I foreliggende kapitel 6 undersøgte jeg hvilken betydning bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for etablering af indespærring fra omverdenen og isolation om natten. Her så vi hvordan, at isolation og indespærring blev forhandlet og etableret i spændingsfeltet mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring. I praksis blander de unge og professionelle modsætningerne sammen for at få praksis til at fungere. Når det kontrollerende aspekt af isolationen blev etableret i form af sengetider og indespærring om natten kl. 22:30, forsøgte de unge at tage rådighed over og forandre på disse betingelser gennem sengestrejke. Medarbejdernes håndtering af de unges udfordringer af kontrollen viste, at modsætningerne i praksis kontinuerligt blandede sig mellem hinanden. Det blev også tydeligt, at isolation og indespærring fra omverdenen havde *forskellig* betydning for de unge, og at betydningen var koblet til de unges eksterne livsbetingelser på tværs af sammenhænge mellem deres liv udenfor og indenfor på institutionen.

I det næste kapitel 7 vil jeg gå videre og undersøge de udfordringer, dilemmaer og konflikter som opstår, når de unge og professionelle arrangerer deltagelse i overgange mellem institutionelle rutiner og rytmer i en kontrolleret og straffende praksis. I kapitlet vil vi blandt andet se, hvordan, institutionelle rutiner og rytmer brydes, formes og omformes som resultat af deres håndtering af de modsætningsfyldte betingelser mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring. Her udvikler en fodboldkamp sig særligt konfliktuelt og aggressivt på baggrund af indespærringen og kontrollen. Her ser vi, at kontrolbestræbelserne tager form af de pædagogiske intentioner om forandring, men også omvendt.

Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer

Introduktion

I dette kapitel 7 er mit forskningsblik rettet mod en undersøgelse af, hvilken betydning modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for etablering af bevægelser og overgange mellem hverdagens arrangementer på institutionen. Her kunne man almindeligvis tro, at disse forskellige rutiner og rytmer er fastlagte og styret af de professionelle. Men vi skal se, at disse overgange forhandles og åbner mulighed for, at rutiner kan udvikle sig til noget andet end planlagt i hverdagen. Disse konflikter og samarbejde om hverdagen med de unge, bliver ofte diskuteret som problemer der må håndteres på ensartede og metodisk stringente måder overfor de unge. Her ses en stigende interesse for kognitive færdighedsprogrammer som eksempelvis ART mv. hvor medarbejdere uddannes til at håndtere aggressioner på særlige ensartede måder. En lignende udvikling ses i Skotsk sammenhæng, hvor der er sket en forandring fra relations- baseret praksis henimod risikovurdering og programmerede interventioner (Mckellar & Andrew, 2013: 47). I Svensk sammenhæng argumenterer Sofia Enell for, at udviklingen i højere grad hænger sammen med en historisk forandring henimod, at opfatte de unge med individualistiske psykologiske kategorier som: anti-social adfærd, adfærdsproblemer, ADHD mv. (Enell, 2017). Det betyder, at der er en opfattelse af, at konflikter med de unge på institutionen, kan håndteres på en neutral måde med et standardiseret præg. Men Jan Rothuizen beskriver, at der er en udfordring med, at de unge både opfattes som fejludviklet på den ene side og på den anden side som klar til at modtage deres straf (Rothuizen, 2016, s. 194). Her kan der opstå en dobbelttydighed hvor både de professionelle og de unge kan blive forvirrede i relationen til hinanden som

også Jim Rose argumenter for i Skotsk sammenhæng (Rose, 2003) Den professionelle vil da hele tiden blive mødt at denne modsætning. Er det nu straf eller behandling? De professionelle må hele tiden vurdere deres dømmekraft og tage deres egne beslutninger i den konkrete og situeret praksis i konflikterne med de unge (Rothuizen, 2016, s. 194) En sådan situation skal jeg præsentere i det næste afsnit. Her vil vi se, at de professionelle ikke kan håndtere konflikter og samarbejde i overgangen mellem arrangementer på en standardiseret måde, men hele tiden må overveje udviklingen i konflikterne. Hvor modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner er tilstede og må håndteres af dem.

Kampen om øgenavnet Gummi og oprør mod kedsomhed – en analyse af brud med rutiner, og de unge og medarbejderne som hinandens betingelse for deltagelse

Præsentation af et eksempel på overgange i en hverdags-sammenhæng

Når man udefra ser på en sikret institution, ser man bygninger, der ligger spredt mellem hinanden bag metervis højt hegn. Hegn, som er omkranset af pigtråd på toppen. Institutionen ligger lidt afsides i et naturområde, og mit første møde med institutionen var overvældende. Min første indskydelse var; mon jeg nu var sikker på, at jeg ville lave forskning der? Min oplevelse af den kolde bygning med det majestætiske hegn understreger med al tydelighed, at her skal man ikke ønske sig hen. Det samfundsmæssige behov for at beskytte samfundet mod de unge og omvendt bliver markeret af dette hegn.

Bag det høje hegn bor flertallet af de unge på ubestemt tid.³⁴ Udefra adskiller institutionstypen sig ikke væsentligt fra andre af landets voksenfængsler med indespærring, faste rytmer og rutiner, brev- og besøgskontrol, mv. Bort-

³⁴ Ca. 60% af de unge var i 2015 anbragt med baggrund i en varetægtsfængsling og ca. 14% var anbragt som led i en ungdomssanktion (Danske Regioner, 2015).

set fra det forhold, at de unge her er omfattet af lovgivningen om socialpædagogisk behandling og undervisningspligt, jf. deres unge alder³⁵ (Danske Regioner, 2011). Derfor skal de unge blandt andet tilbydes undervisning i folkeskolens forskellige fag, og der udarbejdes en behandlingsplan. Indenfor institutionens hegn forsøger de professionelle at få dagsrytmerne udfoldet, så de minder om tilværelsen uden for institutionen.

Et eksempel på, hvorledes dagsrytmen kan se ud, er eksemplificeret i følgende:

³⁵ I en rapport udarbejdet af Danmarks Pædagogiske universitetsskole vises, at der er store udfordringer i gennemførelse af undervisning på sikrede institutioner. Det skyldes henholdsvis de unges forudgående faglige niveau, som ikke er på alderssvarende niveau. Langt størstedelen befinder sig i en uafklaret situation p.gr. varetægtsfængslingen, hvilket gør det svært for de unge at koncentrere sig. Endvidere peges på, at de unge har psykiatriske problemstillinger, og at undervisning ofte foregår 1 til 1 af sikkerhedsmæssige årsager (Jensen et al., 2011).

DAGSRYTME

Kl. 08.00: Dørene låses op og de unge vækkes.

Kl. 08.30: Morgenmad og de unge har mulighed for indkøb i afdelingens kiosk.

Kl. 09.00: Værksteds- og skoleundervisning starter.

Kl. 12.00: Frokost

Kl. 13.00: Undervisning og værkstederne fortsætter.

Kl. 14.30: Oprydning på værkstederne.

Kl. 15.00: De unge har fri og kan benytte afdelingens fritidsbeskæftigelser.

Kl. 15.00 - 16.00: De unge har tid til refleksion, bad og andet for dem selv på eget værelse. Medarbejderne kommer rundt og taler med hver enkelt elev om aftenens aktivitet og hvordan den enkelte unge har det samt om deres oplevelser af dagen.

Kl. 18.00: Aftensmad.

Kl. 22.30: Eleverne skal være på deres værelser og dørene låses.

Ovenstående er et eksempel på en dagsrytme. Dagsrytmer bliver omtalt af regionerne som en struktur, der har nogle særlige kvaliteter i forhold til understøttelsen af de socialpædagogiske ambitioner om udvikling og forandring hos den enkelte unge. (Danske Regioner, 2011).

Gennem feltarbejdet erfarede jeg, at der foregik mange konflikter og kampe om etableringen af disse rytmer og rutiner. Ofte måtte regler om dagens rutiner brydes for at blive overholdt af de professionelle. Erik Axel har under sine deltagende observationer af en hverdagsregulering af et kontrolrum i et fjernvarmeværk fundet, at regler ikke følges stringent. Her skriver Erik Axel:

“...Instead they were located in a praxis with many ongoing concerns, where they constantly had to judge the relevancy of different occurring events...”
(Axel, 2008, s. 8).

I ovenstående citat ser vi, at regler må forstås som situeret i en praksis, hvor der er mange bekymringer, og hvor de ansatte hele tiden må dømme relevansen af forskellige hændelser. Selvom et kontrolrum og en sikret institution er forskellige sociale arrangementer, er der dog en vis sammenlignelighed. På en sikret institution er der, ligesom i et kontrolrum, en fornemmelse af, at praksis kan styres og reguleres på en stringent og neutral måde. Men i praksis ser det ud til, at de professionelle på den sikrede institution, ligesom operatørerne i kontrolrummet (Axel, 2011, s. 58–59), må bryde regler. Dette for at få praksis til at fungere sammen med de unge. Erik Axel beskriver:

”...Reorganizing rules or organisations sometimes means making rules the object of specific action. Action of this nature is clearly action that reworks the subjects’ action potence. Here it becomes a matter of discussion about rules should be properly reorganized. In such discussions at the work site, questions of action potence came more clearly into focus...” (Axel, 2002, s. 423).

I ovenstående ser vi, at reorganisering af regler nogle gange betyder, at regler udvikles i forhold til de specifikke handlinger.

I kommende afsnit vil jeg vise, at udviklingen i en konfliktsituation kan forstås ud fra de måder, hvorpå de professionelle og unge håndterer modsætningerne for at få praksis til at fungere. Den konkrete case er karakteriseret ved, at den viser, hvordan der er indlejret pædagogiske intentioner i de professionelle organiseringer. Organiseringer, som i mødet med de kontrollerende rammer, skaber nogle særlige deltagemuligheder for henholdsvis de unge og professionelle i mødet med hinanden. I casen bliver dagens rutiner brudt for at få praksis til at fungere i forhold til udviklingen i de konkrete hændelser.

Min adgang til institutionen

Det er en tidlig morgen i maj. Jeg møder ind på institutionen efter at have passeret flere låste døre. Som det plejer at være, er personalet ikke orienteret om min ankomst. Jeg skal, som sædvanlig, bruge længere tid på at forklare min situation gennem radiokontakt fra yderlågen.³⁶ En medarbejder trykker

³⁶ Se eksempelvis mine bekymringer over mistænkliggørelse og vedvarende arbejde med tillid i kapitel 5

på en knap og får yderlågen til at åbne sig. Jernlågen åbner sig meget langsomt med en metallisk lyd. Jeg går op gennem asfaltstien til institutionen, og en medarbejder tager imod mig uden for hoveddøren. Efter en kort orienterende snak bliver jeg hilst velkommen og budt indenfor.

Den institutionelle arkitektur understøtter oplevelsen af isolationen mellem verdenen udenfor og indenfor. Følelsen af at være meget lille foran den meter høje låste jernlåge og den metalliske lyd fra porten, når den åbner sig, er kun ét ud af mange forhold, der understreger den sansemæssige oplevelse af at passere mellem to verdener. Udenfor, hvor friheden hersker og indenfor under kontrollen. Medarbejdernes konstante uvidenhed om mine besøg og den manglende orientering til de unge forud for mine besøg, understøtter min iagttagelse af ”indenfor”, som noget, der kun sparsomt interesserer sig for, hvad der sker ”udenfor”. Isolationen og passagen mellem ”inde” modsat ”ude” fremhæver min oplevelse af et samfund, der beskyttes mod de unge og omvendt. Jeg iagttager en indre oplevelse af at være et fremmedlegeme, der ikke hører til i min passage. Oplevelsen af at være på vej ind et sted, hvor andre ikke vil være. En passage ind i en verden, som også kun sparsomt minder om det liv, jeg fører udenfor som familiefar, forskerstuderende, lektor på pædagoguddannelsen, mv. Det er også en følelse af, at jeg er ubetydelig og uinteressant for de unge og ansatte.

Morgenmaden

Indenfor i køkkenalrummet sidder fire unge drenge rundt om bordet, og de er i fuld gang med morgenmaden. De unge hilser ikke på mig og opfører sig, som om jeg ikke er der. Jeg går fast besluttet rundt og giver de unge hånd og forklarer årsagen til min tilstedeværelse. De unge spørger lidt ind til min forklaring, men jeg fornemmer også, at det ikke interesserer dem synderligt. De taler hurtigt igen om andre ting med de professionelle. Det understreger, at jeg umiddelbart er udenfor og uden betydning for deres hverdagspraksis indenfor.

Efter morgenmaden skal de unge i Undervisningscentret (UC’et). Som noget helt specielt i denne afdeling, skal man gennem yderlågen og ud på den anden side af en lille vej for at komme over i den anden afdeling. Et forhold, der ikke er helt uproblematisk, da der tidligere er unge, som er ”rømmet” fra

institutionen på denne baggrund. Det vil sige, at en bil kører frem, hvorefter den unge springer ind og stikker af i overgangen mellem de to arrangementer. En ny praksis omkring denne overgang er midlertidigt lige begyndt. Før i tiden var det faglærerne fra UC'et, der hentede de unge, men nu skal det pædagogiske personale følge de unge derover i stedet. Denne praksis ser ud til at understøtte pointer fra tidligere forskning, som viser, at døgninstitutionspersonalets opbakning til de unges deltagelse i undervisningen, er en ekstra motiverende faktor (Jensen et al., 2011, s. 8).

Morgenmaden forløber i en blanding af stilhed og generel snak om dagens forløb i UC'et. Én af de unge (Ismail) må ikke komme i UC'et, da han først ankom til institutionen i går. Han har derfor midlertidig karantæne i et par dage, indtil han er faldet til. En beslutning, de unge ofte er ret ærgerlige over, da man som ny gerne vil være med, sammen med de andre i gruppen. Badru skal ind og deltage i ”en til en” undervisning. Så på denne dag er det kun to af de unge, (Ali og Atef) som skal videre til UC'ets værksteder på den anden side af vejen. Disse dialoger kører rundt om bordet. De professionelle og unges diskussioner om dagens rutiner er, som sædvanlig, anledning til fælles debat og diskussion.

At gå i flok - overgangen til undervisningscentret og passagen mellem to verdener

Morgenmaden er overstået, og jeg følger Atef og Ali sammen med to medarbejdere over i UC'et. På vejen over går de unge bag ved os. De hvisker med hinanden, og pædagogen siger flere gange, at de skal stoppe. Atef, som er en dreng med anden etnisk baggrund end dansk, er meget veltrænet og går sådan lidt firkantet i sin gang med armene spredt ud til siderne. Ser man på Atefs generelle adfærd, er han tilbagetrukket over for personalet, selvom han efterhånden har opholdt sig i flere måneder på institutionen. Ofte ser man det modsatte, at de unge drenge bliver mere og mere åbne og til sidst har en meget uformel dialog med medarbejderne. Atef beskrives af personalet som eksplosiv og stresset. Han kender ikke sin ”udgang”, idet han fortsat sidder varretægtsfængslet på ubestemt tid, imens hans sag efterforskes. Sigtelsen er i den tunge ende af strafferammen. Hvis han dømmes skyldig, er der ingen tvivl om, at sagen både kan trække ud og måske vil blive anket af flere om-

gange. I praksis betyder det for Atef, at han ikke ved, hvornår han kan komme videre til afsoning andet steds. Når de unge er blevet dømt og eventuelt kommer videre til afsoning på eksempelvis døgninstitution, har de mulighed for flere privilegier end her.

Drengenes hvisken og deres tilbagetrukkethed fra de professionelle ved at gå bagved, er noget, jeg har observeret som en mere eller mindre generel adfærd i overgangene mellem institutionen og UC'et. Drengene signalerer med tydelighed deres opfattelse af et "dem og os" i deres bevægelse sammen med de professionelle. De grupperer sig som en isoleret celle, der langsomt følger dem i hælene, men med en fast afstand. Selvom gangen og bevægelsen over i UC'et kunne synes ens og stabil som rutine, etableres den alligevel meget forskelligt. Vi går gennem den udvendige jernlåge, (som jeg ankom fra) som åbner sig langsomt. Drengene med Atef i front er begyndt at grine. Det virker, som om alt det her med hvisken og hemmelighederne, er en del af det pres og drillerier, de unge kan lægge på de professionelle. Jeg har tidligere hørt fra en af de professionelle, at de unge lægger planer, når de hvisker. Et forhold, der kan stresser de professionelle, som derfor ikke ved, hvad de unge har gang i. Den institutionelle betingelse, i form af at krydse vejen udenfor, gør hvisken endnu mere intenst. Det er en farlig vej, en vej som kan byde på uventede situationer. Der er en vis sammenhæng mellem de unges hvisken og medarbejdernes rettedhed i opmærksomheden. Medarbejderne vender sig om flere gange og beder de unge stoppe deres hvisken. Den kontrollerende gang gennem gården, ud gennem jernlågen og med medarbejderne i front, fremstår som en tydelig markør for forholdet mellem dem, som opretholder institutionelle regler, rutiner og rytmer og dem, som søges knyttet an hertil (Rogers, 2009). De unge ved godt, at det ikke er forbudt at hviske. Omvendt er det også tydeligt, at deres hvisken indfinder sig som umuligt at kontrollere for medarbejderne og dermed markerer grænsen for, hvad der kan kontrolleres trods indespærring og isolation.

De unges hvisken bliver en betingelse for medarbejdernes deltagelse. De unges hvisken får betydning for den måde, hvorpå praksis etableres i overgangen mellem institution og UC'et. De unges hvisken kan betragtes som en udforskning af deres muligheder for overvindelse af de kontrollerende betingelser, de deltager med og under. Hvisken bliver konsekvensen af hele det kontrollerende ritual "at gå i flok" med medarbejderne i front. Overgangen til undervisningscentret udvikles og styres af de kontrollerende rammer, hvor-

under de pædagogiske intentioner udspilles. Den ”farlige vej”, den ”ubehagelige hvisken” og de unges tilbagetrukkethed er netop farlige og ubehagelige på baggrund af de kontrollerende rammer, hvorunder de professionelle skal forsøge at handle med pædagogiske intentioner.

Atef’s konfrontation med den pædagogstuderende om øgenavnet ”Gummi ”

Det er en lun forårsdag, og på vej over vejen kan man se, at der står tre faglærere klar til at modtage de to unge, Ali og Atef. De står på gårdspladsen, som er centrum for de tre bygninger med henholdsvis træ/ metalværksted, trykkeri med computer, hvor man kan lave tryk på tøj og et motionscenter. Pædagogerne, som går foran de unge, kommer først faglærerne i møde. De hilser kammeratligt på hinanden. På gårdspladsen er vi samlet to unge drenge, to pædagoger, tre faglærere og så mig selv. Velkomstkomitéen af de unge gør indtryk på mig. Den virker en anelse overdimensioneret. Overvægten af medarbejdere modsat de unge er noget, jeg har observeret som hyppigt fremkommende under mit feltarbejde. Er denne overvægt af medarbejdere et udtryk for, at de unge er farlige? Eller er det et udtryk for, at man ser en sammenhæng mellem mange medarbejdere og gode pædagogiske muligheder? Desuden har jeg ofte følt min egen deltagelse som medproducerende for denne overvægt.

Pædagogernes hilsen på faglærerne bliver en markering af en modsætning, indsatte versus ansatte. Min første indskydelse var, at selve modtagelsesritualet kunne opleves som en magtfuld undertrykkelse og provokation af de unge, som i forvejen befinder sig i udsatte og marginale positioner på institutionen. Modtagelsen og den kontrollerende gang fra institutionen til UC’et og spændingen i overgangen imellem dem, er en følge af indespærringen og kontrollen i modsætningen til de pædagogiske intentioner. Den kontrollerende gang over i UC’et mellem en låst låge viser, hvordan de unge på den ene side håndteres som fanger (ser vi i passagen mellem hegn og eskorte af medarbejdere) og på den anden som objekter for socialpædagogisk behandling og rådgivning. Så snart vi er ankommet til gårdspladsen, råber Atef over til de tre faglærere: ”Hey, Gummi?”. De tre faglærere er fordelt på én pædagogstuderende (Laus) (alderen i slut 20 érne) og to fastansatte medarbejdere med mange års

erfaring på institutionen. Jeg vender mig om og ser på Atef og tilbage på faglærerne. Umiddelbar kan jeg se på Laus (den ene af faglærerne), at han får et bekymret ansigtsudtryk.

Konfrontationen – ”Jeg kan smadre dig i fodbold”

Drengene stiller sig sammen og går direkte hen til Laus og siger: ”Heey Gummi”

Laus er tydeligt presset og siger ingenting. Den ældre ansatte på værkstedet og underviseren fra træningscentret kommer straks Laus til undsætning. Atef går, modsat Ali, meget tæt på Laus og siger flere gange: ”Gummi”. Gummi er tilsyneladende et øgenavn, Laus har haft et stykke tid, og måske har Laus ventet på denne situation i dag. Laus siger tydeligt stop og forsøger at bevare fatningen: ”Jeg vil ikke have, du kalder mig det, tal ordentligt”. Atef responderer igen med øgenavnet gummi på en smilende, men provokerende måde. Atef står nu kun ca. 10 cm fra Laus’ hoved. En situation er ved at tilspidse sig. Den anden unge står ved siden af, og det samme gør de andre medarbejdere. Den ældre medarbejder fra værkstedet siger til Atef: ”Du er jo en vatarm, du er jo pisse misundelig på ham”. Atef responderer: ”Hold nu kæft, gu er jeg ej. Jeg har nogle syge arme”. Atef siger til Laus: ”Jeg kan smadre dig i fodbold”. Laus siger: ”OK. Hvis jeg vinder, så stopper du med at kalde mig øgenavne”? Atef svarer ikke. Laus responderer med det samme igen og Atef svarer: ”Men du vinder ikke”. Laus spørger mig, om jeg kan stå på mål. Jeg siger: ”OK”. Laus og jeg går sammen med de to unge, Atef og Ali, i sportshallen

I ovenstående ser vi, hvordan en konflikt bliver udgangspunkt for en invitation til fodbold af Atef. Samtidigt ser vi, at denne invitation gribes med udgangspunkt i en pædagogisk intention om forandring i en fodboldkonkurrence, ”hvor den bedste” må bestemmes. Atefs konfrontation med Laus er på mange måder en prototype for de situationer, som ofte opstår på institutionen mellem de professionelle og unge i overgange mellem rutiner og rytmer. Eksempelvis, som jeg viste i kapitel 6 om sengestrejke. Den ældre ansattes håndtering af Atef’s konfrontation viser mig i lighed med anden kønsforskning, at den ansatte konstruerer betydningen af store stærke kroppe og ma-

skulinitet i disciplineringen af de unge drenge (Pettersson, 2014). Hvor denne konstruktion bliver skabt i relationen til, at holde kontrol med de unge drenge potentielle farlige adfærd (Ericsson, 2006). Her vil jeg argumentere for, at vi ikke skal forstå maskulinitet og kroppe (og for den sags skyld betydningen af etnicitet) som løsrevet fra den sammenhæng hvor vi ser det fremstår. Men netop i relation til deres kollektive håndtering af kontrolbestræbelserne og de pædagogiske intentioner om forandring i konflikter og samarbejde om at få hverdagen til at fungere. Vi skal se, at rutinerne etableres i kontrollerede rammer og bliver forhandlet på et skrøbeligt konfliktuelt balancepunkt mellem oprør og forsoning. Denne forhandling opstår i modsætningen mellem at behandle de unge som indsatte og samtidigt som objekter for socialpædagogisk behandling. I konfrontationen bliver det tydeligt, at de pædagogiske intentioner om rytmer med værksteder ikke lader sig neutralt formidle, men netop forhandles, udvikles og etableres i deres fælles konfliktuelle sam- og modspil i en konstant blanding mellem kontrolbestræbelserne og de pædagogiske intentioner.

Manglende selvbestemmelse og konfliktuelle forhandlinger

I mine dialoger med Atef og Ali får jeg indtryk af, at de generelt oplever en kedsommelig- og forudsigelighed i UC´et. At UC´et ofte bliver en rutine, som de unge gerne vil undgå på samme måde, som de har gjort uden for den sikrede institution før anbringelsen. Uden for den sikrede institution har de unge oplevet langt større muligheder for selvbestemmelse end her under de kontrollerede rammer. I et interview med Michael om hans daglige livsførelse før anbringelsen udtaler han således om skolen:

Michael: ”Lige være der en time, så læreren ved, at du er der. Så når han ser væk, dækker en kammerat over dig, når du skrider og er væk hele dagen. Rende med drengene og bare hygge. Ryge noget hash, bare slappe af. Så i weekenden bare party derud af. Tage en streg en gang imellem”

Ovenstående beskrivelse viser, at de unge forud for anbringelsen kan have oplevet langt større muligheder for selvbestemmelse og omgåelse af pædagogiske tilbud, end de har på den sikrede institution. Den indespærrede og kon-

trollerende hverdag med pædagogisk tilrettelagt indhold bliver tydeligvis en modsætning til de unges frie liv forud for anbringelsen.

Laus og de øvrige medarbejdere er repræsentanter for en hverdag med et udbud af mulige rutiner på baggrund af de pædagogiske intentioner. Atef gør oprør og forsøger qua sin aktive deltagelse, at tage del i og få indflydelse på udviklingen af denne hverdagsrutine omkring de obligatoriske tilbud. Det ser vi i Atefs forsøg på, gennem konfrontation med Laus, at invitere til ”fodbold” som en fælles ny aktivitet. Et eksempel, der er illustrativt på, hvorledes de unge forsøger inden for rammen af ”den sikrede” at bryde igennem med nye og andre mulige aktiviteter. Den konstante reorganisering og koordinering af deltagelse mellem de unge og medarbejderne beskriver Erik Axel på følgende måde:

”...we must constantly rearrange our work and coordinate our contradictory, varying understandings and engagements. This goes on with a constantly possibility for conflict, which is sometimes realized...” (Axel, 2011, s. 75–76).

De unge får gennem konfrontationen og det konfliktuelle samspil en ny adgang til fodbold. Selvom Atef forsøger at invitere til fodbold som en aktivitet, der minder om frikvarter modsat skole, bliver det ikke til fælles leg. Laus’ formidling af de pædagogiske intentioner viser, at fodbold antager skikkelse af hård konkurrence om øgenavnet ”Gummi” og udvikler sig særligt aggressivt på grund af kontrolbestrebelse.

Fodboldkampen om øgenavnet ”Gummi” og forskerinvolvering

Det er i konfrontationen med Laus og i overgangen til gymnastiksalen, jeg for alvor bliver opmærksom på, at min position som deltagende observatør på ingen måde er neutral. Jeg er også blevet en del af de konfliktuelle sam- og modspil qua min position som deltagende observatør. For det første blev jeg trukket med ind i sammenstødet mellem den unge og Laus. For det andet blev jeg Laus’s allierede og derved de unges rival i fodboldkampen. For det tredje er det tydeligt, at min ambition om at anvende etnografisk metode til undersøgelse af den sociale verden (Altheide & Johnson, 1994, s. 489) er en udfordring. For det fjerde befinder jeg mig tydeligvis i et krydsfelt

(Kristiansen, 2012, s. 213) mellem at interagere med de unge under de særlige marginale positioner de befinder sig i og de problemer, der kan opstå ved min deltagelse i eskalering af konflikter. Jeg fornemmer, at Atef og Laus har noget på spil, og at det er bedst, jeg indtager en så neutral position, som overhovedet muligt. Jeg stiller mig på målet. Ali agerer samtidigt lidt passivt og bliver på målet i den modsatte ende af gymnastiksalen.

Fodboldkampen er, hvad jeg med Bertel Ollmanns begreber forstår, som en enhed, der er udspaltet i modsætninger, som er internt relateret (Ollmann, 2003, s. 15). I dette tilfælde ser jeg fodboldkampen som en enhed, udspaltet i en modsætning mellem konkurrence og fællesskab. På grund af den indespærrede og kontrollerende praksis bliver fodboldkampen yderligere tilspidset mellem indsatte og ansatte. Fodboldkampen kunne have været rammen om fælles sjov, hygge og positiv relationel kontakt. Men, som vi skal se i det næste, er fodboldkampen styret og udviklet af modsætninger mellem konkurrence og fællesskab, mellem indsatte og ansatte, mellem kontrolbestrebelse og pædagogiske intentioner. Det er disse modsigelser, der ikke er adskilt fra, men stilles for dem, som muligheder og begrænsninger for deres deltagelse i en sammensat sag, som betinger den udvikling, vi ser i fodboldkampen.

Laus siger: ”Okay, lad os komme i gang”

Atef er tydeligt oppe at køre og meget aggressiv. Han spiller med bolden alene og varmer op. Han er på ingen måde interesseret i samspil. Jeg forsøger flere gange at opnå en relationel kontakt med lidt samspil, men Atef er fuldt optaget af sit eget spil. ”Okay, lad os komme i gang”, siger Laus, som er lidt utålmodig og tydeligt opsat på ”at få det her overstået”. De unge scorer hurtigt to mål. Deres jubel er svær at overse. Jeg forsøger et par gange at tage bolden fra Atef, men kan mærke, at jeg skal holde mig til at parere bolden i stedet for at tage den fra ham. Så jeg passer min plads på målet, uden at fravige denne plads.

Efter 10 min spil taber de unge hurtigt pusten og er tydeligt bagud på kondition. Første halvleg slutter 5-2 til Laus og mig. Atef bliver mere og mere hård i sin fremfærd på banen med tacklinger og lignende, i takt med at hans manglende kondition sætter ind. Ali er mere afdæmpet. Hans kondition er meget dårlig, og han er tydeligvis heller ikke li-

geså opsat på at vinde. Han lægger sig ned flere gange og beder om pause.

2. halvleg går helt skævt for Atef og Ali. Laus er helt ovenpå konditionsmæssigt. Han har lige været på cykelferie i Malaga og er skiunderviser på 5. år. De sidste mål scores, og Laus og jeg vinder 10 – 3.

Atef er nu meget aggressiv og begynder provokerende at kalde Laus ”Gummi” igen. Laus er presset. Han samler bolden op, og han og den unge går helt tæt på hinanden, så hovederne næsten rører hinanden med kun et papirstykkets afstand mellem dem.” Uanset hvad skal du ikke kalde mig ”Gummi”, siger Laus. Atef responderer provokerende tilbage: ”Gummi”.

Fodboldkampen opstod på baggrund af et konfliktuelt sam- og modspil i mødet mellem de unge og professionelle på gårdspladsen. Atefs invitation til fodbold blev af Laus grebet som konkurrence om øgenavnet ”Gummi”.

I første omgang kan det være fristende at søge mening i ovenstående eksempel alene – som en ”Ø” og derved isolere den fra dens samfundsmæssige indlejring og udvikling. Man vil i så fald miste vigtig indsigt, når vi skal forsøge at forstå, hvorfor både Atef, Laus, Ali og jeg selv handler, som vi gør.

Selvom den institution er kendetegnet ved stabilitet, hvor hegn, regler og rutiner bliver markør for denne fasthed, skal man forstå, at selv den sikrede institution er kendetegnet ved sin udvikling, og at denne udvikling foregår, når de deltagende håndterer de udspaltede modsætninger mellem de pædagogiske intentioner, kontrol, konkurrence og fællesskab. Fodbolden og dens indlejring i den sikrede institution som samfundsmæssighed (med resocialiserende tanker) er fyldt med regulativer som både indbefatter stabilitet og udforskning af muligheder.

I praksiseksemplet kan vi se, at Atefs tilbud om fodbold indikerer, at han ønsker en kamp mellem en vinder og en taber. Han siger: ”Jeg kan smadre dig i fodbold”. Omvendt er det også en invitation til kamp med en vinder eller taber (om øgenavnet Gummi), som forskyder deres positioner yderligere. Laus’ kommentar i starten af kampen: ”OK, *lad os komme i gang*,” kan opfattes som en måde at presse denne forskydning frem, alt imens Atef spiller fodbold og endnu ikke har accepteret præmissen om kampen til at bruge eller ikke bruge øgenavnet Gummi. Laus’ tilspidsning af konkurrencen om modsætning-

gen mellem konkurrence – fællesskab, indsatte og ansatte bliver en betingelse for Atefs deltagermuligheder og udviklingen i fodboldkampen.

Fodbold er ikke bare fodbold

Formålet med at anvende Bertel Ollmanns begreber er at vise, hvordan udvikling i eksempelvis en fodboldkamp skal forstås, ud fra hvordan den som enhed er konstitueret af modsætninger. Fodbold i et frikvarter på en skole mellem elever kan være anderledes end fodbold i et låst arrangement, mellem indsatte og ansatte, mellem kontrol og pædagogiske intentioner. Selvom fodbold udgør enheden af konkurrence og fælles sjov, ser vi, hvordan fodbold her udvikler sig særligt aggressivt.

Den lille hal er aflåst på samme måde, som Colosseum var det i antikken, når gladiator kampe udspillede sig mellem vilde dyr og de unge krigere med tilskuere hele vejen rundt. Ingen kunne undslippe, før kampen var overstået, og den ene havde besejret den anden. Det kan man heller ikke her. Her er gladiator kampen mellem de to unge drenge, en forskerstuderende og en pædagogstuderende. Men kampen udspiller sig først og fremmest mellem Atef og Laus, der har et mellemværende om øgenavnet ”Gummi”. Det bliver tydeligt i kampen, hvor Ali og jeg selv, har en langt mere parerende adfærd end den aggressive Atef og den hårdt arbejdende Laus. Ali står på mål, og det samme gør jeg, alt imens de to – Atef og Laus - kæmper om bolden midt på banen.

Udvikling i arrangementet og tabte muligheder

I førnævnte eksempel har jeg udfordret gængse forestillinger om en låst og stabil/ statisk institutionspraksis med baggrund i Bertel Ollmanns begreb om modsætninger (Ollmann, 2003). Her har jeg undersøgt, hvordan modsætninger styrer og udvikler praksis gennem de professionelle og unges håndteringer. Optakten til kampen om øgenavnet Gummi startede formentlig allerede i de unges hvisken i overgangen mellem døgnafnittet og UC’et, inden de to drenge mødte den intetanende Laus. Hvor valget i første omgang stod mellem *styrketræning*, *træværksted* eller *trykkeriet*, endte selve aktiviteten i UC’et på

en fodboldbane, hvor Laus blev rival i en intens kamp. Det er en fælles praksis, som hele tiden udvikler og bevæger sig. Nye muligheder opstår, med nye modsigelser.

Selve fodboldkampen åbnede muligheder for fællesskab og sjov, men udviklede sig særligt aggressivt på grund af de kontrollerende rammer, hvorunder Laus greb de pædagogiske muligheder for at stoppe øgenavnet Gummi. Straks kampen blev ophævet, begyndte Atef igen at bruge øgenavnet ”Gummi” om Laus.

Blodige hænder og selvdestruktiv åbning for nye muligheder

Atef vender sig derefter straks om, går mod udgangen og drejer ind på toilettet. Da han kommer ud fra toilettet, er han meget rød i hovedet. Laus låser døren op og vi går over i træningscentret og drikker noget vand. Vi ser nu, at Atefs hånd er voldsomt hævet og bløder. Ali spørger om Atef har smadret hånden ind i noget? Det siger han ”ja” til og ømmer sig tydeligt. Laus og Atef har ikke nogen efterfølgende dialog. De unge drenge, Ali og Atef, går nu i trykkeriværkstedet sammen med mig og Laus. Dette fortæller mig, at Laus nu har brug for at gå for sig selv og skrive logbog oven på denne situation

Som tidligere vist, kan vi foretage en kort slutning hvor vi peger på Laus og Atefs magtopgør som en kamp for ikke at tabe ansigt. Men for Atef kan der være mere og andet på spil. En direkte konfrontation har vist sig tidligere at kunne åbne for nye og andre aktiviteter end de tre førnævnte værksteder. På den måde bliver Laus på én og samme tid både mulighedsskabende og begrænsende for Atef. Atef og Ali taber fodboldkampen, og efter Atefs og Laus’ ”ansigt til ansigt” konfrontation løber Atef ud i entréen til hallen og lukker døren til toilettet. Toilettet er det eneste sted i hallen, hvor Atef kan gå ”afsides” og være sig selv. Indespærringen og de begrænsede muligheder for at komme væk, beskriver Erving Goffmann som:

”...ude i samfundet har et individ, der er klemt op i en krog i en af sine sociale roller, som regel en mulighed for at krybe i ly...” (Goffmann, 1967, s. 57).

Hoveddøren til hallen er låst, så Atef kan ikke forlade hallen. På samme måde er også Ali og jeg selv fanget i situationen. Atefs tilflugt på toilettet kunne vise, modsat Goffmanns beskrivelser af institutionaliseringen determinering af de indsatte, at Atef tager rådighed for sin deltagelse og søger at undgå restriktiv handlen.

Efter Laus' og Atefs "ansigt til ansigt" konfrontation kunne Atef enten have slået Laus med deraf konsekvenser for fremtidig deltagelse (restriktiv handlen) eller søge tilflugt for sig selv. Atef slår hånden i væggen på toilettet, og vi kan forstå dette som Atefs rådighed over sine betingelser ved at vende aggressionen indad modsat udad mod Laus.

Efter fodboldkampen ender de i trykkeriet sammen med mig, og rutinerne vender tilbage. Uanset Atefs opgør og kamp om at omdefinere dagens rutiner og rytmer han ikke selv har valgt, falder de tilbage og deltager i den vante aktivitet i trykkeriet, hvor han og Ali kan sidde ved computeren og se videoer. Fodboldkampen kunne have været Laus' mulighedsrum for at etablere et fællesskabende rum med de unge, men ender i en konflikt. En konflikt, som opstår på baggrund af de måder, hvorpå de modsætningsfyldte positioner og ståsteder gribes mellem de pædagogiske intentioner og kontrollen. Modsætninger, som forstærker forskellene og positionerne mellem dem. Det ser vi eksempelvis også afslutningsvis, hvor Laus' begrundelse for at "gå for sig selv" som medproducerende af disse forskelle.

Opsamling

I ovenstående analysetema undersøgte jeg en udvalgt hverdagssammenhæng. Her blev det tydeligt, at samspillet mellem medarbejderne og de unge i udgangspunktet er en sammensat, koordineret og konfliktuel praksis (Axel, 2011). En praksis, som forandres, styres og udvikles gennem deres håndtering af de modsigelsesfyldte betingelser i anbringelsen (Ollmann, 2003). Her så vi, at varierende handlinger er nødvendige på baggrund af de foranderlige aspekter i situationen. Den enkelte medarbejder og ung må, som led i sin aktive deltagelse, hele tiden koordinere og vurdere udviklingen i den konkrete situation. De medarbejderformidlede betingelser, såsom regler, rytmer og rutiner, er således ikke alene betingelser, de unge er underkastet, men medskabere af i

samspillet med medarbejderne. Mulighederne for forandring er dog ikke uendelige. Mulighederne for forandring skal forstås i dets konkrete sammenhæng med kontrol og indespærring. Her giver de pædagogiske intentioner om forandring hos de unge mulighed for udvikling af deres fælles sammenhæng i særlige retninger.

I det næste afsnit vil jeg analysere bevægelser og overgange fra samtaler om problemer på en bæk til skolestuen. Her viser jeg blandt andet, hvordan, viden om en ung fra en situation kan have betydning for, hvordan vi forstår ham og hans handlinger i en ny og anden situation. Afslutningsvis viser jeg, at brud på de institutionelle rutiner kun fungerer kortvarigt, og at praksis falder tilbage.

Bevægelsen mellem værkstedet og skolestuen – fra refleksivt frikvarter i samtale om problemer til undervisning

”Livet som frihedsberøvet er forbundet med en masse ventetid, og det påvirker de unge. De venter på, at varetægtsfængslingen afvikles. De venter på en dato for en retssag. Og de venter på at blive lukket ud i friheden eller ud af isolation” (Schultz et al., 2015, s. 14).

I kapitel 6 var jeg inde på, at isolation og indespærring var forhold, som havde forskellige betydninger for de unge. Hvordan isolation fik betydning, var afhængig af den unges øvrige livssituation. I denne observation med Hakim vil jeg vise, at isolationen og varetægtsfængslingen udgør en konkret bekymring om fremadrettede drømme om uddannelse, job og familie. Børneråddet slår fast i en undersøgelse fra 2015, at langt størstedelen af de unge drømmer om at komme ud af kriminalitet. Her ser det ud til, at uddannelse er en forudsætning for dette. (Schultz et al., 2015, s. 61).

Efter morgenmaden fordeles de unge som regel i en blanding af voksenstyring og egen selvbestemmelse i institutionens forskellige tilbud. Her på stedet er træningscentret, skolestuen, smykkeværkstedet, mv. blandt de muligheder. Jeg går på værkstedet sammen med pædagogen Simon og den unge Hakim. Vi passerer gennem et par aflåste døre, som er bygget i metal og ud på værkstedet. Hakim virker ikke særligt glad i dag og lidt anspændt. Der må være op-

stået et eller andet, fordi jeg tidligere så, at afdelingslederen trak ham til side i gården for at fortælle ham et eller andet. Noget med at slappe af og ikke lade sig påvirke. Samtidigt fortalte Hakim mig, at han ikke har sovet i nat. Han har ligget vågen hele natten og har ikke haft lyst til at spise noget morgenmad.

”Jeg vil meget hellere ud at afsone på et opholdssted eller lignende så jeg kan starte op på en uddannelse og få mig en læreplads”

Vi går ind på værkstedet, og pædagogen Simon siger: ”Kom Hakim, vi to går ud og taler sammen”. Som forsker lister jeg stille med derud, bagved som en lille hale på de to. Jeg er selvfølgelig lidt bekymret for, om jeg vil blive afvist. En typisk følelse, som jeg ofte får. Vi går gennem værkstedet og ud af en dør til en bænk, hvor vi kan sidde i formiddagssolen. Der er tydeligt lagt op til en mere intim dialog de to imellem. Men jeg bliver accepteret, og de begynder at snakke om løst og fast. Vi kommer til at snakke om området, som institutionen ligger på. Vi taler om Simons opvækst. ”Livet er ligesom en labyrint”, siger Simon til Hakim. ”Man kan ligesom ende flere forskellige steder”. Hakim er meget nysgerrig, har jeg lagt mærke til. Han vil gerne vide mere om området og vores liv hver især. Simon fortæller om, hvordan hans far tog ham med på landet som 14 årig og fortalte, at nu skulle de bo her. Hans oplevelse af at komme fra byen til landet. Pludselig skal Simon på toilettet, så nu sidder jeg alene med Hakim.

”Hakim spørger nysgerrigt til mig og mit liv. Har du børn? Ja, jeg har to børn. Shit siger han, det havde jeg ikke regnet med, at du var gift og havde børn. Ja siger jeg, synes du jeg ser ung ud? Det nikker han til. Hakim siger: Hvis man har børn, så elsker man dem vildt meget ik? Ligesom sine forældre? Ja, det kan du tro jeg gør. Jeg vil passe på dem, med alt hvad jeg har og sørge for, at de får en god opvækst. Hakim siger: Det der med skilsmisser, det er ikke særligt godt. Nej siger jeg, det er skidt for børnene. Hakim spørger nu til mit job og fortæller selv, at han vildt gerne vil være murer. Det kan jeg da godt forstå siger jeg. Der er nok at tage fat på i sådan et job og måske man endda heldig at få en firmabil. Hakim fortæller, at han ikke vil have et kontorjob som

f.eks. advokat. Han vil ud og røre hænderne i virkeligheden. Jeg spørger Hakim, om hvor længe han skal være her? Jeg får nok dom i næste måned. Okay siger jeg. Men jeg kommer helt sikkert ind og skal afsone, for jeg har indrømmet det hele. Hvor lang tid får du spørger jeg? Jeg får nok 4 – 5 år for det jeg har lavet. Det lyder som en del, skal du så til [...] statsfængsel, deres ungdomsafdeling? Ja det tror jeg. Men det går også lidt an på om jeg opfører mig ordentligt og sådan. Jeg vil meget hellere ud at afsone på et opholdssted eller lignende så jeg kan starte op på en uddannelse og få mig en læreplads. Det er spild af tid det herinde. Jeg spørger Hakim: Har du indtryk af om hvorvidt, at de unge begår kriminalitet for pengenes skyld? Nej det tror jeg ikke. F.eks. mig, jeg blev lokket med til det her, ikke fordi jeg skulle have penge ud af det. Jeg har så meget fortrudt det, jeg havde de forkerte venner. Jeg har altid bare set tegnefilm og sådan, jeg har aldrig været sådan en der så voldsfilm og lignende”

Ovenstående møde mellem Hakim og Simon er et eksempel på det spændingsfelt og variation, hvorimellem de unge og medarbejderne mødes i institutionens hverdagspraksis. Hele institutionens hverdag har stærkt præg af at fungere som et venteværelse, som en Ø isoleret fra omverdenen. Den kan bedst sammenlignes med at sidde i et venteværelse hos lægen eller på en hospitalsafdeling. En uvis venten og en kedsommelighed, som bærer præg af det stærke institutionelle miljø med linoleumsgulve og fattige udsmykning. Et sted, hvor frihedsgrader er indskrænket, og hvor mulighederne for deltagelse er reduceret til institutionaliseringens bestemmelser og behov for styring af individet i en ubestemt periode.

Det ene øjeblik er de unge i gang med kollektive provokationer mod institutionaliseringen, og det andet øjeblik presser virkeligheden udenfor institutionen sig på. Det er i disse særlige situationer på bænken og i solen, jeg bliver opmærksom på, at de hårde drenge fra nattens sengestrejke også er følsomme drenge med helt gængse udfordringer i livet, som krydser grænser mellem ude og inde. Bænken og forårssolen som lokalitet understøtter muligheden for at åbne for følsomhed og uformel dialog om livet.

”...Nogle børn og unge oplever [...] en lettelse ved at slippe for at skulle honorere krav fra den gruppe, som hidtil har været deres primære sociale netværk. Eleverne har ikke mulighed for at gå deres vej [...] Det kan give rum for fordybelse og eftertanke - eller sagt med andre ord - de får mulighed for at få et refleksivt frikvarter...” (Danske Regioner, 2011, s. 12).

I forrige afsnit viste jeg, at det refleksive frikvarter under indespærring ikke nødvendigvis var ensbetydende med ro til eftertanke, men derimod en mulighed for at slå tiden ihjel i en kedsommelig hverdag. Det refleksive frikvarter var også langt mere usynligt i afsnit om ”Remoulade på væggen,³⁷ sengestrejke” og fodboldkampen om øgenavnet ”Gummi”. Her så vi, at det refleksive frikvarter i højere grad var anledning til konflikter og vanskeligheder. I dette afsnit om Hakim ser vi, at der er store variationer i arbejdet på en sikret institution. I samtalen med Hakim bliver det tydeligt, at han her reflekterer over sin livsførelse, over hvem han er, hvor han er på vej hen, og i hvilken grad livet på den sikrede institution kan forenes med dette. Hakims oplevelse af, at tiden på institutionen spildes, er kendetegnet ved en totalinstitutions effekt på de indsatte.

”...For det andet hersker der blandt klienterne i mange totale institutioner en stærk fornemmelse af, at den tid, man tilbringer i institutionen er spildt eller odelagt eller taget ud af ens liv: det er et livsafsnit, som må skrives på tabskontoen. Det er noget man ”afsoner”, ”udstår”, ”sidder af”, mens man er en ”tur i skyggen”, ”inde at svede”, ”ruske i tremmerne” eller ”spjælde den”...” (Goffmann, 1967, s. 55).

Tiden på institutionen tilskrives ”tabskontoen”, og i passagen er det tydeligt, at tiden står i vejen for Hakims ønskede fremtid. I modsætning til andre af de unge, som opfattede tiden som en pause fra gaden eller ferie (se kapitel 6). Hakims begrundelse om, at han hellere vil ud og afsone på et opholdssted (indirekte vil opføre sig ordentligt), viser den subjektive betydning af situationen, og hvordan den kobler sig til en samlet livsførelse. De måder, hvorpå han engagerer sig her, er koblet til hans øvrige daglige livsførelse (Dreier, 2016, s. 16), som er distribueret ud mellem steder, hvor Hakim må søge at koordinere sin samlede livsførelse (Holzkamp, 1998, s. 90) på tværs i forhold til en mulig, ønsket fremtid.

I samtalen virker Hakim søgende på almindelige spørgsmål i livet. Det relationelle forhold mellem Hakim, Simon og mig selv får karakter af en almen samtale mellem en ung mand og de voksne, som man kan finde i andre typer situationer uden for institutionen. Hvor det institutionelle miljø andre steder

³⁷ Se nærmere i kapitel 8

på institutionen inviterer til et mere kontrollerende og styrende møde mellem de indsatte og ansatte, inviterer bænken her udenfor i forårssolen til en langt mere uformel dialog om livet. Samtalen afspejler den modsætning, som er indlejret i anbringelsen mellem de pædagogiske intentioner og den straffende og indespærrede foranstaltning. Her ser vi Simon med hans inviterende forslag: ”*Kom Hakim, vi to går ud og taler sammen*”, håndterer den ene udsplætning af modsætningen om socialpædagogisk rådgivning og vejledning, og hvordan det institutionelle miljø på bænken inviterer til afslapning modsat kontrol indenfor. Men selvom denne samtale har karakter af en uformel samtale, så kan vi ikke tale om hvad som helst. Den er kontrolleret. Det er Hakim og *hans* fremtid som er i fokus for dialogen og ikke Simons og min. Samtidigt inviterer mit spørgsmål til Hakim mod, at han reflekterer over hvor han ser sig selv i fremtiden dvs. ansporer til refleksioner over hvad han vil gøre anderledes. Dertil har det kontrollerende miljø og uvisheden om de unges baggrund en betydning for hvorvidt, at Simon og jeg involverer os selv i samtalen overfor Hakim. Her indbyder vi ikke til en dialog om vores egen baggrund. Her ser jeg, at der ligger en dybere bekymring for, om vi kan opspores uden for institutionen af Hakim og hans netværk. Det oplevede jeg selv, da jeg responderede om private forhold i dialogen med Hakim. Så selvom samtalen på bænken fremstår afslappet i forårssolen, så er den alligevel ansporet af de modsætninger som er indlejret i anbringelsen mellem kontrolbestrebelse og pædagogiske intentioner.

I det næste vil jeg vise, at modsætninger hele tiden blander sig (Ollmann, 2003) og at Simon både påtager sig den kontrollerende og pædagogiske side af anbringelsens praksis, når de institutionelle miljøer skifter f.eks. til skolestue. Hakim springer ned fra bordet, det samme gør jeg. Vi går sammen ind i skolestuen, hvor læreren Valdemar sidder og arbejder ved computeren alene.

Skolestuen som rum for almen dannelse og kammeratlig snak modsat traditionel fagundervisning

”Servicelovens §43 Formålet med at yde støtte til børn og unge, der har et særligt behov herfor, er at sikre, at disse børn og unge kan opnå de samme muligheder for personlig udvikling, sundhed og et selvstændigt voksenliv

som deres jævnaldrende. [...] Stk. 3: understøtte barnets eller den unges skolegang og mulighed for at gennemføre en uddannelse [...] stk. 5: forberede barnet eller den unge til et selvstændigt voksenliv” (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Da Danmark tiltrådte FN’s Børnekonvention i 1991 (UNICEF, 1989), forpligtede Danmark sig på, at straf og frihedsberøvelse af børn og unge under 18 år, skulle bygge på rehabilitering i stedet for straf og adskilt fra voksne. Desuden har de sikrede institutioner forpligtiget sig på, at børnene og de unge under den undervisningspligtige alder, modtager undervisning i folkeskolens fag (Danske Regioner, 2011). I tidligere undersøgelsers analyser tyder det på, at børnene og de unges engagement i skoletilbud er hæmmet af den eksistentielt vanskelige situation de befinder sig i (Egelund et al., 2009, s. 77). Blandt andet fordi, at 75% af de unge er varetægtsfængslet og derfor befinder sig i en uafklaret situation omkring fremtiden (Jensen et al., 2011, s. 6). Men også fordi, at de unges psykiske problemer og forudgående skolelivserfaringer, kundskaber spænder ben for deres engagement i institutionens undervisningstilbud (Hansen & Zobbe, 2006, s. 86; Jensen et al., 2011).

I dette afsnit vil jeg vise i modsætning til ovenstående individualiserende problemforståelser, at skolearrangementet er styret og udviklet gennem modsætninger i anbringelsens praksis. Modsætninger som blander sig med hinanden og får betydning for de unge og medarbejdernes muligheder og begrænsninger for deltagelse.

Skolestuens indretning

Skolestuen er et mindre rum på ca. 15- 20kvm² og består af et kateter med dertilhørende computer. Bagved kateteret hænger en projektor og tavle. Foran kateteret står et rundt bord med stole. Bagerst i lokalet er placeret en bogreol med forskelligt indhold heriblandt fagbøger rettet mod folkeskolens fag og andre med religiøst indhold eksempelvis koranen. Selvom jeg aldrig har set bøgerne i anvendelse, så er det tydeligt, at der er indretningsmæssige overvejelser over hvilke bøger som passer ind i en kontekst af skolestue. Langs siden i lokalet står en sofa. Sofaen bruges ofte som sted, hvor de unge kan sidde og se serier, film mv. Ofte under feltarbejdet, har sofaen været anvendt til biograf hygge (se i kommende kapitel 8 under afsnit: Værkstedet som social are-

na i spændingsfeltet mellem tidsfordriv og kedsomhed hvor der udfoldes en kritik af dette fra et medarbejderperspektiv).

Lokalets indretning og funktion viser mig, at det er rettet mod en bestræbelse om traditionel skolelæring med et almindeligt klasselokale som forbillede. Dog finder jeg sofaens placering og anvendelse som udtryk for, at medarbejderne og de unge har adgang til en mere uformel ramme hvor de kan mødes. Valdemar som arbejder her, er uddannet folkeskolelærer. Men ofte ser jeg, at der også er en pædagog eller to tilstede i lokalet. De ansatte følger de unge herover og de kommer og går lidt frem og tilbage mellem de øvrige værksteder og skolestuen. Et privilegie som kun de har i kraft af deres nøgle og position som ansatte. Gennem feltarbejdet erfarede jeg, at her ikke foregik ret meget undervisning relateret til undervisning i folkeskolens fag. Nogle steder har man helt droppet undervisning i de almindelige skolefag, men har derimod erstattet det med undervisning i bredere samfundsmæssige emner (Hansen & Zobbe, 2006, s. 84). På dette sted oplevede jeg, at der enten var biograf i sofaen eller at de unge surfede tilfældigt rundt på nettet³⁸. En af de unge Michael retter en kritik af denne praksis:

Michael: ”Man kan træne, så er der smedeværksted og skolestue. Men der surfer man jo kun på nettet og glør på alle mulige latterlige ting. Du må jo ikke gå på facebook”

I et eksempel fra mit feltarbejde vil jeg vise, at jeg udfordrer denne praksis ved at igangsætte en almen diskussion om samfundsforhold i Ukraine. I eksemplet bliver det tydeligt, at skolearrangementet som pædagogisk initiativ tager form og bliver udfordret af den indespærrede og straffende udspaltning i anbringelsen mellem indsatte og ansatte. Samtidigt viser jeg kvaliteterne ved deltagende feltarbejde og hvordan, at feltarbejdet som interaktionistisk metode, kan give anledning til at påvirke og udfordre den daglige praksis.

Valdemar vågner lidt op da Hakim og jeg kommer. Skolestuen er som den plejer, ofte tom. Pædagogen Simon støder til, og vi er nu Simon, Hakim, Valdemar og mig.

³⁸ En kritik af skolen

”Hakim siger, at han kommer fra Tyrkiet og Simon siger: De kneppede også Tyrkerne”

Jeg går op til verdenskortet der hænger på væggen. I tirsdags så vi en dokumentar om Islamisk Stat og kom også til at snakke om Ukraine. Jeg genoptager vores snak og viser Hakim hvor Ukraine er placeret på kortet og hvordan det støder op til Rusland. Hakim er nysgerrig, hvor er det kampene foregår? Jeg fortæller, at det foregår i det østlige Ukraine hvor landet støder op til Rusland. Simon afbryder og begynder at snakke om vikingernes historie. Simon taler generelt det jeg vil kalde for ”gade” sprog. Han siger: Vikingerne var sygt vilde den gang. De ejede det meste af Europa. Hakim siger, at han kommer fra Tyrkiet og Simon siger: De kneppede også Tyrkerne. De kneppede dem alle sammen Hakim. Hakim nikker bare. Hakim spørger til en lignende gruppe der fra Tyrkiet havde erobret det meste af Øst – Sydeuropa fra flere hundreder af år siden. Det er tydeligt, at han er optaget af den historie, hans hjemland har været aktiv i og de store bedrifter de har opnået. Vi kommer til at snakke om Sovjet Unionen og om hvor langt det grænsede til og tysk historie og hvad delstaterne hedder i Tyskland. Valdemars og Simons tone er meget kammeratlig og vi snakker om alt muligt fra oktoberfest til Skotlands valg om løsrivelse fra Storbritannien. Det er meget tydeligt, at Hakim elsker disse samtaler med voksne og det at få adgang til viden om verden udenfor. Jeg kommer til at tænke på, om han mon nogensinde har haft sådanne voksne tæt på sig der kunne dele viden ud. Han virker nemlig helt umættelig. Samtalen slutter og Hakim sætter sig i sofaen

I modsætning til den netop afsluttede samtale på bænken mellem Hakim, Simon og mig, så giver det institutionelle arrangement om skolestuen, andre muligheder for deltagelse. Indretningen i skolestuen er sparsom, med et skrivebord til læreren og et rundt bord til eleverne. Selvom her sjældent er mere end to elever samtidigt, så kunne der nemt være plads til flere. Fordelene mellem fælles og individuel undervisning bliver opvejet i modsætningen mellem individuelle læringshensyn og de sociale aspekter af det fælles samspil

(Hansen & Zobbe, 2006, s. 84). Selvom denne praksis bliver diskuteret med afsæt i de unges individuelle behov, så ser det ud til, at man foretrækker at adskille de unge fra hinanden for at undgå at de skaber konflikter. Både mellem de unge og mellem de unge og medarbejderne (Se alternativt kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer).

Drake og Harvey beskriver, at den etnografiske forsker i fængsler, påtager sig forskellige "identities" i sin bestræbelse efter at håndtere meningsløshed og fragmentering i fængselsmiljøet (Drake & Harvey, 2014, s. 490). Om end Drake og Harry kunne havde en pointe om mine skiftende identiteter fra bænken til skolestuen i min håndtering af institutionsmiljøet, så opfatter jeg nærmere, at jeg søger at håndtere de konkrete forandrende betingelser, modsætninger og muligheder som er indlejret i de forskellige institutionelle arrangementer på institutionen. I begge arrangementer er der indlejret en modsætning mellem intentionen om forandring og kontrol som styrer og udvikler vores deltagelse. Denne udvikling vil jeg gå tættere på med baggrund i Bertel Ollmanns beskrivelse om modsætninger som:

".. the incompatible development of different elements within the same relation, which is to say between elements that are also dependent on one another [...] differences are based, on certain conditions, and these conditions are constantly changing..." (Ollmann, 2003, s. 17).

Selvom kontrollen og indespærringen er tilstede som aspekt af subjekternes håndtering af den anbringende praksis, så ser vi samtidigt, at de blander det med de pædagogiske initiativer om forandring. Denne håndtering giver særlige muligheder i de to arrangementer. Men på forskellige måder.

Min indledende dialog med Hakim forstår jeg som, at jeg indgår i og påtager mig pædagogiske initiativer med henblik på oplysning om verdenssituationen. Det pædagogiske miljø som betingelse (kateter, kort, bøger osv.) giver bestemte muligheder for deltagelse. I casen ser vi hvordan, at diskussionen om Ukraine og de samfundsmæssige forhold, er styret og udvikles af den pædagogiske udspaltning om skole hvor Hakim skal lære. Det ser vi hvor både Simon og jeg henvender os til Hakim i en belærende tilgang. I eksemplet er det også tydeligt, at forskningsproces og konstitueringen af praksis foregår i en dialektisk bevægelse. Mit forsøg på at håndtere modsigelserne i praksis gør, at jeg påtager mig de muligheder som er indlejret i de pædagogiske initiativer. Udviklingen i situationen viser, at den samtidigt tager form af de kontrolle-

rende aspekter. I tidligere analytiske eksempler har jeg vist, at konflikter ofte forstørres af den indespærrede og straffende foranstaltning som blander sig med de pædagogiske initiativer i de konkrete samspil.³⁹ I casen afbryder Simon mig og påbegynder en hårdere retorik; Simon siger: *"Vikingerne var sygt vilde den gang. De ejede det meste af Europa. Hakim siger, at han kommer fra Tyrkiet og Simon siger: "De kneppede også Tyrkerne. De kneppede dem alle sammen Hakim". Hakim nikker bare"*. Hakim ser ud til, at han har påtaget sig det tilpasningsmodus som Erving Goffmann kalder for *omvendelsen*, hvor Hakim forsøger at udleve rollen som den gode indsatte (Goffmann, 1967, s. 52). Han nikker bare og accepterer Simons dominans. Selvom Goffmann kunne havde en pointe om institutionaliseringens krænkelser og betydning for klienternes tilpasning, så ser jeg i højere grad, at Hakim forsøger at håndtere modsigelserne og de institutionelle betingelser. Hakims anbringelse i en praksis som både rummer pædagogiske initiativer om forandring og straf gør, at Hakim som indsat må håndtere sine muligheder. Hakim har tidligere beskrevet hvordan, at han gennem god opførelse, håber at komme videre på et opholdssted hvor han kan tage uddannelse med henblik på fremtidige ønsker. I det konkrete empiriske eksempel viser Simons tilgang, at han påtager sig den bestemmende og kontrollerende funktion i skolestue under kontrol/ indespærring og at hans dominans netop understreger positionen som ansat. Hakims underkastelse kunne umiddelbart fremstå restriktiv idet, at han accepterer Simons dominans som aspekt af den kontrollerende og straffende praksis. Omvendt kunne Hakims forsøg på at leve med sine betingelser vise, at han netop ikke søger konflikter idet at han fremtidigt søger at udvide sin rådighed over egen deltagelse for at indfri ønsker i fremtidig deltagelse:

Hakim "det går [...] lidt an på om jeg opfører mig ordentligt og sådan. Jeg vil meget hellere ud at afsone på et opholdssted eller lignende så jeg kan starte op på en uddannelse og få mig en læreplads. Det er spild af tid det herinde"

Dialogen mellem Hakim, Simon og mig afsluttes og Hakim sætter sig passivt i sofaen. Som tidligere beskrevet i afhandlingen, kritiseres de unges engage-

³⁹ Eksempelvis i kapitel 7 hvor fodboldkampen udvikler sig særligt aggressivt på baggrund af den indespærrede praksis som blander sig med de pædagogiske hensigter og i kapitel 8 hvor drillerier med remouladen på væggen udvikler sig til en potentielt farlig situation.

ment i skoletilbud ofte med, at de enten har personlige problemer, diagnoser, befinder sig i en stressende perioder osv. Omvendt viser mit empiriske arbejde, at de pædagogiske initiativer udfordres af deres håndtering af de kontrollerende og straffende sider i anbringelsen. Herved passiviseres de unge og ender i sofaen på baggrund af de måder hvorpå de blander modsætningerne på i det konkrete samspil om skole. Det ser vi i udviklingen af ovenstående situation fra skolestuen.

I det næste kapitel 8 går jeg tættere på de pædagogiske tilbud på institutionen. Gennem forskellige deltagende observationer fra de forskellige pædagogiske sammenhænge, undersøger jeg hvordan, at deltagelse i institutionens skiftende arrangementer håndteres. Disse sammenhænge er skolestue, værksted, døgnafsnittet, måltider, hvorved jeg i lighed med dette kapitel 7, ser på hvordan praksis udvikles og styres gennem håndtering af modsætninger i den fælles praksis.

Opsamling

I kapitel 6, var jeg optaget af hvorledes bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har betydning for etablering af indespærring fra omverdenen og isolation om natten. Gennem en række analytiske pointer viste jeg, at indespærringen og isolationen havde forskellige betydninger når den blev sat i forhold til de unges daglige livsførelse på tværs af inde på institutionen og udenfor. Det var gennem de betydninger, at jeg viste en sammenhæng til de unges flugtforsøg, sengestrejke, slagsmål mv. I dette kapitel 7 undersøgte jeg gennem en række hverdagsammenhænge og overgange mellem pædagogiske tilbud, at regler og rutiner er en sammensat praksis af konflikter og samarbejde om at få hverdagen til at fungere. Disse overgange var udviklet og styret i deres kollektive håndteringer af de indlejrede modsigelser i den fælles praksis.

På baggrund af de to forudgående kapitler er det nu min ambition, at gå et skridt videre og udforske hverdagens daglige arrangementer på institutionen. Jeg vil vise, at disse arrangementer også styres og udvikles i deres konflikter og samarbejde mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring.

Kapitel 8: Hverdagens arrangementer

Introduktion

I dette kapitel 8 er formålet at undersøge, hvilken betydning modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for de unge og professionelles gensidige konflikter og samarbejde i hverdagens arrangementer. For at komme hele vejen rundt om dette spørgsmål, undersøges spørgsmålet i tre særskilte temaer.

Tema 1: Hverdagens arrangementer omhandler en måltidssituation og drillerier om en forsvunden PlayStation og smykkeværkstedet (primært deltagerobservationer).

Tema 2: De professionelles perspektiver (primært interviews og en enkelt observation).

Tema 3: De unges perspektiver (blandet interviews og deltagerobservationer).

I det første tema om *hverdagens arrangementer*, undersøger jeg gennem en præsentation af optakten til en måltidssituation, hvordan konflikter om institutionelle rutiner hele tiden forhandles, mellem de ansatte og mellem de ansatte og unge. Casen kulminerer med et konflikтуelt samarbejde mellem de ansatte om hvordan de vil sanktionere de unge. Situationen om optakten til en måltidssituation viser i lighed med kapitel 7 i kampen om øgenavnet gummi, at

den sikrede institution byder på uforudsigelige og konfliktsituationer som fordrer et samarbejde mellem de unge og medarbejderne.

Overordnet set bidrager temaet til en diskussion af hvorledes de kontrollerende aspekter og pædagogiske intentioner om forandring, ansporer modsætninger i medarbejdernes pædagogiske strategier i håndtering af konflikter med de unge. Eksempelvis vil vi se i optakten til en måltidssituation, at én medarbejder forsøger at straffe de unge kollektivt hvorimod andre medarbejdere forsøger at dæmpe konflikter og vil mødes om måltidet som et sted for dialog med de unge. Her bliver det tydeligt, at pædagogiske strategier som indebærer kollektive sanktioner, ansporer konflikter mellem medarbejderne og mellem medarbejderne og de unge, hvor konflikterne forstærker de restriktive sammenhænge. Efter analysen af optakten til en måltidssituation, går jeg videre og undersøger en situation, hvor konflikter håndteres med pædagogiske muligheder. Her har de unge fjernet/ stjålet en PlayStation fra fællesrummet, og her ser vi, at opfordringer og drillerier i den indespærrede praksis, kan håndteres med pædagogiske muligheder i modsætning til hvad vi ser i remouladen på væggen. I begge situationer med remouladen på væggen og den stjålet PlayStation, kan handlingen fremstå som en anonym kommentar ind i det fælles. I analysen viser jeg, at handleevnen er distribueret ud mellem medarbejderne og de unge og at særlige konfrontative og resocialiserende tilgange kan skærpe de restriktive sammenhænge hvormed de unge og medarbejderne deltager. Derved lægger dette afsnit op til det næste hvormed, at jeg med baggrund i pædagogens perspektiver, vil gå videre og præsentere deres forskelligrettede perspektiver på sanktioner og straf på institutionen.

I tema to *de professionelle perspektiver* følger jeg op på sanktioner og straf fra tema 1. Her viser jeg, at der hos medarbejderne er forskellige indfaldsvinkler til forståelse af, hvordan konflikter skal håndteres mellem pædagogiske initiativer og den kontrollerende praksis. Her ser vi i lighed med tema 1, at perspektiverne er spændt ud mellem at have en god tid på institutionen og resocialisering som modsætningsfyldte forhold.

I det tredje tema *de unges perspektiver* går jeg tættere på de unges opfattelser af medarbejdernes betydning for deltagelse. Herigennem viser jeg hvordan medarbejdernes forskellige engagementer (håndtering af kontrollen og pædagogiske intentioner) med de unge, får konkret betydning for deres deltagelse i hverdagslivet på institutionen.

Tema: 1 Hverdagens arrangementer

Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation

”Den fidus med remoulademadder er helt på toppen. Den kan du få meget ud af. Remoulademadder kan få alle lærere til at flippe helt ud [...] De begynder næsten altid at råbe op, og hvis man er heldig, kan man få dem til at blive så tossede, at de træder op i papirkurven” (Kirkegaard, 1979, s. 242–243).

De involverede i casen

Inden jeg opstarter en præsentation af observationen, vil jeg kort introducere de involverede og konteksten.

Det er en dag i marts og jeg befinder mig på afdelingen fra morgenstunden. Dagen er lidt speciel, da en ny ung dreng er ankommet til institutionen aftenen før. Det kan ofte skabe lidt uro i drengegruppen og ofte ved medarbejderne ikke præcis hvorfor. Det kan skyldes den nye drengs etniske eller religiøse baggrund, bande tilhørsforhold uden for fængslet, kriminelle sigtelse og/eller et spørgsmål om omorganisering af hierarkiet mellem drengene. Måske kender den nye dreng nogle af de andre dreng fra livet udenfor institutionens hegn på godt og ondt. Eller også har den unge så udtalte aggressioner, at det kan skræmme både de unge og medarbejderne.⁴⁰

⁴⁰ Et eksempel herpå er i en anden sammenhæng, hvor jeg bliver afvist ved min ankomst til institutionen. En ny og måske farlig dreng var ankommet og man ville derfor ikke udsætte mig eller kollegerne for unødvendig risici.

Der er tre medarbejdere på arbejde i dag. Den ene er Ahmet som har anden etnisk oprindelse end dansk og som er meget populær i drengegruppen. Det kan man se på den måde hvorpå de unge konstant pjatter og spiller op til ham. Ahmet er fast medarbejder i skiftende vagter og er kun tilknyttet denne afdeling. I flere af mine interviews er der unge som refererer til Ahmet som et godt eksempel på en god pædagog. Her er det særligt Ahmets etniske baggrund og hans egne erfaringer som ung der gør, at de unge mener han forstå deres situation bedre. Den anden er Christian, som har arbejdet på den sikrede afdeling gennem mange år. Christian er hvad jeg kunne kalde for en ”bikertype” i start 50’erne som elsker tatoveringer og motorcykler. Den tredje er en kvindelig kollega Kirsten som er ansat som flyver. Det betyder, at hun kommer skiftevis på alle afdelingerne efter behov og derfor ikke har særligt stort vedvarende kendskab til de unge. Hun er i dag på arbejde sammen med Ahmet og Christian.

Inden jeg påbegynder selve optakten til måltidssituationen, vil jeg kort beskrive hvordan måltider har haft en særlig pædagogisk rolle i dag- og døgninstitutioner og hvordan denne rolle ofte kan blive genstand for konflikter mellem professionelle.

Konflikter om optakten til et måltidsarrangement

”... Konflikter om børns spisning er genkendelige i mange pædagogiske sammenhænge, fordi måltider er forbundet med værdiladede normer om børns opførsel, ernæring og sociale samvær. Desuden forbinder voksne ofte deres egen oplevelse af succes eller nederlag i opdragerrollen med børnenes opførsel ved bordet. Måltidet er en normaliseringsproces, hvor børnenes deltagelsesmåder iagttages af professionelle, og disse iagttagelser indgår i vurderinger af børnenes udvikling...” (Schwartz, 2006, s. 68).

Måltidssituationer har haft en historisk rolle i dag- og døgninstitutioner som pædagogisk platform for læring og udvikling. Det gør sig også gældende på sikrede institutioner, som i udgangspunktet er en døgninstitution med særlige sikrede foranstaltninger. Her beskrives målgruppen af danske regioner som: ”Børn og unge med uregelmæssige og usunde spisevaner” (Danske Regioner, 2011, s. 10). Institutionerne omtales som en pædagogisk skadestue, hvor eleverne tilbydes hjælp til fysisk og psykisk stabilisering. Bl.a. dækkes deres mest

fundamentale behov i form af mad, bad, rent tøj og søvn (Danske Regioner, 2011, s. 15). I et internt notat står anført, at faste rammer og rutiner giver de unge ro til at slappe af og reflektere over egen livssituation. Derfor er de tre måltider; morgen, middag og aften, af høj prioritet for medarbejderne. Som vi skal se i dette afsnit, er det dog ikke altid helt ukompliceret at etablere en måltidssituation under indespærring og kontrol, uden forhandlinger, konflikter og samarbejde. Udfordringerne sætter medarbejderne op imod hinanden, og det der kommer mellem dem, er forskellige pædagogiske strategier. Disse pædagogiske strategier er uforligelige, jævnfør Bertel Ollmann, og betinger den udvikling, vi ser (Ollmann, 2015). Det vil sige, at anbringelsen i udgangspunktet er en enhed, som er udspaltet i en modsætning mellem kontrollerende og pædagogiske intentioner. Denne modsætning ser vi i casen som en modsætning mellem at forstå måltidet som en disciplinerende resocialisering og et sted for fælles dialog og hygge. Disse modsætninger beskriver Louise, hvor hun differentierer mellem disse. Inden jeg viser Louises beskrivelser, bliver vi først introduceret for optakten til måltidssituationen og den første håndtering af en begyndende konflikt med de unge.

”Maden er aflyst, indtil remouladen er fjernet”

Kl. er nu 18:45, og aftensmaden er ved at være færdig. Bordet er dækket og det hele er ved at være klar. De unge befinder sig på værelset som sædvanligt, indtil maden er færdig, og bordet er dækket. Pludselig opdager medarbejderen Ahmet, at der er smurt remoulade på væggen ude på gangen, på tavlen, på gulvet, mv. Det ligner, at en hel remouladeflaske er tømt på én gang ud over det hele. Medarbejderne begynder forsigtigt at tale med hinanden om, hvad de skal stille op med det. Jeg gik også selv ud på gangen flere gange og kikkede nysgerrigt på det. Ahmet, der har opdaget det, siger til kollegerne, at der ikke bliver serveret mad, før det er tørret væk. Jeg kan se på Kirsten og Christian, at de umiddelbart er lidt bekymret for den beslutning, Ahmet har truffet på egen hånd. Og de kommenterer ikke på hans krav. Ahmet går ned ad gangen og banker på dørene med en kraftig hånd, alt imens han højlydt råber, at maden er aflyst indtil remouladen er fjernet.

I ovenstående passage om optakten til en konfliktsituation er der genkendelige parraller til andre konfliktsituationer, jeg har oplevet på institutionen. Der er noget alment ved konflikterne i form af drillerier og provokationer. Her vil jeg særligt referere til kapitel 7 under afsnittet: ”Kampen om øgenavnet Gummi og oprør mod kedsomhed”. Her ser vi, at drillerier og provokationer kan være tegn på opgør mod kedsommelighed og rutineprægede hverdagsaktiviteter som aspekt af den kontrollerende praksis. Ved første øjekast kunne remouladen på væggen tyde på, at rytternes fasthed som aspekt af medarbejdernes bestræbelser om kontrol af de unges hverdag, bliver en kedsommelig betingelse, der søges brudt med. Mine bestræbelser her er dog ikke at konkludere, hvorvidt konflikten opstår som knyttet til kedsommelighed. Lignende konklusioner om, hvordan de unge skaber spænding i en kedsommelig hverdag, kan læses i (Bengtsson, 2012). Her kan man forstå de unges handlinger som knyttet til kedsomhed. Men ifølge Richart Wener er de psykologiske konsekvenser af miljøet i fængselsinstitutioner med til at forstørre problemer, da indsatte mister retten til at bestemme selv helt små ting i deres hverdag (Wener, 2012). Han viser i sin forskning, at selv små ting som at tænde lyset på en lyskontakt kan være med til at understøtte oplevelsen af selvbestemmelse (Ibid.). I lighed med Richart Weners forståelse, ser det ud til, i min empiri, at spændingerne ikke alene kan reduceres til kedsomhed, men derimod til en begrænsning af handleevnen. Vi ser eksempelvis, at medarbejderne prøver at håndtere bestræbelserne om kontrol, men at disse bestræbelser skærper de restriktive sammenhænge. Remouladen kan derved være et tegn på opgør mod tabet af selvbestemmelse og begrænsning af handleevnen. Det kan også være den nyligt anbragte unges irritation over indespærringen eller en af de andre unges private opgør mod en pædagog. Mulighederne er mange, men hvad der kan siges, er, at remouladen fremstår som en anonym kommentar ind i det fælles. Remouladen er smurt på væggen i det kollektive rum og ansporer fællesskabets opmærksomhed. Vi ved ikke, om remouladen kan forstås som en udfordring af kontrollen eller en opfordring til dialog. Det kommer an på, hvordan den håndteres i det institutionelle arrangement. Hvorvidt remouladen bliver en udfordring afhænger af, hvordan de pædagogiske muligheder håndteres i samspillet med de unge. I ovenstående passage ser vi, at Ahmet, på baggrund af remouladen, er klar med en kollektiv sanktion/ afstraffelse, og at denne håndtering bliver en udfordring for kontrollen. Parallelt til Richart Weners forskning oplever jeg, at remouladen på væggen forstørres

som udfordring, når medarbejderne påtager sig straffende initiativer for at holde kontrollen af de unge i ro. Hvad der kan forekomme som bagateliggende drillerier i en ungdomsklub eller mellem unge i tidligere ungdomsmiljøer, bliver forstørret i den kontrollerende praksis. Lignende optrapning af en konflikt ser vi i kapitel 7, hvor de unges hvisken i overgangen mellem institutionelle arrangementer og drilleri med øgenavnet gummi blev håndteret som en udfordring af kontrolbestræbelserne. I analysen forstod jeg den aggressive udvikling i konflikten, som styret af den pædagogstuderendes håndtering af kontrollerende aspekter i de unges udfordring. I andre sammenhænge inden for pædagogisk arbejde kunne en fodboldkamp have været anledning til fælles sjov. Det samme gør sig gældende i måltidssituationen. Den kunne have været anledning til fælles hygge og dialog, lige som med fodboldkampen. I måltidssituationen vil jeg forstå Ahmets pædagogiske strategi i lighed med den pædagogstuderendes fra kapitel 7, som styret af den spænding, som er indlejret i kontrolbestræbelserne. Derved griber Ahmet remouladen som en udfordring af kontrollen, i modsætning til en pædagogisk mulighed for dialog med de unge.

I det næste vil jeg vise, at der eksisterer forskellige pædagogiske strategier på måltidets funktion på institutionen. Hvor disciplinerende resocialisering og hygge fremstår som modsætninger, og at disse forskelligheder kan ansprende konflikter mellem medarbejderne i håndtering af opfordringer.

Måltidet som pædagogisk arrangement – ”Jeg synes måltidet er et godt sted at sidde og snakke om, hvordan det går”

I mit interview med Louise bliver jeg opmærksom på, at måltidet rummer forskellige tilsigtede perspektiver og muligheder. Det ene perspektiv omhandler disciplinerende resocialisering. I lighed med Jim Rose's konklusioner ser vi her, at der er en fornemmelse af, at de unge gennem måltidet kan tilegne sig kulturelle normer og værdier, som eksisterer udenfor institutionen. (Rose, 2014). Det andet perspektiv omhandler måltidet som en fælles arena for dialog og vidensudveksling.

Martin: ”Hvordan oplever du eksempelvis sådan noget som spisesituationer [...] Er det et pædagogisk måltid, eller hvordan tænker du det?”

Louise: ”Jeg spiser med dem hver dag. Jeg ved, at der er et par stykker af afdelingerne, som har et måltid, der er mere pædagogisk end på andre afdelinger. Hvor man i højere grad arbejder på de der dyder, som samfundet derude forventer af god opførsel. At man bliver siddende, og man tager sin kasket af. Så kan man så diskutere, er det så sådan ikke lidt gammeldags, er det ikke okay at sidde med sin kasket på i dag? [...] Jeg synes måltidet er et godt sted, at sidde og snakke om, hvordan det går, hvad har man lige på tapetet. Hvad skal vi lave i eftermiddag, hvordan gik jeres dag i går? Eller hvordan er din formiddag gået. Sådan helt lavpraktisk snik snak”

I interviewet med Louise får vi fremlagt forskellige perspektiver på måltidet som samlingspunkt, og hvorledes hun forholder sig til dette i en større sammenhæng. Louises dobbelte beskrivelse viser jf. (Schwartz, 2006, s. 68), at måltidet er en kompleks situation. En situation, hvor jeg ser, at medarbejderne trækker forskellige sagte som usagte normer, værdier og holdninger med ind på institutionen. I Louises beskrivelse fortæller hun, at hun ser måltidet som et sted, hvor man kan mødes og have dialog med de unge. Men hun er klar over, at hun har kolleger, som anskuer måltidet som et disciplinerende resocialiserende arrangement. Institutionens resocialiserende funktion bliver af Goffmann beskrevet som:

”...totale institutioner påberåber sig ofte at gøre en indsats for klientens resocialisering, dvs. justere klientens selvregulerende mekanismer, så han efter udskrivningen kan opretholde institutionens normer på egen hånd...” (Goffmann, 1967, s. 58).

De resocialiserende perspektiver er altså ikke ukendte i feltet. I en beskrivelse af danske regioner bliver de pædagogiske effekter af opholdet beskrevet således: ”...skabe en forbedring af den unges sociale, kulturelle, materielle og personlige situation, så den unge har bedre handlemuligheder efter opholdet...” (Danske Regioner, 2011, s. 9). Her ser vi, at den socialpædagogiske indsats i lighed med Bent Madsens beskrivelser, bliver opfattet som en normaliseringsproces med henblik på resocialisering til tilværelsen udenfor institutionen (Madsen, 2005) Selvom Louises beskrivelse lægger op til resocialiserende disciplinerende arrangementer på institutionen, er det min oplevelse fra feltarbejdet, at medarbejderne har forskellige forståelser af måltidets resocialiserende potentialer. Måltidet er her spændt ud mellem at være et resocialiserende arrangement hvor fokus er på en normaliseringsproces til samfundet

udenfor i modsætning til et dialogisk frirum, som har fokus på en god dialog her og nu inde på institutionen. Denne modsætning bliver langt mere tydeligt trukket frem, når regler og rutiner bliver udfordret af de unge. Det er her, i det konkrete og praktiske arrangement, at medarbejderne bliver tvunget ud i et konfliktuelt samarbejde om håndtering af udfordringer, og hvor deres modsætningsfyldte forventninger bliver tydelige. Disse modsætninger skal vi se senere i dette kapitel.

Det næste vi skal se, er, når pædagogen møder remouladen som noget destruktivt og som en udfordring af kontrollen, der skal håndteres disciplinerende resocialiserende, så skærper det pædagogens betydning som betingelse for de restriktive sammenhænge. Denne modsætning vil jeg bestemme således, at den disciplinerende resocialiserende tilgang bliver en indskrænkning af handleevnen modsat det dialogiske frirum og hygge.

Kollektive medarbejdersanktioner og indsattes modreaktioner

”På [...] sikrede institutioner er der nogle unge, som oplever, at der er kollektiv straf, indtil synderen bliver fundet. [...] Oplevelsen af den urimelige fællesafstraffelse og de stramme regler kan også betyde, at de unge rotter sig sammen mod personalet og skaber uro på afdelingerne [...] hvis de (læs: medarbejderne) er fucked up mod os (læs: de unge), så kan vi også være fucked up” (Schultz et al., 2015, s. 17).

Indledningsvis argumenterede jeg for, at en måltidssituation er en kompleks proces, hvor værdier om børns opførsel, ernæring og socialt samvær bliver sat på spidsen (Schwartz, 2006, s. 68). Desuden kunne jeg i et interview med Louise vise, at hun differentierer de pædagogiske strategier i måltidet mellem resocialiserende potentialer og et sted for fælles dialog og hygge. Her viste hun, at der var kolleger, som fokuserede på måltidets opdragende rolle i forhold til resocialisering af de unge til samfundet udenfor. Hun argumenterede også for, at måltidet i sig selv udgjorde en pædagogisk platform for dialog og samling mellem medarbejderne og de unge. Det særlige ved drillerier og konflikter om måltidet er, at drillerierne får en særlig aggressiv form på baggrund af medarbejdernes kontrolbestrebelse i den pædagogiske sammenhæng. Det ser vi i Ahmets sanktioner rettet mod ”alle må ikke spise”. I lighed med konklusioner fra en undersøgelse udarbejdet af Børneråddet (Schultz et al., 2015)

fandt jeg, at kollektive sanktioner mod de unge får dem til at rotte sig sammen i aggression over at blive uberettiget afstraffet. Her frarøves de unge et potentielt ønske som konsekvens af andre unges forkerte handling. Tilgangen kan anskues som en pædagogisk strategi med disciplinerende resocialiserende perspektiver, hvor de unge gennem konsekvenspædagogiske tiltag, skal lære om korrekt adfærd som kollektiv. I casen er det påfaldende, at det er Ahmet med anden etnisk baggrund end dansk, som tager udfordringen op med de unge på eget initiativ i modsætning til de etnisk danske kolleger. Ifølge Sabine Grubers undersøgelse på sikrede institutioner i Sverige, ser det ud til, at netop etnicitet og køn kontrollerer medarbejdernes forventninger til hinanden. Her kan vi forstå Ahmets initiativ og reaktion på egen hånd overfor de unge, som en etnisk og kønnet praksis der har rutinemæssig karakter (Gruber, 2013). Men som vi skal se, har denne rutinemæssige reaktion en betydning for den udvikling vi vil se.

Hvad der i første øjekast kunne opleves som en banal drengestreg ”remoulade på væggen”, udvikler det sig til en potentielt større konflikt. Udviklingen er et symptom på den konstante linedans, de unge og medarbejderne håndterer i den kontrollerede praksis. En deltagelse, som kan være farefuld og ende i en konfliktoptrapning med fysisk magtanvendelse til følge. Derfor retter jeg mit analytiske blik mod Ahmets kollektive sanktioner som svar på remouladen, der udfordrer kontrollen. Vi vil nu se, at Ahmet bliver en betingelse for de andres deltagelsesmuligheder, og hvorledes kollektive sanktioner/ straf fører til en skærpelse af de restriktive sammenhænge.

Ali begynder at fylde sin tallerken

”Ali kommer ind i alrummet før Ahmet kommer tilbage fra gangen. Ali sætter sig ved det tomme, men fuldt dækkede aftensbord og siger højt: ”Det var ikke mig der gjorde det”. Han begynder at fylde sin tallerken. Først prøver Kirsten forsigtigt at stoppe ham med dialog og står ved siden af Ali, der sidder ved bordet. Ali reagerer ikke på hendes tilstedeværelse og begynder, insisterende, at tage mad på sin tallerken, trods Kirstens tilstedeværelse ved siden af ham. Ahmet kommer ind i alrummet og overtager vedholdende Kirstens plads uden dialog de to imellem. (Måske fordi han oplever, at de unge lytter mere til ham og ikke til Kirsten, som er ”flyver”). Han bliver vred og markerer i

kropssprog og verbalt, at Ali ikke skal spise og tager fat i tallerkenen med mad på, som de trækker i fra hver sin side. Ali holder tydeligvis godt fast i sin tallerken, selvom Ahmet forsøger at fjerne den. Ahmet giver slip og forsøger i stedet at overtale ham. Kirsten og Christian er tydeligt bekymrede bagved i køkkenet og er tilskuere, alt imens de afventer Ahmet”

Remouladen er endnu ikke fjernet, og der er ikke gjort rent på gangen. Alligevel kommer Ali ind i alrummet og vil tydeligvis ikke ”finde sig i”, at Ahmets sanktion betyder, at han ikke må spise sin aftensmad. Ahmets forsøg på etablering af en praksis, hvor sanktionerne retter sig kollektivt, ser ikke ud til at blive accepteret af Ali (se endvidere tema 2 i dette kapitel: ”Straf og sanktioner rettet kollektivt modsat individuelt).

”... Mur-afgrænsede institutioner har et karakteristisk træk, som ikke findes hos ret mange andre sociale enheder: en del af individets forpligtelser ligger i til bestemte tider at være synlig engageret i organisationens aktiviteter; dette indebærer en vis mobilisering af opmærksomhed og legemlig indsats – man skal indordne sig under den forhåndsværende aktivitet...” (Goffmann, 1967, s. 130–131).

Vi kan se, at Ali ikke accepterer den kollektive afstraffelse ved at erklære uskyldig. Ahmet påtager sig straffende og sanktionerende handlen, og Ali underkaster sig ikke den aktuelle aktivitet. Med et ignorerende kropssprog fastholder Ali sin ret til at spise aftensmad og fastholder åbenlys nægtelse af samarbejde med medarbejderne i det, Erving Goffmann kalder for uforsonlig holdning (Goffmann, 1967, s. 51). Det kan da også umiddelbart fremstå kontra produktivt, at Ali skal modtage ”socialpædagogisk behandling og rådgivning”⁴¹, men møder afstraffelse for handlinger, han ikke selv har udført. Ahmets håndtering af remouladen på væggen forstørre de restriktive sammenhænge med de unge, og Ali’s reaktion viser os, at handleevnen er distribueret ud mellem medarbejderne og de unge, og at de unge kan udspille betingelserne på måder, hvorpå de får rådighed over dem. Det bliver herved tydeligt, at Ali’s rådighed over sine betingelser ikke kun fremstår begrænsende, men også med muligheder for at påvirke den fælles udfordring. I andre sammenhænge

⁴¹ Jævnfør regionernes beskrivelse (Danske Regioner, 2011).

har jeg vist, at trods de restriktive sammenhænge, hvorved de unge indgår, er der muligheder for at påvirke betingelserne. Men omvendt kan de unge risikere, at deres forsøg på at få rådighed over deres betingelser ikke udvider deres handlen, men omvendt forstærker de restriktive sammenhænge. Eksempelvis som i kapitel 6 om sengestrejke, hvor de unges forsøg på at tage rådighed for deres sengetider, kan betyde flere sigtelser og derved virke begrænsende på den fremtidige handlen.

I det næste vil jeg vise, at Alis modstand mod Ahmets sanktioner er med til at skærpe sanktionerne yderligere i hans forsøg på at holde kontrollen i ro. Det hele ender i et konfliktuelt samarbejde mellem medarbejderne om etablering af måltidsarrangementet mellem kollektiv afstraffelse (som aspekt af resocialiseringen og kontrolbestrebelse) og måltidet som stedet for opbygning af kontakt og dialog.

”Jeg sværger ved koranen, at jeg ikke har gjort det”

Ismail er ny dreng i huset. Han er også inde i stuen nu og begynder at råbe op og går stressende rundt i rummet. Situationen spidser lynhurtigt til, og det hele bliver endnu mere kaotisk. Stemningen er rå, og man kan mærke, at det hele er ved at kulminere i en større konflikt mellem medarbejderne og de unge. Det lægger jeg mærke til på tonelejet, som er steget voldsomt. Jeg har trukket mig over i sofaafdelingen med siden/ ryggen til situationen. Jeg forsøger, ikke at komme til at fylde kropsligt i situationen ved at komme i vejen. Jeg er meget bekymret for, om jeg vil blive blandet ind i situationen, og om jeg vil få en tallerken fra middagsbordet i baghovedet. Havde jeg haft nøgle nu, var jeg med sikkerhed gået ind på kontoret. Min puls er steget, og jeg har hjertebanken. Jeg er bekymret for, om personalet kan styre situationen. Badru kommer ind i stuen nu. Han råber: ”Sværger ved Koranen, at jeg ikke har gjort det”. Der er nu tre unge i stuen (Badru, Ali og Ismail), alle tre medarbejdere og mig selv. Atef er nu den eneste, som fortsat er på sit værelse. Ahmet er tydeligvis oprørt og truer de unge med at smide al den nylavede mad i skraldespanden, hvis ikke Ali stopper med at spise. Han rækker ind over bordet og tager salatskålen. Nu går han til skraldespanden og smider al den nylavede salat ud i den sorte affaldsspand. Derefter går han med raske skridt hen og tager fat i fadet med alt kødet. Den anden pædagog, Christian, stopper ham og

stiller sig i vejen for ham og siger: ”Du smider fandeme ikke maden ud”. Det to skændes nu højlydt ved skraldespanden om, hvordan der skal sanktioneres over for de unge. Med de unge, Kirsten og mig som tilskuere. Kirsten siger også, at der ikke spises før remouladen er tørret op og gjort rent, men bakker nu stille og roligt ud af sin erklærede opbakning til Ahmet og beder alle sætte sig ned ved bordet. Badru angriber Kirsten verbalt og råber: ”Hvorfor skifter du mening hvert 5. min”? Hun svarer ikke rigtigt, og Badru får ikke nogen forklaring. Ahmet har nu opdaget, at han er i undertal og ikke har kollegernes opbakning. Kirsten og Christian bakker ikke op om hans sanktioner med at smide maden ud. Han sætter kødfadet tilbage på bordet og sætter sig

Ifølge Ida Schwartz; ”... forbinder voksne ofte deres egen oplevelse af succes eller nederlag i opdragerrollen med børnenes opførsel ved bordet...” (Schwartz, 2006, s. 68). Den oplevelse af egen succes eller nederlag i opdragerrollen, mener jeg, bliver synlig i Ahmets vedvarende insisteren på fastholdelse af kollektive sanktioner ved middagsbordet. Her bliver måltidet gjort til omdrejningspunkt for de pædagogiske sanktionsmuligheder. Alis vedvarende bestræbelse efter at tage rådighed for sin ret til mad udvikler sig til et åbenlyst konfliktuelt samarbejde. Det konfliktuelle samarbejde opstår som konsekvens af forskellige pædagogiske strategier på måltidet, som af Louise blev beskrevet som en modsætning mellem resocialisering og et hyggeligt sted, hvor man kan tale om dagen. Det konfliktuelle samarbejde mellem Christian og Ahmet bevirker, at Kirsten vælger side og foreslår en alternativ mulighed. Her ser vi, at medarbejderne hele tiden må koordinere deres varierede forståelser af situationen, i forhold til de forandrende og modsætningsfyldte betingelser.

Konfliktuelt samarbejde om fastholdelse af kollektive sanktioner

”...Conflictual cooperation is our continued attempts at coordinating our work on concrete common causes under varied conditions [...] we must constantly rearrange our work and coordinate our contradictory, varying understandings and engagements. This goes on with a constantly possibility for conflict, which is sometimes realized (Axel, 2011, s. 75–76).

I passagen i forrige afsnit ser vi, hvad Erik Axel kalder for et konfliktuelt samarbejde. Omdrejningspunktet for den fælles sag er i udgangspunktet altid konfliktuel, da der hele tiden må håndteres modsætningsfyldte betingelser. Her må medarbejderne hele tiden omorganisere deres arbejde og koordinere deres varierende forståelser i forhold til de forandrende og modsætningsfyldte betingelser. Remouladen på væggen er håndteret af Ahmet som en udfordring mod kontrollen. Netop forskellighederne i de pædagogiske strategier fremstår som det, der står mellem medarbejderne som uforligelige elementer mellem kontrollen og de pædagogiske intentioner om forandring. Den restriktive sammenhæng er skærpet, og medarbejderne forsøger nu at koordinere sig i forhold til de unge for at holde den kontrollerende praksis i ro. Kirsten viser, at hun støtter Ahmet, men i eksemplet bliver det tydeligt, at hun varierer sin deltagelse ud fra udviklingen i den fælles sammenhæng, hvor hun vurderer situationen mellem Ahmet og Christian ved skraldespanden. Christian ser, at Ahments sanktion ikke virker, og at en konflikt er ved at optræppe. Christian sætter sig imod Ahmet, som også selv må omorganisere sit engagement i forhold til de ændrede betingelser. Deres håndtering af de modsætningsfyldte betingelser mellem den kontrollerende praksis og de pædagogiske intentioner viser, at netop håndtering af modsætningerne i praksis er med til at styre og udvikle deres fælles praksis (Ollmann, 2003). Den fælles sammenhæng og det konfliktuelle samarbejde om at håndtere den fælles udfordring viser, at de har modsætningsfyldte pædagogiske strategier om måltidet. Dette har betydning for, hvorledes remouladen på væggen bliver håndteret, og hvilke pædagogiske muligheder der kan gribes i sammenhængen med de unge. Ligeledes bliver det tydeligt, at den distribuerede handleevne mellem dem, og betydningen heraf, skal ses i sammenhæng med udviklingen i praksis. Selvom de pædagogiske intentioner om forandring hos de unge er et væsentligt aspekt af anbringelsen, ser det ud til, at de restriktive sammenhænge kan skærpes og derved blokere for de pædagogiske muligheder. Det er særligt aktuelt i situationer, hvor opfordringer og anonyme kommentarer i det fælles, håndteres ud fra kollektive afstraffelsesmetoder, og hvor kommentaren ses som en udfordring modsat muligheder for de resocialiserende hensigter.

Badru har ryddet op og gjort rent på gangen

Vi sætter os nu alle sammen om spisebordet (Kirsten, Christian, Ahmet, Badru, Ali, Ismail og mig selv. Atef mangler fortsat) Atef er fortsat på sit værelse. Drengen Badru har i mellemtiden rejst sig og har ryddet op og gjort rent på gangen. Efter 5 min kommer Atef ind og sætter sig ved bordet. Atef vil ikke spise. Han siger, at han fortsat ikke er sulten efter pandekagerne, vi har spist tidligere på dagen. Atef sidder nu og ser på de andre spiser. Han trykker gafflen voldsomt ned i bordet og laver store hakker heri. Man kan se, at gafflen bliver helt skæv. Han er tydeligt anspændt. Snakken går på lidt forskellige og helt ufarlige emner. Efter ca. 5 min rejser alle fire unge sig og siger tak for mad. Situationen er opløst, men ikke afklaret. Hvem havde egentlig smidt remouladen ud? Personalet sidder tilbage ved bordet. De er ikke enige i løsningen af situationen. Efter aftensmaden tager Ahmet alene de unge med i gården. Kirsten må tilkalde bagvagten, da Christian bliver syg og dårlig af situationen og må afløses af Thomas

Konflikten afsluttes. Det bliver tydeligt, at Badru er den mægtige i forhold til udviklingen i situationen. Det er fortsat uklart, hvem der har hældt remoulade ud på væggen, men Badru ser ud til at handle ud fra det fælles bedste for at få måltidet til at fungere. I forhold til at se de pædagogiske muligheder er det klart, at der i Badrus investering i fællesskabet opstår muligheder for forsoning. Her kunne medarbejdernes have grebet Badrus initiativ med pædagogiske muligheder. Men initiativet efterlades uden yderligere forsoning de unge og medarbejderne imellem.

Overordnet tjener dette praksiseksempel til at vise, hvordan modsætninger i den anbringende praksis bliver afgørende for de udviklingsmuligheder, der er i deres håndtering af praksis. Vi ser, at organiseringen af praksis i indsatte og ansatte (de, som sanktionerer og de, som sanktioneres) spænder ben for de gode intentioner og forstørrer problemerne. Eksempelvis, når medarbejderne ikke får koordineret deres forskelligheder (pædagogiske strategier) i den fælles praksis mellem resocialisering og dialogisk møde. Det kan få remoulade på en væg til at ende i en større konflikt om sanktionerende pædagogik, der er på vej ud af kontrol.

I det næste afsnit vil jeg i modpol til ovenstående konflikt vise, hvordan opfordringer kan håndteres forskelligt og med pædagogiske muligheder i stedet for at de tabes. Her vil jeg undersøge, hvordan håndtering af de unges opfor-

dring, kan åbne for pædagogiske muligheder i modsætning til en skærpelse af de restriktive sammenhænge.

Drillerier som afsæt for kontakt og forsoning

Medarbejderne og de unge er, som illustreret i forrige afsnit, en betingelse for hinandens deltagelse i den institutionelle sammenhæng. I følgende afsnit vil jeg vise, hvorledes opfordringer er en del af det hverdagsliv, som udspiller sig, og hvordan de unge udfordrer den pædagogiske og disciplinerende kontrollerende sammenhæng. Det, vi vil se, er, at de unge i lighed med forrige afsnit opfordrer i den fælles sammenhæng. Hvor remouladen på væggen blev håndteret som en udfordring, der udløste en større konflikt mellem de unge og medarbejderne. Jeg viser med dette eksempel, at medarbejderne kan finde pædagogiske muligheder, som dæmper konflikter i modsætning til at øge dem. Her bliver den stjålne PlayStation i højere grad håndteret som en opfordring i modsætning til en udfordring.

Da institutionens PlayStation blev væk – drillerier og stiltiende forsoning

I dette afsnit vil jeg vise, at tålmodighed som tilgang i det pædagogiske arbejde, kan være frugtbart i håndtering af de unges opfordringer.

Det er en onsdag morgen kl. 08:00. Jeg kommer ind til morgenmaden i køkkenalrummet, efter at være blevet låst ind af afdelingslederen. For enden af alrummet er der et langt bord, hvor samtlige unge sidder og spiser deres morgenmad. Jeg fornemmer hurtigt, at der er en stemning af, at de unge har noget kørende med personalet. Flere af medarbejderne siger flere gange til de unge, at de skal få den PlayStation frem, og at de først, når den er fundet frem, kan komme i UC'et. (Læs: De unge må ikke have PlayStation på værelset, og den er derfor taget fra alrummet) Jeg sætter mig forsigtigt for enden af bordet og søger at bevæge blikket i hurtigere bevægelse mellem de unge og medarbejderne i deres dialoger, således at jeg ikke kommer til at virke partitagende i konflikten. Her befinder jeg mig i en lignende situation, som fra af-

snittet om Remoulade på væggen. Det er vigtigt, at jeg hele tiden forholder mig aktivt til min fysiske fremtræden.

De unge sidder med hovedet kikkende ned i morgenmaden og griner og ser på hinanden adskillige gange undervejs. Personalet forsøger efter morgenmaden at skille de unge ad og snakke dem tilrette om, hvor den PlayStation er. En af de unge siger flere gange, at personalet skal ransage, og svaret fra en af medarbejderne er, at de unge selv skal komme frem med den. De unge går rundt og rundt om hinanden. Nogle går på værelset, andre tripper rundt i køkkenet og samtaler med pædagogerne. Jeg går strategisk rundt og forsøger at finde en plads, der ikke stikker for meget ud. Jeg er ankommet midt i en konflikt og vil helst ikke komme til at fylde for meget. Jeg går stille ud i køkkenet og isolerer mig selv. Efter nogen tid fornemmer jeg, at stemningen falder til ro. Jeg går stille ud af køkkenet og sætter mig med en af de illegale⁴² unge i sofaen. Jeg bemærker, at vi ikke kan tale sammen da han kun taler spansk. Mens jeg sidder i sofaen, kan jeg se, at en af de unge stille og roligt kommer ud fra værelset med en vaskekurv. Denne er fyldt med tøj, og jeg gætter, at den unge her har fundet en anledning til ubemærket at komme ud af værelset med den forsvundne PlayStation. Han beder en af de andre unge om at hjælpe sig. De får sat tøj over i vaskemaskinen i et lille rum ud mod alrummet, og den unge går på værelset igen. Efter 5 min efter finder en af personalerne PlayStationen i vaskerummet

I et forsøg på at belyse praksis som noget, der etableres i et gensidigt forhold mellem de unge og medarbejderne, får vi her et indblik i de institutionelt formidlede regler, og hvordan de bliver udgangspunkt for et drilleri og mulig optakt til en konfliktsituation. De unges forsøg på brud med rutinerne skaber anledning til drillerier mellem de unge og medarbejderne. Modsætningen mellem ”dem og os” skærpes som konsekvens af den indespærrede praksis i indsatte og ansatte. Denne modsætning forstærkes i en hverdag, hvor pædagogiske intentioner og kontrol beror på indskrænkning af de unges handleevne.

I ovenstående eksempel ser vi, at de unge har ”noget” kørende. Dette *noget* er ikke uden betydning, idet ”en PlayStation” er et grundlæggende brud mod det, Erving Goffmann kalder for totalinstitutionens husregel, som kan betyde

⁴² De illegale er de unges betegnelse for unge under 18 år, som er anbragt på grund af, at de opholder sig illegalt i landet.

sanktionsmuligheder overfor de unges deltagemuligheder i institutionen (Goffman, 1967). Reglen er et udtryk for den kontrol, de unge møder under deres ophold på den sikrede institution. Man kan udefra få indtryk af, at værelset skal være kedeligt, og kedsomheden skal være en straf i sig selv. I andre typer af døgninstitutioner for anbragte børn og unge er en PlayStation på værelset almindeligvis forekommende, men her har reglen karakter af den kontrollerende foranstaltning.

I mine løbende dialoger med de unge er det tydeligt, at ophold på værelserne er kedeligt og virker angstprovokerende på flere af dem.⁴³ Institutionens hensigter om resocialisering og normalisering kan da også forekomme utopisk, når de unge fratages almindeligt udstyr til tidsfordriv, som de kender fra samfundet udenfor. Denne regel er, som flere andre regler på institutionen, mere et udtryk for hele den kontrollerende sammenhæng end for de pædagogiske hensigter. Jeg opfatter det som en indskrænkning af de unges muligheder for at beskæftige sig under isolationen på værelserne fra kl. 22:30 - 08:00. Den manglende beskæftigelse under indespærringen bliver af en ung beskrevet på følgende måde:

Akil: ”Det er noget lort. Folk siger, det er PlayStation og hygge. [...] når du bliver låst inde, er der ingenting at foretage sig. Det eneste du har, er dit fjernsyn og din seng. Jeg er oppe hver nat, mine tanker kører rundt. Ligesom en drøm. Det er ikke engang slemt at være her, men når du bliver låst inde [...] er det sværeste tidspunkt. Det er, fordi man ikke er sammen med nogen, man snakker ikke med nogen. Man tænker over, hvorfor jeg er her så længe. Det bliver psykisk. I nat spillede jeg poker med mig selv. Jeg brugte M&M’s som penge. Det er helt sindssygt”

Ovenstående passage er et forsøg på at vise et andet udgangspunkt for forståelse af drillerier end personaliserende problemforståelser. Et perspektiv, hvor de unges stemme i forhold til den pædagogiske organisering af praksis og drillerier kan kædes sammen. Herunder bortførelse af institutionens PlayStation. Drillerierne bliver her et symptom på hele indespærringen og den afmagt, der ligger i, at ret til selvbestemmelse er frataget de unge i medarbejdernes organisering af praksis.

⁴³ Se eksempelvis kapitel 6 om isolation og indespærring, hvor en kritik af isolationen på værelset fremføres med empiriske eksempler fra feltarbejdet med reference til både Børneråddet og FN’s Torturkomite

Én af de unge forsøger at presse en medarbejder til at foretage en kollektiv afstraffelse ved ransagning af værelserne. Ransagninger er alment kendt som konfliktoptrapning og kan udløse en langt mere omfangsrig konflikt end den, der allerede er.⁴⁴ Som jeg har vist empirisk i dette kapitel under afsnittet; ”Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation”, har kollektive sanktioner den virkning, at det skaber konfliktoptrapning, hvor de unge rotter sig sammen mod medarbejderne. Medarbejderens forsøg på at få de unge til at bringe konflikten til ophør ved at aflevere PlayStationen, ser også ud til at virke med en vis tålmodighed og venten fra ham.

I dette eksempel ser vi, at medarbejderne hele tiden balancerer i spændingsfeltet mellem håndteringen af kontrolbestræbelserne i indespærringen (regler og rutiner) og de pædagogiske intentioner.

Værkstedet i spændingsfeltet mellem tidsfordriv og kedsomhed

Den socialpædagogiske behandling er primært bygget op omkring strukturerede lærende aktiviteter med et konkret formål. Der arbejdes målrettet på at udvikle elevernes [...] kompetencer i forhold til arbejdsmarkedet [...] gennem en række aktiviteter og uddannelsesforløb. Aktiviteterne spænder bredt fra værkstedsarbejde over sport til kreative aktiviteter (Danske Regioner, 2011, s. 18).

I dette afsnit vil jeg vise, at de politiske intentioner om værkstedernes læringsmæssige potentialer møder vanskeligheder i den indespærrede og strafende foranstaltning. Vi vil se, at der i lighed med den skotske undersøgelse, er en sammenhæng mellem samfundets krav i lovgivning mv. og den praksis som udvikles inde på institutionen i de pædagogiske tilbud (Rose, 2014). Men også at disse ydre krav forstås og håndteres forskelligt af medarbejderne. Her kan vi se, at hvor den ene medarbejder lægger op til ”en god tid” i værkstedet, så har en anden medarbejder fokus på hvordan de unge kan lære noget som de kan bringe med videre udenfor institutionen. Men jeg vil også vise, at der, på trods af vanskeligheder og udfordringer, udvikles muligheder for at finde

⁴⁴ Se eksempelvis Tema 1 i dette kapitel om Remoulade på væggen.

mening i værkstedsaktiviteterne under de institutionelle betingelser. I lighed med Ann-Karina Henriksens forskning fandt jeg, at de unge drenge primært blev tilbud håndværksmæssige aktiviteter i værkstedet i modsætning til bogligt arbejde (Henriksen, 2017b). På tidspunktet hvor feltarbejdet blev gennemført, var der dog ingen piger anbragt. Det er derfor ikke muligt, at vise hvorvidt der er kønnede forskelle i de tilbud drenge og piger tilbydes.

Ser man ud over landskabet af socialpædagogiske institutioner i Danmark, har værksteder en betydelig historisk og nutidig rolle i behandlingen af børn og unge.⁴⁵ På pædagoguddannelsen er der på tilsvarende vis fokus på pædagogernes kompetencer i bestridelse af disse aktiviteter i forhold til brugeres læring og udvikling. I praksis ser værksteder ofte ud til at stå i modsætning til traditionel skoleundervisning. Man kan kritisk sige, at værkstederne til tider finder deres berettigelse som underholdende tilbud til skoletrætte eller umotiverede børn og unge. I en undersøgelse fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole vises, at de unge enten bruger tid på værkstedet eller omvendt i skolestuen, hvis de selv kan vælge. Sjældent begge dele. (Jensen et al., 2011, s. 23). I rapporten foreslås det, at man i højere grad bygger bro mellem værksteder og skolestue i tværgående læringsforløb. Gennem feltarbejdet fandt jeg, at de politiske ambitioner om at værksteder skal være målrettede læringsforløb (Danske Regioner, 2011), var forbundet med vanskeligheder og problemer, som blev udgangspunkt for interne stridigheder mellem medarbejderne.

Den sikrede institutions straffende foranstaltning med frihedsberøvelse og låste døre blev en betingelse, hvorved de unge og medarbejderne forsøgte at finde mening i forhold til kedsomhed. Dette i modsætning til de pædagogiske idéer om engagerede læringsforløb. I lighed med Bertel Ollmanns beskrivelser (Ollmann, 2003) udspalter der sig således en modsigelse mellem de straffende og kontrollerende initiativer og hensigten om pædagogiske læringsforløb som måtte koordineres af dem. I praksis fandt jeg, at værksteder såvel som regler og rutiner på trods af de pædagogiske hensigter om behandlingsarbejde og medinddragelse, blev farvet af hele institutionaliseringen. (Egelund et al., 2009, s. 87). Dette i modsætning til de individuelle læringshensyn, som indledningsvis beskrevet.

⁴⁵ Kunstværksteder, kreativværksteder med klip og klistre, træværksteder, drama og teater, musiske aktiviteter, motor cross og go cart, video og foto, metal, osv.

”Så bruger jeg tiden på at lave smykker. Så behøver jeg ikke bruge tiden på at tænke over, hvornår det bliver aften”

”...Kedsomheden kan for mange af de unge af de unge være altoverskyggende ved frihedsberøvelsen...” (Schultz et al., 2015, s. 22).

Under feltarbejdet befandt jeg mig timevis på smykkeværkstedet. Et mindre lokale på omkring 20 m². Bortset fra et mindre, tilstødende lokale, var dørene låst. Dog var det muligt at gå ud ad bagdøren ved aftale og ryge ved en bänk. I lighed med Tea Bengtssons beskrivelser oplevede jeg tiden på den sikrede institution som stillestående. (Bengtsson, 2014). Sammen med drengene Ethan og Lasse fandt jeg mig hurtigt tilrette blandt smykkeværkstedets indretningsmæssige muligheder. Med hjælp fra faglæreren gik jeg i gang med en ring, som blev opmagasineret i et skab fra gang til gang. Selvom smykkearbejdet var en naturlig del af feltarbejdet og en måde at finde mig til rette, blev jeg hurtigt fanget af mig selv i at forsøge at slå tiden ihjel og håndtere institutionens fysiske miljø. Selv udsigten til frokostpausen blev vendepunktet, jeg så frem til. Følelsen af sult blev stærkere nu, hvor jeg ikke selv havde kontrol over tid og rytmer.

”Mastering the prison environment, including its physical spaces and geographical layout, languages, regimes, security issues, rules and procedures, and complex sets of relationships is heady experience” (Drake & Harvey, 2014, s. 494).

Richart Wener beskriver oplevelsen af indespærring som, at mange stressende faktorer indtræffer på samme tid og fører til fysiske og psykologiske påvirkninger for både indsatte og ansatte. (Wener, 2012, s. 316–317). I lighed med Drake og Harveys konklusioner var min oplevelse af miljøet på den sikrede institution relateret til stærke følelser, som var kædet sammen med de konsekvenser, som indespærringen og det kontrollerende miljø havde. Eksempelvis følelsen af ikke at kunne udøve kropslig kontrol (spisetider, toiletbesøg) mv., som jeg ikke selv havde den fulde kontrol over. Her var der ingen tvivl om, at miljøet påvirkede mig i en sådan grad, at jeg, med Gaborit og Jeffersons beskrivelser, blev mærket af miljøet. (Gaborit & Jefferson, 2015). Min følelsesmæssige oplevelse af den indespærrede og kontrollerende praksis blev et ekko

i mit arbejde med at udvikle forståelse for Ethans oplevelser af værkstedsarbejdets personlige betydning for ham.

Selvom aktiviteterne på en totalinstitution kan have karakter af ”molboarbejde”, hvor man kan få følelsen af, at ens tid og indsats er værdiløs (Goffman, 1967, s. 25) fik smykkearbejdet personlig betydning i forhold til de institutionelle betingelser. Jeg oplevede selv, at aktiviteten kunne bruges til at slå tid ihjel. I et interview med Ethan på værkstedet udtrykker han:

Martin: ”Hvad synes du at smykkeværkstedet kan for dig”?

Ethan: ”Så bruger jeg tiden på at lave smykker. Så behøver jeg ikke bruge tiden på at tænke over, hvornår det bliver aften. Så bruger jeg bare min tid på at lave smykker. Et par timer om dagen. Koncentrerer mig i det”.

Ethans beskrivelse er væsentlig, da den viser, hvordan meningsløsheden i frihedsberøvelsen gør smykkeproduktionen meningsfuld. Smykkeproduktionen bliver i højere grad brugt som tidsfordriv for at flytte tankerne væk fra de rigide institutionelle rutiner og rytmer, end som led i et individuelt læringsperspektiv med henblik på fremtidige kompetencer på eksempelvis arbejdsmarkedet. Man kan sige, at Ethan bruger dette som mulighedsrum i sit forsøg på at komme overens med de institutionelle betingelser, som i institutionens kontrollerende regler og procedurer.

”Det er meget individuelt, hvad de får ud af det ik’? Der er nogen, som får en oplevelse af, at det er hyggeligt, og at det er rart”

De politiske ambitioner, om at værksteder skal være et led i behandlingsarbejdet, har jeg således vist, er udfordret i deres konkrete håndtering af indespærringen. Modsigelsen mellem den indespærrede praksis og de pædagogiske intentioner må således håndteres konkret af både de indsatte og ansatte. I et interview med værkstedslæreren Peter forklarer han:

Peter: ”Det er meget individuelt, hvad de får ud af det ik’? En del unge kan se en ro i at være der. For der er nogle krav om, at man sidder stille og roligt. Man farer ikke rundt og laver en hel masse larm. Der er nogen, som får en oplevelse af, at det er hyggeligt, og at det er rart”

Indirekte beskriver Peter, at formålet med smykkeværkstedet er, at de unge får en ro og oplevelse af, det er hyggeligt og rart. Selvom de politiske ambitioner i højere grad læner sig op ad strukturerede læringsforløb målrettet arbejdsmarkedet, viser det mig samtidigt, at Peter søger at håndtere indespærringen sammen med de unge. Peter håndterer det på en måde, hvorpå de unge får en rar tid, mens de venter. Peters beskrivelse: *”Der er nogle krav om, at man sidder stille og roligt. Man farer ikke rundt og laver en hel masse larm, gør det tydeligt, at aktiviteten understøtter et institutionelt behov for at aktivere de unge således, at de ikke går rundt og laver larm og ballade. At de finder sig overens med, at de ikke har kontrol over de rigide institutionelle regler og rutiner. Derved bliver aktivitetens potentialer reduceret til et institutionaliseret behov for mobilisering af de unge i ro under indespærring, som kan fjerne de samme oplevelser, som jeg fik, at manglen på kontrol førte til øget opmærksomhed på fysiologiske behov.*

De Danske Regioners ambitioner om læring- og udvikling bliver således udfordret i mødet med den institutionaliserende og indespærrede hverdag. Modsætningen mellem værksteder som et sted at have det rart modsat strukturerede læringsforløb bliver stillet som vanskeligheder i min næste dialog med Louise.

”Hvis der bliver tilbudt en masse sjov men at det ligesom bare er tidsfordriv. Så vælger den unge det fremfor der hvor de kan mærke at der er fokus på læring”

I modsætning til Peter beskriver faglæreren Louise de vanskeligheder, der er forbundet med, at de unge bruger aktiviteterne som tidsfordriv. Ifølge Louise skal værkstedsaktiviteterne være langt mere strukturerede læringsforløb med fokus på arbejdsmarkedet.

Som vi skal se i det næste, lægger Louise problemer ind i de unge modsat forrige afsnit, hvor vi så, at aktiviteterne understøtter et institutionelt behov for ro og anvendes af de unge til at skabe mening i kedsomheden.

Martin: ”[...] hvad har du opmærksomhed rettet mod som er en udfordring for UC’et?”

Louise: ”[...] hvis der bliver tilbudt en masse sjov (jeg tænker biograf, YouTube, mv., kortspil osv.), men at det ligesom bare er tidsfordriv. Så vælger den unge det frem for, der hvor de kan mærke, at der er fokus på læring. Læring er det, som de unge har rigtig dårlige erfaringer med. Og selvfølgelig skal man forsøge at trække den læring med over i noget, som virker mindre skolastisk end det, de er vant til, men at man stadigvæk har fokus på, at de skal lære noget. Så på den ene side står man på den ene side af paradigmet og skal finde vej mellem den meget skolastiske side og den mere bløde men stadigvæk læringsmæssige side. Og så har du udover, at du skal vælge mellem de to linjer, så har du så også en medarbejdergruppe, som stadigvæk kører efter lidt efter, jamen det her er hygge, det er det sociale, [...] Som jeg mener, selvfølgelig skal vi have fokus på de sociale kompetencer. Men det er i højere grad på afdelingen, skal arbejde med de sociale kompetencer. End det er det i skolen ik’? Igen er det det med, at du godt kan arbejde med sociale kompetencer begge steder, men vægtningen skal være anderledes i UC’et, hvor der skal det være mere rettet mod det faglige og mod det, at man er på vej ud i erhvervslevet. Den type sociale kompetencer som at man skal have fokus på”

Hvor Peter i højere grad forsøger at håndtere indespærringen med ro og hygge, så ser vi, hvordan Louise i højere grad forsøger at argumentere for værkstederne i forhold til de politiske ambitioner. Selvom Louise mener, at værkstederne skal være rettet mod erhvervslevet og have et læringsrettet fokus, erkender hun det umiddelbare i, at de unge vælger tidsfordriv. Beskrivelserne viser mig, at modsætningen mellem de pædagogiske intentioner og den indespærrede praksis gennemsyrrer deres hverdagspraksis på en sådan måde, at det stiller sig som vanskeligheder, når der skal arbejdes med de læringsmæssige ambitioner, som beskrives af regionerne.

Tema 2: Pædagogernes perspektiver – konflikter om regler for hvad man må, hvor man må være og hvordan der sanktioneres

I de forrige afsnit undersøgte jeg hvordan døgninstitutioner har forskellige settings, som er socialt skabt i tid og rum (Kristensen & Hybel, 2006, s. 16). I denne type institution varetages samtlige områder af de unges liv, som nor-

malt er adskilt uden for på tværs af livssammenhænge. Det være sig skole, fritidsaktiviteter, måltider, sofahygge om aftenen før sengetid, mv. Selvom de unge befinder sig i en blanding af varetægtsfængsling og afsoning, fastholdes institutionen med en ambition som socialpædagogisk institution (Danske Regioner, 2011). Det socialpædagogiske er et omdiskuteret felt uden faste afgrænsninger. I en rapport om ungdomssanktionen (Rasmussen et al., 2005, s. 65) med henvisning til Inge Bryderup (Bryderup, 2000, s. 117) og Bent Madsen (Madsen, 2000) bliver socialpædagogik defineret som en indsats, hvis formål er at integrere mennesker, som befinder sig uden for samfundets gældende normer og værdier. Hvor det særligt pædagogiske indfinder sig som en normaliseringsproces, hvorved selve processen involverer normer for integration. Regionernes beskrivelse af denne normaliseringsproces er beskrevet med henvisning til uddannelse og arbejdsmarkedet (Danske Regioner, 2011).

I lighed med Kathrine Vitus Andersens feltarbejde på fritidsinstitutionen Baglandet fandt jeg, at disciplinering og inddæmning af potentielt vrede mænd ved kontrol fyldte meget (Andersen, 2006). Denne disciplinering udviklede sig til konfliktsamarbejder mellem medarbejderne om, hvorledes overskridelse af institutionens regler og rutiner skal sanktioneres i mødet med de unge. Flere af sådanne konfliktsituationer har jeg vist i blandt andet forrige analysetema: ”Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af praksis mellem de unge og medarbejderne i en måltidssituation,” hvor modsætninger i anbringelsens praksis har betydning for, hvorledes praksis etablerer sig.

I dette tema 2 vil jeg derfor vise fra udvalgte interviews, at der eksisterer forskellige medarbejderperspektiver på håndtering af konflikter, sanktioner og straf, som hænger sammen med deres opfattelse af de unges ressourcer.

Belønning, straf og sanktioner rettet kollektivt modsat individuelt

Louises perspektiver på kollektive modsat individualiserede rettede straf og sanktioner

“...You can get any sanction from jewellery ban or a tape ban which can last for however long the staff want it to, you can get a yard ban ... you can get a red square which means you have to go to bed at 9:30 pm or you can get a twenty-four hour no colour which means that you lose all your privileges ... basically you can lose all privileges even down to silly things like watching TV or listening to a music tape and you have to be in bed by 8:30 pm...” (O’Neill, 2001, s. 213).

Historisk har straf været anvendt som pædagogiske metoder for at fastholde regler, disciplin, nøjsomhed og arbejdsomhed på socialpædagogiske institutioner (Bryderup, 2005, s. 136). Her er sanktioner og privilegiesystemer alment kendt i institutioner, hvor mennesker er frataget almindelige rettigheder til selvbestemmelse. I tidligere diskussioner har jeg, i lighed med Tea Bengtsson, (Bengtsson, 2012) draget paralleller mellem de sikrede institutioner og Erving Goffmanns beskrivelser af den totale institution. I den sammenhæng beskriver Erving Goffmann privilegiesystemer som belønning til gengæld for klientens overholdelse af institutionens husorden (Goffmann, 1967, s. 42–43). Belønning og straf anses som en måde, hvorpå den totale institution kan regulere og styre klienterne. På den sikrede institution kan det være tilbageholdelse eller udlevering af cigaretter på faste tidspunkter, skærpede regler om samvær på værelserne mellem de unge, mv. Generelt ser man, at sikrede institutioner er opbygget på et omfangsrigt regelsæt, og at det pædagogiske arbejde som oftest består i at administrere disse regler (Hansen & Zobbe, 2006, s. 78–81).

I dette kapitel 8⁴⁶ viste jeg fra en observation, at brud på reglerne (husordenen) giver anledning til interne konflikter og forhandlinger mellem medarbejderne om individuelt- eller kollektivt rettede sanktioner. En kvalitativ undersøgelse fra 2005 viste (Hansen & Zobbe, 2006), at de unge oplever at miste deres individualitet som led i kollektive afstraffelser. Lignende kritik bakkes

⁴⁶ Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation

op i en nyere undersøgelse foretaget af Børneråddet på sikrede institutioner (Schultz et al., 2015). Den kollektive afstraffelse ser i min forskning ud til at hænge sammen med hele institutionaliseringen og den indespærrede/ straffende foranstaltning, som håndteres af de ansatte. Kollektiv afstraffelse afføder overordnet set nogle spørgsmål om, hvorledes de ansatte forvalter magten i forhold til at lytte/ ikke lytte og regulere passende/ ikke passende sanktion (ibid.). I det tidligere kapitel 7 og nuværende 8 ser det ud til, at kollektive og individualiserende sanktioner i almindelighed bliver afledt af medarbejderne forskellige håndteringer af modsætningen mellem den straffende foranstaltning og de pædagogiske intentioner.

De unge kan begynde at slås på værelserne af forskellige årsager⁴⁷. I et interview med Louise forklarer hun, hvordan regler om samvær på værelserne skal styres og reguleres som led i den socialpædagogiske indsats med reference til indskrænkning af kollektive privilegier. I sine beskrivelser viser hun, at der er en modsætning mellem de pædagogiske initiativer og den sikrede institution som et specielt sted, hvor der bør gælde andre regler.

Martin: ”Er det svært at skabe konsensus?”

Louise: ”Jeg tror, at der er en misforstået opfattelse af, hvad der kunne være godt for de unge. Det kan godt være noget med, at f.eks. må de ikke være på hinandens værelser. Men det må de så godt nogen gange. Det kan den her målgruppe have rigtig svært ved at forstå, fordi det kan godt være, at der har været en periode, hvor en er blevet tævet. Det tager dem ikke mange sekunder at smadre en i stykker og sparke i maven og på den ene eller anden måde overfalde en ung på værelset. På to sekunder kan de være smadret fuldstændigt sammen. Der kan gå to sekunder, og så er de ude igen. Du ved ikke en gang, at der er sket noget. I sådan nogle situationer har de fået inddraget muligheden for at være på hinandens værelser. Og det skaber så en masse konflikter, [...] det sker jo, når du indskrænker folks frihed. Og så kan der gå en periode, og så har der været en større udskiftning, så har man lov til at gøre det igen og være på hinandens værelser. Jeg tænker, jamen begrundelsen for det er - for jeg har spurgt: at alle ikke skal straffes, det skal ikke være en kollektiv straf. Hvis man kan vise, at man kan tage ansvar, jamen så skal man også have lov at have nogle friheder i forhold til det ansvar, man kan tage. Det er jo også en flot tanke. Jeg synes jo bare, at her har vi også et ansvar for at passe på de unge, det skal jo ikke være sådan, at så er der en, som er blevet tævet, og jamen så lukker vi. Altså at der skal ske noget voldsomt, og så lukker vi af for den mulighed igen. De unge kan ikke finde ud af det. Jamen den

⁴⁷ I kapitel 6 i Tema 3: Slagsmål som håndtering af angst for at knække før de andre

ene dag må man det ene og den næste dag må man det ikke. [...] Ehhhm. Lige der tænker jeg, vi er på en sikret afdeling, et specielt sted. Jeg synes der bør være en meget klar og tydelig retning for, her må vi sådan, og det kan godt være, at det er en kollektiv straf. Men prøv at høre her, de skal leve med det i fjorten dage, tre uger. Det er jo ikke fordi, at der er hele år at de skal leve under det. Ehhm. Jeg tror, at det vil skabe meget mere ro, så skal de ikke forholde sig til det. Så er det bare sådan her”

Martin: ”Hvorfor tror du så det er, at man bløder op?”

Louise: ”Jeg tror, at det er en misforstået opfattelse af, hvad de unge har brug for. Der er pædagogiske begrundelser for, at hvis man viser man kan tage ansvar, så får man også de friheder, fordi det her skal ligne samfundet udenfor så meget som muligt”

I passagen med Louise bliver det klart, at sanktioners berettigelse og anvendelse giver anledning til uenigheder og konflikter. Hun refererer til, at der med udskiftning i medarbejdergruppen opstår uklarhed om institutionens regler. Hun er opmærksom på, at der er kolleger som tilbyder individualiserende afstraffelser, men at hun er uenig med henvisning til: *Det kan den her målgruppe have rigtig svært ved at forstå*. Dette refererer i princippet til institutionens ro og ordne. I regionernes beskrivelser omhandler normaliseringsprocessen blandt andet:

”...skabe en forbedring af den unges sociale, kulturelle, materielle og personlige situation, så den unge har bedre handlemuligheder efter opholdet...”
(Danske Regioner, 2011).

Louise foretager en skelnen mellem de pædagogiske hensigter, som hun mener, ligger i den individualiserende sanktion (rettet mod samfundet uden for), hvorimod den institutionelle ro og orden på den sikrede institution afhænger af kollektiv afstraffelse. Denne skelnen mellem pædagogiske hensigter, der rækker ud i en lærings- og udviklingsforståelse i forhold til integration i samfundet uden for, står i modsætning til de kollektive afstraffelser, som etableres for at skabe ro og orden på institutionen. Den sikrede institutions tendens til at forstørre problemer gør, at de ansatte har vanskeligt ved at balancere pædagogiske intentioner og den straffende sanktion i konflikter med de unge. I Louises udsagn: *”Det kan den her målgruppe have rigtig svært ved at forstå”* gør det tydeligt, at hun som ansat forsøger at argumentere for det hensigtsmæssige i

kollektiv afstraffelse. Dette ud fra en betegnelse af målgruppens særlige karakteristiske problemer med at håndtere individualitet.⁴⁸ Overordnet bidrager pointen fra dette afsnit til en mere overordnet og gennemgående pointe i afhandlingen om, at det kan være svært at adskille institutionel ro og orden fra de unges lærings- og udviklingsmuligheder. Den indespærrede og sanktionerende praksis i disciplineringen af de unge opfordrer og forstørker konflikter, som gør, at medarbejderne hele tiden må håndtere overvejelser over den institutionelle ro og orden modsat fremadrettede perspektiver om læring og udvikling.

I næstkommende afsnit kommer jeg nærmere ind på, hvorledes, individualiserende problemforståelser kan have betydning for organiseringen af pædagogisk praksis, herunder håndtering af konfliktløsning med de unge.

Håndtering af konflikter, som knyttes til variationer af de almene forståelser af de unges intentioner og grunde

”Der går ikke mange minutter, før en umiskendelig lugt af hash siver ind i opholdsstuen [...] Mikkel går straks hen og river døren op. [...] Fra nu af får i selskab, hver gang I er på værelserne. Mikkel går ind på afdelingslederens kontor for at ringe til politiet. Han siger, at det er en markering overfor de unge: Vi skal vise, at vi ikke finder os i hash. Det viser vi ved at markere kraftigt overfor dem” (Frydensbjerg & Egelund, 2009, s. 172).

Ovenstående citat fra en feltobservation er udarbejdet af Gitte Frydensbjerg. Observationen viser, at indskrænkning af privilegier og sanktioner er forekommende, når de unge overskrider regler på sikrede institutioner. Som også uddybet i de forrige kapitler 6 og 7, er medarbejderne og de unge en gensidig betingelse for hinandens deltagelse. Dette var særligt tydeligt i kapitel 7 og i

⁴⁸ Denne pointer om at individualisere problemstillinger kommer eg nærmere ind på i næste afsnit

dette kapitel 8⁴⁹. I begge kapitler viste jeg, at de unge var medskabere af de institutionelle rytmer. I dette afsnit vil jeg indledningsvis komme nærmere ind på, hvordan de unges overtrædelse af de institutionelle regler om hash er forbundet med medarbejdernes balancering af den indespærrede og straffende praksis. Her i dette afsnit forklarer Ismail mig, hvordan variationer i medarbejdernes almene måder at praktisere de institutionelle regler på, får betydning for ham. Herunder sine muligheder for at bryde med og skabe konflikter på institutionen i et forsøg på at tage rådighed for sine betingelser Efterfølgende vil jeg gå tættere på medarbejdernes håndtering af disse konflikter ud fra deres problemforståelser.

Ismail: ”Du må gøre, hvad du vil herinde, bare du opfører dig ordentligt. Hvis de begynder at smadre ting og sådan noget, så kan jeg godt forstå det, ellers skal de ikke gå efter mine joints. Man får sådan et had til dem. Når jeg står op i morgen, vil jeg smadre afdelingen. Det er det eneste, man kan gøre herinde. Det er ikke noget værd, han har fundet vores joint. En på [...] han tikkede hele tiden. Hvis han så noget, så ville han ransage. Hver gang han fandt det, smadrede vi hele afdelingen. Alle gik helt amok. Det har altid undret mig. Du ved, afdelingen bliver smadret, hvorfor gør du det her? Så ødelagde man ting, tegnede på væggene og kaldte dem fucking ludere, to uger før han kom, var folk glade, de havde det godt. Der var ingen, der irriterede folk [...] Drengene vil aldrig stole på ham. Vi er alle sammen kriminelle. Vi ryger vores joints, og så passer vi os selv. Men tager de jointen, flipper de ud. Det forklarede jeg dem også [...]. Han må ikke gå på mit værelse uden ransagskendelse, det siger kollegerne ikke til ham den nye. Jeg får det der, jeg går fuldstændigt amok. Vi var tre, der smadrede hele afdelingen. Alt maden blev smidt ud, vi smadrede alle glas. Alle møbler blev smadret og knust. Det gik ud over alle, at ham den nye tog hashen fra os”

Det, vi ser i ovenstående passage med Ismail, er, at de institutionelle regler bliver håndteret forskelligt af medarbejderne. Ismail forklarer mig, at medarbejdere, som bryder de lovgivningsmæssige rammer og i det hele taget påtager sig den straffende sanktion, giver ham anledning til at udfordre de institutionelle rammer med konflikter. Det er måske alment kendt, at autoriteter i pædagogiske institutioner kan give anledning til konflikter med børn og unge. Det særlige ved Ismails beskrivelse er, at hans overvejelser om konflikter med

⁴⁹ I kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer og i kapitel 8: Hverdagens arrangementer tema 1: Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation.

medarbejderne foregår på et langt mere reflekteret niveau, hvor han peger ud på de institutionelle rammer. I andre sammenhænge bliver unges reaktioner relateret til: lav impuls kontrol, psykiske problemer, eksistentiel krise eller mindre begavede, som ikke kan tænke længere frem end nu og her.

På baggrund af Ismails beskrivelse skal jeg i det næste vise, hvordan medarbejdere forholder sig til og forklarer de unges udfordringer af reglerne. Herunder, hvordan denne beskrivelse bliver udgangspunkt for deres begrundede håndtering af konflikter.

”Når de smadrer det hele. Så går jeg bare stille og roligt rundt. Så fejrer jeg det bare lidt til side”

Jens-Peter: ”Det, de kommer med, kan vi ikke lave om på, selv om det kan være en stor belastning for den unge. Da den unge oftest skal være 2-3 måneder hos os, ser vi ofte, at de unge ofte ikke "bare" er kriminel, men også har andet at kæmpe med. Det kan være ADHD, psykiske lidelser, traumatisering, osv.”

Individualiserende problemforståelser har overordnet set betydning for den måde, som pædagogisk praksis bliver organiseret og håndteret på for anbragte børn og unge. Konflikter med anbragte børn og unge forstås ofte som følge af tidligere traumer eller fejludvikling. Dette i modsætning til subjekter, der handler begrundet ud fra deres aktuelle livssituation (Schwartz, 2014, s. 47–48). Parallele konklusioner drager Autumn Roesch-Marsh i skotsk sammenhæng, hvor hun viser, at de professionelle forstår de unges adfærd 'out of control' som et råb om hjælp som følge af tidligere overgreb, tab, svigt og traumatiske oplevelser (Roesch-Marsh, 2014). Ida Schwartz beskriver, med reference til Marianne Egelund (Egelund, 1997), at pædagogers indsats ved at inddrage børn i fælles konfliktløsning synliggør, at børnene har kompetencer hertil (Schwartz, 2014, s. 56). Derudover kan udpegning af personlige problemer, som diagnoser med dertilhørende udviklings- eller læringsbegrænsninger, havde betydning for de anbragte børns selvbillede. Eksempelvis hvor professionelle behandler anbragte børn på en måde, som understøtter et selvbillede hos børnene om, at de ikke kan lære og derved begrænser deres deltagemuligheder (ibid.). I forlængelse af denne beskrivelse oplevede jeg i feltarbejdet, at konflikter med de unge oftest blev håndteret og begrundet med

afsæt i forståelser af de unges personlige problemer.⁵⁰ Her begrænses de unges lærings- og udviklingsmuligheder i konfliktsituationer. Dertil overser de professionelle, at de unge handler begrundet ud fra deres aktuelle livssituation. I samtalen med Louise blev det tydeligt, at hun forstår konflikter med de unge som relateret til deres manglende personlige ressourcer og at hun derved ikke håndterer disse konflikter med pædagogiske muligheder.

Louise: ”Når de (de unge) smadrer det hele. Så går jeg bare stille og roligt rundt. Så fejrer jeg det bare lidt til side og tager det stille og roligt”

Martin: ”Hvad er det egentligt, som sætter sådan en situation i gang, at de unge kan finde på at smadre det hele? Hvad forestiller du dig det handler om?”

Louise: ”Nogen gange, så handler det om, at de egentligt har svært ved at tænke længere ud. Der er nogle ting, som er svære at rumme og den tanke-række, vi andre kan lave inde i hovedet – jeg gør sådan, og der sker det og det, så finder jeg ud af, hvad jeg så skal stille op. Den tankerække eksisterer ofte ikke, deres evne til at reflektere er [...] rimeligt begrænset. Og så er der nogle situationer, når man ikke forstår det. Det er lidt det som små børn, der kan blive stik hysterende, fordi de simpelthen ikke forstår, når man står der og siger det samme igen og igen og igen. Men de forstår ikke, hvad det er at man står og siger og bliver bare mere og mere frustreret. Sådan tror jeg også, at de unge har det her. Du bliver ved at sige, at de skal opføre sig ordentligt, og de siger, jamen jeg opfører mig ordentligt. Jeg gør det bedste, som jeg har lært. Hvad mener du, når du siger opfør dig ordentligt – de kan måske ikke sætte ord på, hvad mener du, når du siger opføre dig ordentligt. De bliver frustreret over at få at vide, at de skal opføre sig ordentligt, men ikke ved hvad det betyder”

I ovenstående passage med Louise ser vi, at hun sætter en forbindelse mellem personlige egenskaber/ kapaciteter hos de unge og sin egen deltagelse. Louise henviser til, at de unges evne til at reflektere er begrænset og sammenligner dem med børn. ”De er som små børn, der kan blive stik hysterende fordi de simpelthen ikke forstår, når man står der og siger det samme igen og igen og igen”. I sammenligningen med børn skaber hun en sammenhæng mellem de unges udviklingsniveau og legitimerer derved, at de unge ikke kan konfliktløse i konfliktuelle situationer. Louise beskriver: ”Når de smadrer det hele. Så går jeg bare stille og roligt rundt.

⁵⁰ Se forrige kapitel 6 og 7 for beskrivelser af konflikter om regler og rutiner i den institutionelle praksis

Så fejrer jeg det bare lidt til side og tager det stille og roligt". Sammenhængen mellem hendes forventninger til de unges potentielle muligheder for at indgå i og lære af konfliktsituationer, sætter sig igennem som mulighedsbetingelse for sin og de unges deltagelse.

I forrige afsnit viste jeg, at Ismails overvejelser over at smadre afdelingen foregik på et langt mere reflekteret niveau, i relation til de institutionelle begrænsninger i forhold til hans aktuelle livssituation. Her pegede Ismail på medarbejderformidlede rutiner og rytmer som betingelse for ham og hans deltagelse. Pointen med at vise Louises perspektiver er, at indespærringens praksis og antagelser om de unges ressourcer ofte spænder ben for de lærings- og udviklingsorienterede hensigter, som relationen muliggør i mødet med de unge.

I socialpædagogisk arbejde har der historisk hersket en dominerende klinisk psykologisk og medicinsk forståelse af udsatte unges problemer og udviklingsmuligheder. I den forbindelse har biologiske og psykologiske teorier fungeret som baggrundstæppe for de professionelle behandlingsmæssige tilgange til normaliseringen af udsatte unge. Disse psykologiske og biologiske begrænsninger er også omtalt i informationsmaterialet fra regionerne (Danske Regioner, 2011). Louises beskrivelser viser mig, at hendes opfattelse af de unges problemer og vanskeligheder legitimerer en strategi for mødet med de unge, hvorved de institutionelle betingelser og de unges livssituation overses som forklaringsmodel. Et syn, som vanskeliggør en forståelse af de unges intenderede handlinger i den konkrete konfliktsituation i relation til de institutionelle betingelser.

”Man skal smede mens jernet det er koldt - der er ikke nogen ide i at begynde at diskutere med en ung som hænger helt oppe under loftet”

Som jeg viste i forrige afsnit, er der forbindelser mellem de professionelle forestillinger om de unges individuelle ressourcer og personlig håndtering af konflikter. I dette afsnit vil jeg vise, at hendes forestillinger om de unges ressourcer i konfliktsituationer skubber lærings- og udviklingsperspektiverne væk fra konfliktsituationen og ind i andre sammenhænge uden for den aktuelle situation. Ifølge Steen Juul Hansen har døgninstitutioner ofte den facet, at de

på baggrund af det stærke institutionelle miljø opnår legitimitet ved at overholde politiske beslutninger, anvendelse af bestemte metoder og have en tendens til at fokusere på form i stedet for indhold (Hansen, 2006, s. 34). I lighed med ovenstående er det tydeligt, at hendes overvejelser om håndtering af de unges problemer hænger tæt sammen med de regionale og politiske ideer om unges problemer og udviklingsmuligheder.

Martin: ”De der situationer, så går du bare og fejer til side siger du. Gør man ikke noget for at stoppe dem?”

Louise: ”Altså selvfølgelig prøver man at tale stille og roligt til dem. Før i tiden lagde vi dem jo ned. Der lavede man en magtanvendelse. Det gør man for så vidt muligt ikke mere. Så længe det er materielle ting, så må det være det. Jeg arbejder med pædagogik i døgnafsnittet, som ligger meget godt i tråd med det, som man også er begyndt at indføre i UC, hvor der er at man venter til, man skal smede mens jernet det er koldt, ved at sige, der er ikke nogen ide i at begynde at diskutere med en ung, som hænger helt oppe under loftet. Det kommer kun til at gå en vej, og det er endnu værre. Men i stedet vente til at de har raset ud og så dagen efter tage en snak med den unge. Hvad gik der her egentligt ud på?”

I dialogen med Louise ser det ud til, at hendes håndtering af konflikter med de unge er i tråd med større samfundsmæssige og politiske ambitioner om at nedsætte magtanvendelser inden for det socialpædagogiske område. Louises begrundelse for håndtering af konflikter: ”*Smede mens jernet er det er koldt*”, viser mig både en eksplicit forventning om, at de unges resurser til dialog og læring i konfliktsituationer ikke er tilstede og at man er bekymret for konfliktoptrapning med magtanvendelse til følge. Selvom en potentiel afstand til de unge under konfliktsituationer kan mindske magtanvendelser, afskærer medarbejderne de unge for potentielle læringsmuligheder i konfliktsituationen. Normaliseringsarbejdet og de pædagogiske hensigter bliver således, i lighed med anden forskning på området, reduceret til inddæmning af potentielt vrede mænd. Louises opfattelser af de unges ressourcer og udviklingsmuligheder skubber således de pædagogiske hensigter fra kollektive situationer, hvor andre unge og medarbejdere er til stede, mod individuelle samtaler på værelset efterfølgende. Selvom de pædagogiske hensigter er til stede, afskæres de unge fra kollektive læringsmuligheder i konfliktsituationen.

”Vi skal lære dem, at vold og magt ikke nødvendigvis løser tingene – om at begrunde håndteringer af konflikter pædagogisk”

Som vi skal se i det næste, har pædagogiske intentioner en stor betydning, når begrundelser for håndtering af konflikter kobles til pædagogiske ideer om de unges fremadrettede lærings- og udviklingsmuligheder under anbringelsen.

Martin: ”Tænk du ikke, at hvis man hører det ude fra så tænker man, det er sgu for blødt”

Louise: ”Jo det er ikke en gang noget jeg tænker, jeg ved politiet blandt andet tænker sådan. Men de har også en helt anden funktion, vi skal stadigvæk arbejde videre med den unge og vi skal lære dem, at vold og magt ikke nødvendigvis løser tingene. Så nytter det efter min bedste overbevisning ikke noget, at bruge det middel over for dem, som man prøver at fortælle dem, at de ikke selv skal bruge. Jeg synes det er rigtig godt, at der er færre magtanvendelser. Så kan det godt være, at det for andre virker sløset. Men der kan også være en fare for, at det ryger over i reel Laissez-faire, hvis folk ikke er opmærksomme på, når jeg siger folk mener jeg medarbejderne, at der er et formål med tingene og følger op på det. Og det er især det der med at følge op på det. Hvis man ikke følger op på det, så bliver det sådan Laissez-faire. Så smadrer du tingene, så rydder jeg op og så venter vi til næste gang, hvor du igen smadrer tingene og jeg rydder op. Men at man går ind og taler med de unge om det bagefter”

I forrige afsnit viste jeg, at der var forbindelser mellem medarbejdernes opfattelser af de unges lærings- og udviklingsmuligheder i konfliktsituationer og medarbejdernes håndtering af konflikter. Her blev politiske bestræbelser på at undgå magtanvendelser brugt som begrundelse for at skubbe konfliktløsning til individualiserede samtaler på værelset, modsat kollektive initiativer i konfliktsituationen. Implicit i Louises beskrivelser af mulighederne for konfliktløsning ser vi, at hun sætter lighedstegn mellem konfliktløsning og vold. Det gør hun i sin beskrivelse: *”Vi skal lære dem, at vold og magt ikke nødvendigvis løser tingene. Så nytter det efter min bedste overbevisning ikke noget at bruge det middel over for dem, som man prøver at fortælle dem, at de ikke selv skal bruge”* (Louise). Selvom der i større samfunds- og forskningsmæssige kredse kan være enighed om, at vold og magt mod udsatte unge er uhensigtsmæssigt. Så er det tydeligt, at Louise ikke ser andre konfliktløsningsmodeller med henblik på lærings- og

udviklingsmuligheder i disse konfliktsituationer med de unge. Der er to muligheder - at lade de unge smadre det hele - eller anvende magt mod de unge.

I det næste afsnit skal jeg vise, at de unges forsøg på at invitere medarbejderne til kollektive sanktioner, herunder optrapning af konflikter, kan afværge på et tidligt tidspunkt i situationen. Den næste situation har mange lighedspunkter med den konfliktuelle situation om remoulade på væggen. Hvor den situation udvikledes på baggrund af medarbejderens kollektive sanktion, viser jeg i det næste, hvordan medarbejderes tålmodighed er en ressource i at afværge konflikter.

Tema 3: De unges perspektiver – de ansatte skal være mere kammerater end betjente

Mødet med Ismail og hvordan samtaler med de unge er besværliggjort i institutionen

Som jeg har beskrevet kapitel 5, har etnografisk feltarbejde blandt udsatte grupper den bagside, at det til tider kan være både vanskeligt og farligt at udvikle viden om deres hverdag. Den interviewsituation, som jeg nu skal præsentere, har ikke karakter af at være farlig. Den viser dog, hvilke udfordringer, etiske og moralske vurderinger som må håndteres konkret. Dette, når forskning indebærer interaktion med udsatte og sårbare personer under mere eller mindre ekstreme forhold. Ifølge Michael Hviid Jacobsen & Søren Kristiansen har man som forsker en forpligtigelse på at gøre sig særlige etiske og moralske overvejelser i forbindelse med etnografisk feltarbejde blandt udsatte grupper (Jacobsen & Kristensen, 2001). I mødet med de unge drenge, som befinder sig i potentielt marginaliserede positioner, har jeg overvejet en lang række forhold under selve feltarbejdet. Hvordan sikrer jeg mig, at de unge ikke tager psykisk, såvel fysisk skade af min tilstedeværelse? Hvem kan få særlig glæde af mine forskningsresultater, og hvordan sikrer jeg, at de unge ikke oplever, at jeg overskrider deres intimsfære? I det følgende vil jeg vise en optakt til en interviewsituation. Med dette eksempel vil jeg give læseren indblik i, hvordan

mine forskningsbestræbelser og omgang på institutionen hele tiden er knyttet op på såvel etiske og moralske spørgsmål.

Denne interviewsituation med Ismail har mange paralleller til andre og lignende interviewsituationer, jeg har deltaget i på institutionen. Oftest er de foregået på de unges værelser. Det vil sige, på de unges territorium. Enkelte interviews er foregået på mere eller mindre offentlige steder. Det er imidlertid min erfaring, at de unge er langt mere trygge og mindre forstyrret på deres værelser. Selvom de mere intime interviews er pågået på de unges værelser med mundtlig samtykke, befinder forskningsarbejdet sig på kanten af det grænseoverskridende. Som vi skal se i det næste, gør den særlige kontekst, hvormed den unge befinder sig som varetægtsfængslet og under efterforskning, mine etiske og moralske overvejelser endnu mere tilstedeværende.

Det er en onsdag morgen, og jeg har kørt den lange vej til den sikrede institution for at gennemføre et interview. Jeg er meget spændt på mødet med Ismail, og om han overhovedet vil overholde vores aftale fra aftenen før. Det er min erfaring, at aftaler hurtigt bliver brudt, hvis de unge finder på andre ting, de synes er spændende. Da jeg kommer gennem institutionens hegn og låste døre, sidder der kun én medarbejder ved det fælles spisebord. Der er dækket op til alle de unge, men endnu er ingen stået op. Medarbejderen fortæller mig, at han gerne vil forsøge at vække Ismail for mig. Efter de første to forsøg med bank på værelsesdøren og uden held falder jeg i snak med medarbejderen. Han fortæller om de gode resultater af bandepakken, der bliver gennemført i København og om de unges udfordringer med at komme ud af kriminalitet. Medarbejderen arbejder selv som mentor (en del af bandepakkens facetter) og fortæller om de unges gadeliv, og hvordan de konstant er bange og derfor har svært ved at holde på afføringen efter lange perioder med angst. På gaden er de ofre for gadelivets konstante usikkerhed, men på den sikrede institution får de et pusterum. Isolationen og den sikrede institution eksisterer som et helle for nogle af de unge. Institutionen som helle og pause fra det hårde gadeliv, har jeg beskrevet udførligt i kapitel 6 om isolation og indespærring.

Efter tredje forsøg vender medarbejderen tilbage fra den lange gang med værelserne og fortæller mig, at nu kan jeg godt gå derned til Ismail. Mine forestillinger forud for forskningsprojektet førte mine tanker hen på nogle mere sterile interviews i kontorlignende settings, hvor min diktafon kunne stå og optage, imens jeg i ro og mag kunne

gennemføre mine interviews. Praksis vil noget andet. Jeg bevæger mig forsigtigt ned ad gangen. I kroppen kan jeg tydelig mærke den spændthed, som er resultatet af en tidligere konflikt om remoulade på væggen, som udspillede sig lige her under et af mine tidligere besøg. En af dørene står på klem, og jeg skubber forsigtigt til den, imens jeg lavmælt siger: "Ismail, er du her"? Ismail reagerer hæst, og jeg kommer ind på værelset. Han ligger i sin seng under dynen på det dunkle og mørke værelse. Rummet er fyldt med tobaksrøg, og jeg kan mærke, at det sviger i mine øjne. Situationen er langt fra det sterile kontorrum, jeg havde forestillet mig. Lidt klodset skal jeg holde styr på min iPad og diktafon. Jeg er konkret bekymret for at miste mit udstyr til en af de unge som måske kunne finde på at prøve og stjæle det. Ismail peger på en stol for enden af sengen. "Du kan sidde der", fortæller han. Jeg forklarer kort om forskningsprojektet, om anonymiteten og hans muligheder for at afbryde interviewet til enhver tid. Derefter stiller jeg det spørgsmål, som jeg på forhånd næsten kender svaret på: "Må jeg optage vores samtale?" Ismail svarer prompte "nej". Jeg sætter mig på stolen for enden af sengen og lægger min iPad i skødet. Interviewet med Ismail igangsættes nu, og jeg tager ivrigt noter, alt imens vores samtale udvikler sig.

I ovenstående passage bliver det tydeligt, at adgangen til de unge kan være forbundet med besværligheder, når jeg som forsker ønsker at etablere en relation på en forsigtig og beskyttende måde gennem en medarbejder. Årsagen til, at jeg vælger at lade medarbejderen kontakte den unge er, at han her bedre kan sige fra og aflyse vores aftale uden direkte konfrontation. Da jeg bliver inviteret indenfor på værelset, overskrider jeg en grænse mellem det offentlige og det private rum. Jeg spørger, om interviewet kan optages. I den forbindelse svarer Ismail nej, og jeg indleder bevidst ikke en dialog om overtalelse. Det er vigtigt for mig, at hele interviewsituationen, på trods af det kunstige miljø vi befinder os i, ikke udgør en potentiel psykisk belastning for Ismail. Jeg ved, at Ismail er sigtet for alvorlige forhold, og at efterforskningen bekymrer ham. Diktafonen benyttes her, som et bekymrende redskab på baggrund af den særlige sikrede situation, vi befinder os i. Derfor kan anvendelse af en diktafon skade den potentielle interviewsituation på måder, hvor han ikke vil udtrykke sig sandt om sine oplevelser. Derfor har store dele af forskningsarbejdet taget udgangspunkt i en ydmyg og forstående position overfor de unge.

I det næste vil jeg vise, at Ismails overvejelser over relationen til medarbejderne er koblet til deres håndtering af de institutionelle betingelser. Samt

hvordan disse betingelser både skaber muligheder og begrænsninger for Ismails meningsfulde deltagelse i institutionens hverdag.

”Pædagoger skal ikke være fængselsbetjente”

I dialogen med Ismail bliver det tydeligt, at der eksisterer forskellige typer af medarbejdere, som forholder sig forskelligt til ham. Hvordan børn og unge oplever de professionelle har også været undersøgt i skotsk sammenhæng. Her viser en undersøgelse, at der er sket en udvikling fra relations-baseret praksis henimod risikovurdering og programmerede interventioner (Mckellar & Andrew, 2013: 47). Her viser undersøgelsen, at de unge i højere grad ønsker professionelle som involverer sig på en mere personlig måde i relationen end som formet af distancerede/ standardiserede metoder (Ibid.). Den type medarbejder som jeg vil beskæftige mig med her, er den type, som Ismail karakteriserer som fængselsbetjent og som har en distanceret relation til de unge. En personkarakter, som er rettet mod at være kontrollerende og tjekke, at de unge ikke har hash, mobiltelefoner og andet jf. lovgivningen for sikrede institutioner. Typen er særlig interessant, da den får afgørende betydning for de deltagemuligheder, Ismail oplever på institutionen - set fra hans perspektiv. I lighed med tidligere pointer om modsætninger i anbringelsens praksis er der særlige kontrollerende og sanktionerende aspekter ved denne kontekst. Ismail beskriver her, hvordan han oplever det, når medarbejdere gør sig særlige bestræbelser efter at påtage sig de kontrollerende aspekter i den anbringende praksis.

Jeg spørger Ismail, hvad han oplever, er en god pædagog:

Ismail: ”En der siger til mig: lav dine ting, gør det du skal og opfør dig ordentligt. De der pædagoger der siger, ah du ryger en joint. Fuck det er ikke et problem. De der pædagoger der bare gerne vil kneppe dig. Opfør dig ordentligt og gør dine ting. At man ryger hash herinde så går tiden hurtigere, det er til alles bedste. Her er de gode. Gør din tjans. Pædagoger skal ikke være fængselsbetjente. De pædagoger der ikke er søgt ind til politiet, men tog job på en sikret institution. Jeg bliver ikke mindre kriminell af at de tager min joint fra mig”

I Ismails beskrivelse af medarbejderne som fængselsbetjente kobler han det direkte med sin egen deltagelse og de usagte regler, der eksisterer på den sikrede institution. Han beskriver medarbejdertypen som: Pædagoger, der bare gerne vil kneppe dig modsat de der bare lader ham være. Ismails oplevelse af ransagning bliver i hans optik ødelæggende for hans muligheder for at skabe en meningsfuld hverdag, hvor tiden i isolation går hurtigere. Ismails beskrivelser er i tråd med tidligere pointer fra forskningsarbejdet. De unges oplevelse af at vente på dom, i en meningsløs og frihedsberøvet hverdag uden meningsfulde aktiviteter, frigør potentielle muligheder for konflikter med medarbejderne. I det næste skal vi se, at pædagoger som primært forholder sig til kontrolbestræbelserne i anbringelsen, skaber yderligere optrapning af konflikter med de unge. Her skal vi se, at de unges forbrug af hash i det skjulte på værelset skal ses som et forsøg på selvstimulering under isolationen på værelset. Stilheden og meningsløsheden i den isolerende praksis betyder, at de unge, herunder Ismail, gør sig anstrengelser for at fylde tiden ud.

”Alle gik helt amok. Det har altid undret mig. Du ved, afdelingen bliver smadret hvorfor gør du det her?”

Min intention med ovenstående analyser af Ismails begrundelse for hashrygning er at udvikle forståelse for, hvordan hashrygning ikke alene er koblet til afhængighed. Derimod også et redskab, som kan bruges i den personlige håndtering af isolationen på værelset. I Ismails beskrivelser viser han, at der normalt eksisterer en gensidighed og tavs kontrakt mellem de unge og medarbejderne i deres håndtering af modsætningerne mellem den straffende og pædagogiske praksis. De unge opfører sig ordentligt, hvis de kan få lov at slå tiden ihjel med hash på værelset. Det afhjælper de konfliktsituationer mellem dem, og medarbejderne slipper for uhåndterbare konflikter med de unge.

Ismail: ”Du må gøre hvad du vil herinde, bare du opfører dig ordentligt. Hvis de begynder at smadre ting og sådan noget, så kan jeg godt forstå det, ellers skal de ikke gå efter mine joints. Man får sådan et had til dem. Når jeg står op i morgen vil jeg smadre afdelingen. Det er det eneste man kan gøre herinde.

Det er ikke noget værd han har fundet vores joint. En på [...] han tikkede hele tiden. Hvis han så noget, så ville han ransage. Hver gang han fandt det, smadrede vi hele afdelingen. Alle gik helt amok. Det har altid undret mig. Du ved, afdelingen bliver smadret hvorfor gør du det her? Så ødelagde man ting, tegnede på væggene og kaldte dem fucking ludere, to uger før han kom, var folk glade, de havde det godt. Der var ingen der irriterede folk”

I feltarbejdet har jeg selv oplevet, at der lugtede af hash på gangen, da jeg passerer med en medarbejder. Det er min oplevelse, at nultolerance overfor hash indfinder sig på et ubestemmeligt lavt niveau. Politiet kan tilkaldes med henblik på ransagning, men bliver det ikke altid. Medarbejderne og de unge håndterer indespærringen som et limbo, hvor en tavs kontrakt om fælles ro og orden indfinder sig i deres fælles praksis.

I dialogen med Ismail bliver det tydeligt, at han i sine beskrivelser af medarbejdertypen bliver ophidset og provokeret. Set fra Ismails perspektiv opregnes et ”dem og os” i hans beskrivelser. Her lægger Ismail vægt på, at fængselsbetjentens (en medarbejdertypes) deltagelse i praksis med ransagninger får konsekvenser for Ismails og de andre unges deltagelse. Når de begrænses i deres forsøg på at håndtere kedsomheden i isolationen på værelset, forsøger de selv at tage rådighed for deres tilværelse ved at smadre afdelingen. I stedet for at underkaste sig den medarbejderformidlede husorden.

Drengene vil aldrig stole på ham. Vi er alle sammen kriminelle. Vi ryger vores joints og så passer vi os selv.

Tidligere argumenterede jeg for, at konflikter blev forstørret som konsekvens af den indespærrede og sanktionerende praksis. De unges selvbestemmelsesret og muligheder for at påvirke de institutionelle regler og rutiner er marginale. På trods af denne praksis er det tydeligt, at pædagogernes håndtering af modsætningerne i den fælles praksis får betydning for de måder, hvorpå konflikter kan og vil udvikle sig. Ismail foretager også en skelnen mellem dette og viser med sine beskrivelser, at medarbejderne håndterer den kontrollerende praksis forskelligt;

Ismail: ”Drengene vil aldrig stole på ham. Vi er alle sammen kriminelle. Vi ryger vores joints og så passer vi os selv. Men tager de jointen flipper de ud. Det forklarede jeg dem også [...]. Han må ikke gå på mit værelse uden ransagskendelse, det siger kollegerne ikke til ham den nye. Jeg får det der, jeg går fuldstændigt amok. Vi var tre der smadrede hele afdelingen. Alt maden blev smidt ud, vi smadrede alle glas. Alle møbler blev smadret og knust. Det gik ud over alle at ham den nye tog hashen fra os ”

I Ismails beskrivelser bliver det klart, at de uskrevne regler og medarbejdernes vilje til at se gennem fingrene med brud på institutionens officielle regler, er en del af den fælles konsensus, de unge og medarbejderne skaber i fællesskab. Selvom de officielle regler fremstår tydeligt for medarbejderne og de unge, så eksisterer der en pædagogik, som ligger i en fællesgjort tavs kontraktligørelse mellem dem. I lighed med Rose 2014 kan vi se, at de professionelle til tider er forvirrede over deres rolle. Det der kommer udefra i lovgivning mv. former det der foregår indenfor. Men ikke som neutralt formidlet, men tager en særlig situeret form (Rose, 2014). Her kan man forstå den nye medarbejders initiativer som et forsøg på at gennemføre de krav som kommer udefra. Der er således en forskel på den officielle pædagogik og den situerede hverdagspædagogik. Den nye medarbejders manglende kendskab til denne usynlige og usagte praksis viser, at han får udfordringer i mødet med de unge. Den nye medarbejders håndtering af kontrollbestræbelserne viser, at de unge ikke oplever sig hørt og forstået som et pædagogisk initiativ. Autumn Roesch-Marsh viser i skotsk sammenhæng, at de unge skal inddrages i beslutningsprocesser for at undgå en adfærd karakteriseret som 'out of control' (Roesch-Marsh, 2014). I ovenstående eksempel kan der argumenteres for, at de unge skal inddrages og tales med selvom dette ikke betyder, at hash legitimeres. Men at der skal pågås en dialog mellem de unge og medarbejderne hvor de sammen finder en ny fælles vej.

I det næste med Akil skal vi se, at medarbejderes elastiske håndtering af husordenen bevirker, at konflikter mindskes og åbner for pædagogiske muligheder med de unge. Her kan vi forstå, at medarbejderne prøver at sætte sig ind i de unges oplevelser af anbringelsen.

”De gav os ikke lov til at ryge en smøg, så vi ville ikke gå i seng. Så kom nattevagten og spurgte om vi ville have en smøg”

De unges brud med reglerne og medarbejdernes deltagelse med straf som følge af brud med institutionens husorden er årsag til mange konflikter i institutionens praksis. I de forrige analyseafsnit er der talrige eksempler, som illustrerer denne dikotomi mellem straf og forsoning i håndteringen af den indespærrede og straffende sanktion. I det næste vil jeg vise et eksempel på en konflikt, og hvordan den udvikler sig qua nattevagtens elastiske tilgang til reglerne.

Akil: ”Det er sjovt at drille men ikke for pædagogerne. I går var vi ude til kl. 24:00. De gav os ikke lov til at ryge en smøg, så vi ville ikke gå i seng. Så kom nattevagten og spurgte om vi ville have en smøg. Helt sikkert og så gik vi i seng bagefter. Det fatter pædagogerne ikke, at vi også har brug for at være trygge”

Ovenstående viser - i lighed med analyseafsnittet om: Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af praksis mellem de unge og medarbejderne, - at medarbejdernes forskellige håndteringer af regler og brud er med til at styre og forme de unges deltagelse. I ovenstående eksempel viser Akil, at en senge-strejke opstår i betydningen af at føle sig tryk, og at det ikke er sjovt for medarbejderne, at de gør modstand mod reglerne. I eksemplet tager nattevagten initiativ til et brud med den ellers faste husorden, som er en konsekvens af hele indespærringen. Husordenen og isolationen om natten, har jeg vist, kan være psykisk belastende og ligefrem frygtet af flere af de unge. Nattevagtens balancering af de pædagogiske hensyn mod straffen og kontrollen viser, at netop den mere eftergivende og elastiske tilgang til de unge og indespærringen kan mindske konflikter og få deres fælles praksis til at fungere, da de netop ender på værelset, som tilsigtet. Nattevagtens potentielle ressource er her, at pædagogik bliver både at sætte grænser og at åbne for frihed på samme tid.

Det kræver mod på og at have tillid til, at denne balancegang kan fungere i indespærring. Ved at de unge og medarbejderne kan være fælles undersøgende på, hvorledes de institutionelle strukturer er potentielle ressourcer, kan

dette medvirke til en fælles oplevelse af inddragelse og selvbestemmelsesmuligheder, trods den indespærrede hverdag.

Forflytninger af de unge mellem afdelinger

I en situation, som minder meget om mit interview med Akil, møder jeg Almiran på hans værelse. Almiran, har ligesom Akil, gemt sig godt under dynen. I liggende stilling tænder han en cigaret, så snart jeg træder ind på hans værelse. Klokken er omkring 10:00, men Almiran har fået lov at blive på værelset lidt længere tid. Normalt skal de unge stå op på et fast tidspunkt som led i institutionens regelsæt. Dette er et godt eksempel på den situerede hverdagspædagogik som hele tiden foregår som baggrundstæppe i hverdagen på afdelingen. De unge og medarbejderne ved godt, at de unge skal op. Medarbejderne ved også, at det er, hvad man bør forsøge at opnå, men alligevel peger praksis i en anden retning, men som et sted midt imellem, hvor de unge og medarbejderne kan mødes om, hvordan og hvorledes hverdagens rutiner skal udspille sig. Man kan sige, at de finder sig overnes med hinanden i spændingsfeltet mellem kontrollen og de pædagogiske hensigter.

”Man bliver rykket rundt. Som om man bare er en eller anden lille hund”

Almiran er ikke specielt tilfreds med sit ophold på afdelingen. Han var først anbragt på en af de andre af institutionens afdelinger, men er blevet forflyttet hertil. Forflytninger ses ofte som et eksempel på, hvordan de pædagogiske hensigter reduceres til og tager form af den indespærrede praksis. Forflytninger som håndtering af konflikter mellem de unge viste jeg i eksemplet med Michael, som kom op at slås i sin håndtering af angst. (Se mere i kapitel 6 under tema 3: ”Slagsmål som håndtering af angst for at knække før de andre”). Disse forflytninger har jeg fra flere af de andre unge fået beskrevet som meget nedværdigende. En af de unge beskriver forflytningerne som:

Almiran: ”Det er irriterende, at man bliver rykket rundt. Som om man bare er en eller anden lille hund ik. Men igen man er jo bare et nummer i deres bog ik?”

Når jeg vælger at inddrage Almirans fortælling om forflytningerne, er det, fordi det meget fint afspejler den ligegyldighed og passivitet, Almiran møder mig med på værelset. Han er anbragt, mod sin vilje, og har fået frataget sig de almindelige rettigheder, han kender uden for den sikrede afdeling. Her ligger han helt passivt, men har opnået en mulighed for at blive længere tid i sengen. Forflytninger, og hvordan forflytninger kan opfattes, hænger sammen med den manglende rådighed, de unge oplever for medbestemmelse over deres tilværelse. Almirans henvisning til: ”*Man er jo bare et nummer i deres bog*”, viser med tydelighed, hvordan institutionens tingsliggørelse af de unge fratager en oplevelse af at have mulighed for at få rådighed over sine livsbetingelser. Det kontrollerende aspekt i den pædagogiske sammenhæng gør, at de pædagogiske intentioner sommetider bliver reduceret til ydre forhold, som eksempelvis forflytning, i stedet for kollektive lærings- og udviklingsperspektiver i samspil med de stridende parter.

”Pædagoger skal ikke fordrive tiden og vaske deres eget tøj – de skal motivere”

Almiran er en ung dreng på omkring 16 år, og i modsætning til mit besøg hos Akil, virker Almiran langt mere munter i sin dialog med mig. Han fortæller mig, at hans storebror også sidder i fængslet. Det er ikke en særlig interessant situation for hans mor, fortæller han. Historien er dog ikke enestående.

I dialogen med Almiran bliver det tydeligt, at han har en klar fornemmelse af, om medarbejderne interesserer sig for ham og de andre unge. Eller om de blot fordriver tiden på institutionen, set fra hans perspektiv. Det giver sig konkret udslag i de unges muligheder for deltagelse i relationen til de ansatte.

Almiran: ”Jeg har jo været sammen med pædagoger, som kan lide deres job. Der ved, hvad de laver. Forstår du. De gør alt for at få tiden til at gå. For at underholde os forstår du? De andre pædagoger sidder ned med en kop kaffe, snakker og kikker på klokken og siger husk dit og husk dat. Det er det eneste,

de kan finde ud af. [...] en der bare tager det her som en dag, der bare skal overstås. Forstår du? Det er en der bare laver en kop kaffe og står der. Tager sit tøj med hjemmefra og vasker det herhenne. Tager mad her fra og tager det med hjem. Forstår du, hvad jeg mener? Det er bare et job for dem, der bare skal overstås”

Almiran beskriver pædagoger som henholdsvis dem, der kan lide deres arbejde, og dem der ikke kan. Beskrivelsen er i tråd med resultaterne af en undersøgelse, foretaget af Børneråddet i 2015. Her peges der på et differentieret billede, hvoraf følgende kan have betydning Samme kulturelle baggrund, pædagogisk uddannelse, egen erfaring med kriminalitet, kunne håndtere de unges nedture, kunne lave sjov mv. (Schultz et al., 2015, s. 25). I samtalen med Almiran bliver jeg nysgerrig efter, hvordan han kæder forståelser af medarbejdernes interesser sammen med sin egen deltagelse. Er der eksempelvis en forbindelse mellem medarbejdere, som Almiran opfatter som uinteresserede og sengestrejke? Kan brud med de institutionelle regler være et oprør mod medarbejdere?

I Almirans beskrivelse trækker han på det standpunkt, at dem der godt kan lide deres job, underholder og interagerer på en anden måde, end de som sidder ned med kaffen i hånden og stiller krav til ham og de andre unge. Jeg ved fra mine dialoger og besøg på institutionen, at der af og til er sengestrejke blandt de unge, hvor de nægter at gå på værelserne. Derfor spørger jeg ind til deltagelse i sengestrejke, og hvordan Almiran forstår forbindelsen mellem sin egen deltagelse og medarbejdernes engagement i det pædagogiske arbejde.

”Jamen du skal også tænke på det sådan her, vi laver aldrig sengestrejke, når der er nogen gode på arbejde”

I samtalen med Almiran bliver det tydeligt, at han etablerer forbindelser mellem medarbejdernes engagement og de udviklingsmuligheder, der er i deres fælles praksis.

Martin: ” Hvad synes du, er sjovest at lave”?

Almiran: ”...det handler bare mere om, hvilke pædagoger der er på arbejde, synes jeg. Hvilke pædagoger, der er på arbejde, det kan vende og dreje en dag...”

Martin: ”Så I gider ikke gå i seng om aftenen”

Almiran: ”Jamen du skal også tænke på det sådan her, vi laver aldrig sengestrejke, når der er nogen gode på arbejde, for et eksempel [...] og så videre. Der laver vi aldrig sengestrejke. Fordi at der har vi hygget os hele dagen, vi har gjort det, vi skal, forstår du? Vi er næsten trætte alle sammen. Han har udført et godt job, et arbejde, forstår du? Både fysisk, psykisk, det hele. Så er der nogle andre, der bare sidder på deres flade røv hele dagen, forstår du? Laver ikke noget. Siger til en, gør lige, vil I ikke være søde at gøre det der? Ej det kan I gøre bagefter. Wraaa. Så får man egentlig et trip, jo. Så siger man fuck jer, jeg går ikke ind på værelset vel”.

I lighed med tidligere beskrivelser ser vi, at når pædagogerne etablerer en relation, hvor fælles engagement og hygge bliver udgangspunkt for de unges hverdag, mindsker det konflikter med de unge. Almiran peger på de institutionelle betingelser og forklarer, at der er en sammenhæng mellem at være blevet stimuleret gennem dagen og træthed. Denne træthed er udgangspunkt for, at det er muligt at falde i søvn på værelset og derved modvirke den bekymring, som flere af de unge om natten oplever under isolationen. Netop isolationen er problematisk, da de unge, jf. tidligere interviewuddrag, ofte er vågne det meste af natten, hvor tankerne får frit løb og derved stresser de unge. Almirans beskrivelse af medarbejdernes engagement viser derved, at medarbejderne udgør en væsentlig betingelse for, hvorledes de unge er trætte og kan falde til ro om natten. Det kunne tyde på, at det alene handler om medarbejdernes engagement. Men i det næste skal vi se, at medarbejdernes fortid er afgørende for, hvorledes, dette engagement i det hele taget er muligt.

”Han har selv været i vores situation før, han ved, hvordan det er”

I den følgende passage med Almiran bliver det klart, at forudsætningen for at kunne arbejde med de unge kræver, at man som medarbejder har egen erfaring med og viden om de unges baggrund. Kun på den baggrund er det muligt, at med hans ord, at kunne underholde og have en hyggelig dag med de unge.

Martin: ”Okay så prøv at beskrive for mig, hvad er den bedste pædagog? Hvad er det, som den pædagog gør?”

Almiran: ”Det er bare en som kan, kan forstå en. Forstår du det? En der kan motivere en. Forstår du, hvad jeg mener?”

Martin: ”Ja, jeg tror, jeg forstår det”

Almiran: ”Det er sådan noget der. Han har selv været i vores situation før, han ved, hvordan det er. Han gør alt for at underholde os, han gør alt for at have en god dag og hyggelig dag. Forstår du? Det er sådan det er”

Martin: ”Var der en af personerne oppe i [anonymisering], der var sådan?”

Almiran: ”Ja der var et par stykker, der var faktisk mange, der var sådan. Derfor er [anonymisering] et godt sted. [...] [anonymisering] han har selv været i vores situation. De er sgu seje nok dem alle sammen. Vi hygger os med dem. Der er ikke så meget der”

I passagen med Almiran bliver det tydeligt, at han ser en kobling mellem medarbejdernes baggrund og muligheder for at forstå de unges situation. Herved også deres muligheder for at indgå i og bidrage til en dag med muligheder for underholdning. Denne underholdning forstår Almiran på baggrund af, at kun hvis man forstår de unges oplevelser gennem egen erfaring, kan man virkelig forstå at hjælpe. Almiran peger med alt tydelighed på medarbejderne, som betingelse for sin egen deltagelse i og under de institutionelle rammer og mindre på sin egen rolle i dette samspil. Udpegningen af medarbejderne som overskyggende betydning for hverdagens muligheder for udvikling viser mig, at den kontrollerende og passiviserende hverdag under indespærring fjerner de unges selvbestemmelse og derved også deres iagttagelse af egen betydning for dagens udvikling i samspil med medarbejderne. Den regulerede og stramt styrede hverdag med regler og rytmer ser ud til, at skabe en kløft mellem de unge og medarbejderne og derved vanskeliggøre pædagogisk udviklende arbejde. I det næste viser Almiran, hvilke tegn han opfatter som engagerede tilgange til relationen mellem ham og medarbejderne.

”Det er bedre med en udenlandsk end 10 danske pædagoger. For mig i hvert fald”

I Almirans beskrivelse i nedenstående passage ser det ud til, at medarbejderens forudsætning for at kunne møde ham, kræver at de i nogen grad besidder samme erfaringer, som ham selv. I den forbindelse ser det ud til, at Almiran forklarer dette med to forskellige perspektiver. Det ene omhandler alder og det andet erfaring.

Almiran: ”Jeg synes, de ældre pædagoger retter hele tiden på os, men sætter sig ikke ind i vores tanker. De sætter sig ikke ned og spørger, om vi skal ryge eller spille bordtennis. Så bliver vi sure – en anden pædagog. Så de yngre pædagoger er mere imødekommende på vores ønsker. Vi vil gerne have flere af de unge pædagoger. Jeg har det på den måde. Det er bedre med en udenlandsk end 10 danske pædagoger. For mig i hvert fald. De sætter sig ind i tingene og forstår mig. De har selv været igennem det. De snakker med mig. De andre siger bare alt muligt og råber ad os”

I Almirans beskrivelser ser det ud til, at han portrætterer to typer medarbejdere. De yngre pædagoger, som ønsker at deltage i bordtennis og rygesituationer. På den anden side de medarbejdere, som har samme kulturelle/ etniske baggrund som ham selv. Almiran fortæller; *De har selv været igennem det. De snakker med mig*”. Det forhold, at medarbejderne kender til de unges situation, forstået som egne oplevelser, har stor betydning for, hvorledes de unge oplever sig forstået på deres behov og dermed også, om medarbejderne kan handle og deltage i overensstemmelse med de unges behov, når de opstår. Her viser studier i svensk sammenhæng, at unge med anden etnisk baggrund end svensk, bruger deres etniske baggrund til at forstå hverdagssituationer på institutionen (Basic, 2015, s. 27 -28). Her ser vi i lighed med den svenske undersøgelse, at Almiran bringer sin egen etniske baggrund i spil når han forsøger at karakterisere den gode medarbejder og hans/ hendes forudsætning for at skabe en god relation til de unge. Dertil er det også vigtigt, at medarbejderne kan bidrage til de unges underholdning ved at have lyst til at deltage i sociale arrangementer med de unge. Almirans skildring peger på de institutionelle omstændigheder, hvormed han deltager. Den sikrede institution har som indespærret praksis den facet, at den indebærer en tid med kedsomhed og venten. Et problematisk forhold, jeg har beskrevet flere gange tidligere i afhand-

lingen og som også Bengtsson peger på i hendes forskning (Bengtsson, 2012; 2014). Derfor bliver medarbejderne en væsentlig betingelse om end mulighed for, at de unge, herunder Almiran, kan opnå en dag med indhold. Omvendt er institutionen samtidigt rammen om unge mennesker, som af forskellige årsager er kommet i klemme i livet. De unge er følelsesmæssigt i et uejyr, hvor virkeligheden og omstændighederne uden for presser sig på.⁵¹ Flere af de unge lider et afsavn fra familie, venner og kærester, samtidigt med, at de skal håndtere en situation, hvor de afventer dom i deres sigtelse. Det er et betydeligt pres. Derfor har de unge sideløbende et behov for at kunne møde forstående voksne, hvor det i Almirans optik er en betingelse, at medarbejderne selv har erfaring herom.

Det fælles tredje, og når praksis udfordres af de unges initiativer

Socialpædagogisk arbejde har en lang tradition for at være svaret på sociale og pædagogiske krisesituationer, hvorved anbragte børn og unge udskilles til et særligt socialpædagogisk praksisfelt med henblik på målrettede interventionsformer. (Madsen, 2005). Denne beskrivelse lægger sig i tråd med de mere overordnede politiske ambitioner om at normalisere de anbragte unges tilværelse på de sikrede institutioner (Danske Regioner, 2014). Inden for det socialpædagogiske arbejde er det *fælles tredje*, som begreb, en måde at indfange det sociale betydning for børn og unges læring og udvikling (Schwartz, 2014, s. 115). Michael Husen beskriver det fælles tredje som en fælles arbejdsproces, hvor medarbejderne og de unges engagement og energi sættes ind i en fælles arbejdsproces. Derved forskyder medarbejderne deres direkte intervention fra individets adfærd/ følelser hen imod det fælles tredje (Husen, 2014, s. 23). Ida Schwartz problematiserer det fælles tredje som socialpædagogisk tilgang. Dette ud fra, at det ofte bliver relationen mellem barn – voksen, som udpeges som den bærende udviklingskontekst uagtet af, at der er skubbet et sagforhold ind. Derudover har det fælles tredje en tendens til at blive aktiviteter, som barnet inviteres ind i, hvorved sådanne aktiviteter kan blive små øer, som

⁵¹ Se eksempelvis mødet med Hakim under tema 1 i dette kapitel 7 om: Bevægelsen mellem værkstedet og skolestuen – fra refleksivt frikvarter i samtale om problemer til undervisning.

lukker om sig selv uden særlig relevans for børnenes hverdagsliv og fremtidsmuligheder (Schwartz, 2014, s. 116). Lignende kritik har jeg fremført om smykkeværkstedet i dette kapitel 8 under tema 1: ”Værkstedet som social arena i spændingsfeltet mellem tidsfordriv og kedsomhed”. Flere eksempler på institutionelle arrangementer, hvor det fælles tredje har en overvejende plads, har jeg vist i: ”Optakten til en måltidssituation, skolestuen, fodbold, mv”.

I dette afsnit er det ikke min intention at vise, hvordan madlavning foregår som et fælles tredje. Jeg vil vise, at medarbejderne bliver udfordret, når aktiviteter igangsættes og motiveres af de anbragte unge. Når medarbejderne ikke er igangsætterne i små og styrede aktiviteter, kan det sociale arrangement føles som ”ude af kontrol”, når konteksten er særligt sikret og kontrolleret. De unges engagement i en madlavningssituation giver, med andre ord, anledning til bekymring.

Pandekagestegning – madlavning som at tage rådighed for sine betingelser gennem almengørende hverdagspraksis

I døgninstitutioner for anbragte børn og unge stræber man ofte efter, at det institutionelle miljø skal have karakter af hjemlige omgivelser. Inden for miljøterapeutiske tilgange har børns spejling af voksne i et hjemligt miljø haft en fremtrædende rolle. Den fysiske indretning er tilpasset børnenes individuelle behov, og atmosfæren er positiv og varm. Her er det intentionen, at de ansatte investerer positive følelser i barnet gennem spejling og engagement i samværet på en sådan måde, at barnet oplever sig set og anerkendt i et struktureret miljø (Rasborg, 2016, s. 241). Begrebet *hjemlige omgivelser* er dog en meget omdiskuteret betegnelse, og det hjemlige er heller ikke en ensartet erfaring for alle. Susanne Højlund beskriver hjemlighed som henholdsvis det selvfølgelige og mangfoldige. Hvor det selvfølgelige refererer til den indforståede fællesgjorte hverdags erfaring, refererer det mangfoldige til mere objektive forhold som: hus, arkitektur, sted, hjemstavn, identitet, religiøsitet, relationer mv. (Højlund, 2006, s. 98–99). De sikrede institutioner er dog en særlig kategori af døgninstitutioner, som på mange måder falder uden for beskrivelserne af det hjemlige. Eksempelvis er 71% af anbringelserne i varetægtssurrogat, hvilket betyder, at de anbragte kun tilbringer tid på institutionen kortvarigt og på uvis tid (Danske Regioner, 2007). Desuden er det institutionelle miljø stærkt præ-

get af den straffende og kontrollerende funktion i stram struktur, låste døre og meter høje hegn. En struktur, som til tider kan frembringe fjendtlig adfærd, som modarbejder de institutionelt formidlede regler (se tidligere kapitel 6 og 7).

Lars Rasborg beskriver, hvordan anbragte børns fjendtlige eller ovetilpassede adfærd kan modarbejde miljøet på en sådan måde, at pædagogerne presses ud i en til tider kølig og kritisk tilgang til de anbragte, som gør, at de ikke føler sig hjemme (Rasborg, 2016, s. 241–242). På den sikrede institution er der tegn på, at der eksisterer hverdagslige og hjemlige aktiviteter, på trods af det stærke institutionelle miljø med stram regelstyring. Men at de hjemlige aktiviteter får en særlig karakter på grund af kontrollen og den stramme regelstyring.

Under mit feltarbejde har jeg ikke overværet madlavningssituationer igangsat af medarbejderne som et fælles tredje⁵². Oftest er det medarbejderne, som står for dette alene. Derfor var det med stor nysgerrighed, at jeg observerer de unges initiativer til pandekagestegning uden forudgående planlægning og dialog med medarbejderne. Køkkenets indretning indikerer også på forskellig vis, at her er der fare på færde, og ikke alle dele af køkkenet er tilgængelige for de unge. På flere af skufferne og skabene skal man bruge nøgle for at åbne. Det gælder eksempelvis skuffen med knive. I mit eget møde med køkkenet første gang satte de aflåste skabe og skuffer tankerne i gang. Hvad mon der kan ske, hvis de ikke var låst eller, hvordan skal jeg forstå truslen omkring køkkenet?

Som regel bliver både morgenmad, frokost og aftensmad sat frem på det store fællesbord, når maden er færdiglavet af en eller flere medarbejdere.

Drengene bankes op på værelset af én af medarbejderne. Det viser sig, at de alle fire har samlet sig på Alis værelse, undtagen den ny ankomne. Det er imod reglerne, og det er de godt klar over. Atef, som er den mest fremtonende, vil lave pandekager og vælter ind i køkkenet med høj fart. Ali er med, og Ismail ser på. Situationen er kaotisk, og deres kropsholdning er meget anspændt. Går man i vejen inde i køkkensektionen, vil man få en hård skulder med på vejen. De diskuterer højlydt om opskriften, men ikke med medarbejderne, som har svært ved at blande sig. De forhandler med personalet om Nutella, som forefindes i nogle meget små engangspakker, potionsanrettet og om æg og mælk.

⁵² Det betyder med andre ord, at der sagtens kan foregå sådanne aktiviteter. De er blot faldet udenfor mine observationsperioder

Én af personalerne henter det og er tydeligvis lidt usikker på situationen. Man kan se på hende, at hun er mistænksom overfor situationen. Hvordan mon det vil gå med pandekagebagningen, og kan de styre pandekagestegningen uden for store konflikter. De unges øjne er tydeligvis meget røde, og der er tegn på, at de er påvirket af hash i adfærd og bevægelser.

De unge begynder at blande pandekagedejen sammen. Det er et virvar, idet de ikke følger nogen specifik opskrift, og blandingen bliver meget tyk. To personaler, ét par unge står ved disken og følger tydeligt med i optrinnet omkring pandekagestegning. Som tilskuere til et cirkus. En af de kvindelige ansatte stiller sig venligt til hjælp og forsøger at hjælpe de to unge med pandekagebagningen, uden de taber ansigt til os, der ser på. Tonen er rå, og man skal passe på at blande sig. Der forhandles ivrigt om processen, både mellem de unge og mellem personalet og de unge. Atef stiller sig i vejen for hende, og hun klapper en gang på Atefs kasket med et smil. Han smiler tilbage. Efter at dejen er blandet færdig, tilbyder jeg, at hjælpe med at gøre dejen endnu mere tynd, og de inviterer mig ind. Pandekagebagningen går i gang. De unge tjatter til hinanden, imens det står på. De kritiserer hinanden mundtligt for de dårlige køkkenegenskaber, de synes, den anden har. Stille og roligt får de bagt nogle pandekager, og tallerkenen bliver fyldt op med én ad gangen ovenpå hinanden. En af personalerne hvisker til mig, at hun holder dem mistænkt for at have røget hash på værelset de har smuglet ind. Hvorfor skulle de ellers så pludseligt have fået fråder på og så røde øjne? Det var en konklusion, jeg også selv var kommet frem til.

De unges påfund om pandekagestegning og deres engagement er interessant, idet det viser de fællesskaber, som opstår mellem de unge, og hvilken betydning og rolle medarbejderne får i relation hertil. Den kvindelige medarbejders bekymring og hendes forsigtige tilgang til de unge illustrerer den balancegang. En balancegang, som er nødvendig, når medarbejderne skal støtte, men samtidigt ikke provokere de unge i deres foretagende. Det er hele tiden en balancerende af pædagogiske intentioner om støtte til udvikling, men i en kontrollerende og straffende kontekst. Hvor medarbejdernes tilstedeværelse og observationer af de unges deltagelse er et udtryk for den kontrollerende kontekst. Der skal, med andre ord, være plads til udfoldelse og vejledning, men samtidigt bliver den kontrolleret af medarbejderne. De unges erobring af køkkenet

og hendes forsigtige støtte viser, at hun på samme tid skal sikre de unges succes med pandekagestegningen, og at de unge ikke bliver provokeret af hendes støtte. Da Atef stiller sig i vejen for Kirsten, og hun klapper på Atefs kasket, ser jeg et tegn på hendes accept fra drengene og godkendelse som ufarlig voksen i hendes deltagelse som kontrollerende person i situationen. De unges forsøg på at erobre køkkenet viser, at praksis er sammensat af en masse forskellige udfordringer, som medarbejderne og de unge løbende forsøger at koordinere mellem sig. På den ene side fremstår pandekagestegningen og de unges initiativ som en måde at skabe meningsfyldt hverdagspraksis på i en ked-sommelig hverdag. På den anden side fremstår medarbejdernes koordinering af kontrol som tegn på mistillid, der rykker hendes deltagelse derind, hvor hun på forskelligvis forsøger at blive godkendt, så hun kan få kontrol over de unges pandekagestegning.

Opsamling

I dette kapitel 8 har jeg undersøgt hvilken betydning modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for de unge og professionelles gensidige konflikter og samarbejde om hverdagens arrangementer. Gennem analysekapitlet er vi blevet præsenteret for tre analysetemaer. Disse tre temaer omhandler først: hverdagens arrangementer (tema 1), dernæst de professionelle perspektiver på, hvad man må, hvor man må være, og hvordan der skal sanktioneres (tema 2) og de unges perspektiver og syn på de professionelle i hverdagen (tema 3).

Tema 1 om hverdagens arrangementer er opbygget i tre særskilte cases fra mit feltarbejde. Gennem disse tre cases ser vi, at hverdagens arrangementer kontinuerligt forhandles mellem de unge og professionelle i konflikter og samarbejde. Når de unge udfordrer kontrolbestræbelserne bliver det tydeligt, at de professionelle må forholde sig på pædagogiske måder til kontrollen. Eksempelvis om hvorvidt og hvordan der skal sanktioneres overfor de unge. Hvor første case viser, at de professionelle ender i en større konflikt på baggrund af Ahmets kollektive sanktioner, så viser den anden case om en stjålet PlayStation, at de professionelle tålmodighed i løsning af konflikter med de unge, kan være frugtbar i forhold til at undgå konfliktoptrapning. I den sidste case om et værkstedsarrangement argumenterer jeg for, at værkstedet i højere

grad anvendes som tidsfordriv end med fokus på de unges læring og udvikling på grund af de professionelles kontrol med tiden.

Tema 2 omhandlede de professionelles perspektiver på, hvad man må, hvor man må være, og hvordan der skal sanktioneres. I tema 1 så vi, at de professionelle hele tiden måtte reorganisere og koordinere deres varierede forståelser af situationer med de unge i eksempelvis konflikter. I tema 2 blev det muligt, at udvikle forståelse for de professionelles kollektive sanktioner ud fra et institutionelt behov for at skabe ro og orden som et aspekt af kontrollen. Men også med baggrund i individualiserede problemforståelser af de unges læringsmuligheder. Her blev det tydeligt, at når de unge opfattes ud fra individualiserede problemforståelser, så overses læringspotentialerne for de unges udvikling i den sociale sammenhæng hvori de befinder sig. Her bliver konflikter i det offentlige rum mødt med restriktioner og kontrol hvorimod individuelle samtaler på værelset ses som et muligt rum for læring og udvikling.

Tema 3 om de unges perspektiver og syn på de professionelle i hverdagen så vi, at der er unge som opfatter de professionelle som fængselsbetjente eller som nogen der fordriver tiden. Disse beskrivelser henviser til professionelle som primært forholder sig til de kontrollerende aspekter i anbringelsen. I disse situationer er det svært for de unge at se de pædagogiske hensigter i relationen mellem dem. Denne kontrol går igen hvor de unge tager initiativer til pandekagestegning. Her så vi, at de unge forsøger sig med initiativer til selvvalgte aktiviteter, men at disse aktiviteter mødes med kontrol og overvågning.

Kapitel 9: Konklusion og videre perspektiver på sikrede institu- tioner

I foreliggende afhandling har jeg undersøgt, hvordan modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring håndteres og får betydning for børn, unge og professionelles konflikter og samarbejde om hverdagen på en sikret institution. I en åben tilgang til feltet og dets aktører har min ambition evageret omkring, at frembringe viden om de institutionelle betingelsers betydning for deltagelse, og deltagernes oplevelser heraf. Disse oplevelser og beskrivelser er behandlet i tre særskilte analysekapitler (kapitel 6 – 8), som tilsammen udgør særlige, men overordnet almene beskrivelser af de unge og professionelles muligheder og begrænsninger for deltagelse. I afhandlingen undersøgte jeg følgende temaer:

- Kapitel 6: Isolation og Indespærring
- Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer
- Kapitel 8: Hverdagens arrangementer

I forskningsundersøgelsen har jeg både været på udkik efter, hvordan de professionelles organiseringer af rutiner og rytmer tager form mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner. Samtidigt har jeg set efter, hvordan de unge forstyrrer og forhandler disse organiseringer og derved etablerer nye deltagemuligheder i samspil med de professionelle.

Overordnet tegnes et billede af, at de pædagogiske organiseringer ikke etableres under kontrollens determinerende kræfter, men konstitueres i et fællesskab mellem de unge og professionelle i en blanding af kontrolbestræbelser

og pædagogiske intentioner. Faste dagsrytmer, som i afhandlingen kaldes rutiner og rytmer, søges anvendt som led i at støtte de pædagogiske hensigter om resocialisering. Min forskning peger på, at rutiner og rytmer er vanskelige at overholde, da praksis kontinuerligt udfordres og udvikles i ukendte retninger i konflikter og samarbejde mellem dem. Ofte må disse rutiner og rytmer brydes, for at praksis kan fungere. Samtidigt viser min forskning, at de arkitektoniske aspekter af arrangementet nogen gange spænder ben for de pædagogiske intentioner på en måde, hvor pædagogikken overvejende farves af kontrollen og derved ikke tager udgangspunkt i de unges muligheder for læring og udvikling. Dertil bliver det tydeligt, at arrangementets arkitektoniske indespærrede og isolerende karakter, skaber en naturlig deltagende opmærksomhed på at klare livet ”derinde bag murene” i stedet for den virkelighed, de unge vender tilbage til efter anbringelsen. Herved åbnes nye spørgsmål om, hvorvidt kontrolbestrebelse og de pædagogiske intentioner om forandring skal og kan adskilles? Men i mine analyser kan der argumenteres for, at der, trods modsætningen, er muligheder for udvikling i den pædagogiske praksis mellem dem.

Konklusioner

I dette afsnit vil jeg forsøge at beskrive mere specifikt om de konklusioner, som kan perspektiveres på baggrund af hvert enkelt analyseafsnits bidrag til forskningsspørgsmålet. Til sidst i kapitlet vil jeg beskrive mine perspektiver på, hvorledes disse konklusioner kan få betydning for praksis.

Kapitel 6: Isolation og indespærring

I afhandlingens kapitel 6 bliver man ført ind i den isolerede og indespærrede praksis. Isolation og indespærring er de første begreber, man tænker på, når man forsøger at begrebssette et fængsel. Men vi har set, at denne isolation og indespærring, har forskellige betydninger for de unge. De unge er, som oftest, anbragt mod deres egen vilje i: varetægtsurrogat, pædagogisk observation, ungdomssanktion mv. (Børne- og Socialministeriet, 2017). I kapitel 6 bliver man ført igennem fire analysetemaer, som i en rækkefølge, fører læseren dybere og dybere ind i den institutionelle praksis. Her undersøgte jeg hvilken

betydning bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for etablering af indespærring fra omverdenen og isolation om natten.

Flugtforsøg: I det første analysetema beskæftiger jeg mig med, at undersøge bevægelsen mellem udenfor og indenfor på institutionen. Her forstod jeg flugtforsøg, som de unges forsøg på at tage rådighed for deres betingelser i tid og rum. I officielle dokumenter argumenteres for indespærring og isolation med pædagogiske begrundelser. Der argumenteres for, at det institutionelle miljø må lukke af for omverdenen for at kunne agere pædagogisk skadestue og for at kunne give de unge tid til ro og fordybelse (Danske Regioner, 2014) Men her viser mine interviews, at isolationen om natten kan virke angstfremmende og at de unge savner tilværelsen udenfor. Her gør de unge sig overvejelser om flugtforsøg i bestræbelser efter at rette sig mod den omverden som de er fysisk afskåret fra. Her stiller der sig nogle særlige udfordringer for de professionelle. De må arbejde med de unges udvikling af deres daglige livsførelse, men frakoblet de sammenhænge hvor udviklingen er rettet mod.

Mere konkret viser jeg, at særligt uvisheden om domsafsigelse og varigheden for den fysiske adskillelse fra familie, venner og kærester har betydning for de unges overvejelser om flugtforsøg. Selvom det ikke altid ender med, at den unge flygter, så tænker de dog over dette som en mulighed. På den ene side ser vi, at flugtforsøg kan hjælpe til, at den unge kan få livsførelsen til at hænge koordineret sammen på tværs af steder. På den anden side så vi, at flugtforsøg skærper den unges restriktive betingelser. Idet at den unge opnår flere sigtelser og derved bliver yderligere begrænset i sine muligheder for deltagende kontakt med den omverden som han søger kontakt til. Flugtforsøg ændrer derved ikke på den unges restriktive sammenhænge, tværtimod forstærker de dem. Her stiller der sig en udfordring for de professionelle arbejde med de unge. Hvordan kan de professionelle støtte de unges læring og udvikling i de sammenhænge som de er adskilt fra og som de unge også selv er rettet mod? Hvilke muligheder har de professionelle for at støtte de unge i opretholdelsen af kontakten til venner, kærester, mentorer og familier trods de restriktive betingelser? Her må de professionelle arbejde med de givne betingelser og se efter, hvordan kontakten kan opretholdes og udvikles i den indespærrede hverdag.

I det næste vil jeg gå tættere på en beskrivelse af de unges oplevelser af indespærringen og isolationen om natten. Her vil vi se, at de unge har forskellige oplevelser og at de professionelle må tage udgangspunkt i den enkelte unge i den fælles sammenhæng på institutionen.

Oplevelsen af isolation og indespærring: I andet analysetema bevæger jeg mit forskningsblik fra fysisk tid og rum ”flugtforsøg” til en undersøgelse af de unges forskellige oplevelser af at være indespærret om dagen og isoleret om natten. Her viser mine analyser, at indespærringen og isolationen har forskellige betydninger for de unge, når dette sættes i sammenhæng med de unges livsførelse udenfor institutionen.

I analysen bliver vi konkret mødt af en ferie- og pausemetafor, som viser os, at isolationen og indespærringen også kan forstås som noget positivt. Her beskriver én af de unge tiden på institutionen som en pause med henvisning til tilværelsen udenfor. Hvor den unge mødes med mange krav og forventninger som han skal leve op til. Men vi ser samtidigt, at isolationen beskrives som ’fucked up’ med henvisning til, at han må bruge mange ressourcer og kræfter på at klare tilværelsen inde på institutionen. Her ser vi, at de unges forskellige oplevelser af indespærringen og isolationen om natten, må få pædagogiske konsekvenser for de professionelle. Her må de professionelle gå ind og forsøge at forstå den enkelte unges oplevelser af anbringelsen. De professionelle må forsøge at støtte den unge med hans særlige forståelser af anbringelsen i forhold til den hverdag som den unge skal begå sig i på institutionen. Dette skyldes i modsætning til regionernes beskrivelser, at oplevelsen af indespærringen ikke kan generaliseres i forhold til alle de unge. Her kan indespærringen ligefrem skabe yderligere turbulens i nogen af de unges liv. Da de i forvejen befinder sig i en marginaliseret position.

De unges forsøg på at håndtere hverdagen inde på institutionen, er et forhold som jeg vil gå videre med i det næste. Her vil vi se, at de unges tvungne indespærring med hinanden, kan udvikle sig til problemer for dem. Disse problemer må de professionelle forsøge at forstå ud fra hvad de unge bringer med sig ind på institutionen udefra. Det vil sige, at de må forstå de sammenhænge hvor de unge kommer fra. Selvom de professionelle må forstå de unges forskelligheder enkeltvis, så må de samtidigt arbejde med disse forskelligheder ind i deres fælles hverdag på institutionen.

De unges håndtering af hinanden: Vi har først set, at de unges tilhørsforhold til udenfor institutionen, har betydning for de unges bevægelser mellem steder i flugtforsøg. Dertil så vi, at dette tilhørsforhold udenfor institutionen også fik betydning for deres særlige forståelser af anbringelsen. Men vi skal se i dette afsnit, at tilhørsforholdet også har betydning for de unges håndtering af hinanden i den indespærrede hverdag. Mere konkret viste mine analyser, at det i modsætning til Erving Goffmanns beskrivelser, ikke kun var de professionelle, som prøvede de unge af og omvendt, men også de unge, som prøvede hinanden af. Dette kunne forstås ud fra deres opretholdelse af livsførelse på tværs af sammenhænge. De sammenhænge de unge kommer fra, bringes med andre ord med ind på institutionen og søges opretholdt overfor de andre unge. Dette vil jeg komme nærmere ind på og uddybe. Én af de unge beskriver, at slagsmål kan begrundes for ikke at knække før de andre. Her kan man først komme til at tro, at de unges håndtering af de andre unge, alene skal forstås ud fra deres nuværende situation i indespærring. Men vi ser samtidigt, at den unge har almene begrundelser for, hvorledes uenigheder med jævnaldrende skal håndteres. Disse begrundelser er relateret til sociale sammenhænge forud for anbringelsen. Her beskriver han sig selv som relateret til rockerverdenen, som står i modsætning til indvandrere med begrebet om ”sjakaler”, hvor han peger på en bog på bordet, skrevet af Jønke. Bogen har han bragt med sig forud for anbringelsen, og den støtter ham i sin deltagende orientering på institutionen i forhold til de andre. I det eksempel kan vi se, at konflikter i hverdagen mellem de unge, ikke alene kan forstås ud fra den situation de aktuelt befinder sig i. Konflikterne må forstås i sammenhæng mellem den nuværende situation hvor kontrol og indespærring præger hverdagen og hvor de unge forsøger, at opretholde livsførelsen mellem udenfor og inde på institutionen. Dette i modsætning til flugtforsøg, hvor de unge ville fysisk mødes med deres tidligere relationer. Her ser vi, at de professionelle må arbejde med det særlige den enkelte unge bringer med sig ind på institutionen, for at få hverdagen til at fungere. Her ser jeg en særlig udfordring for de professionelle, som både må arbejde med den enkelte unges oplevelser af indespærringen og hans forsøg på at opretholde livsførelsen mellem steder.

I ovenstående har jeg undersøgt og fremlagt refleksioner over betydningen af tvungen indespærring i mødet med de andre unge. I det næste går jeg videre og beskriver, hvordan sengetider og isolation på værelset om natten får be-

tydning for de unges håndtering af disse sengetider i eksempelvis sengestrejke.

Sengestrejke: I fjerde analysetema undersøgte jeg sengestrejke som en praksis. Sengestrejke er et kendt fænomen på sikrede institutioner og betyder, at de unge ikke vil gå i seng på de fastlagte tidspunkter. Disse fastlagte sengetider er beskrevet som interne regler på institutionen, og de professionelle forsøger at overholde disse regler overfor de unge. Sengetider er en problemstilling som er alment kendt i de fleste familier med børn. Men hvor man normalt vil se, at der kan pågå forhandling i almindelige familier om disse tider indenfor en margen, kan den på en sikret institution udvikle sig til en ensporet kontrollerende pædagogik som opfordrer de unge til oprør. Men vi ser, at de professionelle kan bryde med kontrollen for at få praksis til at fungere.

Mere konkret viser mine analyser, at faste sengetider ikke bliver tænkt som en pædagogisk mulighed, hvor de unge selv kan lære at gå i seng, når de er trætte. Selvom der argumenteres for, at opholdet skal forbedre de unges handlemuligheder efter anbringelsen. Derimod formes sengetiderne i højere grad af en ensporet og kontrollerende pædagogik, hvor de unge opfordres til at underkaste sig de professionelle håndtering af disse tider. Men der er også eksempler på, at de professionelle bryder med kontrollen for at få pædagogikken og hverdagen til at fungere. Dette kommer jeg nærmere ind på.

De unges perspektiver på sengestrejke viser os, at der ikke kan generaliseres om hvorfor de unge gør denne praksis. Derfor kan man heller ikke konkludere, at sengestrejke blot opstår ”nu og her” på baggrund af et simpelt oprør mod ”sengetid” eller oprør mod ”autoriteter”. Som man ellers kunne tro. Det skal forstås i relation til et kompliceret net af andre betydninger. Vi ser eksempelvis, at sengestrejke er begrundet som en aktivitet der igangsættes, når de professionelle ikke har underholdt med aktiviteter i løbet af dagen. En anden begrundelse er, at sengestrejke er noget man bliver ”revet med i”, når man som ny på institutionen ikke kender praksis med de andre unge. En tredje begrundelse er, at isolationen om natten er så ubehagelig, at sengestrejke bliver en mulighed for modstand mod den restriktive sammenhæng de underlægges. Derved ser vi, at sengestrejke er smeltet ind i et langt mere kompliceret net af betydninger, hvorved de har interne forbindelser til en modstand mod den kontrol, de udsættes for på forskellig vis. Derved ser vi, at læringspotentialerne i den kontrollerende praksis hverken rettet mod de unges virke-

lighed efter anbringelse (som der ellers argumenteres for i forhold til resocialisering) og heller ikke tager højde for de unges angst for isolation om natten, hvor selvbejdelse og angst overtager de unges tanker. Men vi ser også, at der er muligheder for de professionelle trods de restriktive sammenhænge. I et eksempel med en nattevagt undersøger jeg, at regler må brydes for at blive overholdt. Her overskrider nattevagten de kontrollerende regler og giver de unge lov til at ryge før sengetid. Her ser vi, at de professionelle brud med kontrolbestræbelserne giver mulighed for pædagogisk kontakt og ro hos den unge. Selv om kontrolbestræbelserne i modsætning til de pædagogiske intentioner kan forudsætte en modsætning i indsatte og ansatte, kan eksemplet med nattevagten løfte en pointe frem om, at de pædagogiske muligheder er til stede, når regler bøjes. Derved tager kontrollen mere karakter af medbestemmelse hos de unge og åbner derved mulighed for dialog de unge og professionelle imellem.

Jeg har nu uddybet væsentlige konklusioner fra de fire første analysetemaer, hvorved vi har bevæget os længere ind i den institutionelle praksis fra isolation og indespærring til konkret deltagelse. Overordnet set har kapitel 6 bidraget med refleksioner på spørgsmål, som relaterer til indespærringen og isolationens varierende betydninger i forhold til de unges livsførelser på tværs af tid og steder. I det næste vil jeg gå længere ind i den institutionelle hverdag og vise, at bevægelser mellem hverdagens arrangementer, etableres i gensidige konflikter og samarbejde mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring.

Kapitel 7: Bevægelser mellem hverdagens arrangementer

I kapitel 6 undersøgte jeg hvilken betydning bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, havde for etablering af indespærring fra omverdenen og isolation om natten. I afhandlingens kapitel 7 gik jeg videre og undersøgte hvilken betydning denne modsætning også havde for etablering af bevægelser og overgange mellem hverdagens arrangementer på institutionen. Dette undersøgte jeg i to udvalgte cases fra mit feltarbejde (overgangen mellem døgnafsnit og skole- værkstedsafsnittet). I det første eksempel tager jeg fat på de professionelle organiseringer af disse overgange. Her så vi, at overgange mellem hverdagens arrangementer åbner muligheder for andre aktiviteter end planlagt og derfor giver anledning til konflikter og forhandlin-

ger. I det andet eksempel i en overgang fra en bænk udenfor og ind i skolestuen vil vi se, at disse arrangementer også etableres forskelligt og at indretningen i disse arrangementer understøtter forskellige muligheder for deltagelse.

I analysetema 1 undersøger jeg en overgang fra den fælles morgenmad i døgnafsnittet og ind i UC'et skole- værkstedsarrangement. Først ser vi på en overgang mellem to særligt sikrede afsnit. Dernæst på hvordan denne overgang betinger de unges udfordring og mobning af den pædagogstuderende. Til sidst ser vi, at denne udfordring mødes med pædagogiske initiativer som formes af kontrolaspektet. Der er her tale om en temporal udvikling hvor den ene situation får betydning for den næste osv.

Denne fysiske overgang mellem to steder på institutionen på faste tidspunkter, er et aspekt af de professionelles bestræbelser på kontrol med de unges tid og kroppe i henhold til husordenen på institutionen. Her skal de professionelle følge de unge over i UC'et som er ét forsøg på et pædagogisk initiativ som skal minde om de unges tilværelse udenfor. De professionelles kontrol med denne bevægelse og overgang mellem to steder på institutionen, har givet dem anledning til mange pædagogiske overvejelser. Eksempelvis bliver der forsøgt en ny praksis, hvor pædagogerne følger de unge over i UC'et, modsat at de bliver hentet af faglærerne. Man forestiller sig fra de professionelles side, at det kan lette overgangen mellem de pædagogiske arrangementer med denne ændring. Men i kapitlet ser vi, at deltagerne alligevel bliver involveret i kontrolbestræbelserne som farver deres overgang.

Overgangen: De professionelle går foran de unge og hen imod den låste port med de unge gående bagved. Her hvisker de unge og de professionelle bekymrer sig om denne hvisken. Denne bekymring skal vi forstå i forhold til den farlige vej hvorved de skal passere mellem to særligt sikrede afsnit og hvor de professionelle forsøger at få kontrol med de unges hvisken og stoppe den. Vi ser her, at det er bygningernes arkitektur, som betinger deres bekymring og skærpelse af kontrollen med de unge. Her opstår en konflikt hvor de unge udfordrer de professionelles kontrolbestræbelser af de unges hvisken i overgangen. De unges udfordring af de professionelles kontrol bliver genstand for bekymringer som sætter sig som betingelse for den måde hvorpå pædagogerne går faglærerne i møde ved ankomsten til UC'et.

Ankomsten: Ved ankomsten til UC'et går pædagogerne og faglærerne hinanden i møde med de unge bagerst. De professionelle giver hinanden hånd-

klap og signaler et kollegialt fællesskab som de ikke har sammen med de unge. Denne modtagelsesprocedure kan forstås som ét aspekt af overgangen fra den farlige vej og ind i sikkerhed hos faglærerne. En overgang hvor de unge udfordrede kontrolbestræbelser med deres hvisken og hemmeligheder. Denne ankomst skal forstås i sammenhæng med overgangen fra den farlige vej og betinger den unges mobning af den pædagogstuderende med øgenavnet ”Gummi”. Hvor overgangen og ankomsten til UC’et er farvet af de professionelle kontrolbestræbelser af de unges kroppe i tid og rum, kan vi se, at den pædagogstuderende søger at løse udfordringen om øgenavnet ”Gummi” med et pædagogisk initiativ i en fodboldkamp. Den unge foreslår en fodboldkamp som er en mulighed for medbestemmelse om dagens aktiviteter og som er noget andet end det der var planlagt. En mulighed for fælles sjov. Men den pædagogstuderende griber denne fodboldkamp som et pædagogisk initiativ om konkurrence om øgenavnet ”Gummi”. Her kan vi se, at anbringelsens modsætning i kontrolbestræbelser og pædagogiske initiativer, har betydning for de måder hvorpå ”fodboldkampen” udvælges og rammesættes.

Fodboldkampen: Fodboldkampen udvikler sig særligt aggressivt mellem den pædagogstuderende og den unge. Denne aggressive udvikling har jeg vist, hænger sammen med anbringelsens modsætning som her håndteres i en fodboldkamp som også i sig selv rummer en modsætning. Fodboldkampen kan forstås som enheden mellem konkurrence og fælles sjov. Men hvor den håndteres af den pædagogstuderende som et pædagogisk initiativ med et konkurrenceelement, forbliver muligheden for fælles sjov tabt som følge af udviklingen i denne kamp. Den unge accepterer ikke den pædagogstuderendes sejr hvorved, at den unge skal stoppe sin mobning. Her ser vi grundproblemet ved pædagogiske initiativer når de ikke forstås og accepteres af de som den søges rettet mod. Dette grundproblem kan løftes op og forstås mere alment på en sikret institution. De professionelle søger at styre og kontrollere de pædagogiske initiativer i særlige retninger. Men disse pædagogiske initiativer møder modstand, når de ikke løftes ind i en ambition om medbestemmelse i disse arrangementer. Her må de professionelle overveje, om konkurrencesport er hensigtsmæssigt som pædagogiske initiativer overfor de unge i forhold til konfliktløsning på problemer i hverdagen. Her bliver konflikter og samarbejde om overgangen mellem hverdagens rutiner udgangspunkt for en særlig aggressiv og kontrollerende pædagogik som ikke understøtter en god relation mellem de unge og professionelle.

I analysetema 2 undersøger jeg overgangen mellem et refleksivt frikvarter på en bänk og overgangen til skolestuen. I dette analysetema viser jeg, at det vi ved om den unge fra en situation, kan bidrage til vores forståelse af ham og hans deltagelse i en anden situation.

Bænken: I eksemplet følger vi den unge Hakim fra en samtale om problemer på en bänk og videre ind i skolestuen. Den afslappede atmosfære på bænken giver muligheder for fælles dialog om livet og om Hakims fremtidige liv. De pædagogiske muligheder for refleksion over livet minder om de pædagogiske hensigter om et ”refleksivt frikvarter” som der argumenteres for i de politiske dokumenter om anbringelsen. Her reflekterer Hakim, Simon og jeg over tilværelsen, og Hakim stiller mange nysgerrige spørgsmål. Men selvom vi ser en bänk og en afslappet atmosfære hvor muligheder for dialog om fremtiden springer frem, så er kontrolaspektet tilstede. Her styres og kontrolleres samtalen om Hakims fremtidige liv af Simon og mig i særlige retninger. Kontrolaspektet er tilstede som et aspekt af anbringelsen og former den pædagogiske samtale om de fremtidige muligheder på en særlig rettet måde. Hvor Hakim er i centrum for denne samtale som den ”anbragte” overfor den ”professionelle”. Her kan også bemærkes, at Simon og jeg på ingen måde vil fortælle om private og intime forhold i vores eget liv. Her fremstår dels et sikkerhedsspørgsmål om hvorvidt vi vil udsætte os selv for en fare for at blive opsøgt udenfor af Hakims ligesindede. Betydningen af dette forhold gør, at samtalen ikke kan have den samme karakter som mellem ligesindede udenfor den sikrede institution. Her styres samtalen af de pædagogiske hensigter i anbringelsen men på en særlig kontrollerende måde. På andre typer af døgninstitutioner kunne samtalen have været mere åben og kontrolaspektet mindre fremtrædende. Men den sikrede institutions særlige bekymring om de unges baggrund og sociale sammenhænge udenfor gør, at live indenfor alligevel får en særlig restriktiv form.

Skolestuen: I overgangen til skolestuen ser vi, at den unges interesse for uddannelse og skole er genuint idet vi kort forinden har hørt om Hakims interesse for at komme videre og få en uddannelse. I skolestuens arrangement inviteres til en lærerautoritet hvorved Simon går fra en samtale på en bänk til en mere autoritær lærerrolle overfor Hakim. Her kan vi se, at anbringelsen modsætning mellem kontrol og pædagogiske intentioner gentager sig i læringssituationen. Læringssituationen rummer mulighed for kontrol af hvad

der skal læres og hvordan men også for medbestemmelse hvor Hakim inddrages i denne dialog. Selvom Hakim møder skole og undervisning på en interesseret og nysgerrig måde med interesse for verdenshistorie herunder for sin egen etniske oprindelse, så formes læringssituationen sig særligt aggressivt. Her håndterer Simon læringssituationen særlig autoritært og styrer læringens retning på en sådan måde, hvorpå Hakim bliver nedgjort på sin etnicitet. Her tabes muligheder for skole og inddragelse af Hakim i sine muligheder for medbestemmelse af læringens indhold.

Her kan man stille et mere overordnet spørgsmål om hvorvidt, at de unges forudsætninger for læring og personaliserende årsagsforklaringer for deres manglende engagement i skole på de sikrede institutioner er frugtbar. I min analyse ser det ud til, at de professionelle i højere grad skal være sig bevidste om anbringelsens kontrolaspekt og om hvorvidt, at dette kontrolaspekt til tider farver de pædagogiske arrangementer på en uhensigtsmæssig måde. Her kan de professionelle undersøge og afprøve, om de unge i højere grad kan inddrages i beslutning om hvad der skal læres og hvordan.

Overordnet set har foreliggende kapitel adresseret refleksioner over spørgsmål relateret til forskningsspørgsmålet om, hvilken betydning modsætningen mellem bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring har, for etableringen af bevægelser og overgange mellem institutionelle arrangementer på institutionen. I det næste kapitel 8 går jeg dybere ind i hverdagens arrangementer. Her undersøger jeg hvilken betydning bestræbelser om kontrol og pædagogiske intentioner om forandring, har for de unge og professionelles gensidige konflikter og samarbejde om hverdagens arrangementer. Her fremlægger jeg de analytiske refleksioner over, hvordan de unge og professionelle opfatter hinanden i disse, og hvilken betydning det får for deres gensidige konflikter og samarbejde om at få hverdagen til at fungere.

Kapitel 8: Hverdagens arrangementer

I kapitel 6 har jeg først set på hvad bevægelsen mellem udenfor og indenfor på institutionen betyder for de unge. Jeg har dernæst i kapitel 7 undersøgt, hvad overgange fra ét institutionelt arrangement til et andet betyder. Til sidst i kapitel 8 viste jeg hvordan samspillet mellem de professionelle og de unge udfoldede sig i de forskellige hverdagslige arrangementer.

Kapitel 8 er opbygget i tre temaer, som på forskellig vis har til hensigt, at fremstille analyser på hvilken betydning modsætningen mellem kontrolbestræbelser og pædagogiske intentioner om forandring, har for de unge og professionelles gensidige konflikter og samarbejde om hverdagen. Disse tre temaer omhandler: hverdagens arrangementer (tema 1), de professionelles perspektiver på, hvad man må, hvor man må være, og hvordan der skal sanktioneres (tema 2) samt de unges perspektiver og syn på de professionelle i hverdagen (tema 3).

Hverdagens arrangementer: I første analysetema om hverdagens arrangementer undersøgte jeg udviklingen i en konflikt om en måltidssituation. Her så vi hvordan måltidet og konflikten om denne var udviklet gennem forhandling om kontrolbestræbelserne og pædagogiske intentioner om forandring. Her forhandlede de unge og professionelle om, hvorledes der skal sanktioneres på baggrund af remouladen på væggen. I casen vanskeliggøres forhandlinger og sanktioner på baggrund af bestræbelserne om kontrol, og de pædagogiske muligheder synes i første omgang udeblevet. Først ser situationen kaotisk og uorganiseret ud. Men vi ser, at de unge kan lære af de professionelles forhandlinger om situationen. Først reproduceres forskydninger mellem de professionelle og unge på baggrund af det kontrollerende miljø, hvori de deltager. Pædagogiske ideer om medinddragelse og medbestemmelse udebliver til fordel for kontrol, tilpasning og underkastelse af de professionelle kollektive sanktioner. Mine analyser peger på, at straffende sanktioner kan vokse sig større i et kontrollerende miljø på baggrund af kontrollen og de professionelles håndteringer af denne. Eksempelvis ender sanktionen i kollektive afstraffelser hvor maden aflyses på baggrund af en individuel overtrædelse. Disse sanktioner ser ud til at blive anvendt af Ahmet som almene muligheder for håndtering af kontrollen overfor de unge. Selvom kollektive sanktioner kan tænkes som adfærdspædagogiske muligheder for at minimere de unges overskridelse af de institutionelle regler, virker de modsat og forstørrer problemerne og skaber yderligere optrapning af konflikter mellem de professionelle og unge.

Analyserne af de professionelles håndteringer af de unges overtrædelser viser også, at de professionelle kontinuerligt foretager koordineringer og reorganiseringer af deres varierende forståelser af situationen og dens udvikling. Eksempelvis kan de professionelles forhandlinger og reorganiseringer af straffende initiativer overfor de unge, se ud til at udstille de professionelle som

uorganiserede og kluntede. Men i eksemplet bliver det tydeligt, at netop reorganiseringer og forhandlinger mellem de professionelle kan være pædagogiske muligheder. Her viser de professionelle indirekte de unge, hvordan konflikter, forhandlinger og muligheder for samhørighed kan udvikles gennem uenigheder. Her så vi i analysen, at det var den unge Badru som fjernede remouladen fra væggen. Badrus investering i det fælles bedste for fællesskabet viser, at det på trods af uenigheder og forhandlinger om kontrollerende og pædagogiske initiativer, er muligheder for udvikling med de unge. Her ser det ud til, at betingelserne ikke er fastlåste, men kan formes og omformes gennem gensidige håndteringer af modsætningerne i deres fælles praksis. Ahmets sanktioner må hele tiden koordineres og reorganiseres i forlængelse af udviklingen i situationen med de unge og kollegerne på måder, hvorpå de kontrollerende og pædagogiske hensyn indgår. Derved opstår en sprække til forståelse af, hvorledes pædagogiske muligheder ikke kun indfinder sig i relationen mellem de professionelle og unge, men derimod også mellem de professionelle i konfliktløsning.

I et senere eksempel hvor en PlayStation bliver stjålet fra alrummet ser vi, at de professionelles tålmodighed i løsning af konflikter med de unge, kan være frugtbar i forhold til at undgå konfliktoptrapning. Dette i modsætning til eksemplet med Remouladen på væggen, hvor Ahmet hurtigt skrider til kollektive sanktioner/ straf for individuelle overtrædelser. I analysen om PlayStation viser jeg, at professionelles sensitive håndtering af de restriktive og kontrollerende rammer (ved ikke at ransage og kollektivt afstraffe) betyder, at en konfliktoptrapning undgås og de pædagogiske muligheder realiseres. Her forsøger de professionelle at realisere pædagogiske muligheder gennem dialog og invitationer til løsninger på problemet. I analysen viser jeg, at de unges tilbagelevering af PlayStation på en skjult måde viser, at de unge har fornemmelse for og en respekt for de kontrollerende og restriktive sammenhænge hvor straf og sanktioner udmøntes ved overtrædelser af husordenen.

Første analysetema førte mig i en naturlig bevægelse mod en øget opmærksomhed på de professionelles forskellige opfattelser og oplevelser af det institutionelle miljø og de unge. Dette kom jeg nærmere ind på i analysetema 2.

De professionelle perspektiver: I andet analysetema var de professionelle pædagogiske perspektiver i centrum for mine analyser. Hvor jeg tidligere havde erfaret fra mine deltagerobservationer, at de professionelle konstant måtte reorganisere og koordinere deres varierede forståelser af situationer

med de unge (eksemplet med Remoulade på væggen og PlayStation der blev væk), blev jeg nysgerrig på disse forståelser. I analysetema 2 blev det muligt for mig, at udvikle forståelse for de professionelle kollektive sanktioner ud fra institutionelle behov for at skabe ro og orden. Det ser ud til, at der kan peges på en sammenhæng mellem kollektive sanktioner og individualiserede problemforståelser af de unges læringsmuligheder. I analysen står det tydeligt frem, at når de unge opfattes ud fra individualiserede kategorier og problemforståelser, overses læringspotentialerne i det institutionelle arrangement for de unges udvikling. Når de professionelle tager udgangspunkt i forestillinger om de unges individualiserede problemer, mister de blik for de unges intentioner handlinger i det sociale, og hvorledes disse kan knyttes til læringsmuligheder for deres aktuelle livsførelse. Eksempelvis undersøger jeg i en dialog med Louise, hvordan hun som professionel argumenterer for at være tilbageholdende med at konfrontere de unge i særlige tilspidsede situationer. Når de unge konfronteres som potentielt farlige vrede unge mænd, begrænses de professionelle initiativer for konfrontering og dialog i konfliktsituationen. Eksempelvis, hvor de professionelle håndteringer kan blive en glidebane for Laissez-faire og laden stå til. Her kan man få den opfattelse, at konflikter som opstår i det fælles og offentlige rum på institutionen, primært mødes med restriktioner og kontrol eller en 'laden stå til' for at undgå yderligere konfliktoptrapning på baggrund af kontrollen. Dertil kan man få den forståelse, at efterfølgende individuelle dialoger på værelset efter konflikter kan opfattes som behandling og pædagogik. Her ses en mulig opdeling og modstilling i Louises opfattelse af hvad der er muligt i det ene rum og hvad som kan lade sig gøre i det andet. Her forstået som to adskilte forhold. Her ser det ud til, at kontrollen og indespærringen er med til, at fastfryse de pædagogiske muligheder i særlige tilspidsede situationer i det offentlige rum på institutionen. Dette i modsætning til remouladen på væggen hvor der på trods af en tilspidset situation om måltidet, opstår pædagogiske muligheder i det fælles rum.

Analysეთemaet ender med en afsluttende refleksion over, hvorvidt konflikt-håndtering alene kommer til at handle om inddæmning af potentielt vrede og farlige unge mænd. I stedet for at møde de unge i øjenhøjde og være nysgerrig på den unges aktuelle udfordringer. Her ser det ud til, at der er en sammenhæng mellem personaliserende problemudpegninger hos de unge og manglende konfliktløsning.

I det næste og afsluttende analysetema samler jeg op på de unges refleksioner over de professionelle. Her undersøger jeg, hvilken betydning de professionelle har for de unges deltagelse i hverdagens arrangementer.

De unges perspektiver: I analysetema tre foretog jeg en undersøgelse af de unges perspektiver på de professionelle. Herunder, hvorledes disse har betydning for de unges deltagelse i hverdagens arrangementer.

Gennem analysetemaet bliver de professionelle, blandt flere betydninger, beskrevet som fængselsbetjente. En titel, som kommer fra almindelige fængsler. Fængselsbetjentmetaforen er vigtig, da denne peger på de unges oplevelser af professionelle, som primært forholder sig til de kontrollerende aspekter af indespærringen. Som der i øvrigt kan argumenteres for flere steder i analyserne, ser det ud til, at de kontrollerende aspekter hæmmer pædagogiske muligheder i arbejdet med de unge.

Balancering af pædagogiske muligheder på en sikret institution fremstår naturligvis ikke som en let opgave på baggrund af bygningernes indespærrede karakter. Derfor opstår et nyt spørgsmål som ubehandlet, men dog meget relevant for belysning af de pædagogiske muligheder for sikrede institutioner. Bliver kontrolaspektet tydeligere formidlet af uerfarne og utrygge professionelle? I forskellige sammenhænge ser det ud til, at mere erfarne professionelle tackler de unges udfordringer på en mere tålmodig og kølig måde. Maskinel håndtering af regler og rutiner bryder med de unges forestillinger om en pædagogik som har fokus på medinddragelse og motivering, hvilket forskyder og skærper forskelle. Eksempelvis kan vi se i eksemplet om pandekagestegning, at unge, som selv tager initiativer til madlavning, udfordrer den kontrollerende praksis på måder, hvorpå initiativer bliver mødt med bekymring i stedet for pædagogisk begejstring. De unges insisteren på pandekagebagningen og den ene ansattes bekymring om de unges forudgående hashrygning viser, at det, der kommer ude fra, konstant udfordrer det, der foregår inden for i deres fælles hverdag. De professionelle forsøger at møde de unge fra den positive side og ser de pædagogiske muligheder. Omend de pædagogiske muligheder er til stede i mødet med de unge, foregår pandekagebagningen med en massiv kontrol og overvågning. Den foregår med bekymring. Her ser vi, at de unge tager initiativ, og dette initiativ udfordrer de professionelle forestillinger om de unges muligheder for med- og selvbestemmelse i en kontrolleret hverdag. Her bliver de professionelle bekymringer rettet mod aktivitetens udfordring

af kontrollbestræbelserne, i modsætning til at se de pædagogiske muligheder i de unges initiativer.

Videre perspektiver

I denne perspektivering tager jeg udgangspunkt i, at bestræbelser om kontrol og pædagogiske hjælpeforanstaltninger beskrives som modstridende elementer i den eksisterende forskning. Gennem afhandlingens analyser har jeg vist, at disse modstridende betingelser kan opfattes som modsætninger, der skal håndteres sammen i institutionens hverdag, og at de rummer mange pædagogiske muligheder. De pædagogiske muligheder bliver, ifølge min afhandling, ikke altid håndteret på frugtbar vis. I perspektiveringen vil jeg komme med eksempler, som viser, at der, trods de restriktive sammenhænge, også eksisterer muligheder i mødet med de unge.

I det indledende kapitel til denne afhandling beskrives pædagogiske hjælpeforanstaltninger og kontrollerende straffende sanktioner som modstridende elementer, der fastlåser hinanden, og hvor udvikling udebliver. Gennem forskningsarbejdet har jeg argumenteret for, at adskillelsen hindrer forskerne i at få øje på de unge og professionelles bestræbelser efter at få praksis til at fungere. Dette ved at håndtere modsætningerne i en kompleks hverdag, hvor der opstår pædagogiske muligheder. Disse bestræbelser på at få praksis til at fungere betyder naturligvis, at man er nødt til at få øje på de pædagogiske udviklingsmuligheder i praksis. Eksempelvis, når de unge tager initiativer, som hindrer konflikter, eller når de professionelle går op imod de restriktive sammenhænge sammen med de unge. For at indfange denne udvikling i praksis, har jeg med baggrund i Bertel Ollmann's dialektiske begreber (Ollmann, 2003) betragtet anbringelsen som en enhed, udspaltet i modsætninger, der betinger udvikling. I den forbindelse har jeg opfattet kontrollerende straffende sanktioner og pædagogiske intentioner om forandring som modsætningsfyldte betingelser. Selv om begreber om modsætninger i første omgang kan opfattes som uforenelige og modstridende elementer, er pointen med Bertel Ollmanns dialektiske forståelse, at anbringelsen er en enhed. Denne enhed har jeg forstået gennem interne sociale relationer, som betinger den udvikling, vi ser i praksis. Modsætninger er da inkompatible og gensidigt afhængige i anbringelsen. I min undersøgelse af modsætninger på den sikrede institution,

går jeg frem med et daglig livsførelsesperspektiv (Dreier, 2016; Holzkamp, 1998, Schraube, 2015) og åbner for en forståelse, hvor modsætningerne viser sig at have forskellige og varierende betydninger for de unges livsførelse i og på tværs af steder. Hvilke udviklingsmuligheder har pædagerne, når de forstår modsætningerne mellem at holde den unge på institutionen gennem kontrol, mens den unge modsat forsøger at koordinere sin livsførelse på tværs af institutionen og livet udenfor? De pædagogiske udviklingsmuligheder opstår ikke af sig selv. Hvis de professionelle skal bidrage til de unges udviklingsmuligheder, må de inddrage sammenhænge til de unges liv udenfor. På den ene side må de professionelle inddrage de unges sammenhænge på tværs af inde og ude og derved gå op imod kontrollens restriktive sammenhænge for udvikling. På den anden side prøver de netop at styre og kontrollere den unges udvikling i bestemte retninger i de kontrollerende sammenhænge på institutionen. Denne form for ”kontrol” af de unges udviklingsmuligheder kan ses som en gentagelse af anbringelsens kontrol, men nu på en anden og mere sammensat måde. Eksempelvis ser vi fra mit feltarbejde, at medarbejderen, Ahmet, har en særlig positiv kontakt til de unge. Denne positive kontakt argumenteres frem af de unge, hvor der sættes lighedstegn mellem Ahmets egen etniske baggrund og hans forståelse for de unges liv forud for anbringelsen. Her forklarer den unge, at de aldrig laver sengestrejke, når Ahmet er på arbejde. Efter konflikten om remouladen på væggen tager Ahmet alle de fire unge alene med ud i gården. Dette er et brud med de institutionelle regler. Her viser Ahmet at ved at gå op imod de restriktive sammenhænge og bryde med de institutionelle bestræbelser om kontrol, udvikles pædagogiske muligheder for dialog. Disse pædagogiske muligheder opstår gennem kollektiv og koordineret håndtering af indespærringen sammen med de unge. Dette ved at vise forståelse for de unges behov. Pædagerne har således mulighed for, at vise forståelse for, hvordan indespærringens restriktive betydning kan håndteres koordineret mellem de unge og medarbejderne i sociale sammenhænge. Derved kan pædagerne, i samspillet med de unge, bruge de restriktive sammenhænge til, at vise dem en mere varieret form for deltagelse i disse sammenhænge. Her kan pædagerne vise de unge, at ved at indgå i et koordineret samspil med hinanden, kan de unge bruge deres deltagelse til at øge indflydelse på de restriktive betingelser og derved komme derhen, hvor de gerne vil. Men nu på en mere reguleret måde. Selvom medarbejdernes håndtering af kontrollen har en særlig restriktiv form på en sikret institution og

derved virker selvbekræftende ved de unges oprør mod kontrollen, har håndtering af kontrollerende betingelser en almen karakter i samfundet generelt. I de unges liv uden for den sikrede sammenhæng i skole og uddannelses tilbud eller i arbejdssammenhænge, er der også kontrollerende sammenhænge, hvormed de må forsøge at håndtere denne modsætning mellem kontrol og individuelle orienteringer, der ikke nødvendigvis er forenelige. Selvom der på institutionen er muligheder for at gå op imod kontrolbestræbelserne, som jeg lige har vist, er de pædagogiske intentioners realisering gennem kontrolbestræbelser i et kunstigt skabt vakuum i de unges liv overordnet set udfordret. Idet de pædagogiske bestræbelser ofte bliver præget af at realisere kontrolbestræbelserne i modsætning til at finde pædagogiske muligheder med de unge. I forskellige temaer fra kapitel 6 – 8 ser vi disse pædagogiske udfordringer i den pædagogiske praksis.

I kapitel 6 undersøger jeg, hvordan Ethan og Akils begrundelser for realisering af flugtforsøg er forbundet med deres forsøg på at forbinde livsførelsen mellem uden for og inden for. Her er det manglende kontakt med venner, familie og kærester, som synes besværliggjort af de restriktive sammenhænge i indespærringen og kontrollen af de unge. Hvordan kan de professionelle bygge bro mellem de restriktive sammenhænge og de unges udviklingsmuligheder i kontakten med omverdenen? Dette synes at stille sig som et spørgsmål for yderligere udforskning. Her må indsigt i den enkelte unges daglige livsførelse, på tværs af sammenhænge, indarbejdes i konkrete pædagogiske tiltag. Tiltag, hvor den unges stemme inddrages, og hvor pædagogiske initiativer udspringer af lokalt forankrede dialoger mellem dem.

I kapitel 7 ser vi i afsnittet om bevægelser mellem hverdagens arrangementer, at disse overgange overvejende udfordres af de unges initiativer. I en overgang fra døgnafsnittet til UC'et bliver de unges hvisken modarbejdet af de professionelle. Her bliver hvisken en trussel mod kontrolbestræbelserne. Situationen udvikler sig til en konflikt om øgenavnet Gummi, og hvor kontrolbestræbelserne så at sige gentager sig selv, men nu i en fodboldkamp. Her udvikler fodboldkampen sig særligt aggressivt, hvor de restriktive sammenhænge formes af kontrolbestræbelserne. Hvis de pædagogiske muligheder skal gribes af de professionelle i bevægelser og overgange mellem institutionelle arrangementer, kan de professionelle med fordel imødekomme de unges initiativer. Her som opfordringer til fælles dialog end som udfordringer af kontrolbestræbelserne. Derved kan opfordringer i højere grad være åbnere for

pædagogiske muligheder og dialog end som centrifuge for skærpelse af de restriktive sammenhænge.

I kapitel 8 under tema 1: Remoulade på væggen - når pædagogiske strategier bliver til modsætninger, konflikter og udfordringer i konstitueringen af en måltidssituation, ser vi, som i ovenstående, at opfordringer til kontakt i højere grad håndteres som udfordringer af kontrollen og derved skærper de restriktive sammenhænge. Disse sammenhænge udvikler sig i et intenst og konfliktuelt samarbejde (Axel, 2002, 2011) mellem medarbejderne, hvor forskellige pædagogiske strategier står mellem dem. Her må medarbejderne konstant omorganisere deres pædagogiske arbejde og koordinere deres varierende forståelser af modsætningerne i relation til udviklingsmulighederne i konflikten og dens forandrende betingelser. Selvom det konfliktuelle samarbejde mellem de professionelle med al sandsynlighed vil opfattes som en mislykket pædagogisk sammenhæng af dem, vil jeg her argumentere for, at der udviklede sig pædagogiske muligheder. Dette i modsætning til at forstå forskellige pædagogiske strategier som modsætningsfyldte elementer, der fastlåser udvikling i sammenhængen med de unge. I det konfliktuelle samarbejde bliver modsætningsfyldte pædagogiske strategier synlige i håndteringen af opfordringen fra de unge. Samarbejdet udvikler sig på en måde, hvor medarbejderne, trods uenigheder, finder veje til forsoning med de unge om måltidssituationen. Udviklingen i det konfliktuelle samarbejde viser de unge, at uenigheder ikke behøver udvikle sig til fastlåste positioner, der hæmmer udvikling. Her kan argumenteres for, at netop forsoningen giver den unge Badru mulighed for at investere i den fælles sammenhæng ved at tørre op. Nu har medarbejderne vist, at man kan mødes i forsoning trods modsatrettede håndteringer af kontrolaspektet, hvilket åbner for pædagogiske muligheder modsat skærpelse af de restriktive sammenhænge. Her vil jeg argumentere for, at der altid vil udvikles modsatrettede pædagogiske strategier i pædagogisk arbejde, når kontrollerende aspekter skal håndteres i samspil med pædagogiske intentioner om forandring. Selvom modsatrettede pædagogiske strategier ofte møder modstand i den offentlige debat om socialpædagogisk arbejde, er det umuligt at forestille sig, at konceptpædagogiske tilgange kan lade sig instrumentelt neutralt formidle i en modsætningsfyldt hverdag. Konfliktuelt samarbejde om håndtering af den modsætningsfyldte hverdag skal ikke søges elimineret, men skal derimod forstås som et muligt aspekt af en praksis i udvikling og hvor udviklingsmuligheder opstår. Herved lægger jeg op til, at den sikrede instituti-

ons problemer må forstås socialt og i spændingsfeltet mellem de samfundsmæssige betingelser og personlige grunde for deltagelse. Det teoretiske standpunkt er en modsætning til ensidige personaliserende problemforståelser, hvor diagnoser og opvækstvilkår overskygger forståelsen af de pædagogiske muligheder på en sikret institution.

Lige som Bjørn Hamre, kritiserer også jeg ensidige perspektiver på institutionens interne logikker, hvor rum, roller og stigmatiseringer overser, hvorledes dynamikker på institutionen også er præget af samfundsmæssige og politiske forhold (Hamre, 2015). Micro sociologiske analyser overser, at mennesker lever et sammensat liv, og at deltagelse i lokalt forankrede praksisser må forstås tværkontekstuel. Dette har jeg søgt opnået gennem afhandlingens empiriske undersøgelser, hvor jeg, i lighed med Charlotte Mathiassens arbejde, udvikler forståelse og viden om, hvordan deltagelse i institutionsmiljøet er infiltreret i bevægelser og overgange mellem tidligere og nuværende deltagelse. (Mathiassen, 2015, s. 82).

Min forskning viser, at pædagoger kan drage fordel af at inddrage viden om modsætningernes betydning for den pædagogiske praksis. Ved at se på modsætninger, og hvordan pædagogerne håndterer disse modsætninger forskelligt, kan de se og udnytte dette som en styrke i det pædagogiske arbejde. Her argumenterer jeg direkte for, at pædagoger ikke bør arbejde efter standardiserede metoder og samstemme deres adfærd overfor de unge. Pædagogerne må hele tiden variere deres deltagelse ud fra de varierende forståelser af udviklingen i praksis, når de skal gribe de pædagogiske muligheder. Herunder inddrage de unges varierende perspektiver på, hvordan den sikrede institution stiller sig som betingelse for dem i forhold til deres samlede livsførelse. Dette kræver naturligvis en accept af og anerkendelse for, at udvikling er en naturlig del af praksis, og at de professionelle udvikler en sensitivitet for denne udvikling.

Litteraturliste

- Altheide, D. L., & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. I *Handbook of Qualitative Research* (pp. 485–499).
- Andersen, V, K. (2006). Socialpædagogisk normalisering af vrede unge mænd. I Egelund, T., & Jakobsen, T. (Eds.), *Behandling - begreb og praksis i socialt arbejde* (s. 269). Hans Reitzels Forlag.
- Anne-Julie Boesen Pedersen. (2013). *Ungdomssanktionen effektevaluering af en styrkelse af sanktionen*. Justitsministeriets Forskningskontor.
- Arvastson, G., & Ehn, B. (2009). *Etnografiska observationer*. Studentlitteratur.
- Axel, E. (2002). *Regulation as productive tool use: participatory observation in the control room of a district heating system*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Axel, E. (2008). *Developing Praxis in Conflictual Cooperation - A Preliminary Report from a Construction Site*.
- Axel, E. (2011). Conflictual Cooperation. *Nordic Psychology*, 63, 56–78.
- Axel, E. (2016). Hvad er dialektik? (Arbejdsrapport til forskningsgruppen STP. Roskilde Universitet.
- Basic, G. (2015). Ethnic monitoring and social control: Descriptions from juveniles in juvenile care institutions. *Nordic Social Work Research*.
- Bengtsson, T. (2012). *Youth behind bars An ethnographic study of youth confined in secure care institutions in Denmark*. University of Copenhagen.

- Bengtsson, T. (2014). Tid og kedsomhed: Feltarbejde blandt indespærrede unge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2014(2), 6–15.
- Bernstein, J. R. (1971). *Praxis and Action - Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania Press, Inc.
- Bonke, J., & Kofoed, L. (2001). *Længervarende behandling af børn og unge i sikrede pladser - en evaluering*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Børne- og Socialministeriet. (2017). *Bekendtgørelse af lov om voksenansvar for anbragte børn og unge jf. lovbekendtgørelse nr. 619 af 8. juni 2016*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=186504#id2c257748-9430-4b2a-a598-9dda924e6c11>
- Børne- og Socialministeriet. (2018). *Bekendtgøres lov om social service, jf. lovbekendtgørelse nr. 988 af 17. august 2017*.
- Børnerådet. (2018). *FN's Børnekonvention - Alle børn har rettigheder*. København V. Retrieved from https://www.boerneraadet.dk/media/87197/BRD_FN_Boernekonventionen.pdf
- Bryderup, I. (2000). *Socialpædagogikken – et forskningstyndt område*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Bryderup, I. (2004). The Educational Principles of Social Education and Special Education for Children and Youngsters i Care: A Danish Study. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 12(4), 337–356.
- Bryderup, I. (2010). *Ungdomskriminalitet, socialpolitik og socialpædagogik: biografiske interview med unge om straf og behandling*. KLIM. Retrieved from <http://forskningsbasen.deff.dk/Share.external?sp=S55b7a670-657d-11de-8b58-000ea68e967b&sp=Sau>
- Bryderup, I. M. (2005). *Børnelove og socialpædagogik gennem hundrede år*. Århus: Klim.

- Bullock, R., Little, M., & Millham, S. (1998). *Secure care outcomes: The Care Careers of Very Difficult Adolescents*. Aldershot: Ashgate.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge.
- Dagbladet Information (2018a) Børn fra udsatte områder skal i tvungen vuggestue - Forældre i udsatte områder kan miste børnecheck, vis ikke deres børn deltager i obligatorisk læringstilbud. 28. maj 2018 kl. 09:18.
- Dagbladet Information (2018b) Kriminelle 10 til 17-årige skal for nyt ungdomsnævn - Den kriminelle lavalder er fastholdt på 15 år, men et nyt nævn skal behandle kriminelle mellem 10 og 17 år. 29. juni 2018 kl. 08:04.
- Danske Regioner. (2007). *Sikrede døgninstitutioner og ungdomskriminalitet Debatoplæg*. Retrieved from <http://www.e-pages.dk/regioner/17/>
- Danske Regioner. (2011). *Sikrede institutioner for børn og unge - lovgrundlag og socialpædagogisk praksis*.
- Danske Regioner. (2012). *Udviklingen i brugen af de sikrede institutioner*. Retrieved from http://www.regioner.dk/social/ungdomskriminalitet/~/_media/28E09548426642BD9F75FB6F00D506FC.ashx
- Danske Regioner. (2014). *Sikrede institutioner for børn og unge - lovgrundlag og socialpædagogisk praksis*.
- Danske Regioner. (2015a). *Rapport om de sikrede institutioner til børn og unge i Danmark - Gennemsigthed i prisfastsættelsen af sikrede døgnpladser til unge i Danmark*. Retrieved from <http://www.regioner.dk/media/3338/benchmarkanalyse-af-sikrede-institutioner-for-boern-og-unge.pdf>
- Danske Regioner. (2015b). *Statistik for sikrede institutioner 2015*. Retrieved from <http://www.regioner.dk/media/3560/statistik-for-de-sikrede-2015-samlet.pdf>
- Danske Regioner. (2016). *Den årlige statistik for de sikrede institutioner 2016*. Retrieved from

<http://www.regioner.dk/media/5037/aarlig-statistik-samlet-version-6.pdf>

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og Humaniora. (2011). *Forskningsetiske Retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Drake, H. D., & Harvey, J. (2014). Performing the role of ethnographer: processing and managing the emotional dimensions of prison research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(5), 489–501.
- Dreier, O. (1979). *Den Kritiske Psykologi*. København: Bibliotek Rhodos.
- Dreier, O. (1981). Psykologien som en historisk-materialistisk videnskap. *Psyke & Logos*, 1, 7–49.
- Dreier, O. (1983). Virksomhed og personlighed. *Nordisk Psykologi*, Vol. 35, n, 272–295.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Kvale, S., & Nielsen, K. (Eds.), *Mesterlære: læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed - læring - deltagelse. *Nordiske Udkast, Arg.* 29(nr. 2), 39–58.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University press.
- Dreier, O. (2011). Livet i familien og udenfor. I *Samhandling som omsorg: Tværfagligt psykosocialt arbeid med barn og unge* (s. 43–61). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life: Implications for Critical Psychology. I Schraube, E., & Højholt, C. (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 15–33). New York: Routledge.
- Egelund, M. (1997). *En forskel, der gør en forskel - reflekterende processer hos børn, forældre og personale på en døgninstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Egelund, T., Christensen, P., Jakobsen, T., Jensen, T., & Olsen, F. (2009). *Anbragte børn og unge - en forskningsoversigt*. København.
- Egelund, T., & Hestbæk, D. A. (2003). *Anbringelse af børn og unge udenfor hjemmet - en forskningsoversigt*. København.
- Egelund, T., & Jakobsen, T. . (2009). *Omsorg for anbragte børn og unge. Døgninstitutionens hverdag og vilkår*. København: Akademisk Forlag.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, No. 2.
- Ekstrabladet. (2009). Ballade mellem fangerne på fortet. 15. Oktober Kl. 00:10.
- Emerson, R. M., & Fretz, R. I. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago.
- Enell, S. (2016). Young people in limbo: perceptions of self-presentations when being assessed in secure accommodation. *Nordic Social Work Research*, 6(1), 22–37.
- Enell, S. (2017). 'I got to know myself better, my failings and fault': Young people's understandings of being assessed in secure accommodation. *Nordic Journal of Youth Research*, 25(2), 124–140.
- Ericsson, K, N. Jon. 2006. Gendered social control: 'a virtuous girl' and 'a proper boy'. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Forchhammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*, 1(01), 23–32.
- Foucault, M. (1979) *Punishment and Discipline: the Birth og the Prison*. New York, NY: Vintage Books.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og Straf - fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille Forlag.

- Frich, M. (2017, October). Vi har glemt de unge i fængsel. De straffes hårdere end dem over 18 år. *Information*, s. 4–5.
- Frydensbjerg, G., & Egelund, T. (2009). Den sikrede institution Langemark. I Egelund, T., & Jakobsen, B. T. (2009) *Omsorg for anbragte børn og unge - døgninstitutionens hverdag og vilkår* (s. 215). København: Akademisk Forlag.
- Gaborit, S. L., & Jefferson, M. A. (2015). Mærket af fængslet - følelsers rolle i etnografisk fængselsforskning. *Psyke & Logos*, 36, 153–173.
- Goffmann, E. (1967). *Anstalt og Menneske*. Paludans fiol-bibliotek.
- Goldson, B. (2002) *Vulnerable Inside - Children in Secure and Penal Settings*. London. The Children's Society.
- Gruber, S. (2013). Konstruktioner av etnicitet och kön på SiS särskilda ungdomshem. Stockholm: SiS.
- Halsnæs Avis. (2014). Tykke hash tager på Sølager.
- Hamre, B. (2015). Goffmanns totalinstitution set i en dispositivoptik. *Psyke & Logos*, 36, 12–27.
- Hansen, J. S. (2006). Hvad styrer socialpædagogerens praksis på døgninstitutioner for børn og unge? I Kristensen, O. S. (Ed.), *Mellem omsorg og metode. Tværfaglige studier i institutionsliv* (s. 274). Viborg: Forlaget PUC.
- Hansen, S. D., & Mathiassen, C. (2017) Uddannelse i Danske Fængsler - aktuelle og historiske nedslag. I Minke, K., L. (Ed.), *50 års kriminalpolitik resultater og visioner* (s.179 - 204). Århus C: Landsforeningen KRIM.
- Hansen, L., & Zobbe, K. (2006). *Fokus på anvendelsen af de sikrede afdelinger*. Frederiksberg: Teori og metodecentret.
- Henriksen, A.-K. (2017a). Confined to Care: Girls' Gendered Vulnerabilities in Secure Institutions. *Young*, 26(5), 1–17.
- Henriksen, A.-K. (2017b). Vulnerable Girls and Dangerous Boys:

Gendered Practices of Discipline in Secure Care. *YOUNG*, 1103308817737194. <http://doi.org/10.1177/1103308817737194>

- Henriksen, A.-K. E. (2016). "Her behandler vi alle ens" - kritik og anbefalinger for pigers ophold på sikrede institutioner. *Social Kritik*, 148, 74–80.
- Højlund, S. (2006). Hjemlighed som pædagogisk strategi. Et antropologisk perspektiv på mininstitutionerne. I Kristensen, O. (Ed.), *Mellem omsorg og metode. Tværfaglige studier i institutionsliv*. Viborg: Forlaget PUC.
- Holzcamp, K. (1979). Den kritiske psykologis overvindelse af psykologiske teories videnskabelige vilkårlighed. I Dreier, O. (Ed.), *Den kritiske psykologi* (s. 27–123). Forlaget Rhodos.
- Holzcamp, K. (1983). *Grundlegung der psychologie*. Campus Verlag GmbH Frankfurt: Main.
- Holzcamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. *Nordiske Udkast, Årg. 26, n, 3–31*.
- Holzcamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast, 2, 5–33*.
- Holzcamp, K. (2013a) The Fiction of Learning as Administratively Plannable In U. Osterkamp & E. Schraube (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject* (115 – 132) Palgrave Macmillan. London.
- Holzcamp, K. (2013b) Basic Concepts of Critical Psychology. In U. Osterkamp & E. Schraube (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject* (19-27) Palgrave Macmillan. London.
- Holzcamp, K. (2013c) Practice: A Functional Analysis of the Concept. In U. Osterkamp & E. Schraube (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject* (87-111) Palgrave Macmillan. London.
- Holzcamp, K. (2016). Conduct of Everyday Life as a Basic Concept of Critical Psychology. I Schraube, E., & Højholt, C. (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 65–98). New York.

<https://da.wikipedia.org/wiki/Hawthorne-studierne>. (2018).

Humphreys, L. (1970). *Tearoom trade - a study of homosexual encounters in public places*. Duckworth.

Husen, M. (2014). *Socialpædagogik og Arbejdsprocesser*. København: Pædagogerne Faglige Organisation.

Hyden, M. (2000). Forskningsintervjuen som relationell praktik. I Haavind, H. (Ed.), *Kjønn og fortolkende metoder – metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jacobsen, M., & Kristensen, S. (2001). *Farligt Feltarbejde - etik og etnografi i sociologien*. Aalborg Universitetsforlag.

Jacobsen, T. B. (2013). Anti-Social Youth? Disruptions in Care and the Role of “Behavioral Problems”. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1455–1462.

James, A., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.

Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi. I Højholt, C & Witt, G. (Eds.), *Skolelivets Socialpsykologi: Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (s. 181–208). København: Unge pædagoger.

Jensen, L. M., & Søbjerg, L. S. (2014). *Udviklingen i kriminalitet for børn og unge anbragt på den sikrede institution Sølager i perioden 1986-2006*. Region Midtjylland.

Jensen, N. R., Koudahl, P., Pio, F., Petersen, K. E., & Boding, J. (2011). *Fra udsat til motiveret*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

Jonasson, C. (2012). På vej ind i felten - de indledende skridt som deltagerobservatør. I Pedersen, M., Klitmøller, J., & K. Nielsen (Eds.), *Deltagerobservation - en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 256). København: Hans Reitzels Forlag.

Justitsministeriet, den 22. september 2017. (2016). Bekendtgøres af lov om rettens pleje, jf. lovbekendtgørelse nr. 1257 af 13. oktober 2016.

- Justitsministeriets Forskningskontor. (2014). *Udviklingen i børne- og ungdomskriminalitet 2001-2013*. Retrieved from [http://justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Arbejdsomraader/Forskning/Forskningsrapporter/2014/Børn og unge 2013.pdf](http://justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Arbejdsomraader/Forskning/Forskningsrapporter/2014/Børn%20og%20unge%202013.pdf)
- Karpatschof, B. (1981). Leontjews virksomhedsbegreb - og menneskets virksomhed. *Psyke & Logos*, 1, 51–70.
- Kirkegaard, O. L. (1979). *Frode - og alle de andre rødder*. Gyldendal.
- Kierkegaard, S. (1991) Synspunkter for min Forfatter-virksomhed. I: Drachmann, A. B., Heiberg, J. L. & Lange, H. O. (1991) Søren Kierkegaard. Samlede værker. 4. udg. Bind 18, s. 92 København. Gyldendal.
- Kousholt, D., & Højholt, C. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I Klitmøller, J., Nielsen, K., & Pedersen, M. (Eds.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Københavns: Hans Reitzels Forlag.
- Kristensen, S, O., & Hybel, A, K. (2006). Fænomen og virkning - introduktion til antologien. I Kristensen, S., O. (Red) *Mellem omsorg og metode. Tværfaglige studier i institutionsliv* (s. 274). Viborg: Forlaget PUC.
- Kristiansen, S. (2012). Ethiske udfordringer ved deltagende observation. I Pedersen, M., Klitmøller, J., & Nielsen, K. (Red) *Deltagerobservation - en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 256). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2007). *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. *Hans Reitzels Forlag*.
- Kyvsgaard, B. (1998). *Den kriminelle karriere*. Kbh.: Jurist- og Økonomforbundet.
- Lander, I & Ravn, S. (2014) Masculinities in the Criminological Field -

- Control, Vulnerability and Risk-Taking. London. Routledge.
- Larsen, M. R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder - organisering af specialindsatser i skolen*. Roskilde universitet.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret Læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leontjev, A., N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt: M. Fischer-Athenäum.
- Levin, C. (1998). *Uppfostringsanstalten: om tvång i föräldrars ställe*. Lund: Arkiv.
- Madsen, B. (2000). *Socialpædagogik og samfundsforvandling. En grundbog. Socialpædagogisk Bibliotek*. Gyldendal.
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik - Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Maiers, W., & Tolman, C. W. (1991). *Critical psychology; Contributions to an historical science of the subject*. Cambridge university press.
- Marx, K., & Engels, F. (1969). *Marx-Engels-Werke* (3rd ed.). Berlin: Dietz.
- Mathiassen, C. (2015). Kvinder, køn og tilblivelser - i fængsler. *Psyke & Logos*, 36, 79–110.
- Mathiesen, T. (1965). *The defences of the weak: A Sociological study of Norwegian Correctional institution*. London: Tavistock.
- McKellar, A., & Andrew, K. (2013). Key Working and the quality of relationships in secure accommodation. *Scottish Journal of Residential Child Care*, 12(1), 46–57.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber; Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Nielsen, B. (1986). *Anstaltbørn og Børneanstalter gennem 400 år*. Holte: Forlaget SOCPOL.

- Nilsson, J., & Hegstrup, C. (2013). Socialpædagogik på sikrede institutioner. I Mårtensson, D. B., Christiansen, J., & Fisker, H. (Red) *Pædagogik i døgninstitutionen* (s. 79–92). Frederikshavn: Dafolo Forlag og forfatterne.
- Nissen, M. (2002). Det Kritiske Subjekt. *Psyke & Logos*, 23, 65–85.
- O’Neill, T. (2001). Children in secure accommodation: a gendered exploration of locked institutional care for children in trouble. I O’Neill, T. (Ed.). London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Ollmann, B. (2003). *Dance of The Dialectic: Steps in Marx’s Method*. University of Illinois Press.
- Ollmann, B. (2015). marxism and the philosophy of internal relations; or, how to replace the mysterious ‘paradox’ with ‘contradictions’ that can be studied and resolved. *Capital and Class*, 39 (1), 7–23.
- Pedersen, A.-J. B. (2013). *Ungdomssanktionen - Effektevaluering af en styrkelse af sanktionen*. Retrieved from http://justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Arbejdsomraader/Forskning/Forskningsrapporter/2013/Ungdomssanktionen_Effektevaluering_2013.pdf
- Pettersson, T. (2014). Doing Masculinity in Youth Institutions I Lander, I & Ravn, S. (2014) *Masculinities in the Criminological Field - Control, Vulnerability and Risk-Taking*. London. Routledge.
- Pettersson, T. 2016. Young offenders and open custody. London: Routledge.
- Pollack, S. (2009). “You Can’t Have It Both Ways”. Punishment and Treatment of Imprisoned Women. *Journal of Progressive Human Services*, 20(2), 12–28.
- Rasborg, L. (2016). *Miljøterapi med børn og unge*. København: Akademisk Forlag.
- Rasmussen, K. (2017). Det gående interview. I Kampmann, J, Warming, H., & Rasmussen, K. (Red), *Interview med børn*.

København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, K. L., Espersen, D. L., Sørensen, L. M., & Thomsen, A. S. (2005). *Ungdomssanktionen i kvalitativ belysning - ti unge og ni institutioner*. København.

Ritzau. (2009). Politiet leder stadig efter flugtfanger. 27. December Kl. 17:00. Frederikssund.

Ritzau. (2014). Lovløse tilstande hersker i ungefængsel. 26. Apr. Kl. 23.16.

Roesch-Marsh, A. (2014). 'Out of Control': Making Sense of the Behaviour of Young People Referred to Secure Accommodation. *The British Journal of Social Work*, 44(2), 197–213. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcs102>

Rogers, W. S. (2009). Research Methodology. I Fox, D., Prilleltensky, I., & Austin, S. (Eds.), *Critical psychology: an introduction* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.

Rose, J. (2002). *Working with Young People in Secure Accommodation: From Chaos to Culture*. New York: Brunner- Routledge.

Rose, J. (2014). *Working with young people in secure accommodation: from chaos to culture* (Second edi). East Sussex: Routledge.

Rothuizen, J. (2016). Pædagogik og Viden. I Togsverd, L., & Rothuizen, J., J. (Red.) *Pædagogiske Ballader - perspektiver på pædagogens faglighed* (s. 179–224). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Sallnäs, M., Wiklund, S., & Lagerlöf, H. (2010). Samhällsvårdade barn, gate-keeping och forskning. *Socialvetenskaplig Tidskrift*, 2.

Schraube, E. (2015). Why theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 533–545. <http://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300018>

Schraube, E., & Højholt, C. (2016). *Psychology and The Conduct of Everyday Life*. New York: Routledge.

Schraube, E., & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the Standpoint of the*

Subject. I Sloan, T (Ed.) *Critical Theory and Practice in Psychology and the Human Sciences*. Portland, Usa: Palgrave Macmillian.

Schultz, F., Bechgaard, K., & Dahl, S. (2015). *Jeg var faktisk en god dreng engang - unge fortæller om deres oplevelser med at være frihedsberøvet*. København V.

Schwartz, I. (2006). Børns udvikling af social deltagelse på døgninstitutionen. I Vitus, K., Schwartz, I., & Järvinen, M. (Red) *Behandling, begreb og praksis i Socialt arbejde* (s. 269). København: Hans Reitzels Forlag.

Schwartz, I. (2014). *Hverdagsliv og Livsforløb - Tværprofessionelt Samarbejde om Støtte til Børn og Unges Livsførelse*. Århus: KLIM.

Servicestyrelsen. (2009). *Evaluering af forstærket indsats over for unge på sikrede institutioner - 12-14-årige på sikrede institutioner og anvendelsen af særligt sikrede afdelinger*. Odense C.

Sieber, J. E., & Tolich, M. B. (2013). *Planning ethically responsible research*. Los Angeles: SAGE.

Sjællandske. (2012). 16-årig stak af fra sikret institution. 04. December Kl. 10:00.

Sjællandske. (2013). Flygtende fange blev fanget af hund. 6. December Kl. 10:29.

Sjællandske. (2014). Advokat rystet over Bakkegården. 06. September Kl. 11:00. Odsherred.

Staubas, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (Red) *Kvalitative Metoder i et interaktionistisk perspektiv* (s. 305). Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 5, 199–218.

Thomas, N., & O'Kane. (2006). The Ethics of Participatory Research with Children. *Children & Society*, 12, 336–348.

TV2Øst. (2009). Ansat på sikret institution overfaldet. 24. Januar Kl.

10:53.

Ugelvik, T. (2011). *Fangenes Friheter - makt og motstand i et norsk fengsel*. Oslo: Universitetsforlaget.

Undervisningsministeriet. (2017). *Bekendtgøres lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 989 af 23. august 2017*.

UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Vestergaard, J. (2017). Ungdomssanktioner - Socialpædagogisk behandling med et element af fastholdelse. I Minke, K., L. (Ed.), *50 års kriminalpolitik resultater og visioner* (s. 416). Århus C: Landsforeningen KRIM.

Vogel, M. (2012). *Särskilda ungdomsbem och vårdkedjor: Om ungdomar, kön, klass och etnicitet*. Stockholm University.

Wener, R. E. (2012). Correctional Environments. I Clayton, S., D. (Ed.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag. Ethos (Vol. 38)

Bilag

Interviewguide med de unge

Kort introduktion

Navn og alder

Hvor gammel var du, da du ankom her til afdelingen?

Tidligere livsførelse

Hvordan så en typisk dag ud for dig før du ankom her til institutionen?

Hvilke aktiviteter var du glad for at deltage i før din anbringelse? Hvad var du mindre glad for?

Hvordan var din kontakt til din familie og havde du aktiviteter du foretog sammen med dem? Hvad fungerede godt og hvad fungerede mindre godt?

Hvordan var din kontakt til vennerne før du blev anbragt? Hvad fungerede godt og hvad fungerede mindre godt?

Hvordan deltog du i skole og eller undervisningssituationer? Hvad fungerede godt og/ eller mindre godt?

Hvordan deltog du i fritidsaktiviteter? (Sport, interesser, venner mv.) Hvad fungerede godt og/ eller mindre godt?

Er der forhold fra dit hverdagsliv før anbringelsen du synes er vigtigt at fortælle?

Tidligere og nuværende livssituation,

Hvordan var det, at være ny i afdelingen? Hvad var særligt godt og hvad var mindre godt?

Hvordan var dit forhold til de andre unge da du ankom? Har det ændret sig?

Hvilken betydning har dit hjemmemiljø for din hverdag da du ankom til afdelingen? Har det ændret sig?

Hvilken betydning havde de andre unge for dig i hverdagen (Spisesituationer, besøg på hinandens værelser, bordtennis, computerspil, værkstedet, motions-træning, undervisning mv.)? Har det ændret sig?

Hvilken betydning havde medarbejderne for dig og din hverdag her i afdelingen da du startede i afdelingen? Har det ændret sig og hvordan?

Hvilke situationer synes du, at du havde svært ved at deltage i, i starten da du ankom? Har det ændret sig?

Hvilke situationer synes du var nemme at deltage i, i starten da du ankom? Har det ændret sig?

Hvad tænker du om, at bo på en sikret institution?

Hvordan tror du, at de andre tænker om dig?

Hvad tænker du om de andre, er de anderledes end dig og hvordan?

Hvad tror du, at årsagen er til at du er her?

Hvilke muligheder tror du anbringelsen vil give dig?

Fremtiden og orienteringer

Hvad har du af drømme for fremtiden?

Hvilke af dine drømme tror du kan realiseres og hvilke tror du bliver en udfordring?

Hvad håber du på, at fremtiden vil bringe med sig?

Hvilken betydning tror du, at dit ophold her på institutionen vil have for dit fremtidige liv?

Er der nogen udenfor institutionen som kan hjælpe dig med dine drømme?

Hvordan?

Eventuelt

Har du noget, som du gerne vil spørge mig om?

Er der noget vi ikke har snakket om, som du mener er vigtigt at fortælle mig?

Har du spørgsmål til mit forskningsprojekt som du ønsker at stille mig?

Interviewguide med de ansatte

Kort introduktion

Navn og alder

Hvor gammel var du, da du ankom her til afdelingen?

Tidligere livsførelse

Hvilken uddannelsesmæssig baggrund har du?

Hvilke tidligere ansættelser har du haft?

Hvilke af dine tidligere erfaringer mener du har betydning for dit nuværende arbejde i institutionen?

Tidligere og nuværende livssituation

Hvordan var det, at være ny i afdelingen? Hvad var særligt godt og hvad var mindre godt?

Hvordan var dit forhold til de unge og kollegerne da du ankom? Har det ændret sig?

Hvilken betydning har din uddannelse for din hverdag da du ankom til afdelingen? Har det ændret sig?

Hvilken betydning har dine tidligere ansættelser og job erfaringer for dit nuværende arbejde? Har du konkrete eksempler?

Hvordan oplevede du de unge i hverdagen? (Spisesituationer, besøg på hinandens værelser, bordtennis, computerspil, værkstedet, motionstræning, undervisning mv.)? Har det ændret sig?

Hvilken betydning havde kollegerne for dig og din hverdag her i afdelingen da du startede i afdelingen? Har det ændret sig og hvordan?

Hvilke situationer synes du, at du havde svært ved at deltage i, i starten da du ankom? Har det ændret sig?

Hvilke situationer synes du var nemme at deltage i, i starten da du ankom? Har det ændret sig?

Hvad tænker du om, at arbejde på en sikret institution?

Hvordan tror du, at de unge tænker om dig og dit arbejde?
Hvad tænker du om dine kolleger, er de anderledes end dig og hvordan?
Hvad tror du, at årsagen er til at du arbejder på en sikret afdeling?
Hvilke muligheder tror du ansættelsen vil give dig nu og fremadrettet?

Fremtiden og realiserbare orienteringer

Hvad har du af drømme for fremtiden på sikrede afdelinger?
Hvilke af dine drømme tror du kan realiseres og hvilke tror du bliver en udfordring?
Hvad håber du på, at fremtiden vil bringe med sig for dig og de unge?
Hvilken betydning tror du, at din ansættelse her på institutionen vil have for de unges fremtidige liv?
Er der nogen udenfor institutionen som kan hjælpe dig med dine drømme?
Hvordan?

Eventuelt

Har du noget, som du gerne vil spørge mig om?
Er der noget vi ikke har talt om, som du mener er vigtig at fortælle mig?
Har du spørgsmål til mit forskningsprojekt som du ønsker at stille mig?

Præsentationsbrev



Kære XXX XX

Først og fremmest tak fordi I vil deltage i mit forskningsprojekt og fordi I kan se vigtigheden i, at producere ny forskning indenfor jeres fagfelt med unge på sikret institution.

Mit navn er Martin Hoffmann og jeg er forskerstuderende på Lillehammer University College i Norge indenfor det socialpædagogiske område. Mit forskningsprojekt omhandler det professionelle arbejde med unge på sikrede institutioner. I forskningsprojektet er jeg særligt optaget af de unges nuværende livssituation, deres muligheder og begrænsninger for deltagelse i institutionens hverdagsliv og deres livsorienteringer efter endt anbringelse.

Dernæst er jeg optaget af de professionelle kompetencer som det kræver, at give de unge en meningsfuld anbringelse med muligheder for udvikling i en positiv retning. Hvilke udfordringer oplever man som professionel i det socialpædagogiske arbejde med de unge og hvilke muligheder er tilstedet for at forbedre det socialpædagogiske arbejde.

I forskningsprojektet har jeg brug for jeres hjælp. Det er jer der kender de unge bedst og det er jer som har værdifuld viden om jeres professionelle praksis. Derfor vil jeg gerne besøge jer i de enkelte afdelinger efter forudgående aftale med jer og ledelsen og fortælle mere om projektet. De forskningsmetoder jeg benytter mig af er; praksisportræt (spørgeskema), interviews både i gruppe og individuelt og deltagende observation.

Jeg glæder mig meget til at samarbejde med jer og I er altid velkommen til at kontakte mig for yderligere information.

Bedste hilsener
Martin Hoffmann

Email: maho@ucsj.dk Mobil: 72482063

Datatilsynet



Ph.d.- studerende Martin Hoffmann
University College Sjælland
Ingemannsvej 17
4200 Slagelse

Sendt til: maho@ucsj.dk

12. januar 2015

Datatilsynet
Borgergade 28, 5.
1300 København K
CVR-nr. 11-88-37-29

Telefon 3319 3200
Fax 3319 3218

E-mail dt@datatilsynet.dk
www.datatilsynet.dk

J.nr. 2014-41-3599

Sagsbehandler
Kamille Frølund Thomsen
Direkte 3319 3247

Vedrørende anmeldelse af: "Unge bag tremmer - en kvalitativ forskningsundersøgelse af unges perspektiver på deltagelse i og under anbringelse i varetægtsurrogat"

Ovennævnte projekt er den 26. november 2014 anmeldt til Datatilsynet efter persondatalovens¹ § 48, stk. 1. Der er samtidigt søgt om Datatilsynets tilladelse.

Det fremgår af anmeldelsen, at du er dataansvarlig for projektets oplysninger. Behandlingen af oplysningerne ønskes påbegyndt snarest og forventes at opføre 31. juli 2019.

Oplysningerne vil blive behandlet på følgende adresse:

1. Slotshaven 31, 4300 Holbæk.
2. University College Sjælland, Ingemannsvej 17, 4200 Slagelse.

TILLADELSE

Datatilsynet meddeler hermed tilladelse til projektets gennemførelse, jf. persondatalovens § 50, stk. 1, nr. 1. Datatilsynet fastsætter i den forbindelse nedenstående vilkår:

Generelle vilkår

Tilladelsen gælder indtil: 31. juli 2019

Ved tilladelsens udløb skal du særligt være opmærksom på følgende:

Hvis du ikke inden denne dato har fået tilladelsen forlænget, går Datatilsynet ud fra, at projektet er afsluttet, og at personoplysningerne er slettet, anonymiseret, tilintetgjort eller overført til arkiv, jf. nedenstående vilkår vedrørende projektets afslutning. Anmeldelsen af dit projekt fjernes derfor fra fortegnelsen over anmeldte behandlinger på Datatilsynets hjemmeside.

¹ Lov nr. 429 af 31. maj 2000 om behandling af personoplysninger med senere ændringer.