

BØGHOLTPROJEKTET

PÆDAGOGISK PRAKSIS, LIVSFORLØB OG TILBAGEBLIK
PÅ BEHANDLINGSINSTITUTIONEN BØGHOLT

TINA ANDERSEN
PSYKOLOGISK INSTITUT

AARHUS UNIVERSITET
PSYKOLOGISK INSTITUT
2004

BØGHOLTPROJEKTET

© 2004 TINA ANDERSEN OG PSYKOLOGISK INSTITUT

1. udgave, 1. oplag

Omslag: Hanne Hartly Kornum

Layout: Annie Dolmer Kristensen

Bogen er sat med Garamond & Futura
og trykt hos BookPartner Media

Printed in Denmark 2004

ISBN 87-90885-02-3

Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Nobelparken

Jens Chr. Skous Vej 4

8000 Århus C

Tlf: 8942 4900

Fax: 8942 4901

www.psy.au.dk

INDHOLD

Forord v/Else Ammitzbøl og Anne Bjerg	vii
Indledning og præsentation af Bøgholtprojektet	1
Om Bøgholt	2
Rapportens formgivning og opbygning	3

DEL I: DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS PÅ BØGHOLT

De konkrete elementer i den pædagogiske praksis

på Bøgholt	7
Undersøgelsens metoder, empiri og analyse	8
Observationerne	8
Interviewene	9
Databehandlingen	9
”Bøgholtmodellen”	10
Bøgholtmodellens elementer som de fremlægges i rapporten	12
Generaliserede antagelser	13
Karakteristik af eleverne	13
Antagelser om udvikling	15
Handling skaber forvandling	16
Målet med elevernes ophold	20
Det handler om at gøre en forskel	23
Sammenfattende	24
Struktur og rytme	24
Målsætning og forudsætninger for det pædagogiske arbejde på Bøgholt	25
Rationalet bag struktur	25
Kunsten at sætte sig et mål og fastholde det over tid	26
Struktur og pædagogiske kreativitet	29
At kunne navigere i kaos	30
Hold målet for øje	30
Hverdagens bugtede vej mod målet	34
Sammenfattende	38
Forholdet mellem elever og pædagoger	
– set med pædagogernes øjne	39
Pædagogernes arbejde med gruppe-individ relationen	40
At arbejde med gruppe og individ	40
At gøre aktivt brug af gruppen	42
At levere et tydeligt budskab	45
At holde et sagsforhold i børnehøjde	46
Samspelet mellem voksen- og børneplan	47

Fælles linie	49
Det fælles på hele Bøgholt	49
Loyalitet over for de fælles beslutninger	51
Professionel attitude	54
At skabe autoritet omkring sin person	55
Autenticitet og iscenesættelse	56
Sammenfattende	57
Konklusion: Kvaliteten af det pædagogiske arbejde på Bøgholt	58
DEL II. LIVSFORLØB OG TILBAGEBLIK	
Målet med en follow-up undersøgelse	63
Vejen til målet: Metoder, dataindsamling og databehandling	64
Udvælgelsen	64
Kontakten	64
Deltagerne	64
Empirien	65
Databehandlingen	68
Fremlæggelsens opbygning	68
Livsforløb	69
Karakteristik af gruppen af tidligere elever i voksenalderen	70
Karakteristik af den samlede gruppe	70
Civilstand og skoleuddannelse	70
Kriminalitet og misbrug	71
Sammenfattende	72
Gruppens mentale sundhed	73
Forskelle og ligheder mellem de tre grupper	74
Civilstand og skoleuddannelse	75
Kriminalitet og misbrug	76
Sammenfattende	77
Livet før Bøgholt	78
Skift	79
Iværksatte foranstaltninger	79
Psykologiske undersøgelser	79
Plejefamilieforløb	80
Anbringelsesforløbene	80
Familien ved anbringelsen på Bøgholt	81
Børnenes livssituation og problemkompleks	81
Sammenfattende	85
Opholdet på Bøgholt	86
Ankomsten til Bøgholt og opholdets længde	86

Beskrivelsen af elevernes livssituation og problemkompleks under opholdet på Bøgholt	87
Sammenfattende	88
Livet efter Bøgholt	89
Det videre forløb efter Bøgholt	89
Betydningen af et længerevarende, stabilt og sammenhængende ophold efter Bøgholt	90
Sammenfattende	91
Tilbageblik og refleksioner over et liv som anbragt	91
Barndommen	92
Problematiske familieforhold	92
Begivenheder	94
Sammenfattende	95
Erindringer fra tiden på Bøgholt	95
Hverdagens struktur og aktiviteter	95
Oplevelsen af ikke at høre til på Bøgholt	95
Opfattelser af formålet med det pædagogiske arbejde	99
Forholdet til pædagogerne	102
En stabil periode – og det kan man først se bagefter	105
Sammenfattende	108
Livet efter Bøgholt	108
At flytte for sig selv versus at være overladt til sig selv	109
Støttepersoner	111
Vendepunkter	114
Fremtidsdrømme	116
Sammenfattende	117
Konklusion	118
Hvordan skal man hjælpe børn og unge, der har problemer	122
Sammenfatning og perspektivering af Bøgholtprojektet	124
Sammenfattende	124
Diskussion af undersøgelsesernes konklusioner	126
Forskningsmæssige overvejelser	127
Pædagogiske overvejelser	128
Litteratur	129
Bilag 1: Interviewguide til individuelle interviews med pædagogerne på Bøgholt	130
Bilag 2: Interviewguide til eleverne	134
Bilag 3: Guide til gruppeinterviews med pædagoger	137
Bilag 4: Interviewguide tidligere elever	140
Bilag 5: Tidligere elever. BSI. Adult inpatient norms. Kvinder	142

Bilag 6: Tidligere elever. BSI. Adult inpatient norms. Mænd	143
Bilag 7: Tidligere elever. BSI. Adult Non patient Norms. Kvinder	144
Bilag 8: Tidligere elever. BSI. Adult Non patient Norms. Mænd	145

Forord

Denne rapport er resultatet af projektet ”Dokumentation for og vurdering af kvaliteten i det pædagogiske arbejde på behandlingshjemmet Bøgholt”. Bag rapportens undersøgelse ligger en hensigt om at vurdere kvaliteten i en døgninstitutions arbejde på baggrund af en konkret, velbeskrevet pædagogisk praksis set i sammenhæng med en så objektiv beskrivelse som muligt af børnenes forhistorie og vanskeligheder ved anbringelsen.

Rapporten opfylder et længe næret ønske om en beskrivelse af pædagogikken på Bøgholt og af de børn og unge, der tilbringer en del af deres liv her. Hvad lærer de, og hvad tager de med sig i deres liv? Ønsket har været formuleret både af pædagoger og andre medarbejdere, der direkte har engageret sig i børnenes liv. Dette ønske deles af mange andre: Århus Amt, som institutionen hører under, anbringende myndigheder, og pædagoger m.fl. inden for døgninstitutionsområdet, der søger viden og inspiration til deres arbejde.

Men også en bredere offentlighed og frem for alt dele af det politiske system, bl.a. Socialministeriet, har i disse år udtrykt meget stor interesse for, hvad vi kan gøre for børn og unge med store sociale problemer, og for hvad institutionspædagogik kan yde i denne sammenhæng. Der er et ønske om at sikre kvaliteten i de tilbud, der gives, og at den ønskede virkning kan ses af den indsats, der ydes. Det gælder også for den mindre gruppe børn og unge, som af den ene eller anden årsag har så store problemer, at de må tilbringe en tid på døgninstitution.

Rapporten kan forhåbentlig også være et svar på denne interesse og gennem sit eksempel stimulere til flere og bredere undersøgelser.

De undersøgelser af Bøgholt, børnene og de unge, der refereres i rapporten, er gennemført af cand.psych. Tina Andersen, der også har forfattet rapporten. Arbejdet er løbende blevet fulgt og støttet af en følgegruppe bestående af projektets forskningsleder, lektor, ph.d. Ole Steen Kristensen, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, fuldmægtig, cand.scient.pol. Lene van der Raad, Børn og Unge, Århus Amt, koordinator for skole- og behandlingshjem, cand.mag. Hanne Trosborg Rasmussen, Børn og Unge, Århus Amt, institutleder, professor, dr.phil. Jens Mammen, Psykologisk Institut, Aarhus Universitet og forstander, cand.psych. Anne Bjerg, Bøgholt.

I enhver undersøgelse af denne størrelse skal der træffes valg og fravalg. Denne undersøgelse har valgt at fokusere på børnenes samspil med Bøgholts pædagoger. Men det bør nævnes her, at børnene også går i skole på Bøgholt med en kombination af boglig undervisning og værkstedsundervisning og lærer en række teoretiske og praktiske fag og færdigheder for så vidt muligt at kunne leve op til de krav, der stilles af samfundet til børn i deres alder med hensyn til færdigheder og viden om natur, kultur og historie. Børnene lever døgnet rundt på Bøgholt, men er trods alt også på besøg i deres hjem hver fjortende dag og i ferierne. De går til konfirmationsforberedelse hos den lokale præst, nogle af dem går til psykologisk behandling uden for institutionen, nogle af de ældste børn deltager i fritidsaktiviteter i andet regi.

Bøgholts personale er mere end pædagoger og forstander. Der er skolelærere, faglærere (værkstedslærere), socialrådgivere, praktisk og administrativt personale, som både har kontakt med børnene og med deres forældre, med forvaltningerne i børnenes hjemkommuner m.m. Deres arbejde er kun i mindre grad inddraget i undersøgelsen.

Undersøgelsen giver et godt og dækkende billede af et afgørende kerneområde i Bøgholts virksomhed i forhold til børnene og de unge, nemlig det pædagogiske arbejde med børnenes personlige og sociale udvikling. Vi håber, at rapporten vil blive læst af mange, og at den kan inspirere og bidrage til den dialog om børns vilkår, som er en nødvendighed i dag.

En af rapportens vigtige konklusioner er, at det har stor betydning for de unges senere liv, at de efter opholdet på Bøgholt støttes af voksne, der hjælper dem med overgangen fra institutionen til det mere selvstændige liv og hjælper dem med at fastholde, hvad de har lært på Bøgholt. Denne konklusion bliver i høj grad underbygget af den rapport, som Bøgholt med støtte fra SL's og BUPL's Udviklings- og forskningsfond er ved at færdiggøre. Rapporten er en beskrivelse af arbejdet i Bøgholts bofællesskab for unge Zonegården og i Bøgholts efterværn. Rapporten omfatter interview med de unge, der har været tilknyttet Zonegården og efterværnet siden starten i 1999.

Vi vil gerne takke alle, der har medvirket ved tilblivelsen af denne rapport: Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, fordi et fleksibelt samarbejde har gjort det muligt at realisere projektet, cand.psych. Tina Andersen, følgegruppen og Socialministeriet, som sammen med Børn og Unge Området, Århus Amt, har finansieret projektet.

Endelig en stor tak til personalet og Bøgholts børn og unge, der har stillet sig til rådighed, og med deres interesse, tålmodighed og åbenhjertighed har gjort undersøgelsen mulig.

Højbjerg, marts 2004

Else Ammitzbøll
Børn- og Ungechef

Anne Bjerg
Forstander, cand. psych.

INDLEDNING OG PRÆSENTATION AF BØGHOLTPROJEKTET

Nærværende projekt har været i tankerne på Bøgholt igennem mange år. Det er mere end ti år siden, der første gang blev søgt om økonomiske midler til at gennemføre en beskrivelse og analyse af det pædagogiske arbejde på Bøgholt. Projektet blev økonomisk realiseret i kraft af en bevilling fra Socialministeriet og en bevilling fra Børne- og Unge Afdelingen i Århus Amt og konkret realiseret i et samarbejde mellem Aarhus Universitet, Århus Amt og Bøgholt.

I foråret 2002 blev jeg kontaktet af lektor, Ph.D. og forskningsleder Ole Steen Kristensen, Aarhus Universitet vedrørende projektet på Bøgholt. Med afsæt i et af Bøgholt formuleret oplæg til, hvad det var ønskeligt at opnå en større indsigt i, udformede jeg en projektbeskrivelse, som skitserede undersøgelsens metodiske udgangspunkt og praktiske gennemførelse. Denne blev godkendt af følgegruppen.

Projektets målsætning er – som den blev beskrevet i ansøgningen til Socialministeriet – todelt.

- Der ønskes en dokumentation for og vurdering af kvaliteten af det pædagogiske arbejde på Bøgholt med udgangspunkt i en konkret analyse og beskrivelse af det pædagogiske arbejde – er der sammenhæng mellem den pædagogiske idé og intention og den praktiske udførelse af pædagogikken?
- Der ønskes desuden en follow-up undersøgelse, der belyser, hvordan det går de unge 8-10 år efter deres ophold på Bøgholt.

Hermed kunne mit egentlige møde med Bøgholt endelig finde sted. Gennem ophold på afdelingerne og deltagelse i pædagogisk relaterede møder hen over efteråret 2002 fik jeg et privilegeret indblik i en struktureret pædagogisk praksis, der bygger på planlægning og evaluering og et pædagogisk fællesskab, hvor fælles linie og loyalitet danner udgangspunktet for den pædagogiske praksis i en hverdag fyldt med nuancer. De første spæde antydninger af karakteristiske fænomener i den pædagogiske praksis på Bøgholt begyndte at vise sig. På baggrund af observationerne tilrettelagde og gennemførte jeg interviews med pædagoger og elever, som nuancerede mine observationer og trak linierne i billedet af det pædagogiske arbejde op.

Med afsæt i mine erfaringer fra den pædagogiske hverdag på Bøgholt arrangerede jeg interviews med tidligere elever fra Bøgholt. Interviewene formede sig som personernes livshistorier. Min viden om Bøgholt gjorde det lettere

for mig at sætte mig ind i de beskrivelser af Bøgholt, som eleverne også lagde frem. Beskrivelserne af elevernes liv i tilbageblik var forskellige, men indsigtsgivende. De rummede også en række fællesnævner. Særligt livet efter Bøgholt formede sig for mange i så markante retninger, at det gav anledning til undren over, hvad der egentlig sker med unge og voksne, der har været anbragt i deres barndom og tidlige ungdom.

Selv om de to dele i undersøgelsen er skilt af, supplerer de hinanden. Beskrivelsen af praksis på Bøgholt er en forudsætning for at forstå centrale aspekter i de tidligere elevs liv og nuværende livssituation. Det er dog vigtigt at understrege, at der ikke kan drages direkte sammenhænge mellem praksisbeskrivelsen og follow-up undersøgelsen, når der ses på, hvordan det går de tidligere elever i dag. For det første har den pædagogiske praksis på Bøgholt udviklet sig, siden eleverne i begyndelsen af halvfemserne opholdt sig på Bøgholt. For det andet spiller mange faktorer ind på et udviklingsforløb, og det er derfor vanskeligt at isolere faktorer og drage årsagssammenhænge ud af en retrospektiv undersøgelse.

Undersøgelsen giver imidlertid mulighed for at sammentænke pædagogikken på Bøgholt og dens virkning på et mere ”teoretisk” plan – for eksempel når det, de tidligere elever husker og tillægger særlig betydning fra deres ophold på Bøgholt, sammenholdes med de elementer, pædagogerne peger på af særlig betydning i deres arbejde og de mål, som pædagogerne sætter sig, som også rækker ud over opholdet på Bøgholt. Desuden er det muligt at undersøge, hvorvidt de tidligere elever i deres voksne liv har integreret færdigheder, som man på Bøgholt lægger vægt på. Det betyder ikke nødvendigvis, at det er Bøgholt, der har skabt denne integration, men at de har stødt på intentionen på Bøgholt.

Det er således muligt at afprøve de i praksisbeskrivelsen angivne pædagogiske grundantagelser ved hjælp af follow-up undersøgelsen og derved skabe et billede af mulige sammenhænge mellem teori og praksis – og der er tale om en kvalificeret afprøvning på Bøgholts og de tidligere elevs egne præmisser. Dette med henblik på at videreudvikle pædagogiske grundantagelser og praksis på Bøgholt og inspirere det pædagogiske felt i det hele taget.

OM BØGHOLT

Bøgholt er en døgninstitution under Århus Amt med plads til 30 piger og drenge i alderen 12-16 år. Eleverne, der modtages på Bøgholt, er som hovedregel fyldt 12 år og er højst 14½ år gamle på anbringelsestidspunktet. Et ophold på Bøgholt forventes at vare 2-2½ år.

Eleverne bor i grupper på 10 fordelt på tre selvstændige huse. Her har de deres eget værelse. Og det er her, dagligdagen har sit udgangspunkt. Til hver afdeling er knyttet fem faste pædagoger og en afdelingsleder. Desuden har hver afdeling tilknyttet en socialrådgiver.

Bøgholt har desuden intern skole, som er bygget op omkring en kombination af værksteds- og skoleundervisning. Institutionen omfatter også en ekstern afdeling, Skansen, bofællesskabet Zonegården og et efterværn. Ingen af disse indgår i undersøgelsen.

Bøgholt har fungeret som døgninstitution siden 1974. Stedet har udviklet et pædagogisk miljø, byggende på en formuleret psykologisk og pædagogisk teori og metode, som danner grundlaget for den pædagogiske intention og det daglige arbejde. Arbejdet har hentet inspiration fra Makarenko og virksomhedsteorien.

RAPPORTENS FORMGIVNING OG OPBYGNING

Nærværende rapport søger at skabe en nuanceret beskrivelse af den pædagogiske praksis på Bøgholt og af livsforløbet og den nuværende livssituation blandt tidligere elever på Bøgholt.

Jeg har valgt at formulere rapporten i den form, den foreligger i, ud fra en række overvejelser omkring, hvad der er karakteriserer den gode, nuancerede beskrivelse:

- Den gode beskrivelse tager afsæt i, hvad de mennesker, den handler om, siger og gør.
- Den gode beskrivelse er nærværende og genkendelig for dem, den handler om.
- Den gode beskrivelse skaber mulighed for udviklingen af nye perspektiver og læring primært hos dem, den handler om.
- Den gode beskrivelse skaber indsigt i og forståelse for den undersøgte sammenhæng hos læseren.
- Den gode beskrivelse omfatter ikke nødvendigvis hele den virkelighed, der tages udgangspunkt i, men søger de elementer og mønstre, der træder frem og viser sig at være særligt karakteristiske.

Rapporten rummer primært beskrivelser af data. Der er således tale om en **afrapportering** af den empiri, der ligger til grund for undersøgelsen – vel vidende, at der findes om end sparsom litteratur og forskning på området, som det kunne være interessant at inddrage i en videre diskussion af undersøgelsens konklusioner.

Rapporten er bygget op omkring undersøgelsens to dele – praksisbeskrivelsen og follow-up undersøgelsen:

Del I beskriver den pædagogiske praksis på Bøgholt gennem observationer og interviews med elever og pædagoger. En abstrakt modelforståelse former centrale temaer i tre hovedafsnit: ”Generaliserede antagelser”, ”Struktur og rytme” samt ”Forholdet mellem pædagoger og elever”. Bevægelsen i fremlæggelsen går fra grundlæggende opfattelser af eleverne, og hvordan udvikling skabes over betydningen af en stærkt struktureret organisering af det pædagogiske arbejde for evnen til at fastholde mål over tid, til fænomener i den pædagogiske praksis, der betinger relationen mellem elever og pædagoger, eleverne imellem og pædagogerne imellem.

Del II omhandler tidligere elevers livsforløb og nuværende livssituation samt elevernes tilbageblik på et liv som anbragt med afsæt i journalmateriale og interviews med og spørgeskemaer besvaret af de tidligere elever. Fremlæggelsen er delt i to: livsforløbet beskrives kvantitativt ud fra journalmateriale og spørgeskemaer, og dette sker med udgangspunkt i elevernes nuværende livssituation og dernæst fra livets begyndelse frem til i dag adskilt i ”Livet før Bøgholt”, ”Opholdet på Bøgholt” og ”Livet efter Bøgholt”. Fremlæggelsens anden del bygger på interviewene og følger elevernes beskrivelser fra barndommen til tiden på Bøgholt og livet efter Bøgholt. Analysen af dette tilbageblik er ren kvalitativ.

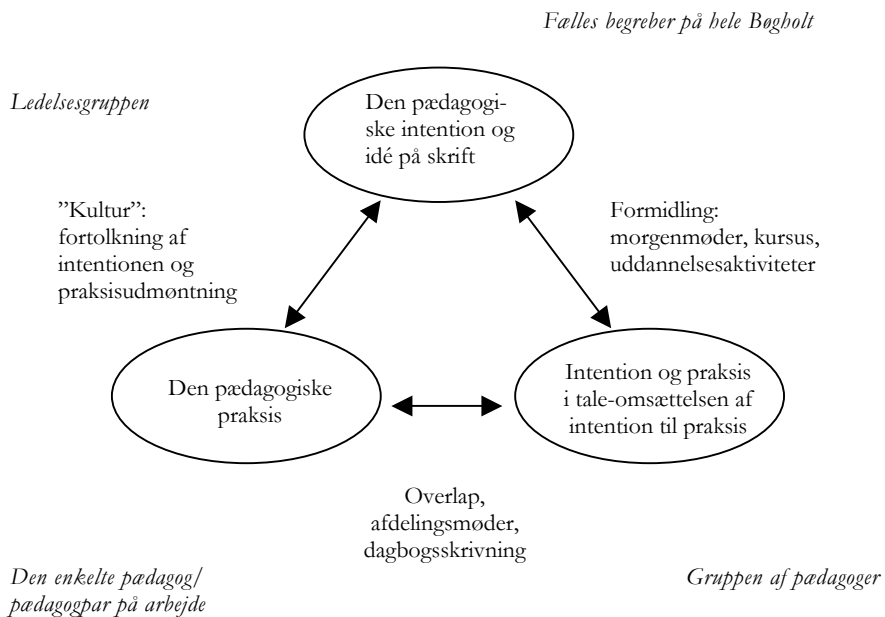
Afslutningsvis sammenfattes del I og II. Centrale konklusioner fra undersøgelserne trækkes frem, og forholdet mellem pædagogiske grundantagelser og tidligere elevers livssituation i voksenalderen diskuteres. Endelig fremlægges en række hhv. pædagogiske og forskningsmæssige overvejelser i forbindelse med undersøgelsens konklusioner og mulige pædagogiske udviklingsområder skitseres.

DEL I. DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS PÅ BØGHOLT

Denne del af forskningsprojektet er en undersøgelse af den pædagogiske praksis på Bøgholt. Hvad indeholder den pædagogiske intention? Hvad former praksis? Er der sammenhæng mellem den pædagogiske intention og praksis? Hvad lægger pædagogerne vægt på, når de beskriver deres arbejde? Hvordan oplever eleverne den pædagogiske hverdag, som de er en del af?

DE KONKRETE ELEMENTER I DEN PÆDAGOGISKE PRAKSIS PÅ BØGHOLT

Følgende er et forsøg på at skitsere det konkrete udgangspunkt for undersøgelsen af en bestemt idé og en konkret praksis – og sammenhængen mellem disse. Figuren angiver de formelle rum, der indgår i det pædagogiske arbejde på Bøgholt, og som tilsammen skaber den pædagogiske helhed.



Figuren skal ikke opfattes som et egentligt analyseredskab, men som et forsøg på at indfange og skabe overskuelighed i de mange elementer, som skaber den pædagogiske helhed på Bøgholt – og som har været med til at indkredse de sider ved det pædagogiske arbejde, som nødvendigvis må indgå i en undersøgelse heraf.

Det er vigtigt indledningsvis at understrege, at projektet ikke fokuserer på enkeltpersoner, men på det fællespædagogiske grundlag og afvigelser herfra.

Det er den pædagogiske intention på hele Bøgholt, der er i fokus, og som nuanceres af pædagogerne på afdelingerne.

UNDERSØGELSENS METODER, EMPIRI OG ANALYSE

Dataindsamlingen er organiseret ud fra ovennævnte figur. Udfordringen har været at få bredde i empirien for at sikre et nuanceret billede af institutionen og det pædagogiske arbejde. Et forskningsdesign, der både rummer intention og praksis og samtidig inddrager begge sider af relationen i det pædagogiske arbejde – mellem pædagoger og elever – må nødvendigvis tage flere metoder i anvendelse. Metoder, som hver især giver vigtige og forskelligartede informationer om det pædagogiske arbejde.

Empirien bygger på observationer, individuelle interviews med pædagoger og elever samt gruppeinterviews med pædagogerne afdelingsvis. Observationerne fandt sted i efteråret 2002, og interviewene blev gennemført i vinteren og foråret 2003.

Desuden er undersøgelsen tilrettelagt således, at en løbende uddybning og validering af data har været mulig; observationerne danner grundlaget for en præcisering af temaer for praksis i de individuelle interviews med såvel pædagoger som elever. De individuelle interviews skærpede fokus på en række centrale temaer omkring det pædagogiske arbejde på Bøgholt, som blev yderligere uddybet i gruppeinterviewene.

OBSERVATIONERNE

Første led i undersøgelsen bygger på observationer, dels af møder, hvor der tales om det pædagogiske arbejde, dels af den pædagogiske praksis. Observationerne dækker planlægningsmøderne på alle tre afdelinger og ét personalemøde pr. afdeling, samt et afdelingsledermøde og fire morgenmøder. På morgenmøderne deltager de overnattende pædagoger, de til afdelingerne tilknyttede socialrådgivere og forstanderen. Desuden observationer af hverdagen på afdelingerne fordelt over fem dage på afdelingerne, herunder én aften samt én weekend, hvor eleverne er på Bøgholt, pr. afdeling.

Formålet med observationerne har været at få et indblik i dynamikkerne omkring det at udføre et stykke pædagogisk arbejde, fra intention til praksis. Observationerne bidrager med data om måden, hvorpå den pædagogiske idé formuleres og omsættes til handling – fra planlægning og evaluering til handlinger i hverdagens aktiviteter.

INTERVIEWENE

Andet led i undersøgelsen bygger på interviews. Der er for det første lavet seks *individuelle interviews med det pædagogiske personale* fordelt på afdelingerne. Målet med interviewene er at få uddybet handleplanet på et subjektivt plan, hvor det bliver muligt at spørge ind til intentionen bag konkrete handlinger og graden af sammenhæng mellem praksis og den bagvedliggende pædagogiske idé. Interviewene har haft en varighed på 1-1½ time og er blevet optaget på bånd.

Desuden bygger empirien på *individuelle interviews med syv elever*, fordelt på de tre afdelinger, og såvel nye og ældre elever er repræsenteret. Målet er her at få et indblik i, hvordan eleverne oplever den pædagogiske praksis i den hverdag, de er en del af. Interviewene med eleverne har ligeledes til hensigt at undersøge overførselsværdien i det pædagogiske arbejde: Har eleverne en forståelse for og fornemmelse af intentionen bag hverdagens aktiviteter og de pædagogiske handlinger i konkrete situationer? Interviewguiden til eleverne er udarbejdet med afsæt i forslag fra elevrådet. Hvert interview har haft en varighed på ca. 45-60 minutter.

På baggrund af de individuelle interviews er desuden foretaget tre *gruppeinterviews med det pædagogiske personale*, ét på hver afdeling. Formålet med interviewene i de tre personalegrupper er at sikre repræsentativitet i beskrivelserne. Det har samtidig været muligt at få uddybet temaer fra de individuelle interviews og få nuanceret billedet af personalegruppens arbejde og samarbejde i forhold til den pædagogiske intention. Hvert gruppeinterview har haft en varighed på ca. 1½ time.

Alle interviewguider findes i bilagene 1, 2 og 3.

DATABEHANDLINGEN

Alle interviewene er udformet og gennemført efter retningslinier for det kvalitative forskningsinterview (Kvale, 1996). Interviewguiderne har været vejledende i interviewene for at sikre en ensartethed i indholdet, men det har været den enkeltes eller gruppens beskrivelser og refleksioner, der har været styrende under det enkelte interview.

Alle interviews er lagt ind og bearbejdet på computerprogrammet Qualitative Media Analyzer, QMA, aflyttet, og centrale citater er transskriberet med henblik på den videre tematisering. Temaerne er udtryk for særlige sider ved det pædagogiske arbejde, som dels er vigtige at inddrage i praksisbeskrivelsen for at forstå sammenhænge i det pædagogiske arbejde på Bøgholt, dels temaer som af pædagogerne opfattes som særlige eller unikke for arbejdet på Bøgholt.

Projektbeskrivelsen lægger op til en adskillelse af intention og praksis. Undervejs i dataindsamlingen – og under analysearbejdet – er det imidlertid blevet tydeligt, at en sådan adskillelse ikke giver mening, når det er beskrivelsen af den pædagogiske praksis på Bøgholt, der er i fokus. For *intentionen er indlejret i og i et dialektisk forhold med praksis*. Dette spiller en central rolle i formidlingen af empirien. Indlejretheden dokumenteres gennem temaer, hvor forskellige typer data nuancerer billedet, dog på en sådan måde, at der er en klar adskillelse mellem observationer og interviewdata.

”BØGHOLTMODELLEN”

Beskrivelsen af den pædagogiske praksis på Bøgholt er bygget op omkring nuværende elevers og pædagogers perspektiver. Informationstætheden er stor. For at kunne udskille og fokusere på centrale sider ved det pædagogiske arbejde er fremlæggelsen struktureret ud fra en abstrakt model som sammenfatter intention og praksis – tilgang og metode. I det følgende skitseres denne modelforståelse (inspireret af Ole Steen Kristensen, under udgivelse).

Tilgangen er den måde, hvorpå man opfatter det sociale problem, og tilgangen formuleres ofte som generelle principper eller betragtninger om det fokus, man anlægger i en social intervention. Metode er den måde, arbejdet gribes an på, og handler om den specifikke intervention samt den handling, der skal afhjælpe det sociale problem. ”Bøgholtmodellen” er en sammenfatning af tilgange og metoder – og dog er den mere end det.

Ofte eksisterer opfattelsen af det sociale problem, før en elev ankommer til Bøgholt, eller en pædagog bliver ansat ud fra en abstrakt forestilling om, hvem eleven er, og hvordan arbejdet skal gribes an – forstået på den måde, at der allerede i institutionen er etableret vilkår for den fremtidige behandling. Sådanne opfattelser kan være ”rudimentære eller fyldige, være baseret på normative traditioner om, hvad man bør og ikke bør gøre eller være baseret på erfaringer fra lignende problemstillinger” (Kristensen, under udgivelse). Den pædagogiske praksis på Bøgholt bygger på en formuleret pædagogik og anvisninger for praksis, og et gruppepædagogisk perspektiv er i den forstand et eksempel på en ”opfattelse af det sociale problem”, der afgør, hvilke muligheder der er for at hjælpe eleverne. Det betyder naturligvis ikke, at pædagogerne er uden indflydelse på dét, der foregår, men at der konstrueres tiltag, før eleverne som sådan får ansigt. Når eleverne får ansigt, og pædagogerne udfører det pædagogiske arbejde, justeres og ændres modellerne. Jeg søger altså en model, som ”eksisterer uafhængigt af elever og pædagoger, men som på ingen måde er upåvirket af deres tilstedeværelse” (ibid.).

Modellen er udtryk for, hvordan Bøgholt i generelle principper eller betragtninger opfatter den opgave, de skal løse, det fokus de vælger at lægge i den sociale intervention og måden, arbejdet gribes an på – den sammenfatter Bøgholts målrettede arbejde. Modellen indkredser således institutionens opfattelse af eleverne, pædagerne og metoder i samværet med eleverne og eventuelle forklaringsmodeller for modellens virkning.

Omdrejningspunkterne er Bøgholts pædagogiske formulerede praksis: organisationen på skrift, dels i organisationens selvforståelse: hvad pædagerne fortæller om deres arbejde, og de pædagogiske handlinger: som de kan observeres i praksis, og som de opleves af eleverne.

På den ene side kan en model være styrende for det pædagogiske arbejde og skabe fælles fodslag i personalegruppen. På den anden side kan modellen være hæmmende eller måske endda lukke øjnene for pædagogiske muligheder. Modeller kan være så dominerende, at man ikke ser andet end modellens anvisninger, og at man lader sig styre så meget af modellens generelle anvisninger, at man ikke ser den eller de personer, man har med at gøre.

Modellen er per definition et udsnit af virkeligheden og kan ikke være virkeligheden selv. Modellen er en afgrænset del. En væsentlig del, forhåbentlig. Modellen kan forklare og vejlede – men kan kun give et udsnit af Bøgholts arbejde.

Selv om empirien samles i en modelforståelse, er det bestemt ikke hensigten at ignorere de personer, som er undersøgelsens omdrejningspunkt og primære empirikilde, og i stedet omdanne projektet til en studie af organisationen Bøgholt. Der er snarere tale om at tage et klassisk tema op og fokusere på det gensidige forhold mellem struktur og aktør – organisation og personer – i erkendelse af, at organisationer, vores måde at indrette os på, styrer menneskers oplevelser og adfærd.

Dette tema kan man ikke komme uden om i social forskning, hvor genstanden for arbejdet netop er at påvirke andre mennesker. Dette indebærer naturligvis, at begge sider af relationen mellem den professionelle og deltageren – mellem pædagogen og eleven – må undersøges. Også selv om en sådan type interaktionsstudie kan være vanskelig at gennemføre.

Når modellen er afgrænset og specificeret, opstår overvejelserne om at sprede erfaringerne til andre institutioner og omverdenen i det hele taget. Modellen er opstået i en konkret kontekst af konkrete personer. Vilklarene ændres, når modellen overføres til andre kontekster. Derfor er en genera-

lisering af undersøgelsens resultater umulig. Men beskrivelsen af Bøgholtmodellen kan inspirere andre i deres arbejde inden for samme område.

BØGHOLTMODELLENS ELEMENTER SOM DE FREMLÆGGES I RAPPORTEN

Afrapporteringen bygger på modelforståelsen og er delt i tre. Den omhandler generaliserede antagelser, struktur og rytme samt forholdet mellem pædagoger og elever. Kategoriseringen angiver en bevægelse fra grundlæggende opfattelser af eleverne, og hvordan udvikling skabes over organiseringen af det pædagogiske arbejdes betydning for at fastholde mål over tid, til fænomener i den pædagogiske praksis, der betinger relationen mellem elever og pædagoger.

Inden for disse tre kategorier tematiseres og fremlægges empirien. Målet er ikke en fuldstændig beskrivelse af det pædagogiske arbejde, men at trække særlige karakteristika frem og sammenholde empiriens forskellige perspektiver i illustrerende eksempler.

Første afsnit omhandler Bøgholts generaliserede antagelser. Pædagogernes karakteristika af eleverne eksemplificeres gennem problematisk adfærd. Antagelser om, hvordan udvikling skabes gennem socialt samvær og fælles handling, er eksemplificeret med praksis omkring aktiviteter. Endelig beskrives mål med elevernes ophold – også de mål som rækker ud i livet efter Bøgholt.

I *andet afsnit* fokuseres på organiseringen af det pædagogiske arbejde med begreberne struktur og rytme som omdrejningspunkt. Strukturen danner rammen om al samvær på Bøgholt. Strukturen sikrer en fastholdelse af mål, og sammenhængen mellem formuleringen af den pædagogiske intention og handlinger mod målet dokumenteres og sammenholdes med den uforudsigelighed, som præger hverdagens konkrete sociale samvær. Dette eksemplificeres løbende gennem dagbogsskrivning, pludseligt opståede problematikker og anvendelsen af samlinger i elevgruppen, når der opstår problemer.

Det *tredje afsnit* undersøger betydningen af særlige karakteristika ved en formuleret pædagogisk tilgang, der tager udgangspunkt i det gruppepædagogiske perspektiv, for valget af konkrete pædagogiske metoder, for samværet med eleverne og for pædagogernes forventninger til deres professionelle rolle. I fokus er her det pædagogiske arbejde med gruppen eksemplificeret gennem inddragelsen af eleverne til mini- og husmøder. Pædagogernes fællesskab som en forudsætning for fastholdelsen af den

fælles pædagogiske linie beskrives og eksemplificeres gennem pædagogernes forskellighed. Endelig beskrives elementer i pædagogernes opfattelse af at handle professionelt gennem autoritet og forholdet mellem autenticitet og iscenesættelse.

Afslutningsvis samles trådene i en beskrivelse af de særlige fænomener i den pædagogiske praksis på Bøgholt, der skaber forudsætningerne for Bøgholt-modellen, som den fremtræder i empirien.

GENERALISEREDE ANTAGELSER

Som overskriften antyder, er et vigtigt element i det pædagogiske grundlag/den pædagogiske idé en række antagelser omkring den opgave, institutionen som helhed har. Det er i disse antagelser grundlaget for Bøgholt ligger, og det er her, udformningen af den pædagogiske praksis har sit afsæt. Det handler om pædagogernes forståelse og beskrivelse af de elever, der kommer til Bøgholt, og de bagvedliggende antagelser om, hvad der skaber udvikling.

KARAKTERISTIK AF ELEVERNE

Langt de fleste døgninstitutioner har en beskrivelse af deres målgruppe – af hvilke børn og problematikker, de kan rumme i det pædagogiske arbejde – og hvilke børn, de helst ikke modtager. I sidste ende kan man tale om, at der er et dialektisk forhold mellem måden eleverne opfattes og omtales på, og måden arbejdet udføres på. En sådan beskrivelse vil i sagens natur altid vil være generel. Alligevel lægger samtlige pædagoger stor vægt på, at man ikke kan tale om et typisk Bøgholtbarn eller lave en dækkende beskrivelse, uden at den alligevel vil blive så generel, at den slet ikke siger noget konkret om det enkelte barn.

De børn, der kommer til Bøgholt har mange forskellige problemer og er enormt forskellige. Det kan derfor være vanskeligt at lave en fuldstændigt dækkende karakteristik af børnene på Bøgholt.

Vi taler nogen gange om et barn, som et oplagt Bøgholt-barn, men der er reelt mere tale om, at Bøgholt kan rumme meget mere, end om det med at en vis type børn passer ind. Vi kan rumme enormt meget med den struktur vi har. På den anden side kan man også godt tale om, at der er børn, som ikke passer ind.

Samtidig taler pædagogerne om, at særlige temaer eller problemstillinger blandt børnene, af pædagogerne kaldet børnekultur, ændrer sig i perioder. Dette nødvendiggør en elasticitet i den konkrete forståelse og tilgang til

elevgruppen, som skal dække en bred gruppe af forskellige børn og en række problematikker, som ændrer sig over tid. Samtidig kan det grundlag, som eleverne henvises på, fremstå på en ny måde i en ny sammenhæng på Bøgholt.

Ofte kan de overleveringer, der gives på et barn være helt anderledes end det barn vi ser, når det kommer herud. Så selv om vi kunne vælge et barn fra bunken, så ville det højst sandsynligt vise sig, at det vil være nogen andre ting, der viser sig i de her rammer, end de ting, der er beskrevet om barnet.

Men ét er den beskrivelse af målgruppen, som kendetegner Bøgholt udadtil, og som anvendes til at visitere børn og unge til institutionen – det generelle billede. Noget andet er måden pædagogerne beskriver eleverne på. Beskrivelser af eleverne indgår som en fast del i den pædagogiske hverdag under dagbogsskrivning og i konferenceoplæggene, der lægger op til de halvårslige indberetninger med udviklingsbeskrivelser til forvaltningerne. Samtidig beskrives eleverne på møder, hvor personalet er samlet. Sådanne beskrivelser kan fortælle om måden, eleverne karakteriseres på. Det følgende er en sammenfatning af måden, pædagogerne karakteriserer eleverne på.

Børnene kommer fra familier, som på den ene eller den anden måde har haft det svært, og fordi der har været problemer i familien, har børnene ikke oplevet nogen bærere af ressourcer. Forældrene har ikke kunnet varetage en almindelig opdragelse af børnene. Børnene har **gennem deres tidlige leveår oplevet mange svigt både fysisk og psykisk** og er derfor som teenagere meget skrøbelige individer, der har oplevet en masse nederlag i deres liv. De fleste mangler basale færdigheder, og mange har fungeret dårligt i en skolemæssig sammenhæng og har mange skoleskift bag sig. Børnene fungerer ofte ”mentalt yngre end deres alder”.

Når livet har været så svært og hårdt, har børnene udviklet forskellige mere eller **mindre hensigtsmæssige overlevelsesstrategier**, som ofte handler om at lukke af over for tingene og andre mennesker, som det ellers ville gøre enormt ondt at forholde sig til. Det betyder også, at børnene ikke orker eller ikke har energi på verden – og de har ingen eller ringe kontakt med sig selv og egne behov.

De er **følelsesmæssigt skadede** på den måde, at de har svært ved at forholde sig til deres egne følelser, til andres følelser og til omverdenen i det hele taget. De har ofte en dårlig kropsfornemmelse og fungerer motorisk dårligt. Mange mangler evnen til empati og har svært ved at sætte sig i andres sted. De har ofte svært ved at forstå sociale sammenhænge, og de har svært ved at aflæse og forstå sig selv og andres adfærd.

Børnene har generelt **ikke tillid til, at andre personer i deres omverden vil dem noget godt** – og når man som barn har en sådan indstilling til andre og verden omkring sig, er resultatet typisk **ingen eller meget få nære eller tætte relationer til andre mennesker**.

Adfærdsmæssigt udviser de en **usikker og utryg attitude** og er ofte impulsstyrede. De har svært ved at koncentrere sig. De er sårbare over for forandringer og har svært ved at tage imod noget positivt – de opfatter meget som en anklage og føler sig let angrebet. De er utrygge og grænsesøgende.

ILLUSTRERENDE EKSEMPEL: PROBLEMATISK ADFÆRD

En anden måde at beskrive hvilken målgruppe, der typisk vil være at finde på Bøgholt, dukkede op i interviewene, når vi snakkede om pædagogernes reaktionsformer, og hvilken adfærd hos eleverne, de typisk ville reagere på. Mere specifikt handlede det om, hvad de oplevede som problematisk adfærd.

Tidligere har jeg haft det sådan, at voldsomt udadreagerende adfærd kunne være problematisk. Nu vil jeg egentlig hellere have dét, end at de ikke reagerer, for det synes jeg er vanskeligt at have med at gøre. Udadreagerende adfærd kan man tage fat i (..) Så når jeg har med en ikke-reaktion at gøre, forsøger jeg at skyde med spredehagl for at få en reaktion. Reaktionen er vigtig for at have noget at gøre med, noget at gribe fat i, også fordi eleverne jo selv skal være med. Det kan godt være, at de i første omgang gør tingene, fordi vi siger, at de skal. Men det skal jo gerne bundfæste sig, så de selv bliver aktive medspillere i det her.

Opfattelsen i eksemplet fortæller fra en anden vinkel hvilke elever, der passer ind, og hvilke elever, det er sværere at rumme. Eleven som den aktive medspiller i samværet, der reagerer på kontakten med den voksne og påvirker samspillet, synes at danne potentialet for gensidig kontakt og udvikling. En elev, der lukker af eller er indadvendt, er sværere at skabe et gensidigt samspil med. Der ligger heri et ønske og en forventning om fra pædagogernes side, at udvikling og læring sker gennem aktiv deltagelse i samværet med andre elever og voksne. Udviklingsforståelsen foldes ud i det følgende.

ANTAGELSER OM UDVIKLING

Omdrejningspunktet i dette tema er pædagogernes refleksioner over den udvikling, det er ønsket, at eleverne gennemgår under deres ophold på Bøgholt. Udviklingsforståelsen er her knyttet til eleverne som gruppe – herunder den enkelte elev.

Det kan umiddelbart i empirien være vanskeligt at adskille udviklingsforståelsen fra de mål, pædagogerne har for en elevs ophold. Målformuleringen udspringer af og er formuleret med afsæt i praksis. Når pædagogerne taler om udvikling, er det ofte ud fra, hvad der er målet med opholdet. Når udviklingsforståelsen her er adskilt fra målsætningen, er det, fordi udviklingsbeskrivelser giver et mere praksisrettet billede, hvor det er sider ved selve det pædagogiske arbejde, der er i fokus.

HANDLING SKABER FORVANDLING

Det er en udbredt opfattelse blandt pædagogerne, at eleverne udvikler sig gennem handling. Og det er et skriftligt formuleret mål, at det pædagogiske arbejde skaber "et miljø, der muliggør, at eleverne gennem aktiv deltagelse i hverdagen udvikler så alsidige evner, færdigheder og interesser som muligt" (Bøgholtnotatet).

(Udvikling skabes ved, mit indskud) At flytte børnene hen imod et mål via handling. Nogle mål er fælles, andre er differentieret i forhold til hvert enkelt barn. Det betyder, at børnene selv tager aktivt del i denne udvikling, at det ikke er én-vejs-kommunikation, hvor pædagogen fortæller, hvad børnene skal gøre, men hvor det er i et samspil med børnene, at man udvikler sig, og der bruges levetegnet som spillerum. Det er gruppen, hvert enkelte barn spiller op ad hele tiden og over sig i, sammenligner sig med og uddrager nogle erfaringer med. Det er Bøgholts filosofi, at det er gennem handlingen, aktiviteterne, det at gøre noget sammen, at vi udvikler os som mennesker.

Samværet med andre i hverdagen er omdrejningspunktet for elevernes udvikling, og det er en grundlæggende opfattelse, at det, at barnet får mulighed for at se sig selv i en gruppesammenhæng, gør, at det bliver mere bevidst om egen rolle og betydningen af egne handlinger og adfærd.

Det er gennem de små succeser, at man bliver motiveret for at løbe et Bøgholtløb eller tage sin tjans eller ordne sit værelse, og som giver mod på at lære hele vejen rundt og lytte og forstå. Når man oplever, at der er noget, man faktisk godt kan, og man får ros for det, betyder også, at det bliver lettere at snakke med en voksen om de ting, der rør sig indeni og lytte til den voksne, måske ikke forstå, men bare det at starte med at have mod på at lytte på. Det er starten på en udvikling.

At få synliggjort succeser gør, at man får mod på og bliver motiveret til at ville lære noget mere. Og så arbejdes der meget med at være sammen med andre mennesker, det med at få færdigheder sammen med andre – at det giver en helt anden bevidsthed. Det er her de voksne verbaliserer eller behandler verbalt. Det skaber også udvikling.

Det handler om at snakke med nogen af de gamle (ældre) elever, at få noget begejstring frem, og det betyder mere (for eleverne), at det kommer fra en kammerat end fra en pædagog. For de ved jo godt, at jeg arbejder her. Når de hører det fra deres kammerater, så tør de også glæde sig.

Den voksne skal være nærværende i rummet, opmærksom på, hvad der sker og være til stede, når børnene henvender sig, tage dem seriøst og gøre en dyd ud af, at de kan mærke, at man er der og er vedkommende og interesserer sig for dem, og at man vil dem noget godt. Det gør en forskel.

Centrale begreber i den sammenhæng er oplevelser gennem praktiske opgaver og aktiviteter, succes'er og ros, der betyder, at man bliver motiveret på at lære, lytte, forstå og mærke sig selv, og tryghed gennem pædagogernes tilstedeværelse, nærhed og autoritet.

ILLUSTRERENDE EKSEMPEL: AKTIVITETER

Den fælles handling er en gennemgående del af dagligdagen på Bøgholt. Det er gennem aktiviteterne, at Bøgholts udviklingsforståelse udmøntes i praksis, og målsætningen opfyldes. Eftermiddag og aften samles hver afdeling omkring en aktivitet. Aktiviteterne er ofte forskellige former for lege eller sport, men det kan også være værelsesrengøring eller et ugentligt besøg på biblioteket. Det er som udgangspunkt et krav, at alle eleverne deltager – også selv om specifikke situationer kan sætte dette krav i spil. Aktiviteterne planlægges en uge ad gangen på tirsdagens personalemøde med afsæt i de af eleverne fremsatte ønsker, aktuelle pædagogiske temaer og ”hvem der er på arbejde”. Hver aktivitet indledes med et oplæg fra pædagogernes side, med indhold og formål – hvad skal vi øve os på i dag. Og aktiviteten afrundes med en fælles evaluering af aktivitetens forløb ud fra oplægget. Men aktiviteterne er ikke blot leg og sport. De holder eleverne i gang og er på én gang socialt samvær og samtidig det pædagogiske øverum, hvor mulighederne for læring og udvikling skabes. Aktiviteterne bruges også til at åbne for nye interesser for børnene og give dem succes'er. Aktiviteterne kan i høj grad målrettes – også på den individuelle læring.

Observation: fodbold på combibanen

På overlappet formulerer pædagogerne dagens intentioner: slap af, lad de voksne ordne eventuelle uoverensstemmelser. Eftermiddagens aktivitet er fodbold på combibanen, som er en lille, udendørs bane med bander. En pædagog siger: ”Det er vigtigt, at de (eleverne) får brændt noget krudt af, og at vi piller tempoet ud, ellers sparker de hinanden i stumper og stykker derude på banen (...) og der er plads til alle, ellers vil nogen reagere på at de skal vente på og tage hensyn til nogen af pigerne”. Udgangspunktet er, at holdene sættes gennem en ”demokratisk” proces på tavlen.

Efter omklædning samles elever og pædagoger om bordet i stuen, og de voksne introducerer dagens aktivitet, fodbold på combibanen. De voksne gengiver de aftalte intentioner: at eleverne skal slappe af og lade de voksne styre slagets gang. En elev foreslår, at holdene sættes efter, hvordan de sidder ved bordet: den ene side mod den anden side. Dette vedtages, og de voksne vælger at gå på samme hold, for retfærdighedens skyld.

Da alle er kommet ud på combibanen, går kampen i gang. 2 x 20 minutter med 5 minutters pause. De voksne styrer tiden. Spillet foregår med stort engagement fra både elever og pædagoger. Der grines, råbes og svedes, jubles og pustes. Det har regnet, og banen er våd med enkelte pytter, som sprøjter til alle sider, når spillerne løber igennem. Holdet bestående kun af elever, heriblandt et par meget fodboldglade drenge, kommer hurtigt foran. De voksne rører på sig, bliver mere styrende i spillet og får dirigeret deres hold længere frem på banen. Efter et stykke tid kommer holdet med de voksne for første gang foran. Reaktionen på det andet hold, særligt de to drenge, viser sig med det samme: de løber mindre, begynder at losse på mål fra midten, og de bliver hurtigt irriterede og skælder ud på hinanden og de andre. De voksne kommenterer, og med deres spil dæmper de de to drenge. Holdet med de to drenge scorer igen. Stillingen er lige, og holdet er med igen – langsomt viser motivationen sig igen. Spillet bølger efterfølgende frem og tilbage. Den ene pædagog ser på sit ur. Der er endnu ikke spillet 20 minutter i anden halvleg, men pædagogen råber tid.

Kampen evalueres på banen, da alle er våde og skal direkte ind i bad. Der er ros til alle for gejst og sammenspil – og til holdet med de to drenge for ikke at give op, da de kom bagud.

Efterfølgende fortæller pædagogen mig, at pædagogerne bevidst påvirkede kampen og dermed sikrede, at alle var med, og at de valgte at stoppe kampen lidt før tid, mens stemningen var god og engagementet højt.

Eleverne forbinder generelt aktiviteterne med sport. Mange former for sport. Enkelte peger på, at hvis de ikke lavede aktiviteter, ville de kede sig.

Nogle ser aktiviteterne som forberedelse til idrætsdagene, andre på betydningen for den enkelte; at man kommer i form, taber sig eller lærer at bruge sin krop. Enkelte kan formulere, at de lærer hinanden at kende og at samarbejde gennem aktiviteterne.

Aktiviteterne er sport, som vi laver til idrætsdagene. Jo bedre du bliver til tingene og vinder over de andre afdelinger, så får man en pokal på idrætsdagene.

For at holde os i gang, for ellers er der mange af os som nemt bliver sure.

Man lærer at arbejde sammen og få en god kondition. Og så er der også det, at hvis vi ikke havde aktiviteter, og der kom en ny herud, så lærte man i realiteten ikke afdelingen ordentligt at kende, hvis man ikke spillede eller lavede noget sammen.

Eleverne fortæller også om erfaringer med kravet om, at de deltager i aktiviteterne:

De voksne ville sige, at jeg skal være med, om de så skal hive mig med

jamén så er jeg bare med, og når jeg så er med, så er det ok.

Nogen gange kan jeg godt være lidt negativ (..) men jeg deltager, fordi det er en fælles aktivitet, og hvis jeg ikke gad, så ville jeg ødelægge det for de andre.

Så laver jeg den. Det nytter ikke noget at stritte imod. Det lærer man efter den første uge herude, at det hjælper ikke noget.

Om aktiviteterne fortæller pædagogerne, at det er en god måde at være sammen på, hvor man lærer, snakker og udvikler sig. Det er blandt andet gennem aktiviteterne, at den pædagogiske intention føres ud i praksis, og i samme aktivitet kan forskellige temaer foldes ud – gennem introduktion, evaluering og de voksnes deltagelse. Samtidig kan elevernes individuelle udviklingsmål differentieres i aktiviteten, så alle kan være med og udvikle sig gennem den fælles handling.

I bund og grund handler det om at få tiden til at gå med noget bestemt. Så går den også godt.

Mange af børnene har brug for at være i en struktureret aktiv ramme, fordi de har svært ved selv at udfylde deres frirum. Aktiviteterne skaber desuden autentiske samværsformer, måder at være sammen på. Det er næroplevelser, der er ægte, og som man giver udtryk for både under og efter en aktivitet. Endelig ligger det jo i aktiviteterne, at det er dér man lærer, snakker og udvikler sig. Det sker selvfølgelig også i frirummene, men i høj grad også i aktiviteterne”.

Aktiviteterne opbygges over en periode med et bestemt mål for øje – som dels kan være at træne til idrætsdage eller skitur, men som også hænger sammen med de pædagogiske temaer for en periode. Selv om aktiviteterne som udgangspunkt er de samme, f.eks. fodbold, så ligger der i tematiseringen af en aktivitet det pædagogiske tema som grundlag. Aktiviteten kan værdilades ud fra de fælles formulerede mål, hvor fokus er på bestemte ting.

Men ikke alle børn kan det samme eller kan nå lige langt. Derfor arbejdes der altid med en fællesnævner i ambitionen/intentionen i en aktivitet, så alle kan være med. Det betyder også, at man handler forskelligt afhængigt af børnenes forudsætninger. Her skelner vi også mellem at arbejde på handlings- og refleksionsniveau. Den primære arbejdsform er, at handle sammen med børnene, hvor den voksne tager ansvar for refleksionen og giver den tilbage til børnene – ved f.eks. at runde alting af og tage ansvaret for nogen gode snakke, f.eks. omkring bestemte temaer (mobning). Det er børnenes opgave at handle, og de voksnes opgave at samle op og lave refleksioner.

Man kan som voksne med et barn, der har svært ved at spille fodbold lave et forsvar, som barnet er en del af, og hvor den voksne uden at andre lægger mærke til det egentlig får dirigeret forsvaret så det står godt – og roser eleven for det efterfølgende.

Handling skaber forvandling, og dette sker primært gennem pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. De er midler til udvikling. Eksemplet viser, at aktiviteterne finder sted på flere niveauer – et elevplan, hvor samvær, handling og bestemte ting at øve sig på er i fokus. Det ses også, at eleverne generelt har en opfattelse af, at de ikke kan sige fra over for det at være med i en aktivitet. De har erfaringer med, at det ikke nytter noget, og de får ikke noget ud af det. Denne opfattelse nuanceres imidlertid på voksenplan, hvor det er spørgsmålet om, hvad der skaber læring i gruppen og positive oplevelser, der er afgørende for, om en elev skal være med eller ej. Er der ikke læring i det for hele gruppen, så vælger pædagogerne at isolere eleven (dette dokumenteres i eksemplet om samlinger). Pædagogerne er styrende, ledende, guidende. Grænserne mellem de to planer kan også opfattes som værende mere flydende, fordi pædagogernes intentioner fremlægges for eleverne på begrebsplan i introduktionen til aktiviteten, undervejs og i evalueringen, og disse kan delvist formuleres af eleverne (mere om dette i et senere afsnit).

MÅLET MED ELEVERNES OPHOLD

En side af udviklingsforståelsen retter sig mod det mål, som man fra pædagogisk side arbejder hen imod. Målene er ofte knyttet til, at børnene skal lære noget under opholdet og tager udgangspunkt i karakteristikken af eleverne. De ord, som pædagogerne bruger, bliver i sagens natur generelle, for ”målene er lige så forskellige, som der er børn”, som en pædagog siger.

Alligevel er der en række mål, som gælder alle børn. I det følgende skelnes mellem, hvad Bøgholt kan tilbyde eleverne, og hvad eleverne skal lære, mens de er på Bøgholt, og endelig de mål, der rækker ud over opholdet på Bøgholt, som knytter sig til færdigheder, det er håbet, at eleverne tager med sig og kan bruge i deres videre liv.

Strukturen herude kan de helt klart bruge til noget, for de har jo totalt manglet struktur i deres liv, og så kan man da godt sige, at det er specielt at komme fra ingen til en meget snæver struktur, som her på Bøgholt (..) Det slår de sig tit i tøjret over, den struktur de aldrig har haft, at den er så massiv, som den er. Men det sker mange gange, at de kan mærke, at det giver tryghed, så jeg tror da, at man oplever og lærer ved den struktur, det er noget man tager med sig.

Alle børn oplever, at Bøgholt er et tilbud om ro og stabilitet og nogen voksne, som er til at stole på og som vil dem noget godt – og det kan godt være, at det ikke er den oplevelse, som børnene får umiddelbart, når de møder voksne, som stiller krav og siger, at det skal du, men alle børn finder ud af det hen ad vejen.

Derudover en masse oplevelser, som giver eleverne nye færdigheder, praktiske og sociale.

De får en skolegang, som måske kan rette op på nogen af de ting, der har været mangelfulde i den tidligere.

Bøgholt kan tilbyde en struktureret hverdag med mange fælles oplevelser, der giver børnene ro til at være og udvikle nye færdigheder, praktiske og sociale. Desuden kan Bøgholt tilbyde eleverne en skolegang.

Det sociale aspekt vægtes højt, når talen er om, hvad børnene skal lære, mens de er på Bøgholt. Det er gennem det sociale samvær, at sociale færdigheder, tilliden til andre mennesker og kendskabet til sig selv udvikles.

Når børnene kommer herud skal de lære at indgå i en gruppe. Det har de fleste haft svært ved før. De her børn har før de kom herud pjækket i skolen og stået sent op. Her kommer de i en forpligtende kammeratskabsgruppe, et socialt fællesskab, som de skal lære at færdes i.

Eleverne skal lære at acceptere sig selv, lære sig selv at kende og sin situation her og nu. De skal blive mere bevidste om, hvem de er, og hvad de kan, og hvor de kommer fra, og hvordan de kan leve resten af livet med det, de kommer fra. Fordi vi kan ikke lave deres bagage om, men vi kan måske ændre på synet på livet fremad, når man skal bære på den hele livet.

Det er samtidig et mål i sig selv, at eleverne integrerer disse færdigheder og bringer dem med sig videre i deres liv:

Jeg tænker også, at de her oplevelser lagrer sig i kroppen, og nogen gange så kikker vi på her og nu resultater, og jeg tænker også, at 15 år frem vil vi ligge nogen ting, grundmæssigt, som de vil kunne profitere af, færdighedsmæssigt i forhold til aktiviteterne og vores traditioner; juleaften, fødselsdage, at vi gør meget ud af at gøre det på en bestemt måde, så kan de her børn, når de engang selv får børn, så har de noget, de selv kan give deres børn. Det har mange af dem ikke prøvet før, så man kan godt sige, at vi også forsøger at give dem nogen helt almindelige danske traditioner og normer.

Vi skal lære dem at kunne begå sig i det her samfund på et acceptabelt niveau uden at de støder ind i problemer hele tiden. Lære dem at forholde sig til andre mennesker, lære at tilsidesætte sine egne behov og se ud over deres egen næsetip. Lære dem at begejstres og ikke være bange og kritiske og turde stole på, at når de kaster sig ud i noget, så kommer man som regel hel ud på den anden side. Det er børn, som har det så dårligt, at målsætningen må sættes derefter. Det er ikke gymnasieelever, vi sender ud herfra, men kan vi holde dem uden for kriminalitet og misbrug, så der det de parametre vi arbejder efter. Så den gode samfundsborger kan også være den gode bistandsklient.

Der arbejdes således også med udviklingsmål, der rækker ud over opholdet på Bøgholt. Det er et mål, at færdighederne integreres, så eleverne senere hen i deres liv kan overføre strukturen og måder at gøre tingene på til deres voksne liv. Målet er at give dem flere handlemuligheder end dem, de kom til Bøgholt med. For pædagogerne er målet at skabe gode samfundsborgere, der ikke begår kriminalitet og bliver misbrugere, og som er i stand til at begå sig blandt andre mennesker.

I interviewene reflekterer pædagogerne over sammenhængen mellem de mål, de i fællesskab har for deres arbejde, og hvad de mener, de kan opnå på længere sigt med børnene – herunder også samfundets forventning til deres arbejde. Det handler her om forholdet mellem pragmatisme og idealisme. Og det danner grundlaget for pædagogernes faglige selvforståelse og identifikation med deres arbejde.

Vores samfund i dag bliver da netop nødt til at respektere, at der er en bred definition på den gode samfundsborger, også fordi vi har nogen individer i vores samfund med kæmpe ressourcer både socialt og økonomisk. Men vi har også en stor gruppe, som ikke har de samme ressourcer, og hvor samfundet stiller store krav (..) Så i dag er den gode samfundsborger også den gode bistandsklient, hvor den førhen var én, der bidrog til samfundet (..) Altså vi siger jo ikke på forhånd, at vi vil skabe ti bistandsklienter

Mange års akkumulerede erfaringer fra arbejdet med denne type af elever, deres problemkomplekser og handlemuligheder danner grundlaget for de mål, som pædagogerne sætter sig for et ophold på Bøgholt. Generelt kan

målet ud fra pædagogernes perspektiv formuleres som det at bibringe eleverne en større grad af personlig integration, social forståelse og praktiske færdigheder, så de kan begå sig i det omgivende samfund som voksne – ambitionen er her knyttet til en indre stabilitet hos den enkelte elev. En god samfundsborger kan også være en god bistandsklient. Her er ikke medtaget de målsætninger, der kan formuleres i forhold til skolen og værkstederne.

DET HANDLER OM AT GØRE EN FORSKEL

Det er et vilkår, når man som pædagog arbejder på en døgninstitution, at elevernes ophold forløber over en begrænset periode. Målet er at starte en positiv udvikling hos eleverne under opholdet, men hvordan en udvikling fortsætter efter opholdet, er uden for pædagogens rækkevidde. Resultatet af det pædagogiske arbejde kan dels spores under opholdet gennem de løbende beskrivelser af eleven, og pædagogerne lægger i det daglige arbejde vægt på et her-og-nu fokus for det pædagogiske arbejde. Det er en fast del af det daglige arbejde, at dagens forløb og den enkelte elevs adfærd beskrives i dagbogen. Pædagogerne oplever, at de på den måde løbende kan iagttage, om og hvordan et bestemt barn udvikler sig.

Når eleven forlader Bøgholt, kan det være svært at vide, hvordan det vil gå – hvorvidt eleven kan overføre den læring, som har fundet sted på Bøgholt, til livet efter Bøgholt. En pædagog formulerer det således: *"Der er ingen garanti for at det kan overføres – så det kan være svært at vide om vores arbejde rent faktisk gør en forskel"*. Det sætter helt særlige krav til de succeskriterier, man som pædagog og institution kan stille i forhold til arbejdet, og det danner grundlaget for pædagogernes fællesfaglige selvforståelse.

Dette tema er fuldstændigt eksplicit på Bøgholt. Pædagogerne er bekendt med dette vilkår, og deres engagement bygger på en selvforståelse, der handler om at tro på, at det de gør, gør en forskel – også på sigt. En antagelse, de kun sjældent får mulighed for at afprøve.

Det er samtidig karakteristisk for gruppen af unge elever, at de befinder sig midt i pubertetens identitetsudvikling og frigørelse fra voksne autoriteter, med mange konflikter til følge. Flere af de interviewede elever giver således også udtryk for, at de ikke gider at være på Bøgholt:

Der er ikke noget specielt godt ved at være her, men der er heller ikke noget, der er specielt dårligt. Man kan godt leve uden Bøgholt, men man kan også godt leve med det.

Hvis jeg kunne slippe for det, ville jeg helst ikke være her.

Det er således et centralt tema for pædagogerne at motivere her og nu og arbejde med mere langsigtede mål, hvor eleverne over tid integrerer erfaringer fra opholdet på Bøgholt.

Det, at tidligere elever kan huske gode oplevelser fra Bøgholt, er et godt kriterium. Det handler ikke om at redde eller ej, men om at gøre en forskel. At, hvad der er vigtigt i børnenes liv senere hen, er en god indikator for, om det vi gør er ok.

(..) Og når vi snakker med gamle elever, så kan vi jo se, at de har taget en del af strukturen med sig og traditioner, og det kan jo gøre, at de så kan overskue nogen ting og få struktureret deres liv.

Det er i sig selv et tema for det pædagogiske arbejde, at megen adfærd fra de unge har rod i pubertetens trods, og at arbejdet ikke nødvendigvis giver et resultat her og nu. Selvfølgelig kan pædagogerne opleve en udvikling over tid under barnets ophold, men hvordan den udvikling føres videre i barnets liv er uden for deres rækkevidde. Men der ligger en tydelig bevidsthed blandt pædagogerne om, at arbejdet måske ikke høster resultater her og nu, men at opholdet sår spire i barnets bevidsthed, som folder sig ud og høstes på længere sigt, når barnet bliver voksent. Dette tema omkring resultatet af det pædagogiske arbejde og betydningen af opholdet på Bøgholt for barnets voksenliv foldes ud i projektets del II, som undersøger, hvordan det går eleverne 8-10 år efter et ophold på Bøgholt.

SAMMENFATTENDE

Målet med et ophold på Bøgholt er at bibringe elever en større grad af personlig integration og sociale og praktiske færdigheder, så de kan begå sig i det omgivende samfund. Dette mål indfrier man på Bøgholt ved at arrangere en række aktiviteter og fælles oplevelser gennem praktiske opgaver. Det er disse aktiviteter, social samhandlen, der er midlet til at skabe en udvikling. Samtidig tilbydes eleverne skolegang, hvorfor der naturligvis også er en række faglige mål – disse indgår dog ikke i undersøgelsen og uddybes her ikke nærmere.

STRUKTUR OG RYTME

Struktur og rytme refererer til et grundlæggende kendetegn ved det pædagogiske arbejde på Bøgholt. Årets gang på Bøgholt er meget struktureret. Hverdagen har sin egen rytme, ugen og året ligeså. Dette er omdrejningspunkterne for det pædagogiske arbejde, og det handler om planlægning, udførelse og evaluering – på både pædagogplan og elevplan. Struktur skaber

ensartethed, tryghed og sikrer, at intentioner føres ud i praksis. Samtidig holder strukturen sammen på personalegruppen og på eleverne. I det følgende undersøges det, hvordan de strukturerende elementer i det pædagogiske arbejde omsættes til praksis og fastholdes over tid.

MÅLSÆTNING OG FORUDSÆTNINGER FOR DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE PÅ BØGHOLT

Den pædagogiske praksis på Bøgholt tager udgangspunkt i en række tilbagevendende traditioner – nogen er bibeholdt helt fra Bøgholts start, og andre er kommet til: børnenes mærkedage, den årlige kulturdag i juni, sommer- og vinteridrætsdage, høstfest, overlevelsestur, julefest med julerevy, skitur, karneval, sommerture og lejrskole (Bøgholtnotatet).

At arbejde med traditioner er ingen tilfældighed, men indgår som en vigtig del af den pædagogiske proces med henblik på, at eleverne hele tiden får mulighed for at føle sig som en del af et fællesskab – ”som led i en lang række af mennesker, der strækker sig fra fortiden og ind i fremtiden” (ibid.). Man kan også sige, at traditionerne på Bøgholt samtidig er fælles mål for alle på Bøgholt – det er traditionerne, dagligdagens aktiviteter og de pædagogiske processer, leder hen til. Der er altså tale om planlægning af processer for den samlede gruppe af elever på Bøgholt hen imod fælles mål.

Afdelingernes forberedelse og planlægning af disse pædagogiske processers specifikke indhold og mål på individ- og gruppeniveau er en afgørende forudsætning for processernes gennemførelse, og en løbende evaluering og justering af proces og mål i forhold til den aktuelle situation på afdelingen sikrer en fastholdelse af målsætningen over tid.

Der er således tale om to sammenhængende niveauer i arbejdet – traditionerne, som ligger fast i løbet af året, og de processer, som leder op til traditionerne, som har forskelligt indhold afhængigt af den enkelte gruppes ”kondition” på et givent tidspunkt.

Og midt i alt dette skaber dagligdagens møde mellem pædagoger og elever de nuancer, der sætter intentionen i spil, og som gør vejen mellem målsætning og målopfyldelse til en proces, der kræver justeringer og hurtige beslutninger.

RATIONALET BAG STRUKTUR

Stedets kultur og struktur er bygget op over lang tid. Det er et godt redskab for os i arbejdet med de her børn, og det er en del af grundsynet, ud fra en

forståelse af og overbevisning om, hvad der er godt for børnene at lære. Strukturen giver børnene ro. De orienterer sig bedst under strukturerede rammer, og der er læring i at strukturere sig. Mange af børnene har svært ved at overskue ting, der ikke er planlagt, og de har nemt ved at melde fra over for en masse ting og er bange for noget ukendt (..) Det handler også om at lære børnene at turde noget, og uden strukturen ville det være svært at lære børnene noget som helst og så ville det pædagogiske arbejde smuldre.

Citatet fanger i al sin kompleksitet rationale bag strukturen: Strukturen danner rammen om det pædagogiske arbejde, og den fælles struktur er et styreredskab for pædagogerne og giver eleverne ro til at udvikle sig. Desuden er den fælles struktur med til at skabe overskuelighed for såvel børn som pædagoger, og en ensartethed i det pædagogiske arbejde melder ud over for eleverne. En tydelig struktur rummer således også en række fælles regler, som gør det muligt for pædagogerne at give den samme melding til eleverne over tid og uafhængigt af den enkelte pædagog. Samtidig fastholder strukturen pædagogernes fokus i deres arbejde: Den ensretter, i ordets positive forstand, for der er alligevel nuancer i måden arbejdet udføres på, afhængigt af den enkelte pædagogs temperament, færdigheder og erfaringer.

KUNSTEN AT SÆTTE SIG ET MÅL OG FASTHOLDE DET OVER TID

Dette afsnit søger at afdække de strukturerende elementer i det pædagogiske arbejde. Det handler om udformningen og indholdet i målene for det pædagogiske arbejde. Dette sker med udgangspunkt i planlægning og evaluering.

Det er personalegruppen på de enkelte afdelinger – i samarbejde med forstander og socialrådgiver – der på halvårsplanlægningen sætter rammerne for det pædagogiske arbejde og tilrettelægger den pædagogiske intention for en længere periode.

På halvårsplanlægningen evalueres det foregående halve års arbejdsprocesser på både elev- og pædagogplan. Evalueringen skaber udgangspunktet for planlægningen af det kommende halve års arbejde. Dels angiver det aktuelle billede af elever og pædagoger retningen for det kommende halvår, dels hvilke pædagogiske mål og temaer, det er relevant at sætte sig – og hvilke aktivitetsweekender, der kan rumme den for perioden aktuelle læring for eleverne. Målsætningen går igen hver uge på personalemøderne, hvor den foregående uge evalueres, og den kommende planlægges. Her diskuteres det, hvordan målene kan nås gennem aktiviteterne, og hvilke aktiviteter, der kunne være formålstjenlige. Ud over de formelle rum for evaluering og planlægning har pædagogerne dagen igennem kortere samtaler, hvor dagens videre forløb koordineres, og aktuelle problemstillinger diskuteres.

Ugen igennem sikres fastholdelse af de overordnede intentioner gennem mundtlige og skriftlige overleveringer til morgenmøder, overlap og dagbogs-skrivning, og der er plads til justeringer og nye beslutninger, hvis den aktuelle situation skaber et behov for det. Sådanne løbende justeringer kan af gode grunde kun foretages af de to pædagoger, der er på arbejde – og det er derefter op til den enkelte pædagog at sikre, at ændringer integreres i den fælles pædagogiske sammenhæng til morgenmøder og overlap, og når afdelingernes samlede personalegrupper mødes én gang om ugen. Det er på personalemøderne, at trådene samles, og at personalegruppen bl.a. har mulighed for at fællesgøre og videregive vigtige informationer.

Observationer på Bøgholt over en periode på ca. 4 måneder fra planlægningsmøder til personalemøder og morgenmøder viser, at det pædagogiske arbejde på Bøgholt følger en fast struktur, hvor pædagogiske temaer og mål formuleres i fællesskab og fastholdes over tid gennem løbende evalueringer. Der er tale om en grundlæggende struktur, hvor planlægning og evaluering er centrale forudsætninger.

Strukturen fremstår næsten urokkelig og er som sådan ikke til diskussion. Den opretholdes på den anden side af pædagogerne selv. Det handler dels om, at pædagogerne oplever strukturen som et styreredskab og aktivt bakker op om denne. De er aktive deltagere i den strukturerende proces og har indflydelse på de pædagogiske handlinger. De bliver langt hen ad vejen hørt, og beslutninger omkring den pædagogiske dagligdag træffes oftest på baggrund af fælles diskussioner, hvor forskellige holdninger og argumenter lægges frem. Der udvises i personalegrupperne accept af de beslutninger, der træffes – også selv om der har været store uenigheder undervejs i diskussionen.

Et afgørende element for, at målsætningen udmøntes i den pædagogiske praksis, handler imidlertid også om, at pædagogerne som gruppe arbejder sammen og kender hinanden, således at kræfterne bruges på udviklingen af fremadrettede handlemuligheder frem for afklarende diskussioner. Der er en væsentlig forskel på, hvor lang tid personalegrupperne har arbejdet sammen – eller hvor mange nye pædagoger, der er i den enkelte gruppe. Dette kommer særligt til udtryk i dybden af diskussionerne, i antallet af begrebsafklarende diskussioner og i lysten til at snakke om dét, der kan være svært for den enkelte eller i forholdet til andre pædagoger i gruppen. Jo længere tid en personalegruppe har arbejdet sammen, desto færre begrebsafklarende og i stedet mere præcise diskussioner. Samtalen i den mere samarbejdede gruppe bliver til gengæld mere indforstået, og det bliver vanskeligere for en udenforstående at følge tråden. Flere ”mellemgninger” eller nuancer i argumentationen udelades.

ILLUSTRERENDE EKSEMPEL: EN GOD DAG

Et andet aspekt af betydning er, hvor langt strukturen rækker ud i den praktisk pædagogiske udførelse. Dette tema tages op senere i afsnittet om pædagogernes fælles linie. I dette illustrerende eksempel om dagbogsskrivning er fokus imidlertid på forholdet mellem de strukturerende elementer i organiseringen af arbejdet og individuelle forskelle pædagogerne imellem. I hverdagen er det op til den enkelte pædagog at sikre strukturen og gennemførelsen af det aftalte. Dokumentationen fra den enkelte pædagojs vej fra målsætning til målopfyldelse kan blandt andet spores i dagbøgerne, og her træder de individuelle forskelle i brugen af begrebet ”en god dag” implicit frem.

Hver aften, når børnene er kommet i seng, sætter de to pædagoger på arbejde sig ned og evaluerer dagen. Dagbogen er et internt arbejdsblad, som sikrer sammenhæng i de informationer, som gives videre på morgenmøder, til overlap den kommende eftermiddag og til afdelingsmøder. Den er ligeledes med til at fastholde observationer og refleksioner fra de to pædagoger på arbejde til hele personalegruppen, som kun er samlet én gang om ugen.

Dagbøgerne struktureres i praksis på samme måde på alle afdelingerne og disponeres efter dagens intentioner, aktiviteternes forløb, måltider, pauser, gruppen, de enkelte elever, evaluering og pædagogernes samarbejde.

Det er en observation, at formuleringen ”alt i alt en god dag” går igen i dagbøgerne, når pædagogerne afslutningsvis samler op på dagen. Formuleringen anvendes til at give en overordnet beskrivelse af dagen, og dette ofte på baggrund af meget forskellige forløb og stemninger i løbet af dagen. Under interviewene har jeg bedt pædagogerne reflektere over denne observation og give deres version af, hvad en god dag er for dem. Pædagogerne lægger især vægt på tre sider ved den gode dag, nemlig om dagens forløb har bragt ny læring i en elevgruppen, om de har oplevet nærvær og gensidighed i samværet med eleverne, og om dagen har budt på positive fælles oplevelser.

Den gode dag behøver ikke være ”smertefri”. Men det er en dag, hvor de konflikter, der er opstået er blevet vendt, så der var læring i – der skal jo opstå nogen problemstillinger, som man kan arbejde ud fra, for at der kan være noget læring i det.

.. når jeg har lavet et stykke pædagogisk arbejde, og at vi i fællesskab – og det når man ikke hver dag – får løst nogle ting og får taget hånd omkring nogen ting, hvor vi har gennemført aktiviteterne på en hensigtsmæssig måde, måske

ikke uden konflikter, men at vi har løst konflikterne, så der har været læring i dem.

Det er en dag, hvor der har været plads til nærvær.

En dag hvor vi har haft nogle gode oplevelser sammen med børnene. De gode oplevelser danner for den voksne grundlaget og muligheden for at bruges senere som en fælles oplevelse at kunne se tilbage på.

Ikke overraskende er oplevelsen af en dårlig dag knyttet til de dage, hvor de tre ovenstående elementer ikke har været til stede. Men til oplevelsen af den dårlige dag er også knyttet en personlig følelse af ikke at have slået til:

Dage, hvor der har været en masse problemstillinger og hvor man ikke har fået trukket noget læring ud af det, og det bare har været et konfliktfelt uden læring. Når der er uro og man ikke slår til, og man bruger for meget energi på dem som popper op, og ikke når omkring dem, som bliver usikre og utrygge og som reagerer dårligt på det, fordi der er nogen praktiske ting, som gør det vigtigere at være omkring nogen andre, som er mere udadreagerende..

Når børnene ikke får lært noget. Det handler ikke om ro eller ikke ro. Hvis jeg skulle vælge, ville jeg ikke vælge ro, fordi det handler som regel om, at de får lært noget. Når der ikke er ro, så er der noget at samle op på, noget at få hånd om – men derimod dage, hvor der er ro, så skal jeg ud og lede.

Observationen af, at dagbogens entydige formulering ”en god dag” rummer en lang række implicite nuancer, underbygges af pædagogernes egne refleksioner over, hvad der er en god eller dårlig dag for dem. For pædagogerne hver især er forskellige hændelser af betydning for deres oplevelse af dagens ”kvalitet”. Entydigheden nuanceres på det individuelle plan.

STRUKTUR OG PÆDAGOGISK KREATIVITET

Det strukturerede udgangspunkt kan efterlade et indtryk af et meget stramt styret pædagogisk arbejde. Men hvordan manøvrerer de enkelte pædagoger inden for den rammesættende struktur? Levner strukturen og den travle hverdag plads til kreativitet i det pædagogiske arbejde?

Masser. Der er ikke andet. Det er det, der er det fede ved strukturen, for så skal man ikke tænke på dagens struktur, og hvornår skal jeg hvad. Men i stedet bruge tiden på at fokusere på, hvordan jeg så vil bruge aktiviteterne. Og så skal man jo heller ikke bruge ret meget tid på at diskutere med eleverne, fordi det er indkørt som en vane, at man står op og gør det og det. For du definerer jo hele tiden din egen rolle. F.eks. i aktiviteterne, som vi har hele tiden, hvor vi selvfølgelig arbejder med et mål herindenfor.

Strukturen sikrer en ramme som kan være rar at have og den kan man udnytte til fulde alt efter børnene, og hvor man selv står, men kan jo også

bløde en ramme op, hvis du har en børnegruppe til det, hvis du selv bestemmer, at dit forhold til børnene og din autoritet i gruppen er til, at du kan styre det. Ellers så kan det godt virke meget struktureret, men der er masser af muligheder, ellers ville det heller ikke være så spændende at arbejde med, hvis det var så fastlåst. Det kan godt være, at man føler sig fastlåst i starten som pædagog, indtil man lærer at være i det her system.

Strukturen giver ro og den giver plads til at vi kan gøre nogle andre ting. Spontanitet og kreativitet. Den giver også os voksne ro og tryghed, så vi kan løse op og være.

Pædagogerne oplever, at strukturen danner rammen om og forudsætningen for at kunne handle frit og kreativt. Den giver dem ro og tryghed til bedre at kunne forholde sig til og gribe til handling i en given situation.

AT KUNNE NAVIGERE I KAOS

En velstruktureret og planlagt dag, uge, måned, halvår er udgangspunktet for det arbejde, der udføres. Men i den konkrete arbejdssituation er øjeblikket ofte præget af en vis uforudsigelighed. Det handler om pædagogerens evne til på den ene side at fastholde det pædagogiske fokus og på den anden side at kunne navigere i kaos, til at træffe beslutninger i taget og sadle om. Udefra set er det nærliggende at antage, at når dét, der var planlagt på forhånd, ikke bliver, som man aftalte, så er målet ikke nået. Men en væsentlig del af pædagogerens selvforståelse bygger på, at planlægningen ikke ”skrider”. Omstillingsparathed er et af kravene til pædagogens færdigheder, og at der er flere veje til målet. Det handler om at indgå i samspilsprocessen og tænke læring og udvikling for eleverne her og nu. Det handler om at være på forkant. Derfor er den løbende evaluering vigtig. Den sikrer, at arbejdet hele tiden justeres i forhold til børne- og personalegruppens aktuelle kondition.

HOLD MÅLET FOR ØJE

Som tidligere angivet danner halvårsplanlægningen grundlaget for det pædagogiske arbejde et halvt år frem. De pædagogiske temaer, pædagogerne her vælger at sætte på dagordenen, danner den røde tråd gennem det konkrete arbejde i hverdagen. Alligevel kan der opstå situationer, hvor selv de overordnede temaer pludselig ikke stemmer overens med elevgruppens eller personalegruppens kondition. Det kan være, at der i en periode opstår særlige problemstillinger i elevgruppen, eller at én eller flere pædagoger skifter afdeling eller job, hvorfor fundamentet for arbejdet i en periode er mere usikkert eller skal bygges op på ny.

Sker det i en periode, at halvårets planlægning skrider, så forsøger vi faktisk så vidt muligt at holde fast på den alligevel. For man kan hive elementer ud. Men vi nedsætter ambitionsniveauet.

Vi kan også vælge at forlænge en periode, hvis vi oplever, at vi ikke har nået det, vi gerne ville. Og i ekstreme tilfælde, skrotter vi halvårsplanlægningen og forsøger at skabe stabilitet fra dag til dag. Vi vælger også at fokusere på at lave individuelle mål (for eleverne, mit indskud), for via dem at kunne skabe udvikling hen imod gruppemæssige mål. Dette vil ikke kunne ses i det daglige arbejde, men de individuelle mål vil være med til at skabe et overblik for den enkelte medarbejder over, hvor vi skal hen med den enkelte elev, men hvor det daglige arbejde jo stadig foregår i gruppen og i den enkelte elevs spejling i gruppen og målet, der hedder ”et normalt menneske”. Derfor er det godt, at vi sætter os nogen mål og løbende undervejs evaluerer på dem.

Vi har vores halvårs planlægning med pædagogiske mål for perioden og vores conferenceoplæg for de enkelte børn og fra start til slut findes der meget. Men uanset hvad der sker og om det ramler, så finder vi en anden vej, men vi går alle efter målet – individuelt eller for gruppen, og det er et fast holdpunkt i det vi laver. Midlerne er mange, men målet er det samme for os alle. Nogen ting er vi enige om – måden vi laver aktiviteterne på, men dét, der bliver sagt, er ikke ens, fordi vi som personer er forskellige. Og det er dér kontinuerligheden ligger i forhold til børnenes syn på de voksne, at de ydre rammer er ens, men hvad vi fylder i rammerne er vores personlighed. Men altid med en fælles holdning om, hvad det er for et mål, vi går hen imod.

Når det er de overordnede mål, der i en periode bringes ud af kurs, handler det for pædagogerne primært om at finde andre midler end de planlagte til at nå målet, ambitionsniveauet sættes ned, og perioden, hvor der arbejdes mod bestemte mål, forlænges. Men intentionerne, de pædagogiske temaer som sådan, ændres ikke.

ILLUSTRERENDE EKSEMPEL: HASHPROBLEMATIKKEN

Der opstår løbende problematikker på afdelingerne eller på hele Bøgholt, som så at sige ligger uden for planen. I efteråret 2002 udvikledes blandt en mindre gruppe af eleverne et fællesskab omkring at ryge hash, som de gjorde i smug, også på Bøgholt. En sådan ad hoc problematik kræver, at pædagogerne griber til handling, ofte ud over det sædvanlige – dels for at skabe en eller flere mulige løsningsmodeller, dels for at engagere eleverne i problemløsningen.

Observation:

I løbet af efteråret 2002 blev pædagogerne opmærksomme på, at en mindre gruppe af eleverne på tværs af afdelingerne røg hash i smug, når de var hjemme på weekend og på selve Bøgholt. Der blev dels taget løbende hånd om problematikken på afdelingerne, og pædagogerne snakkede sammen på tværs af afdelingerne om, hvordan et sådant problem kunne løses, så eleverne kunne mærke, at det var noget, de voksne tog alvorligt og gerne ville medvirke til at stoppe.

Problematikken blev taget op på et afdelingsledermøde. Med afsæt i Bøgholts organisationsmodel diskuteredes misbrugsproblematikken ud fra en forståelse af, at hele organisationen Bøgholt var en del af denne problematik. Det diskuteredes, hvordan alle tænkte om problematikken, og hvordan de havde håndteret det frem til nu. Fokus var på hvilke pædagogiske metoder, man oplevede var relevante, mulige og ønskelige at tage i brug: fra krav om urinprøver til at lave et kriseråd med de ikke-involverede elever til at lave et gå-pas, som eleverne skulle gøre sig fortjent til at opnå, for at kunne forlade Bøgholt på frieftermiddage og -aftener. Engagementet i ledergruppen var under mødet stort, og diskussionerne var fagligt relevante. Det er også indtrykket, at pædagogerne ind imellem kunne føle sig handlingslammede, og at der var uenighed om, i hvor stort omfang elevgruppen skulle have deres ansvar tilbage; om fokus skulle være på gruppen, eller om de voksne skulle løfte ansvaret. Der var i diskussionerne bred enighed om, at man ikke kunne sanktionere sig ud af problematikken. Men en grundlæggende holdning til, hvordan en sådan problematik håndteres, mangler og handlingsmulighederne opleves ind imellem begrænsede.

Omdrejningspunktet blev, at det var ønsket at engagere de involverede elever. Det blev aftalt, at pædagogerne i en periode skulle være mere opmærksomme på elevernes færden i frirummene, at eleverne i deres pause om aftenen skulle opholde sig på afdelingerne, at man ville henstille til forældrene om i en periode ikke at sende eleverne penge. Herefter videreførtes diskussionen blandt personalet på afdelingerne på et fælles personalemøde med det mål at sikre ensartethed i løsningen af problematikken og en fælles forståelse for situationen og pædagogernes handlemuligheder. Diskussionen tog udgangspunkt i spørgsmålene: Hvad gør vi? Hvordan fremelsker vi positive normer frem for kontrol? Der er generel enighed om, at miljøet omkring hash beskriver en kultur blandt en mindre gruppe af eleverne, hvor hashen er det centrale, det er dét, eleverne er sammen om.

Endelig samledes alle elever og pædagoger efterfølgende to eftermiddage i kulturrummet, hvor problematikken blev taget op og pædagogernes beslutninger lagt frem med forstanderen i spidsen. Det første møde havde karakter af en fælles orientering, hvor budskabet var, at vi må gøre noget, og vi ønsker ikke at straffe jer, men at hjælpe Jer.

På det efterfølgende husmøde på én af afdelingerne diskuterer elever og pædagoger ivrigt.

Elevernes reaktioner på pædagogernes håndtering af hashproblematikken:

Hvordan reagerede de voksne, da de fandt ud af hvor udbredt det var? De gik op og tjekkede, om vi havde noget, og så skulle vi sige, hvor vi gik hen og måtte ikke komme ud på fri eftermiddage, og så måtte vi gå på Bøgholts område og ikke uden for Bøgholt, og så skældte de os lidt ud. *Hjalp det at de reagerede?* Det hjalp noget med de møder vi havde inde i kulturrummet med Anne (forstanderen, min kommentar). Vi snakkede om at gøre det godt, og fordi pædagogerne og Anne sagde, at de mente det alvorligt, med at vi ikke skulle stikke af og sådan. Det hjalp på nogen, men ikke alle.

Hvad gjorde de voksne ved det? De skrev et brev ud til forældrene om, at de ikke måtte sende penge, vi snakkede om det, og elevrådet snakkede om det. *Hjalp det?* Lidt, tror jeg, det har hjulpet. Men jeg er ikke selv den store hashryger. *Så du vidste ikke at det foregik?* Jo, jo fordi jeg har status herude, så vidste jeg det godt, men jeg var ikke en del af det. *Er det din oplevelse, at det er blevet bedre?* Hvis jeg ser folk ryge, så er det ikke noget, jeg tænker over, som noget specielt, hvis det er hash. Det er jo heller ikke sundt at ryge, men der er mange, der gør det alligevel. Det finder stadigvæk sted, men det har da haft en effekt på de fleste, men ikke på alle.

Jeg kan huske, at jeg var ligeglad med det, for jeg var ikke en del af det. *Gjorde de voksne noget ved det?* Ja, de sagde, at vi skulle samles i kulturrummet om tirsdagen alle sammen. Og så fortalte Anne Bjerg alt mulig. Hun snakkede om rømninger og tyveri. Og bagefter skulle vi over og holde almindeligt husmøde. Vi var derovre flere gange. *Har det virket?* Ja.

Det har gjort et dårligt indtryk på mig, at der er nogen der kan finde på at ryge hash. *Hvad gjorde de voksne ved det?* Alle afdelingerne blev samlet i kulturrummet, og så blev der snakket om det, og nu er det slut med det, og så var der nogen der stak af, og det er også slut nu.

Pædagogerne fortæller om hashproblematikken:

Da vi her i efteråret havde fokus på hash blandt børnene, snakkede vi meget om det på tværs af afdelingerne – og vi prøvede ting af, som vi ikke har prøvet før. F.eks. lavede vi fælles husmøde i kulturrummet. Vi har før samlet eleverne omkring en seriøs problematik eller konflikt, men... Intentionen var at gøre det til et fælles problem på Bøgholt og gøre opmærksom på, at det det er en seriøs problematik, som vi voksne tager alvorligt. Effekten var en signalværdi for børnene, og det flyttede fokus fra hashen.. så det ikke fylder så meget mere. Det, at fællesgøre det og gøre dem medansvarlige, er en måde at gøre det på. En anden måde er disciplinering, med overvågning og urinprøver osv., og nogen gange kan det være nødvendigt at gøre det, afhængigt af børnegruppens alder. Er gruppen ny vil man ikke give dem så meget medansvar, og i stedet som voksen være mere restriktiv.

Overordnet sætter vi os hvert halve år ned i personalegruppen på en afdeling og kikker på, hvor er vi henne, hvor er vores gruppe og hvor vil vi gerne have den hen. Det prøver vi så at tematisere for en periode. Og det holder som regel. Men derfor kan der godt lige pludselig opstå nogle ting som f.eks. en misbrugsproblematik, som vi så skal være opmærksomme på på en anden måde. Men det nye bliver integreret i det eksisterende, sådan at hvis f.eks. et tema er samværsformer, og der opstår en hashproblematik, så snakker vi om det under ét.

Hashproblematikken husker alle. Den var ekstraordinær, og de pædagogiske foranstaltninger, der blev sat i værk, var ekstraordinære. Eleverne husker, hvordan de voksne reagerede, husker at de alle blev draget ind i problematikken og konsekvenserne. De har oplevet, at der er sket en ændring. Pædagogernes opfattelse er den samme. De mange overvejelser og diskussioner, der gik forud, dannede grundlaget for en kvalificeret indgriben i en eskalerende problematik. Holdningerne i personalegruppen var som udgangspunkt delte i forhold til graden af medinddragelse og anvendelsen af restriktioner. En kombination af disse førte til handlinger, som pædagogerne i fællesskab bakkede op om.

HVERDAGENS BUGTEDE VEJ MOD MÅLET

Uforudsigelighed og konfliktløsning er en del af den pædagogiske hverdag. Episoder, der betyder, at dagens intention må justeres, modificeres eller ændres helt. For pædagogerne er det en betingelse i arbejdet, de bygger deres planlægning og formulering af intentioner på. Vejen mod målet må hellere være bugtet end lige, for det er, når intentionen kommer i spil, at mulighederne for læring i elevgruppen opstår. Så planlægningen ”skrider” ikke, tværtimod.

Det er sjældent, at den praktiske planlægning skrider, men en snestorm kan betyde, at vi ikke skal ud og løbe i skoven, og så må man finde en anden aktivitet. Men arrangementsmæssigt, motivationsmæssigt eller en problematik omkring et barn. Det sker ofte. Omvendt kan man sige, at vi jo planlægger efter, at vi ved, at tingene kan skride. Så vi er gearet til, at vi kan modsvare en hvilken som helst situation og kan handle intuitivt. Vi gør noget, frem for at vi tænker, nu skrider planlægningen.

For pædagogerne handler det først og fremmest om en personlig evne til at kunne navigere i kaos. Ét er, at man kan være i det, men det kræver også, at man kan handle i det. En personlig følelse af sikkerhed og fravær af frygt for at blive passiveret, en oplevelse af at have handlemuligheder og at kunne vurdere, hvad der er vigtigt lige nu, sortere og fokusere på det vigtigste. Enkelte peger også på oplevelsen af fysisk sikkerhed, fysisk at kunne magte opgaven og stille op over for de mere udadreagerende elever – her kan der

af naturlige grunde være store forskelle mellem mandlige og kvindelige pædagoger, og mellem erfarne og nye pædagoger.

Men som alene-pædagog kan man ikke nødvendigvis magte opgaven. For pædagogerne er en vigtig forudsætning ligeledes, at personalegruppen kan samarbejde. De påpeger, at det er vigtigt at kunne bruge hinanden som kolleger, passe på hinanden og huske hinanden på, at det er legalt at bede om hjælp, også fra andre afdelinger.

Målet er at skabe bedst mulig læring og udvikling for det enkelte barn. Derfor handler et ”skred i planlægningen” ikke om, om man fastholder den bagvedliggende intention eller ej, men om at tage afsæt i den givne situation. Fastsættelse af intentionerne for dagen sker ud fra det overlap, pædagogerne får omkring elevernes foregående døgn og de foregående dages aktiviteter. Det er først bagefter, at pædagogerne møder eleverne. Nogen gange bliver dette møde anderledes end forventet, og så er det ikke sikkert, at den planlagte intention kan gennemføres med de aftale midler. Men målet eller intentionen fastholdes så vidt muligt. Faldgruben er, ifølge pædagogerne, at fastholde fokus på ét barn frem for gruppen. Det betyder altså, at pædagogerne også på det konkrete plan fastholder intentionen, men flere gange om dagen må justere på midlerne, handlingerne i forhold til den konkrete situation:

Det kan godt være, vi har aftalt, at vi gør det på den og den måde med de her roller, og så kan man godt lave om på dem i løbet af dagen. Men man forsøger at holde fast i intentionen for dagen. Så rammen søges bibeholdt, mens indholdet kan variere.

Det er vigtigt, at der ikke er noget, der er tilfældigt. Alt er nøje planlagt og vi arbejder netop med strukturen, for at børnene skal være trygge i det. Vi står ikke og væver foran børnene, så tager vi beslutninger om et eller andet eller gør noget, så børnene ikke bliver usikre, så kan vi bagefter gå ind på kontoret. Man handler hurtigt.

Man prøver at lave nogen faste rammer og struktur, for så kan børnene da i hvert fald se, at sådan skal det være, og det kan de hvile trygt i og det kan de voksne også. Det vi siger og gør, det er også det, der kommer til at ske. Der er en grund til at tingene er, som de er, og det bruger vi også tid på at forklare dem.

Det kommer fra erfaring. Jo længere tid man har været her desto flere løsningsmodeller har man oplevet, og derved kan man lettere gå ind og prøve nogen ting af, og jo mere er man sikker i det, kan man også prøve ting af, som man ikke ved, hvor bærer hen. En større risikovillighed. Og man bliver mere tryk i, at man kan samle tingene op igen og hente den hjælp og støtte, der er brug for hos hinanden. Alle er ikke lige erfarne og står ikke

samme sted i forhold til at kunne løse en given situation. Og det er ikke nødvendigvis kun erfaring i Bøgholt-sammenhænge, men også når man er i gruppe og er ny. For der er også noget i forhold til kendskab til de enkelte elever og gruppen og hvor mange positive oplevelser man har haft sammen med dem. Man kan også lynhurtigt blive stemplet som den sure, så der er en masse ting, som løbende skal arbejdes med, men hvor det er tiden der arbejder for en.

Hvor de overordnede intentioner, som tidligere angivet, så vidt muligt fastholdes, og pludseligt opståede problemstillinger eller temaer integreres heri, nuanceres dette i den konkrete kontekst. Omdrejningspunktet er at skabe læring for eleverne, og det kan betyde, at måden, dette finder sted på, må justeres eller ændres helt. Der skelnes her mellem de overordnede intentioner, som er temaer for en periode, og intentionerne for dagen, hvor midlerne tilpassede den konkrete situation. I sidste ende er det den konkrete situation, der er afgør midlerne. Men intentionen fastholdes, så vidt det er muligt.

ILLUSTRERENDE EKSEMPEL: SAMLINGERNE

Det er en fast del af hverdagens struktur, at pædagoger og elever samles omkring bordet i stuen. Dels til alle fælles aktiviteter, spisning, kaffe osv. Men også i forbindelse med introduktion til og evaluering af aktiviteterne – og så samles man også, hvis der opstår situationer i elevgruppen, hvor gruppen skal informeres om problemet og eventuelt kan inddrages i løsningen heraf.

Følgende er et eksempel på, når pædagogernes intention for dagen må justeres i forhold til en pludseligt opstået situation i børnegruppen. Eksemplet illustreres med en observation fra en eftermiddag på en afdeling, hvor et barn ikke vil være med i en aktivitet, og efterfølgende kommenteres samlingerne af elever og pædagoger.

Observation:
Ved samlingen klokken 14.30 sidder alle ti børn og de to pædagoger på arbejde omkring bordet. Der er te, saftvand og brød. Pædagogerne orienterer om eftermiddagens aktivitet: 3-2-1 løb i skoven. Bagefter går elever og pædagoger op og skifter til løbetøj. Aftalen er, at vi skal mødes omklædte ved bordet igen klokken kvarter over tre. Alle samles klokken 15.15. Den ene pædagog fortæller om løbet og hvem, der skal løbe sammen. Alle gør sig herefter klar til at gå ud til bussen, men på vej ud af døren bliver vi kaldt ind til samling omkring bordet igen. Den anden pædagog fortæller, at én af eleverne er ”gået i baglås og sidder på værelset”, og ”han vil ikke med”. ”Det har han valgt”. Pædagogen fremlægger problemstillingen for gruppen: ”Hvad tænker I, at vi kan gøre for at hjælpe ham?”. Flere af eleverne melder sig

med bud på en løsning af problemet. De fleste handler primært om at lade ham være, for så kommer han nok igen. Én elev siger meget vredt til den ene pædagog, at ”du kunne bare have ladet ham være fra starten. Det er dig, der har kørt det her op”. En elev går op til eleven, der ikke vil med, men kommer ned uden at have fået ham med.

De to pædagoger går ind på kontoret og snakker sammen om situationen. De diskuterer frem og tilbage, om eleven skal med eller blive hjemme på sit værelse, og i så fald må den ene pædagog blive tilbage. De bliver enige om, at fokus skal holdes på eleven, der ikke vil med. Han skal holdes ansvarlig. Pædagogerne bliver enige om, at de kunne have valgt at tage ham med, men det ville ikke blive positivt for turen. Den ene pædagog bliver derfor hjemme, mens den anden tager af sted med resten af gruppen. Inde ved bordet orienteres eleverne omkring de voksnes overvejelser og deres beslutning om, at eleven, der ikke vil med, skal blive på sit værelse resten af dagen. Herefter går vi andre i fælles flok ud til bussen. Klokken er 15.50. Vi er på vej til den planlagte aktivitet.

Da vi kommer hjem fra løbeturen, samles vi alle omkring bordet igen. Aktiviteten evalueres. Pædagogen, der var med på turen, samler op: at udgangspunktet for dagens aktivitet var at komme af sted med glæde og være motiverede. Det lykkedes ikke helt på grund af eleven, der ikke ville med. Men turen blev gennemført alligevel, og alle andre var med, glade og motiverede. Herefter går snakken omkring bordet om turen med forhindringsbanen. Der grines og pjattes lidt, inden alle går op i bad.

Eleverne fortæller om samlingerne:

Vi samles fordi vi skal evaluere, f.eks. hvordan kampen er gået. Vi har det sådan, at om morgenen spiser vi morgenmad, og så skal vi sige, hvad vi skal på værkstederne, og lige når vi kommer fra skole, skal vi også samles, og kvarter over tre skal vi samles, og bagefter aktiviteten skal vi samles..

Der er også nogen gange, hvor vi samles, fordi der er sket et eller andet, altså hvis der er nogen, der har haft et flip. Og så samles vi og snakker om det. Vi snakker om, hvordan det er opstået, og hvordan det kan forhindres, og nogen gange kan man lære noget af det.

Hvis man ikke vil være med i en aktivitet, så går det også ud over de andre, og så samles vi og snakker om det. De voksne siger: ”Han vil ikke være med” og så siger de andre, at de gerne vil have én med, og hvis de andre bliver sure på mig, så vælger jeg at være med. *Hvad gør du, hvis der er én af de andre der ikke vil være med?* Hvis det er én af de andre, der ikke vil være med, så bliver jeg også sur på dem og siger det samme til dem. Det er en måde at hjælpe hinanden på, at man siger, at man gerne vil have ham med.

Pædagogerne fortæller:

Man forholder (til samlingerne, min kommentar) alle til ens problem. Selvfølgelig vurderer man, om det skal tages op i gruppen. Men er der nogen ting, man skal have samlet op eller have til diskussion, så samles man i gruppen. Man tydeliggør nogen ting, måske tager man en snak med dem, måske definerer man som voksne nogen ting, skælder ud eller er bekymret, og det er jo en afvejning af, hvad det er jeg vil, og hvad det er, jeg kan få ud af gruppen lige nu. Det er en kunst at kunne være i denne form for arbejde, at kunne tilrettelægge og samtidig være parat til at sadle om i situationer, hvor reaktionerne i gruppen ikke er frugtbare. Det er også en kunst at kunne formulere problemstillinger så de engagerer og skaber læring. For det er målet, at eleven integrerer læringen.

En forudsætning for at bruge gruppen er, at man forsøger at lægge en social læring ind i det, når man tager den enkeltes sag op i gruppen.

98 ud af 100 gange gør vi dét, vi har planlagt. Og er der et barn, der ikke vil være med i en aktivitet, og vi samler gruppe flere gange, inden vi kommer i gang med at spille fodbold, så er det jo en del af aktiviteten. Aktiviteten er ikke bare vellykket, fordi det hele glider. En aktivitet er vellykket, hvis den kan ses som et forløb, hvor der er noget læring i. Det er kriteriet for, at strategien lykkes. Det er ikke dét at spille fodbold. Kriterierne er, at gøre noget under fodboldkampen. Fodbolden er egentlig bare et middel til at nå nogen andre mål. Vi kan også vælge at sadle om og lave noget helt andet end det vi havde tænkt, hvis vi kan se, at her kan vi lige nå noget med børnene på en anden måde. Det er et vokservalg. Og det sker kun, hvis de voksne vælger det. Det er de voksne, der kan lave om på aktivitetsplanen, ikke børnene, det er jo også en del af det, at holde på strukturen.

Samlingerne er en indgroet del af såvel elevernes oplevelse af hverdagen og pædagogernes forståelse af pædagogikken. Eleverne kender til formålet dels med de dagligt tilbagevendende samlinger, men også til samlingerne omkring løsningen af en problemstilling. Fra observationen ses det, at pædagogerne dels vælger at samle eleverne for at informere, men også for at inddrage eleverne i løsningen af den konkrete problematik. Og da dette ikke lykkes, træffer pædagogerne valget at lade den pågældende elev blive hjemme, dels for at holde eleven ansvarlig, dels for at sikre at turen bliver god for de andre. Pædagogerne gør sig løbende overvejelser omkring forhold i elevgruppen i løbet af dagen, og omdrejningspunkterne er her overvejelser om, hvorvidt deres beslutning vil have en positiv eller negativ effekt for den enkelte elev og for gruppen.

SAMMENFATTENDE

Intentionen er indlejret i praksis – den er eksplicit i det daglige arbejde – og gennem løbende evalueringer fastholdes de pædagogiske mål her og nu og over tid. Strukturen fungerer som en ramme, inden for hvilken det pæda-

gogiske arbejde kan finde sted, og den er samtidig et styreredskab for pædagogerne i hverdagens ofte uforudsigelig samspil.

Inden for rammen af strukturen fastsætter pædagogerne i fællesskab mål og midler – intentioner og handlemuligheder – der er rettet mod målet, og den enkelte pædagog på arbejde udfører hverdagens pædagogiske praktiske opgaver i henhold hertil. Det er den enkelte pædagog, der med sine erfaringer, pædagogiske færdigheder og personlighed vælger de handlemuligheder, der passer til ham eller hende, og som i sidste ende er afgørende for, hvordan samværet med eleverne formes, og hvad der gives videre til det øvrige personale – f.eks. gennem dagbogen.

Strukturen danner således grundlaget for, at en pædagogisk strategi på Bøgholt lykkes. Væsentlige forudsætninger for strukturen er:

- Planlægning, forberedelse og personligt engagement.
- Erfaring med arbejdet, eleverne og de pædagogiske principper på Bøgholt.
- Samarbejde og loyalitet over for de beslutninger, der træffes, og at personalegruppen handler ud fra de samme mål.
- Pædagogerne peger desuden på, at i den konkrete situation er det vigtigt at holde sig sine mål for øje og nå dem, men også at processen frem mod målet ikke er ligegyldig.
- Kaos og uforudsigelighed opleves som et vilkår ved arbejdet, man som pædagog må være i stand til at imødekomme. Uden konflikter og omveje til opfyldelse af målet, ville der ikke være nogen læring eller udvikling for eleverne.

FORHOLDET MELLEML ELEV ER OG PÆDAG OG ER – SET MED PÆDAG OG ERNES ØJNE

Som tidligere angivet er erfaringer med institutionens målgruppe sammen med antagelser om, hvordan udvikling skabes, med til at forme samværet mellem eleverne og pædagoger. Samværet består dog af mere end det.

Når jeg taler med pædagogerne om, hvordan de kan påvirke elevernes adfærd, beskriver pædagogerne, hvordan de primært arbejder med hele elevgruppen, og hvordan denne bruges aktivt i det pædagogiske arbejde. De lægger også stor vægt på, at samværet med eleverne bygger på en fælles linie blandt pædagogerne og løbende refleksioner over pædagogens professionelle attitude. Det er disse relationelle aspekter ved det pædagogiske arbejde, der er omdrejningspunkterne i det følgende. Det betyder også, at der er sider

ved relationen, der ikke inddrages i det følgende, særligt relationer, der primært findes eleverne imellem. Det drejer sig for eksempel om specifikke karakteristika i elevgruppen omhandlende mobning, klikedannelser og hierarkiets betydning eller temaet blandt pubertetsbørn omkring sex. Det betyder ikke, at de temaer ikke er til stede, men de har ikke en fremtrædende karakter i data.

PÆDAGOGERNES ARBEJDE MED GRUPPE-INDIVID RELATIONEN

Det pædagogiske arbejde på Bøgholt tager udgangspunkt i gruppen af elever – og bevidstheden om gruppen. Det betyder for pædagogerne, at de bevidst bruger de mekanismer, der er i elevgruppen med et bestemt mål for øje. Udgangspunktet for det gruppepædagogiske perspektiv skal findes i det bagvedliggende menneskesyn:

Mennesket er et socialt væsen og at mennesket udvikler sig i samspil med andre og kan spejle sig i andre.

Desuden den antagelse, at:

Børnene orienterer sig mod hinanden og det gør også, at de kan handle sammen og får nogle oplevelser sammen, og de får noget, de kan snakke om og bearbejde.

I praksis betyder det, at elevernes samvær i en gruppe opfattes som den bedste måde at sikre den enkeltes udvikling på, og at en stor del af de pædagogiske bestræbelser retter sig mod at skabe et fællesskab, hvor ti elever fungerer sammen som en gruppe. Det handler om en bevægelse i fokus væk fra ti individer til at skabe en gruppe, hvor eleverne bor sammen, får ti fælles tilhørsforhold og får mange fælles oplevelser.

I det følgende undersøges pædagogernes forudsætninger og virkemidler i at arbejde med elevgruppen. Det handler om forholdet mellem individ og gruppe, at gøre aktivt brug af gruppen, at holde et sagsforhold i børnehøjde og som pædagog at kunne levere et tydeligt budskab.

AT ARBEJDE MED GRUPPE OG INDIVID

Der ligger en dobbelthed i valget af fokus på gruppen i det pædagogiske arbejde. Det, at arbejdet er fokuseret på den gruppemæssige sammenhæng, betyder nemlig ikke, at individet, den enkelte elev, ignoreres. Pædagogerne diskuterer løbende denne dobbelthed – for eksempel under overskriften på et planlægningsmøde: ”Diskussion af ”modsetsningsforholdet” mellem at arbejde med individ kontra gruppe”. Det er generelt opfattelsen blandt pædagogerne, at de to begreber ikke danner et paradoks i arbejdet, men at

gruppen og individet betinger hinanden. Arbejdet med gruppen betyder for pædagogerne, at de kan være fokuseret på alle ti børn på én gang – dette ville ellers ikke kunne lade sig gøre, når der kun er to voksne på arbejde ad gangen. Men på den ene side kan man ikke arbejde med gruppen uden at have et nøje kendskab til de enkelte individer i gruppen. På den anden side er gruppen er ikke bare ti individer – den er mere end det.

At der tages udgangspunkt i et gruppepædagogisk perspektiv betyder ikke, at der ikke findes et individorienteret fokus. Tværtimod. Der arbejdes både med at have perspektiv på, hvad der foregår i gruppen og på det enkelte barn. Flere pædagoger påpeger her, at begrebet individorienteret gruppepædagogik er mere dækkende for den pædagogik, man udfører på Bøgholt, end begrebet gruppepædagogik.

På halvårsplanlægningen fastsættes de overordnede pædagogiske mål, der gælder for hele gruppen. På elevkonferencerne fastsættes de individuelle udviklingsmål for eleven. Der arbejdes således parallelt med mål for hhv. gruppen og for det enkelte individ. De individuelle mål fastholdes dels gennem conferenceoplæg, løbende diskussioner, hvor enkelt-elever tages op på personalemøder, under supervisionen til morgenmøder og i samarbejdet med socialrådgiveren – som omhandler forholdet til hjemmet – og endelig under dagbogsskrivningen, hvor der udarbejdes såvel gruppe- som individuelle beskrivelser.

I den konkrete situation på afdelingerne søger pædagogerne at træffe beslutninger ud fra en vurdering af, hvad der er vigtigt i situationen, hvad der er vigtigt for gruppen, og hvad der er vigtigt for den enkelte elev.

Samtidig vil der altid være en stor spredning i elevgruppen, når det drejer sig om interesser og færdigheder, som det er nødvendigt at tage hensyn til. Der er igen tale om, at pædagogerne løbende må vurdere, hvordan eleverne kan få noget ud af hinanden, hvor nogen elever skal have støtte, og hvor der for dem, der kan, kan indlægges en delopgave eller en anden funktion.

Hvis vi for eksempel skal gå ind og træne fodbold, så alle får noget ud af det, er vi nødt til at gå ind og se på svageste fællesnævner, og hvad kan hun eller han – og det er ikke meget i forhold til den bedste. Vi har haft et rigtigt godt forløb, hvor det barn, der kan rigtigt meget har stået som træner og formidler. Han lavede et skriftligt oplæg i skolen, som så blev et projekt for ham, og hvor han nogen eftermiddage med hjælp fra voksne står for træningen. Og så er vi inde i det sagsforhold, der hedder, at børn lærer af børn, og hvor det barn, der kan meget bliver udfordret på et niveau, der tilsvare ham. *Hvad gjorde I for de elever, der havde svært ved det?* Så var programmet tilpasset dem, så øvelserne passede til dem, med hjælp fra voksne,

og hvor han (eleven) gik ind og koncentrerede sig om den enkelte, eller gjorde øvelsen lettere for den enkelte.

Der er det barn, der kan afvikle en værelsesrengøring selvstændigt og med ros får tid til også at hænge sine plakater op osv. Og så er der det barn, der skal lære, hvordan en kost vender. Der er man nødt til at gå ind omkring det enkelte individ i aktiviteten og finde det realistiske potentiale for den enkelte. Det er jo nuancerne i det her arbejde (..) og det hænger også sammen med det, at vi siger, at vi arbejder ikke med tomme normer – og det handler meget om, at man kan forstå det enkelte barn ind i det vi gør. Hvis det har en mening for sammenhængen herude, så er det relevant. I det øjeblik vi bare gør det af rutine og uden relevans for sammenhængen, så er vi der, hvor vi skal diskutere det.

Arbejdet ud fra det gruppepædagogiske perspektiv er således betinget af, at pædagogerne kender den enkelte elevs færdigheder og udviklingsområder. Dette kendskab inddrages i de løbende beslutninger, og det er pædagogens opgave at definere hver enkelt elev ind i sammenhængen. Der arbejdes ikke individuelt med aktiviteter for den enkelte i løbet af dagen, men kravene til den enkelte elev kan differentieres i aktiviteterne, og aktivitetsplanens mange forskellige former for sport, lege, ture og gøremål er med til at afspejle variationen i motivation og færdigheder i elevgruppen.

AT GØRE AKTIVT BRUG AF GRUPPEN

I det daglige arbejde er pædagogernes primære fokus dog på gruppen. Gruppen fungerer som opdragende hjælpemiddel og er et overrum for eleverne, hvori de danner sociale erfaringer – eleverne reagerer umiddelbart på hinanden og får således hele tiden feedback på deres egen adfærd.

Vi arbejder for eksempel helt banalt med at lære at overholde tider, så når vi skal møde til aftensmad klokken halv seks, og der er en elev, der kommer fem minutter over halv seks, så kan man sige: ”En ting er, at du kommer fem minutter for sent, men faktisk så har du spildt de andre ni børns tid, for de har rent faktisk siddet her og ventet, de har ikke fået lov til at starte aftensmadsen før. Så de sidder faktisk bare og venter på, at du kommer”. Det handler om at gøre dem afhængige af hinanden, så at når du gør noget, så har det faktisk en indvirkning på de ni andre. Nogen gange virker det helt banalt og som en straf, men det er for at synliggøre at ”din adfærd her faktisk påvirker dine kammerater”.

Det handler om at bruge gruppen som aktiv medspiller i det sociale samvær og bruge gruppen til at påvirke kammeraterne i den retning, som pædagogerne ønsker. Det er pædagogernes opfattelse, at det er en faldgrube at have fokus på et barn, der laver ballade frem for gruppen. Valget af handlemuligheder ligger også i, hvad der vil være læring i for gruppen og for det enkelte barn.

Vi bruger også gruppen, alt efter hvilken elev det er, så bruger vi gruppen til at løse problemet (..) de skal forholde sig til hinanden og på den måde også til hinandens problemer og handlinger. De skal give til hinanden ud fra de ressourcer de har, og på den måde spiller gruppen ind til den her elev, og aktiviteten kan køre videre.

Hvis man som voksen har svært ved at trænge igennem over for en elev, som ikke vil gøre, som der bliver sagt, så kan man jo gøre hele gruppen ansvarlig i forhold til den problemstilling, og så nærmest via presset fra gruppen få eleven til at flytte sig, fordi eleven selvfølgelig er træt af at blive udstillet som træls i gruppen. Det er jo i levegruppen, at vennerne er.

Det gruppepædagogiske perspektiv lægger således op til fælles ansvarlighed i elevgruppen: at ”eleverne er ansvarlige for sig selv, for andre og livet på afdelingen, og de ting, de foretager sig, og de ting, de har”. Pædagogerne benævner selv denne måde at påvirke eleverne som gruppepres – og midlet legitimeres gennem antagelsen om, at når elevernes alder tages i betragtning, orienterer de sig mere mod deres kammerater og de holdninger og handlinger, der er gældende i fællesskabet med jævnaldrende, end mod de voksne.

I forbindelse med pædagogernes bevidste brug af de mekanismer, der findes i elevgruppen, er et centralt begreb elever som *positive normbærere*. Begrebet dækker over en bevidsthed om de positive ressourcer i gruppen. De elever, der af pædagogerne opfattes som positive normbærere, har ofte tilbragt en længere periode på Bøgholt og er således bekendt med de gældende normer og regler, og de kan i højere grad formidle fælles oplevelser og traditioner. Men ikke alle elever kan være positive normbærere, da det ikke er alle elever, der har ressourcer til det, sociale færdigheder og overskud.

Når brugen af positive normbærere fungerer, oplever pædagogerne det som et ”selvforstærkende” system, hvor der står en mellemgruppe på spring til at være de næste i rollen. Det anses faktisk som en forudsætning for at kunne arbejde gruppepædagogisk, at der er ressourcer af denne karakter i elevgruppen.

ILUSTRERENDE EKSEMPEL: MINIMØDER OG HUSMØDER

På afdelingerne afholdes ugentlige minimøder og husmøder. Minimøderne afholdes én gang om ugen, mandag aften. Alle eleverne samt de to tilstedeværende pædagoger deltager. Pædagogerne skal være garant for, at alle kommer til orde, og at alle spørgsmål behandles seriøst. Formålet med minimøderne er at give eleverne mulighed for indflydelse på deres egen hverdag samt træne dem i at lytte til hinanden, formulere sig og stille forslag. På minimøderne fremsættes og diskuteres forslag til den kommende uges aktivitetsplan. Desuden diskuteres aktuelle emner valgt af eleverne. Oplys-

ninger om tøjkonto, opsparing, hjemrejse og møder kan også fremkomme på minimødet.

Hver tirsdag eftermiddag afholdes på afdelingerne husmøde, hvor eleverne og alle pædagogerne på afdelingen deltager. På mødet gennemgås den foregående uges aktiviteter og fælles oplevelser på godt og ondt, den kommende aktivitetsplan – som er udarbejdet på baggrund af elevernes ønsker fra minimødet – desuden er der meddelelser børn til voksne og voksne til børn og eventuelle meddelelser fra elevrådet. Endelig aftales på husmødet elevernes gøremål for den efterfølgende fri eftermiddag. Formålet med husmødet er at diskutere afdelingens hele liv.

Observationer fra et husmøde:

Husmødet afholdes, når eleverne kommer fra skole og samles omkring bordet i stuen. Mødet indledes med punktet ”ugen der gik”. En pædagog starter punktet med på tavlen at tegne to kolonner med overskrifterne aktiviteter og samvær. Han vender sig mod bordet og spørger, om eleverne genkender temaerne. De fleste elever nikker. Sammen udfylder de skemaet. Under aktiviteterne kommer begreber, der dækker over de aktuelle temaer, som gruppen øver sig på: positivt engagement, sjov, samarbejde, være klar til tiden. Under samvær kommer mistillid/tillid, tiltale, drillerier og kontrol. Hvert enkelt begreb følges op med eksempler fra ugen, der gik – enten fra eleverne selv eller pædagogerne. Der snakkes om de positive oplevelser og om, hvor det ikke gik helt så godt. Stemningen er afslappet. Efterfølgende gennemgår en anden pædagog den kommende uges aktivitetsplan, inden den hænges op på opslagstavlen. Der er ingen kommentarer. Så er der kage, the og saftvand, og snakken bølger frem og tilbage. Der grines meget, og der er megen sjov mellem elever og pædagoger og pædagogerne imellem – enkelte grove bemærkninger eller mundhuggeri mellem eleverne kommenteres af en voksen. Mødet afsluttes med meddelelser fra de voksne til eleverne; svar på spørgsmål eller fremsatte ønsker på gårsdagens minimøde. Endelig aftales det, hvad de enkelte elever vil lave på deres frieftermiddag. En elev skriver det på tavlen med henblik på evalueringen inden aftensmaden.

Husmøderne forløber generelt meget forskelligt afhængigt af situationen i elevgruppen. Det er mit indtryk fra observationerne, at børnene inddrages i videst mulig omfang i dagsordenens punkter. En periode med megen uro på afdelingen smitter af på såvel elevgruppens lyst til at deltage som personalegruppens engagement.

Pædagogerne tænker møderne med eleverne på afdelingerne ind i den gruppepædagogiske sammenhæng:

En af de ting vi gør er, at vi hver uge holder minimøde, hvor eleverne ønsker, hvad vi skal lave af aktiviteter ugen igennem. De fleste af de ønsker

som børnene har er aktiviteter ud fra, at der er nogen at lave dem sammen med. Altså én der ønsker at spille fodbold, der er jo ikke meget i det for ham, hvis de ni andre plus de to voksne går med derud. Så de ønsker jo alle sammen at lave noget sammen. Hvis så, at der er nogen elever, der mener, at det skal de ikke være en del af, at ham der har ønsker fodbold og det vil jeg ikke være en del af, så har jeg næste dag ønsket volleyball.. så man er på den måde altid en del af de ting, de gerne vil lave.. deres ønsker går på at lave noget sammen.

Og så stiller vi dem til ansvar for at for at tingene kan fungere, så er man også nødt til at give det man kan til det sociale fællesskab og det er jo det vi hele tiden prøver at lære de her børn; at fungere i sociale sammenhænge. Det er det de ofte har haft svært ved, og som de får brug for som voksne.

Selv om de to anvendte dele af empirien ikke omhandler samme møde, så perspektiverer de begge sider ved inddragelsen af elevgruppen i det pædagogiske arbejde. Husmødet er også elevernes forum, og det, at de inddrages i formuleringen af erfaringer fra ugen, der gik, er med til at fastholde fælles oplevelser i elevgruppen – særligt de positive kan medvirke til at skabe oplevelsen af fællesskab og tilhør eleverne imellem. Udtalelsen om minimødet trækker et andet aspekt frem, nemlig at eleverne som gruppe dels ønsker hinandens samvær men også, at de – gennem det at kunne ønske en aktivitet – bliver afhængige af hinandens deltagelse.

AT LEVERE ET TYDELIGT BUDSKAB

En væsentlig del af overvejelserne omkring at gøre aktivt brug af gruppen handler for pædagogerne om kunne levere et tydeligt budskab, så eleverne ikke er i tvivl om, hvornår noget er godt, og hvornår noget er skidt.

Hvis det nu handler om at to børn slår hinanden. Så vil jeg korrigere det ved at tage afstand fra det verbalt, altså, hvis et barn slår et andet af en eller anden grund, som næsten er ligegyldig. Så vil jeg lave en samling ved bordet og tage problemstillingen op i forhold til, om det er den måde, man skal løse problemer på, og hvordan det er at bo et sted, hvor man bliver slået, og inddrage børnene i en dialog omkring den her løsning, så det ikke bliver en voksen-skideballe udelukkende. Det kan der også være behov for nogen gange, men jeg vil trække noget frem om, Hvad synes I omkring det? Hvordan er det at blive slået? Og kunne man have løst problemet på en anden måde? Det er ikke altid at man kan bruge gruppen til det, for det kan være for kompliceret en problemstilling. Men hvis den er oplagt som f.eks. om man må slå hinanden eller ej, og hvordan det er at blive slået, for næsten alle har været i den situation, hvor de er blevet truet eller slået, og så kan børnene med voksenhjælp være med i den snak, men klart ned en voksenstyring af snakken.

Alt efter hvor man har gruppen kan man spørge ind. Kommer man f.eks. tilbage fra en aktivitet, der er gået godt, kan man vælge mange nuancer. Én måde kunne være at sige, hvorfor var det, at det her gik så godt derude?

Hvad skete der? Og så kan man få nogen fingre på.. Var der nogen der kan huske, hvad vi snakkede om inden? Hvordan er det gået med det? Og så få nogen ord på, som man selv kan supplere med, hvad man synes der mangler. Det er en måde, hvor man i den grad gør eleverne aktive i deres egen udvikling, og selv er medspiller i det. For alt efter hvor man har eleverne og hvad man vil forvente, at de vil sige, så kan det nogen gange være nødvendigt at det er en voksen, der fortæller, hvad der gik godt og hvad der ikke gik godt.

Det er en voksevurdering af, hvor gruppen er, og hvordan vi bedst når frem til målet, og hvilke handlemuligheder vi som voksne har. Begge dele er gode, men den første er optimal, hvis det kan lade sig gøre.

At kunne levere et tydeligt budskab bygger således på overvejelser om, hvordan en given situation tackles, og hvad pædagogen vælger at fokusere på. I første omgang er det vigtigt at vurdere, hvad der er vigtigt for barnet, sådan at barnet hører budskabet og lærer af det – og der er forskel på, hvad budskabet er, og hvordan eleven vil opleve situationen. Pædagogen kan derefter overveje, hvorvidt gruppen skal inddrages – om barnet vil kunne bruge gruppens tilbagemeldinger – eller om eleven bedre vil kunne modtage budskabet i ene rum, for eksempel på sengekanten.

AT HOLDE ET SAGSFORHOLD I BØRNEHØJDE

Det har været et gennemgående tema i teksten frem til nu, at den pædagogiske praksis blandt andet bygger på, at børn lærer bedst af børn. Samtidig er et af målene med det pædagogiske arbejde at skabe en gruppe på ti elever, der fungerer sammen. En måde at skabe dette fællesskab på og sikre læring blandt elever sker ved, at pædagogerne søger at fastholde elevernes perspektiver mellem hinanden og ved at flytte fokus fra relationen mellem elever og voksne – og dermed den direkte konfrontation.

Udgangspunktet er, at det er i elevgruppen, at eleven skal fungere, og at elevens fokus holdes der. Der ligger heri også den iagttagelse, at relationen mellem elever og voksne ofte opleves asymmetrisk af eleverne, og at eleverne har tendens til at reagere på de voksnes rolle og autoritet frem for den konkrete problemstilling i situationen. At holde et sagsforhold i børnehøjde betyder derfor:

At man flytter en problematik ned, så den er mellem børnene. At lære børnene at det, de står i og sådan som de opfatter hinanden, ikke altid er hele sandheden, men også at den sandhed, der bliver mellem dem, og at det ikke er noget jeg tager på mig som voksen.

Eleverne har som tidligere nævnt svært ved at se sig selv og andre i de sociale sammenhænge. Der ligger således også en bevidstgørelse hos ele-

verne, hvor de gennem diskussioner med jævnaldrende får mulighed for at erkende sig selv og hinanden og opdage, at der er noget, andre er gode til, som eleven ikke selv kan, og at eleven kan spørge den anden elev til råds. Det forudsætter en åben proces, hvor eleven får tid og rum til at formulere sine synspunkter og er åben for andres perspektiver.

Det er således målet, at pædagogen i sådanne situationer fungerer som processtyrer ved at synliggøre forskellige perspektiver på situationen og forskellige færdigheder eleverne imellem og fungerer som øjenåbner for eleverne – og at fokus er på den gensidige respekt mellem eleverne og mellem elever og voksne frem for konfrontation og ydmygelse.

Sådanne processer kan hele tiden observeres i hverdagen på afdelingerne. Men det er ikke alle pædagoger, der mestrer at styre denne dialog, og så ender det i stedet med, at pædagogen fortæller elev(erne), hvordan tingene hænger sammen.

SAMSPILLET MELLEM VOKSEN- OG BØRNEPLAN

Som udgangspunkt er der en klar adskillelse mellem voksen- og børneplan. Men i praksis blødes disse grænser op. Det handler om børnenes kendskab til den bagvedliggende intention – om forholdet og samspillet mellem de intentioner, centrale pædagogiske udviklingstemaer for elevgruppen som pædagogerne formulerer som fokus i en bestemt periode, og de begreber eller områder, som eleverne skal øve sig på, og som de (primært) møder i introduktioner til og evalueringer af aktiviteterne.

Der er et børneniveau og et voksenniveau. Der er en sammenhæng mellem intentionen, vi formulerer for børnene og den bagvedliggende intention formuleret for en periode (ellers ville vi alle blive forvirret). De tilrettelægges, så de ofte ligger tæt op ad hinanden eller er identiske. Men det er vigtigt at holde sig for øje, at der er en adskillelse i det, så det ikke bare bliver en stor legestue. Vi har faktisk et udviklings- og et opdragelsesmål, som vi meget bevidst går ind og arbejder med i en periode, og véd, hvornår vi gør det. Vi har et klart mål med det vi gør, og vi træffer valg og fravalg som gerne skulle tjenes ind.

Vi er gode til at sige til børnene, at det var det vi snakkede om. Vi skal blive bedre til det og det, og vi skal øve os i gennem foråret på det og det. Og at vi faktisk kan bruge de samme ord, som dem vi aftaler på voksenplan.

Pædagogerne peger på, at det er vigtigt aldrig at have en skjult dagsorden om de ting, man laver sammen med gruppen, og at det er vigtigt, at eleverne kender til de centrale begreber, der arbejdes med i en periode. Og der er ingen tvivl om, at eleverne stifter bekendtskab med de pædagogiske mål og

centrale udviklingsbegreber for en periode, som er formuleret på voksenplan. Eleverne bliver præsenteret for dele af den pædagogiske intention for en dag, de nøgleord, der arbejdes med i gruppen i en periode – dette ses særligt eksplicit i forbindelse med aktiviteterne, som indledes med en introduktion til, hvad gruppen skal øve sig på, og det er det, der evalueres på efterfølgende. Samtidig står nøglebegreberne for en periode ofte anført på tavlen, hvor der løbende kan henvises til. Der kan dog på voksenplan være intentioner, som indeholder helt private ting for nogen af eleverne/individuelle udviklingsmål, som gruppen ikke nødvendigvis skal delagtiggøres i.

Pædagogerne tilstræber således en fælleshed på børn-voksenplan, som bygger på åbenhed, og pædagogerne har en oplevelse af, at eleverne oplever det pædagogiske arbejde som forståeligt og tydeligt.

Det er sjældent at børnene er i tvivl om hvad de skal og ikke skal. De kan selvfølgelig være enige eller uenige og lave konflikt på det eller stikke af, men jeg tror ikke, at de her børn oplever ret mange sammenhænge, hvor de ikke forstår intentionen, hensigten og voksensignalet i det.

Vi er meget åbne og ærlige omkring, hvorfor der skal ske det, og hvorfor der kan ligge en restriktion på den eller anden elev, eller hvorfor der bliver taget et specielt hensyn. Hvis der er konflikt eller uro, så er det også meget vigtigt at få fortalt hele gruppen på en gang, hvad der sket, så alle hører det samme.

Derudover hænger elevernes indsigt i de bagvedliggende intentioner sammen med elevernes erfaringer med at være en del af livet på Bøgholt/arbejdet på Bøgholt: jo længere tid, de har været på Bøgholt, desto flere ting bliver tillærte og dermed lettere at sætte ord på, fordi de kender dem og har hørt dem mange gange før. Graden af indsigt hænger også sammen med, hvordan elevgruppen fungerer. I en dårligt fungerende gruppe er det sværere at skabe lydhørhed.

Selv om intentionerne også når børneplanet, peger pædagogerne på, at der er forskel i indholdet på elev- og voksenplan: At voksenplanet er mere nuanceret og rummer pædagogiske målsætninger og midler til at nå målet, og at disse formuleres i stikord på børneplanet og tydeliggøres gennem handling – primært i aktiviteterne og i forberedelserne til f.eks. idrætsdagene.

Men der er stor forskel på, hvad vi gerne vil med børnene, og hvad de bliver delagtiggjort i, at vi vil med dem. Vi kan godt ville en masse med de her børn, og så tematisere det ned til 4 stikord, eksempelvis: samarbejde, hygiejne, opbakning, godt humør, som vi prøver at involvere dem i (..) Det er på det niveau, vi kan delagtiggøre dem.

Men vi overleverer – og i perioder meget visuelt – vores intentioner for en periode. F.eks. i forbindelse med idrætsdage, der er det meget tydeligt, hvad vi arbejder hen imod er meget med idræt, men man kan godt tematisere noget andet, f.eks. hygiejne under det samme.

Observationerne, som de er angivet i tidligere illustrerende eksempler, understøtter dette – at eleverne får kendskab til den bagvedliggende intention særligt i forbindelse med aktiviteterne.

Fokus har her været på de pædagogiske intentioner som gælder for gruppen af elever. Eleverne kan i interviewene fortælle om, *hvordan* tingene forløber, men det er faktisk svært for dem at formulere, *hvorfor* tingene sker. Dog har de fleste en forestilling om, hvorfor de skal lave aktiviteter, som delvis ligner pædagogernes rationale for aktiviteter (jf. afsnittet herom). Eleverne har derimod større indsigt i deres individuelle udviklingsområder – hvad de selv skal lære, mens de er på Bøgholt – og at deres mål ikke nødvendigvis er de samme for alle eleverne på Bøgholt.

FÆLLES LINIE

Det følgende tema omhandler de mekanismer i personalegruppen, der danner grundlaget for den fælles pædagogiske linie, og som samtidig er med til at sikre gennemførelsen af de i fællesskab formulerede målsætninger for arbejdet. Temaet ligger tæt op af den tidligere beskrevne kunst at sætte sig et mål og fastholde det over tid. Men hvor fokus tidligere primært var på de strukturerende elementer i organiseringen af arbejdet, er omdrejningspunkterne i det følgende det fællesskab, som pædagogerne anser for værende helt grundlæggende for, at de kan udføre deres arbejde. Det handler om en fælles forståelse af pædagogikkens praktiske udførelse og loyalitet pædagogerne imellem i forhold til de beslutninger, der træffes i personalegruppen.

DET FÆLLES PÅ HELE BØGHOLT

Den fælles linie på hele Bøgholt handler om en overordnet fælles holdning til, hvordan det pædagogiske arbejde organiseres, planlægges og udføres samt hvilke overordnede regler, der gælder for alle eleverne, f.eks. at eleverne ikke må være i besiddelse af mobiltelefoner, mens de er opholder sig på Bøgholts område.

Der er nogen ting, som er ufravigelige. Det handler allerførst om en fælles forståelse af opgaven, af pædagogikken. Der er fællesnævneren du skal leve op til og som rækker langt ind i handlingen. Vi er gode til at fastholde, at vi har en fælles linie og en fælles forståelse af opgaven på det helt nøgne pædagogiske plan.

Pædagogerne anser den fælles linie som den vigtigste forudsætning ved deres arbejde. Begreberne fælles fodslag og teamånd dækker over, at der skal være enighed i personalegruppen om måden, den pædagogiske opgave skal udføres på, og dette fællesskab rækker langt ind i den praktiske udførelse – fra hvad pædagogerne vælger at sætte fokus på til helt ned i detaljen at være enige om, hvordan man handler i forhold til eleverne:

Vi skal være enige om, hvad vi markerer på ved børnene, hvordan vi starter en aktivitet, om man skal i bad efter aktiviteten, om man skal spise morgenmad om morgenen. Hverdagen skal ske på samme måde.

Den måde vi udfører pædagogikken på skal være meget ensrettet; man kan sagtens være forskellige som personer, og det er vi, men det er vigtigt, at det mål, jeg har for hvert barn, er det samme som mine kollegers, og at vi siger de samme ting til hvert enkelt barn.

Det kan ikke være anderledes. Det er en naturlig ting, at som vi er meget opmærksomme på og hele tiden diskuterer, hvordan vi gør tingene. Vi kikker på hinanden og måden vi gør tingene på og diskuterer, hvad der kan gøres bedre. Vi giver råd og vejledning til hinanden om, hvad vi kan gøre samlet og roser hinanden, når det går godt.

Den fælles linie anses samtidig som en nødvendighed i erkendelse af, at der kun er to pædagoger på arbejde ad gangen, og at personalegruppen kun er samlet én gang om ugen på personalemødet. Den fælles linie er med til at sikre, at aftaler føres ud i livet. Som tidligere anført er strukturen givet, men den nuanceres i forhold til den aktuelle elevgruppe eller de enkelte elever, der kan have svært ved at tilpasse sig strukturen, og af pædagogernes forskellige personligheder.

Man kan sige, at tydeligheden er meget personafhængig og meget forskellig. Det vi tilstræber er en enhed i de krav, vi stiller og i de ting, som vi gerne vil have gennemført.

Den fælles linie differentieres på afdelingerne i forhold til afdelingernes forskellige elevgrupper. Afdelingerne har også deres egne traditioner. Men inden for afdelingernes rammer opfatter pædagogerne også, at nogle regler er ufravigelige, hvor en personlig stil eller et personligt motiv ikke er i orden. Hvis en personlig stil bliver for dominerende, eller personlige motiver prioriteres over de fælles aftalte handlemuligheder eller regler, har pædagogerne erfaringer med, at de spiller hinanden ud som voksne – at der let opstår en ”fremadrettet placeboeffekt”, hvor eleverne forventer afvigelsen næste gang, de står i samme situation med en anden voksen, som så skal rette op på kollegaens brud på den fælles linie.

Den fælles linie er f.eks. omkring den måde vi laver aktiviteter på: rammen, det overordnede tema, hvad er styrende for aktiviteterne, kriterier der er vigtige for aktiviteten fra planlægningen. Og så kan er den personlige stil komme til udtryk i måden, man handler på i aktiviteten.

Der skal være dog også være plads til de personlige nuancer i det pædagogiske arbejde, ”ellers bliver vi en flok robotter og alle handlemetoder mekaniske”. Det er pædagogerne enige om. Men det kan for nogen pædagoger være vanskeligt at tage den plads, fordi mange – særligt nye – pædagoger oplever, at der kan ligge en form for standarder for, hvordan man bør handle. Det er altså erfaring med arbejdet og en personlig følelse af at være sikker på sig selv, der er afgørende for, om den enkelte pædagog fylder sit arbejdsfelt ud med personlig stil. Pædagogerne mener også, at det er kollegernes ansvar at bakke den enkelte pædagog op i, at der er plads til at være den man er – inden for de rammer man i fællesskab har vedtaget.

LOYALITET OVER FOR DE FÆLLES BESLUTNINGER

Loyalitet er et begreb, der går igen i interviewene med pædagogerne, når samtalen handler om opretholdelsen af den fælles linie.

Jeg oplever det som noget særligt, at vi arbejder sammen som personalegruppe, at man bakker hinanden op, selv om man måske ikke er enig. Gennem den diskussion man har haft, er man nået frem til et fælles mål, og så er det det man arbejder ud fra.

Det er enormt vigtigt at være loyal over for de aftaler man laver, som ikke skal nuanceres (..) f.eks. er vores ugeplan bygget meget struktureret op, så det kan jo ikke hjælpe noget, hvis nogen åbner op for at f.eks. en frieftermiddag på en onsdag, når det nu er om tirsdagen, fordi det vil være svært at få gang i den fodboldkamp, der står på aktivitetsplanen om onsdagen. Man kunne jo forestille sig masser af nuancer, man ikke orkede at gå ind i, konflikter, hvor man ville slække på den struktur, man har bygget op herude, og det er dér, hvor man ikke skal gøre det. Så er der så mange andre problemstillinger, som man kan gå forskelligt ind i.

Loyalitet er en spilleregul, en ”agreement”, som pædagogerne gensidigt forventer af hinanden. Den er vigtig, for at pædagogerne kan føle sig sikre på, at kollegerne følger op på det arbejde, de laver, og at de i fællesskab, og dog uafhængigt af hinanden, arbejder hen imod de fælles formulerede mål.

Hvis du ikke er loyal, så arbejder du ikke her ret lang tid, for hvis vi gør tingene på ti forskellige måder, så kan børnene mærke det og så bliver det noget rod det hele. Vi spiller hinanden ud som kolleger, hvis der er nogen, der går nemmere om ved det end andre, helt bevidst. Altså man kan godt risikere, at det sker, og så er det at vi tager det op i personalegruppen.

At handle loyalt i forhold til hinanden handler også om at sikre ro og stabilitet i elevgruppen. Og pædagogerne oplever det som en særlig styrke ved deres måde at arbejde på, at de – selv om de måske ikke er enige i en beslutning – bakker op om den og fastholder den overfor eleverne, så eleverne oplever, at der er enighed blandt de voksne.

ILLUSTRERENDE EKSEMPEL: PLADS TIL FORSKELLIGHED

Loyalitet og fælles pædagogisk linie er centrale begreber for pædagogerne, når de taler om deres arbejde. Alligevel nuanceres enigheden på det individuelle handleplan, og holdningerne til et konkret pædagogisk forløb kan være forskellige. I det følgende drages et eksempel på dette frem. Først fra observationerne, og temaet uddybes efterfølgende med kommentarer fra elever og pædagoger.

Observation: Meningsudveksling mellem pædagoger på arbejde

Under overlappet planlægger de to pædagoger dagens forløb. På aktivitetsplanen står der ”løb”. Én af eleverne kan ikke løbe, og pædagogerne diskuterer, om hun skal med eller ej. Den ene pædagog mener, at hun skal blive hjemme, fordi hun ikke øger motivationen for de andre elever i gruppen. Den anden pædagog mener, at selv om eleven ikke kan deltage, skal hun med alligevel – at eleven skal med og heppe på de andre. Den ene pædagog påpeger, at i sådanne tilfælde kan man godt lade en elev blive hjemme. Den anden pædagog siger, at det gør hun aldrig. Den ene pædagog henviser til, at det kan mindske motivationen generelt i gruppen og trække én af de sværere elever med. Han beskriver løbeturen og kan ikke forstå, at eleven skal med. Den anden pædagog mener fortsat, at hun skal være en del af turen. Pædagogerne diskuterer frem og tilbage og det ender med, at pædagogerne vælger at lade eleven blive hjemme og hjælpe med praktiske gøremål. Diskussion er ovre, og fokus flyttes hurtigt til planlægningen af det videre forløb omkring løbet. Der skal laves to hold, og spørgsmålet er, om der skal laves et stærkt og et mindre stærkt hold, eller om eleverne skal blandes. Erfaringer fra tidligere ture drages frem, og holdene sættes ud fra hvem af eleverne, der matcher hinanden. Herefter aftaler pædagogerne dagens intentioner. Ét af de overordnede pædagogiske temaer omhandler sprogbrug, og én af dagens intentioner bliver sætte fokus på sprogbrugen under samlingerne og fastholde dette dagen igennem. En anden intention omhandler optakten til en aktivitet. Pædagogerne vil sætte fokus på, hvordan man på en positiv måde starter en aktivitet, og de vil inddrage tidligere positive oplevelser som motivation for at gå i gang med dagens aktivitet. Herefter aftaler pædagogerne, at de sammen vil tage snakken af aftenens aktivitet på et senere tidspunkt i løbet af dagen.

Eleverne svarer på spørgsmålet: Er der forskel på, hvilke voksne, der er på arbejde?

De voksne er ikke ens. De har jo hver deres måde at være på.

Ja, når der er nogen bestemte på arbejde, så er der lidt råben og skrigen. *Er det så fordi de voksne gør noget forskelligt eller er det fordi du gør noget forskelligt?* Jeg gør noget forskelligt, og de gør noget forskelligt med regler og holdninger.

For mig er der ikke forskel, men for pigerne er der. De er bange for (en mandlig pædagog), eller har meget meget stor respekt for ham. Hvis det var nogen af de andre, der var på arbejde, så er pigerne totalt oppe at køre og smadrer det hele, men når han er på arbejde, sidder de som små engle. Så jeg kan mærke det på pigerne. *Er han anderledes end de andre?* Næ, han er et menneske, og det er de andre også. Han råber måske lidt højere.

Pædagogerne siger:

Vi må gerne være uenige, men vi er loyale overfor de beslutninger vi træffer.

Det er vores erfaring, at entydighed i det vi voksne melder ud er dét, børnene har det bedst med. Det er de rammer og den struktur, de lærer bedst i, og som skaber bedst tryghed, forudsigelighed og overskuelighed. Det er der, de bliver kapable på områder, hvor de er svigtet i forvejen – det er at kunne danne sig et overblik forud og kunne indgå i sociale og praktiske relationer og forstå sig selv i den – derfor har vi valgt den skabelon, fordi vi oplever det passer til dem.

Ét er, at vi opdrager børnene, men vi opdrager i høj grad også personalet herude og der ligger en måde eller en holdning om det at være personale herude, omkring lederskab og følgeskab, det handler om at kunne gå ind og tage teten og være tro følgesvende, og så kan man diskutere det bagefter. Man kan sige at det er en uskreven tommelfingerregel, at børnene aldrig oplever uenighed mellem voksne, og det betyder at uanset, hvad jeg træffer af dispositioner, så har min makker bare af at følge trop på, og så kan han eller hun være nok så uenig, men det er i hvert fald ikke, mens ungerne hører på det. Men i kraft af den uformelle kultur, hvor vi snakker sammen, er hele tiden en justering for at kunne matche den virkelighed som er aktuel. Det er en stor styrke.

Observationen viser, at pædagogerne ikke er enige om, hvordan en konkret situation skal håndteres. Meningsudvekslingen frembringer forskellige perspektiver på, hvilke handlemuligheder pædagogerne oplever i en given situation og grundlaget for at træffe en beslutning bliver nuanceret. I sidste ende handler det om, hvad der umiddelbart vurderes er bedst for den enkelte elev og gruppen, og det er afgørende for, hvordan de sammen beslutter at håndtere situationen. Og når beslutningen er truffet, er det dét, pædagogerne sammen gør efterfølgende – også selv om de som udgangspunkt var uenige. Der er således plads til individuelle forskelle i holdningen

til, hvordan en given situation håndteres, men når en beslutning er truffet, bakker man hinanden op og melder det samme ud til eleverne. Eleverne oplever ikke denne entydighed på samme måde. Når de i interviewet bliver spurgt, om der er forskel på hvilke voksne, der er på arbejde, er svaret ja, det er der. Eleverne tænker her på forskelle i pædagogernes ”stil” og måde at indgå i relationen og ikke på, om pædagogerne stiller de samme krav.

PROFESSIONEL ATTITUDE

Professionalisme er et begreb, jeg meget hurtigt blev opmærksom på, under mit ophold på Bøgholt. Det handler for pædagogerne om at være sig sit arbejde bevidst, at handle reflektivt, at planlægge, diskutere og evaluere, løse konflikter og sadle om. Ud over bestemte arbejdsprocesser ligger der i den professionelle rolle også en attitude, en kappe, som én af pædagogerne omtaler den, en tilgang til eleverne, som er vigtig at holde sig for øje, når man tager arbejdsopgaverne i betragtning. Det handler om pædagogernes evne til at påtage sig forskellige roller: at være omsorgspersoner, opdragere og medspillere i en flok unge menneskers liv. Den professionelle attitude står alene som begreb, fordi det hverken handler om personlig stil eller om fælles linie – men om at handle som en fagperson.

Man reagerer som pædagog professionelt, når nogen af børnene overskrider en aftale eller regler for almindelig adfærd, så rammer det selvfølgelig også én, at man kan se, at vedkommende opfører sig dårligt. Men den rammer ikke en på følelserne, som hvis man blev vred i privatlivet. Forskellen er, at det ikke rammer en på følelserne uden dermed ikke at sige, at det ikke gør noget ved ens følelser, men der er grænser for, hvor langt man kan træde ind i det. Det er selvfølgelig forskelligt hvor meget arbejdet rammer de enkelte pædagoger. Fordi vi er forskellige, så gør det også noget forskelligt ved os. Men det handler om evnen til at kunne distancere sig fra en problemstilling. Det handler også om at se det som et arbejde.

En professionelle attitude betyder, at man distancerer sig fra sin private side og reagerer med et professionelt mål for øje. For den pædagogiske opgave er netop et arbejde, ikke et kald, ikke en reserveforælderrolle. Det er et lønnet arbejde, hvor man inden for nogle givne rammer udfylder sin opgave som fagperson. Under interviewene søgte jeg denne professionelle rolle uddybet på et mere individuelt plan. Derved trådte flere nuancer frem. Dette tema søger at sætte ord på pædagogens professionelle attitude. Det handler for pædagogen om at skabe autoritet omkring sin person og at kunne iscenesætte sig selv i et autentisk samvær med eleverne.

AT SKABE AUTORITET OMKRING SIN PERSON

En væsentlig faktor i pædagogernes forståelse af at agere professionelt handler om at skabe autoritet omkring sin person i relation til eleverne. Autoriteten forstås her som en måde at skabe respekt i elevgruppen.

Når man skal ud og arbejde med sådan nogen bavianer, som dem vi har her, så skulle man gerne kunne flytte dem fra et sted til et andet, og hvis vi ikke fremtræder på en måde, så de har respekt for os og har lyst til at være sammen med os og lytte på, hvad vi siger, så får vi dem jo ikke flyttet nogen steder, og det er dét, der er vores arbejde og vores mål. Så kan det lyde så voldsomt, når man siger autoritet, men jeg tænker, at vi vil gerne lære de her børn, at de skal høre efter, hvad de voksne siger, så derfor er det ikke så langt fra det det er. Det er et must, hvis man skal udføre et ordentligt stykke arbejde her at have autoritet, og at børnene har respekt for én.

Autoritet er forbundet med evnen til at kunne skære igennem og derigennem opnå lydighed blandt eleverne. At have autoritet betyder for pædagogerne, at de føler en sikkerhed i deres arbejde. Og det er et mål for pædagogerne at skabe autoritet ud fra den person, man er – ”at det er *mig*, der skal passe på børnene, lære dem noget og tage svære snakke med dem”.

Autoriteten skabes igennem den historie, man har som voksen i elevgruppen – gennem fortællinger og overleveringer, der går igen blandt eleverne, og gennem de fælles oplevelser den enkelte pædagog har med eleverne, hvor eleverne kan se, at de kan regne med den voksne. Autoriteten er således en forudsætning for at opnå tillid i elevgruppen, fordi autoriteten skaber forudsigelighed og trykthed blandt børnene, og den får dem til at lytte og gøre, som der bliver forlangt.

Den opbygges gennem erfaring og betyder, at den enkelte pædagog føler en sikkerhed i at handle og indgå i samværet med eleverne, og den er med til at opbygge en tillid til sig selv som fagperson.

Autoriteten forudsætter tydelighed i pædagogens adfærd og de budskaber, der udtrykkes.

Jeg er klar og tydelig: børnene skal ikke være i tvivl om, hvem jeg er og hvad jeg står for, hvornår jeg stiller krav, er humoristisk, hvornår jeg laver sjov og hvornår det er alvor. Det er vigtigt fordi børnenes tillid som udgangspunkt kan ligge på et meget lille sted, så derfor har de brug for en meget synlig rollemodel.

Pædagogerne er også opmærksomme på den ”hårfine balance”, det er at kunne bevæge sig mellem at have autoritet og have en relation til eleverne. Som autoritetsperson skal man tage konflikter med eleverne og påpege brud

på regler, og det kan betyde, at man ikke altid kan bevare den gode relation. En autoritær attitude kan også ødelægge den gensidige relation til eleverne – at eleverne enten bliver bange for pædagogen eller mister respekten.

AUTENTICITET OG ISCENESÆTTELSE

Temaet omkring forholdet mellem autenticitet og iscenesættelse handler om, hvordan pædagogerne er i stand til at skabe et autentisk samvær med eleverne ud fra en professionel og til tider iscenesat attitude. Det handler om forholdet mellem at påtage sig roller i det professionelle arbejde og ønsket om at skabe ægte relationer i samværet med eleverne.

Vi går ind og oplever det sammen med dem, og sveder sammen – og de følelser, der er forbundet med det, både fysisk og psykisk, er som oftest af rimelig autentisk karakter.

Pædagogerne er meget bevidste om, at deres attitude og adfærd er af stor betydning for den stemning, der er på en afdeling, og at den også påvirker den adfærd, eleverne udviser. Eleverne spejler sig hele tiden i pædagogerne, så måden, pædagogen agerer på, er dét, eleverne lærer af. Det er derfor som udgangspunkt målet, at pædagogerne skal fungere som den motiverende faktor og handle professionelt med det pædagogiske mål i fokus.

Pædagogerne taler for det første om, at de kan vælge at skabe en stemning med deres professionelle attitude ved for eksempel at udvise vrede på kommando. Det betyder, at pædagogen reagerer professionelt og sætter sig op til at udvise vrede, men at vreden for pædagogen er forbundet med en professionel reaktion på, at eleverne for eksempel overtræder definerede grænser. Pædagogerne udviser vrede for at påvirke eleverne i den retning, de gerne vil have, og fordi de kan se en mening med det ud fra et fagligt pædagogisk perspektiv. Skuespillets kunst, som én af pædagogerne kalder det.

For det andet skal pædagogerne kunne veksle mellem forskellige roller: ”dik-tatoren, autoriteten, vennen, omsorgspersonen, den fortrolige” – ud fra den givne situation.

Iscenesættelsen knytter sig således til en professionel attitude, hvor pædagogen udviser en bestemt adfærd for at opretholde et bestemt normsæt eller en pædagogisk målsætning.

Den professionelle reaktion står i modsætning til de reaktioner, der opstår ud fra en personlig følt vrede, hvor pædagogen som person kan føle sig skuffet eller trådt på. Pædagogerne kan også blive personligt berørt af en situation og vise det til eleverne. Men deres reaktion (hvis den skal være

professionel) skal afpasses situationen og lukkes ned igen – man skal hele tiden som pædagog være sig sin rollemodel bevidst.

Det handler også om at vise ungerne, at det er legalt at blive vred. Eller være frustreret og irriteret, men også at lære dem, at når man er af med det efter en tid, så skal man omstille sig, så de kan se og høre det. De skal også lære at komme ud af deres vrede.

Det er også et spørgsmål om at være tro mod dig selv. Nogen gange skal jeg være iscenesættende. Men jeg er også et menneske, og selvfølgelig skal de se, at jeg er sur. Men jeg skal ikke fastholde vreden i flere timer på arbejde. Det er vigtigt at jeg ikke gør det.

Det betyder ikke nødvendigvis, at der er lighedstegn mellem hhv. professionalisme og iscenesættelse og personlig reaktion og autenticitet. Det handler snarere om, at pædagogerne oplever, at iscenesættelsen af dem selv ligger inden for det personlige råderum, hvor den enkelte pædagog føler, at adfærden er autentisk – at de kan stå inde for dét, de gør. Der er således tale om, at forholdet mellem autenticitet og iscenesættelse afgøres af, om pædagogerne kan identificere sig med de pædagogiske mål – og midler til at opnå målet – som påkræver iscenesættelsen.

SAMMENFATTENDE

Med de generelle mål for øje arbejder pædagogerne meget bevidste med elevgruppen. De kender den enkelte elevs udviklingsområder og stiller krav til den enkelte elev i de fælles aktiviteter ud fra kendskabet til eleven. Det konkrete indhold i aktivitetsplanen afspejler forståelsen for den store variation i elevernes motivation og færdigheder.

Pædagogen bruger aktivt gruppen af elever til at skabe udvikling – med opmærksomhed på brugen af positive normbærere. Der arbejdes med at skabe en social orden, hvor eleverne inddrages i løsningen af problemer, der opstår for gruppen eller konflikter eleverne imellem ved at holde sagsforholdet i børnehøjde.

De overordnede mål indebærer, at pædagogerne tilstræber en fælles linie i dagligdagen. De forhandler de aktiviteter, der skal finde sted, og man er loyal over for de fælles beslutninger. Inden for de angivne rammer gives der plads til forskellighed. Endelig tilstræbes en professionel attitude, som ses i pædagogernes evne til at skabe autoritet omkring deres person og til at kunne iscenesætte sig selv og handle autentisk på samme tid.

KONKLUSION:

KVALITETEN AF DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE PÅ BØGHOLT

Undersøgelsen af den pædagogiske praksis på Bøgholt har taget udgangspunkt i observationer og interviews. Samværet med elever og pædagoger har givet et indblik i den hverdag, der finder sted på institutionen. Ord er fattige i beskrivelsen heraf. Nuancer og sammenhænge forsvinder let, når det er et komplekst samspil mellem intentioner og handlinger, der er i fokus.

Undersøgelsen viser, at institutionen Bøgholt kan defineres som et fællesskab, der arbejder sammen mod fælles pædagogiske mål. Men Bøgholt kan ikke alene beskrives ud fra den fælles opfattelse af målene.

Undersøgelsen viser, at det er et komplekst samspil mellem grundlæggende antagelser, en struktureret organisering af det pædagogiske arbejde, planlægning og evaluering og et formuleret pædagogisk udgangspunkt, der gør det muligt at sætte sig pædagogiske mål og fastholde dem over tid. Dette dokumenterer samtidig, at den pædagogiske intention er indlejret i og i et dialektisk forhold med praksis. Pædagogernes forskellighed skaber nuancerne i arbejdet mod målet og sikrer, at beslutninger træffes og mål formuleres på et bredt argumenteret grundlag. Pædagogernes forskellighed udgør således fundamentet for organiseringen.

Bøgholt som institution, og pædagogerne i særdeleshed, har en meget stærk selvforståelse, som gør dem gode til at løse deres opgaver, inden for de rammer de har. Det er her ikke muligt at sige noget om, om arbejdet kunne gøres mere effektivt på andre måder, da dette ikke er undersøgt. Men det betyder, at måden, Bøgholt gør det på, er god.

Sammenfattende viser undersøgelsen, at Bøgholtmodellen forudsætter

- En antagelse om, at eleverne udvikler sig gennem konkrete fælles aktiviteter.
- En målsætning med et ophold på Bøgholt, der primært handler om at skabe personlig integration, sociale og praktiske færdigheder hos eleverne.
- At pædagogerne sætter sig et mål for hvert enkelt elev i lyset af Bøgholts generelle antagelser om udvikling.
- At målene fastholdes gennem løbende planlægning og evaluering og ved, at pædagogerne formår at kunne navigere i hverdagens uforudsigelig forløb med målet for øje.

- At målene indfries ved anvendelsen af gruppepædagogiske principper, hvor pædagogerne bevidst arbejder med gruppeprocesser og gør aktivt brug af gruppen, når der skal gives feedback til eleverne.
- At den givne organiserende struktur opretholdes gennem pædagogernes fælles linie, hvilket forudsætter, at pædagogerne er loyale over for de fælles beslutninger.
- At pædagogerne er deres professionelle attitude bevidste og evner at kunne bevæge sig i den konstante balance mellem at skabe autoritet omkring sig selv, være iscenesættende og handle autentisk

Når jeg taler med pædagogerne om, hvad de anser for at være mulige pædagogiske udviklingsområder på Bøgholt, giver de udtryk for, at den pædagogiske praksis overordnet set er under konstant udvikling, men også, at den interne pædagogiske udvikling på Bøgholt på nogen områder ”halter noget bagefter”. De efterlyser faglig og empirisk viden, som gør dem i stand til at matche samfundsudviklingen, den generelle børneforståelse og ungdomskultur. For pædagogerne handler det om, at de kan føle sig rustet til at være på forkant frem for at re-agere. Pædagogerne peger selv på, at sådanne input ikke kan genereres internt, men skal komme udefra. Undersøgelsen rummer ikke yderligere informationer om de temaer, som pædagogerne omtaler. Men det kunne være en oplagt diskussion internt på Bøgholt og eventuelt mellem døgninstitutioner generelt.

DEL II. LIVSFØRLØB OG TILBAGEBLIK

Denne del af forskningsprojektet er undersøgelse af, hvordan det går elever, der har tilbragt en del af deres ungdom på Bøgholt. Hvordan er deres liv beskrevet i papirerne? Hvad karakteriserer deres barn- og ungdom? Hvad fortæller de som voksne om deres liv? Omdrejningspunkterne er livsforløb og tilbageblik. Og dette undersøges eksplorativt med henblik på at lokalisere sociale mønstre og grupperinger blandt 22 voksne midt i tyverne, der som børn og unge har været anbragt.

MÅLET MED EN FOLLOW-UP UNDERSØGELSE

Et kendetegnende vilkår ved pædagogisk arbejde er, at resultatet ikke nødvendigvis viser sig med det samme. Der arbejdes med udviklingsmål her og nu, og så er der de mål, som rækker længere ud i fremtiden for eleven: færdigheder, som det er ønsket og håbet, at eleven tager med sig og gør brug af i sit voksenliv. Det er et vilkår for det pædagogiske arbejde, at arbejdet på et givet tidspunkt er at så og måske se en spire til færdigheder, som først folder sig ud senere hen, når opholdet på Bøgholt er afsluttet. Dette er en del af pædagogernes selvforståelse, når de snakker om deres arbejde, og om hvordan de kan se resultaterne heraf. Nogle af pædagogerne har løbende kontakt med tidligere elever, nogen gange støder de ind i dem ved forskellige lejligheder, hvor de får mulighed for at se og høre om elevernes liv efter Bøgholt. Men en egentlig feedback på, om deres selvforståelse af arbejdet faktisk har hold i virkeligheden, mangler. De ved faktisk ikke, om dét, de gør, virker på længere sigt. Det er blandt andet dét, denne undersøgelse skal være med til at kaste lys over – om den fundamentale forståelse af det pædagogiske arbejdes langsigtede mål er reelle og bevaringsværdige.

Undersøgelsen bygger på journalmateriale, spørgeskemaer og interviews med tidligere elever på Bøgholt. Målet er dels at få et billede af elevernes livssituation før og under opholdet på Bøgholt, dels at belyse personernes opfattelse af og forståelse for deres eget livsforløb – herunder også betydningen af opholdet på Bøgholt. Endelig at undersøge, hvordan det går eleverne efter deres ophold på Bøgholt, og hvordan deres liv former sig nu. Formidlingen sker gennem beskrivelser af deltagernes livssituation, problemkompleks og udvikling med fokus på før, under og efter opholdet på Bøgholt.

Der må dog tages visse forskningsmæssige forbehold: En væsentlig del af det at udføre forskning retrospektivt er, at de mange faktorer – biologiske, personlige, sociale, økonomiske og samfundsmæssige – der virker ind på et livsforløb, og som hver for sig og sammen er med til at forme tilværelsen, ikke kan skilles ad. Egentlige årsagssammenhænge er svære at påvise. For det første er det slet ikke muligt med udgangspunkt i de – nu voksne – elevers beskrivelser at finde reelle målbare faktorer, der kan vise tilbage til opholdet på Bøgholt. Derudover har pædagogikken ændret sig og er ikke nødvendigvis den samme som dengang. I en follow-up undersøgelse er det

derfor ikke målet at påvise effekter eller lave følgeslutninger: Fordi personen har været på Bøgholt, så er det gået på den og den måde.

Det er i stedet muligt at sandsynliggøre udviklingsmønstre, hvor mange faktorer påvirker vejen gennem livet, og hvor fokus i stedet er på grupperinger, fælles træk og sociale mønstre for den samlede gruppe af deltagere i undersøgelsen.

VEJEN TIL MÅLET: METODER, DATAINDSAMLING OG DATABEHANDLING

UDVÆLGELSEN

Undersøgelsen tager udgangspunkt i den gruppe af unge, som for 8-10 år siden blev udskrevet fra Bøgholt. Der er tale om en gruppe på 47 elever, som forlod Bøgholt i årene 1992-1994. Seks elever havde et ophold på mindre end et år – og da man må forvente, at den pædagogiske påvirkning for denne gruppe har været af begrænset betydning, indgår de ikke i undersøgelsen. Af de tilbageværende 41 elever har 21 sagt ja til at deltage i undersøgelsen – heraf har 20 givet interview. Derudover har der været kontakt med fire andre tidligere elever, hvoraf de tre har deltaget. I sidste ende har 23 tidligere elever givet samtykke til at deltage i undersøgelsen. Analysen af data viste imidlertid store modsigelser og uoverensstemmelser for én af deltagerne, hvorfor denne person er trukket ud af undersøgelsen. Undersøgelsen bygger på 22 interviews og journalmateriale.

KONTAKTEN

Undersøgelsen er underlagt gældende regler for fortrolighed og aktindsigt. Derfor er det Bøgholt, der har taget den første kontakt til eleverne. På baggrund af listen med elevnavne har Bøgholt indhentet oplysninger om adresser og eventuelle telefonnumre gennem folkeregistret. Dernæst har enkelte pædagoger og socialrådgiverne telefonisk kontaktet de elever, som havde telefonnummer. I dag har mange mobiltelefoner med taletidskort, og disse numre er ikke registreret, hvorfor mange ikke kunne kontaktes pr. telefon. De elever, det ikke var muligt at træffe via telefon, fik tilsendt et brev med de samme oplysninger, som blev givet under telefonsamtalerne. Først da eleverne havde indvilget i at deltage i undersøgelsen – enten mundtligt eller skriftligt – kunne jeg tage den første kontakt til dem for at lave aftaler om tid og sted for interviewene. Inden interviewene påbegyndtes, underskrev alle deltagerne en samtykkeerklæring.

DELTAGERNE

Det er selvfølgelig interessant, hvem der melder sig til en sådan undersøgelse. Der har været kontakt med hele gruppen af udskrevne elever fra 92-94, i hvert fald pr. brev. Jeg kan ikke ud fra gruppen af deltagere sige noget som helst om deres hensigt med at deltage. Som det også vil fremgå, har det

bestemt ikke haft betydning, hvorvidt Bøgholt fremstår positivt for eleverne. Der er både meget positive og meget negative tilbagemeldinger fra de tidligere elever. Men det er nærliggende at tro, at de elever, der melder sig, er personer, der har et vist overskud i deres hverdag – i hvert fald overskud nok til at deltage i en undersøgelse af denne karakter. Det giver naturligvis anledning til overvejelser om validiteten/repræsentativiteten af data.

EMPIRIEN

Data forligger dels i form af journalmateriale fra Bøgholts arkiver, dels interviews med 22 tidligere elever af en varighed på mellem 35 minutter og 1½ time. Eleverne har efter interviewene desuden udfyldt tre spørgeskemaer – stamdata, mental sundhed, sætningsfuldendelse – samt lavet en netværkstekning. Heraf indgår stamdata og mental sundhed i den endelige analyse.

Journalerne er ikke fuldstændige – det er ikke nødvendigvis alle (relevante) dokumenter omhandlende den enkelte elev, der ligger i journalen på Bøgholt. Det er heller ikke de samme former for oplysninger eller dokumenter, der er på alle. Men journalerne giver mulighed for at få et indblik i dele af hændelsesforløb i den enkelte elevs liv før Bøgholt på baggrund af henvisningspapirer om f.eks. anbringelsesårsager, tidligere anbringelser, skoleforløb og -skift, eventuelle psykologiske undersøgelser, flytninger og elevens familiemæssige baggrund. Journalerne rummer ligeledes oplysninger om opholdet på Bøgholt – gennem udviklingsbeskrivelser i indberetninger og conferenceoplæg (dagbogsnotater forefindes i enkelte journaler, men udelades, da de ofte er af svingende kvalitet og ikke er ”formaliserede”). Disse oplysninger bidrager ligeledes til at danne et billede af hele gruppens typiske og atypiske karakteristika.

Spørgeskemaerne. Kontakten med de tidligere elever var delt i to; interview og spørgeskemaer. Det er ønsket med denne struktur for dialogen at skabe et bredt billede af personen. Interviewet er den dialog, hvor igennem personen først i tilbageblik fortæller om sit liv, og dernæst besvarer spørgeskemaer, der relaterer til livet lige nu og i tiden efter Bøgholt. Spørgeskemaerne til brug i analysen omhandler ”stamdata” for personens uddannelsesforløb, kriminalitet og misbrug og livssituation lige nu og et standardiseret selvscoringsskema, der giver et overordnet billede af personens aktuelle mentale sundhed.

Skemaet med **stamdata** rummer oplysninger om alder, civilstand, børn, uddannelsesforløb, jobs, kriminalitet, misbrug (stoffer, medicin, alkohol) med henblik på at få et bredere billede af, hvor gruppen har bevæget sig hen i deres livsforløb. Skemaet søger at afdække faktorer, der kan fortælle noget om personens funktionsniveau her og nu. Faktorer som indirekte også kan påvirke den enkeltes oplevelse af at mestre sit liv. Skemaet giver på den måde en række oplysninger af faktisk karakter, som kan analyseres med et kvantitativt udgangspunkt.

Personernes **mentale sundhed** vurderes ud fra et (standardiseret) selv-rapporteringskema, som måler respondentens oplevelse af mental sundhed – i hvor høj grad personens aktuelle tilstand er præget af symptomer på psykiske lidelser (Derogatis, L. R, 1993). Formålet med at inddrage denne form for skema i undersøgelsen er at skabe et overblik over deltagernes nuværende livssituation: ”Hvordan oplever de, at de har det?” for på den måde at kunne sætte fokus på mulige mønstre i livsforløbet fra barndom og ungdom til voksenliv.

BSI, som skemaet benævnes, er et mål for et på nuværende tidspunkt psykologisk symptom status. Det er *ikke* et mål for personlighed. BSI er velegnet til at give et her-og-nu billede af individets kliniske status. Den mentale sundhed vurderes på ni dimensioner, som ligger i forlængelse af symptombilleder fra diagnosesystemerne: somatisering, tvangshandlinger, interpersonel sensitivitet, depression, angst, fjendtlighed, fobisk angst, paranoide tanker og psykoticisme.

Analysen af BSI kan fortolkes på tre niveauer: fra et generelt overordnet mål af psykologisk tilstand over syndromal fremtræden til individuelle symptomer. I nærværende undersøgelse er det dog kun det generelle overordnede mål for personernes psykologiske tilstand, det såkaldte GSI (General Severity Index), der er af interesse. GSI er den mest følsomme indikator på personens ”lidelses”-niveau, når informationer om antallet af symptomer og lidelsens intensitet kombineres.

Når GSI-scoren er større end eller lig med 63 eller hvis to af de primære dimensioner er større end eller lig med scoren 63, vil personen blive betragtet som en positiv diagnose eller en sag.

Formlen lyder: $D_x = T_{GSI} \geq T_{63} \text{ or } T_{2DIM} \geq T_{63}$

Skemaet blev udfyldt i forbindelse med interviewet. Mange valgte at udfylde skemaet selv: 15 ud af 23. Nogen ville gerne være fri for at skulle stave sig igennem skemaet, hvorfor jeg læste højt. Nogen kunne slet ikke læse teksten. Alle deltagere besvarede alle spørgsmål.

Personernes mentale sundhed eller aktuelle psykiske tilstand vurderes ud fra et selvscoringsskema, som måler graden af psykisk velbefindende i forhold til en normgruppe. Der foreligger fire amerikansk standardiserede normgrupper. Denne analyse tager udgangspunkt i normerne for voksne psykiatriske patienter og voksne ikke-patienter (normale). Normerne er inddelt i køn. At normerne er amerikanske kan i sig selv være en kilde til at forvrænge billedet, når de overføres til danske forhold. Men når skemaet benyttes som middel til at gruppere deltagerne, anses dette ikke for værende af nævneværdig betydning.

Analysen af disse data giver et umiddelbart og generelt billede af personernes aktuelle psykiske tilstand. Det er dette billede, der er omdrejningspunktet i selve analysen – Hvordan oplever de tidligere anbragte selv, at de har det? Hvilket billede tegner der sig i forhold til normalbefolkningen? Ved at gruppere deltagerne ud fra deres oplevelse af mental sundhed/ psykisk velbefindende er det ønsket at spore mønstre i livsforløbene, som kan pege på belastende og beskyttende faktorer. Kan der spores mønstre mellem graden af mental sundhed i midttyverne og det liv, som er gået forud? Målet er her ikke en fuldstændig analyse, men at trække særligt tydelige karakteristika eller mønstre frem, som kan give et bedre billede af og forståelse for livsforløbene generelt.

Interviewene fokuserer på personernes livshistorie og nuværende livssituation. Målet er at belyse, hvordan det går tidligere elever 8-10 år efter deres ophold på Bøgholt. Mere konkret er det ønsket at få et billede af deres livssituation og problemkompleks før og under opholdet på Bøgholt, og personernes nuværende opfattelse af og forståelse for deres eget livsforløb og nuværende livssituation – herunder også betydningen af opholdet på Bøgholt.

Interviewguiden er bygget op omkring det semistrukturerede forskningsinterview (Kvale, 1996) (se bilag 4). Her er det centrale, at interviewet struktureres omkring en række forskningsspørgsmål, temaer, det er vigtigt at få belyst, og dels en række konkrete spørgsmål, der afdækker forskningstemaet. Spørgeguiden er på den ene side et vigtigt redskab under interviewet til at sikre, at der stilles de spørgsmål, der er dækkende for at få belyst interviewets formål. Guiden er samtidig en hjælp til at strukturere det enkelte interview og sikre, at alle de interviewede kommer gennem de samme spørgsmål.

På den anden side opfattes guiden som vejledende; den støtter interviewprocessen, men er ikke det styrende element. Interviewet er en fokuseret samtale, hvor de svar, jeg får, ligeledes vil kunne guide mig. Det er jo den enkeltes personlige oplevelse, der er i fokus, og derfor også de betydningsbærende elementer, som den interviewede selv lægger frem.

Interviewene er udformet som personlige historier, altså personernes tilbageblik på deres liv, med den risiko, der er for at huske forkert eller indhulle oplevelserne i efterrefleksionens slør. Det er vilkårene for denne form for undersøgelse. Men det er ønsket at få personernes egne subjektive historier med de tanker og følelser, der knytter sig hertil. Det er ikke sandheden, altså dét at finde ud af, hvad der faktisk skete, der er målet, men netop at finde ud af, hvad personerne i voksenalderen husker eller har hæftet sig ved og tillægger betydning. Man må alt andet lige formode, at de ting, som personerne husker og fortæller som en del af deres egen historie-

fortælling, netop er de ting, som har været med til at forme dem til de personer, de er i dag.

Interviewene blev optaget på bånd og overført til computerprogrammet QMA, med henblik på den nærmere tematisering, og er desuden meningskondenseret med henblik på den nærmere analyse.

DATABEHANDLINGEN

Data samles for hver enkelt person, således at der opnås et overblik over de 23 personers livsforløb og nogle af de faktorer, der har spillet ind herpå. Der skelnes ikke mellem kvinder og mænd. Målet med denne del af undersøgelsen er som tidligere beskrevet hverken casebeskrivelser eller påvisning af specifikke årsagssammenhænge mellem effekten af en anbringelse og en persons senere livssituation. Empirien bygger desuden på så lille en population, at sådanne følgeslutninger slet ikke er mulige. Men relevante temaer kan udtrækkes, og der kan sættes fokus på pædagogiske udviklingsområder.

Den explorative analyse er todelt:

- En biografisk analyse til beskrivelse af relevante faktorer i de tidligere elevers livsforløb med udgangspunkt i faktuelle oplysninger – optælling og registrering af biografiske data fra journalmateriale og spørgeskemaer.
- En tematisk analyse med udgangspunkt i interviewciter omhandlende de tidligere elevers tilbageblik og refleksioner over deres liv frem til i dag med interviewguidens centrale temaer som omdrejningspunkt.

FREMLÆGGESENS OPBYGNING

Fremlæggelsen følger analysens elementer. Dette medvirker samtidig til en klar adskillelse af data.

Der indledes med en beskrivelse af de tidligere elevers livsforløb, som de kan spores primært i journalmateriale og data fra stamdataskemaet. Der tages udgangspunkt i gruppen af tidligere elever, som den ser ud i voksenalderen. Og gruppen tredeles med udgangspunkt i individuelle forskelle i oplevelsen af mental sundhed. Dernæst udtrækkes mønstre og særlige karakteristika i barndom og ungdom grupperne imellem, som kan have betydning for voksenlivet.

Herefter følger en beskrivelse med interviewene som omdrejningspunkt. Denne beskrivelse fokuserer på de nu voksne elevers tilbageblik på deres liv. Beskrivelsen er en bevægelse fra barndom over ungdom til voksenalderen med afsæt i, hvad de tidligere elever fortæller om deres liv, og som de oplever har haft en særlig betydning for deres livsforløb.

Endelig diskuteres og perspektiveres follow-up undersøgelsens markante fund og de tidligere elever giver med udgangspunkt i deres egne erfaringer fra et liv som anbragt, deres bud på, hvad det er vigtigt at være opmærksom på, når professionelle skal hjælpe børn og unge, der er i sammen situation, som de har været.

LIVSFORLØB

Livsforløb forstås som en række på hinanden følgende hændelser, som tilsammen skaber udviklingen fra barndom over ungdom til voksenlivet. En retrospektiv undersøgelse af livsforløb tager imidlertid sit afsæt i livet lige nu, i voksenalderen, og gennem tilbageblik fanges elementer af det liv, som har fundet sted. Der er mange måder at gribe dette tilbageblik an på. Vi møder 22 personer midt i tyverne. For at begribe livsforløbet, bliver det vigtigt for os først at forstå, hvordan de oplever at have det lige nu i deres liv. Hvad karakteriserer umiddelbart den gruppe af personer, som deltager i undersøgelsen? Hvordan har de det i dag? Hvad laver de i deres liv? Dernæst at forstå, hvad der kan have medvirket til, at de har det sådan, og hvad det er, der gør, at de står der, hvor de gør i dag.

Når data for en gruppe på 22 forskellige personer med forskellige livsforløb samles, er informationstætheden stor, og det er svært at se egentlige mønstre eller sammenhænge. Med afsæt i skemaet for personernes aktuelle mentale tilstand inddeles den samlede gruppe i tre, hvor den primære indikator er, hvorvidt personerne oplever at have det mentalt godt eller skidt. I den videre analyse benyttes inddelingen til at se nærmere på, om der er særlige karakteristika eller hændelsesforløb i personernes liv, der kan hænge sammen med deres nuværende livssituation: Er der sammenhænge mellem det at have det på en bestemt måde i midten af 20'erne – og den måde hvorpå livet har formet sig frem til nu?

Livsforløbet beskrives gennem journalmateriale og personernes besvarelser af spørgeskemaerne stamdata og mental sundhed. Analysen er delvis kvantificeret. ”Kvantificeret” skal her forstås som simpel tælling – og at disse tal er sat op skematisk for overskuelighedens skyld. Først ses på data for den samlede gruppe; hvad karakteriserer den samlede gruppe af tidligere elever? Dernæst undersøges det, hvordan personerne selv oplever, at de har det. Forskellene personerne imellem differentieres ud i tre grupper, hvor det er den personlige oplevelse af at have det godt i voksenalderen, der er omdrejningspunktet – og denne opdeling skal vise sig at være yderst meningsfuld til at trække forskelle ud grupperne imellem, når der ses tilbage på deres liv i voksenalderen. Forskelle inden for og mellem grupperne er vanskeligere at påvise i barndom og ungdomsalder. Indledningsvis undersøges gruppen, som den ser ud i voksenalderen.

KARAKTERISTIK AF GRUPPEN AF TIDLIGERE ELEVER I VOKSENALDEREN

KARAKTERISTIK AF DEN SAMLEDE GRUPPE

Ved at samle data for hele gruppen, når det handler om deres livssituation lige nu, er det muligt at få et indblik i, hvad der karakteriserer denne gruppe af tidligere elever, 8-10 år efter opholdet på Bøgholt. Analysen tager her udgangspunkt i de data, som foreligger ved besvarelserne af skemaet med stamdata. For at skabe overskuelighed er dele af data skematiseret og uddybet i punktform efterfølgende. Det generelle billede af gruppen kommenteres afslutningsvis.

Overordnet set er der 22 gennemførte interviews, 11 kvinder og 11 mænd. Aldersmæssigt er de mellem 23 og 27 år. Gennemsnitsalderen er 25.7 år.

CIVILSTAND OG SKOLEUDDANNELSE

Tabel 1. civilstand og skoleuddannelse – det generelle billede.

	Antal
Civilstand	
Enlige/ fraskilte	10/2
Samboende/ gift	12/4
Har børn	i alt 13
Kvinder	9
Mænd	4
Skoleuddannelse:	≤10. kl 16
EFG basis, HF enkeltfag, studentereksamen	6
Gennemført en erhvervsuddannelse	4
Er pt. under uddannelse	3
Selvforsørgende	9
Er under offentlig forsørgelse	10

Civilstand

- 10 personer af de 22 bor alene, heraf er to personer fraskilte. 12 personer bor sammen med en partner, 4 par er gift.
- 13 personer har ét eller flere børn. Af de 13 er ni kvinder og fire mænd. Seks ud af de ni kvinder er enlige mødre. Én kvinde har ingen kontakt med sit barn. Mens to af kvinderne bor sammen med barnets far. Tre af de fire fædre bor sammen med barnet og barnets mor, én har sit barn på weekend.
- Alderen for det første barn svinger fra 15-25 år – gennemsnitsalderen for det første barn er: 20.2 år.

Skolegang og uddannelse

- 16 personer ud af 22 har et uddannelsesniveau svarende til 10. klasse eller mindre. Således har to personer 7. klasse eller mindre. 10 personer har en 9. classes eksamen, mens fire har taget en 10. klasse.
- Seks personer har gennemført en ungdomsuddannelse. To personer har studentereksamen, to har HF-enkeltfag, én har teknisk skole, to har EFG basis – heraf har én både efg-basis og hf-enkeltfag.
- Fire personer ud af 22 har gennemført en erhvervsuddannelse. Uddannelsernes varighed svinger fra mellem 1 år - 4 år. Heraf har tre af disse også en ungdomsuddannelse.
- 18 personer har ingen erhvervsuddannelse overhovedet. To af de 18 har aldrig påbegyndt en uddannelse, mens resten = 16 har påbegyndt én eller flere uddannelsesforløb, som de ikke har gennemført.
- 16 personer ud af 22 har påbegyndt én eller flere ungdoms- eller erhvervsuddannelser, som de ikke har gennemført. To personer af de 16 har senere gennemført en erhvervsuddannelse.
- Tre personer er under uddannelse. Én person er i gang med sin første erhvervsuddannelse, mens to tidligere har påbegyndt og gennemført en erhvervsuddannelse og er i gang med at videreudanne sig.
- 12 personer forsørger sig selv (her er de tre personer under uddannelse også talt med).
- Af de 18 personer som ikke har gennemført en erhvervsuddannelse og som pt. ikke er under uddannelse, er syv i arbejde og forsøger sig selv.
- 10 personer er under offentlig forsørgelse (kontanthjælp/ i aktivering/ revalidering/sygedagpenge).

KRIMINALITET OG MISBRUG

Tabel 2. Kriminalitet og misbrug – det generelle billede.

	Antal
Har begået kriminalitet	16
Har fået dom for kriminalitet	7
Har været misbrugere	10

Kriminalitet

- 16 personer har begået kriminalitet. Syv personer har modtaget domme: tre har fået ubetingede domme, mens fire har været i fængsel fra 1-7 gange. 9 personer er ikke blevet taget – heraf har to personer været anholdt, hvor sigtelsen senere er frafaldet. Kriminalitetsbegrebet differentieres senere.
- Aldersmæssigt begår de fleste kriminalitet i ungdomsårene og de tidlige voksenår.

Misbrug

- 10 personer angiver, at de har været inde i et eller andet form for misbrug (hash, stoffer, alkohol), hvor de oplever, at de har været afhængige. Én ryger fortsat hash dagligt, mens resten er stoppet. Af de 12, som ikke har været inde i et misbrug, har tre personer prøvet forskellige stoffer.
- Misbrugene har primært fundet sted i ungdomsårene og frem til først i 20'erne.

SAMMENFATTENDE

Vi har at gøre med en gruppe personer, som aldersmæssigt befinder sig midt i tyverne. Mere end halvdelen af personerne har fået 1 eller flere børn. Gennemsnitsalderen for at få det første barn er lav: 20.2 år. De fleste bor alene med deres barn.

Generelt er gruppen præget af lavt uddannelsesniveau eller ingen uddannelse, men knapt halvdelen (9 ud af 22) forsøger sig selv, og tre personer er under uddannelse.

To har ikke gennemført folkeskolen. Resten har gennemført folkeskolen med enten 9. eller 10. klasses afgangseksamen, mens kun seks personer efterfølgende har fået en ungdomsuddannelse. Fire personer har gennemført en erhvervsuddannelse. Det interessante er her, at tre af de fire personer også har en ungdomsuddannelse bag sig, mens erhvervsuddannelsen for én person følger på en 10. klasses eksamen. **Der er noget, der tyder på, at ungdomsuddannelsen er det kritiske punkt. Får personerne ikke en ungdomsuddannelse, bliver det betydeligt sværere for dem at komme i gang med en uddannelse senere hen eller at få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Uddannelse synes at skabe grundlaget for videre uddannelse og en tilknytning til arbejdsmarkedet.**

Mange personer har påbegyndt én eller flere uddannelser, som de ikke har gennemført. Blot to personer har på baggrund af tidligere mislykkedes uddannelsesforsøg fået en uddannelse.

De fire personer, som har en uddannelse, er alle i arbejde eller under videre uddannelse. Men **man kan godt have en tilknytning til arbejdsmarkedet uden at have en ungdoms- eller erhvervsuddannelse.** Således er syv personer i arbejde uden at have gennemført en uddannelse.

De fleste personer har begået en eller anden form for kriminalitet: 16 ud 22. 10 ud af 22 siger, at de har været inde i en eller anden form for misbrug. Alle 10 tidligere misbrugere har samtidig haft en kriminel karriere – eller sagt på en anden måde: **Misbrug og kriminalitet går hånd i hånd, men man kan godt være kriminel uden at være misbruger.**

Otte personer, som har begået kriminalitet i ungdomsårene, har en tilknytning til arbejdsmarkedet i voksenalderen – heraf to personer med en erhvervsuddannelse bag. Det er interessant, at kriminaliteten og misbruget finder sted i de sene ungdomsår.

Dette er det generelle billede af gruppen. En opdeling af gruppen er nødvendig for at få et klarere billede af mønstre i deres livsforløb. Med udgangspunkt i den aktuelle psykiske tilstand, personernes mentale sundhed, inddeles eleverne i det følgende i tre grupper. Målet er dels at påvise en række tydelige mønstre med udgangspunkt i voksenlivet. Dels at undersøge nærmere, hvad det er, der gør, at det går nogen bedre end andre – og lære af de positive historier og af elevernes erfaringer generelt.

GRUPPENS MENTALE SUNDHED

Analysen tager som tidligere nævnt udgangspunkt i den profil, som de besvarede og scorede BSI-skemaer giver, når de bearbejdes ud fra hhv. normen for voksne psykiatriske patienter (eng. inpatients) og normen for voksne ikke-patienter (eng. nonpatients).

Den del af analysen, som bygger på normen for psykiatriske patienter, berøres dog kun kort her, da data med al tydelighed viser, at det ikke er her, udgangspunktet for sammenligninger skal finde sted. Gruppen af tidligere elever ligger langt fra dette billede (jf. bilag 5 og 6).

Når analysen tager udgangspunkt i normerne for ikke-patienter, hvad man også kan betegne normalbefolkningen, ser billedet noget anderledes ud (jf. bilag 7 og 8):

Syv kvinder har en GSI score over 63 – og mellem to og otte dimensioner over 63.

Fire kvinder har en GSI score under 63, hvor tre af dem har to eller flere dimensioner over 63, hvorfor de også kommer ind under casegruppen.

Der er således blot én kvinde inden for normalområdet. 10 af de 11 kvinder kan ifølge normerne for analyse af skemaet betegnes som cases, og de oplever således at have en dårligere mental sundhed end normalbefolkningen.

Fem mænd har en GSI over 63 – og har samtidigt mellem tre og syv dimensioner over 63.

Seks mænd har en GSI score, som ligger under 63, men to af disse mændene har to eller flere dimensioner over 63, hvorfor de også kommer ind under "case"gruppen.

Der er altså fire mænd, som ligger inden for normalområdet, mens syv mænd vil kunne betegnes som en case.

Vi kan se, at selv om personerne ikke er "psykisk syge", så oplever langt de fleste, 17 personer ud af 22, at deres aktuelle psykiske tilstand som værende dårligere end hos mennesker i almindelighed. Nyhedsværdien i dette er begrænset. Det er velkendt, at det påvirker mennesker, som vokser op med svære belastninger i barndommen og anbringelser uden for hjemmet, også senere i livet. Vi ved også, at der senere hen i livet kan "rettes op" på nogle af de problemer, de har, men ikke nødvendigvis på dem alle. Den gruppe af tidligere elever, som deltager her, er altså ingen undtagelse. Men er der sammenhæng mellem det at have det godt mentalt i voksenalderen og barndommens oplevelser?/Er der sammenhæng mellem den aktuelle psykiske tilstand og det liv, der er levet forud herfor?

Resten af undersøgelsen tager udgangspunkt i de konklusioner, som denne analyse efterlader – nemlig at langt de fleste oplever at have det psykisk dårligere end gennemsnittet i befolkningen. For om muligt tydeligt at afgrænse de faktorer, der kan have påvirket personernes mentale tilstand i voksenalderen inddeles personerne i resten af analysen i tre grupper:

- **Gruppe 1** rummer de fem personer (én kvinde og fire mænd), som analysen viser, oplever en god mental sundhed – og som rent faktisk viser ligger inden for normalområdet.
- **Gruppe 2** består af de syv personer, som oplever en psykisk tilstand, der er væsentlig dårligere en normalgruppens – her med en GSI-score \geq 68.
- De resterende 10 deltagere placeres i en **midtergruppe**. For nogle personer i denne gruppe gælder det, at de ligger tættere på gruppe 1 end 2, for andre gælder det, at de ligger tættere på gruppe 2 end gruppe 1. Gruppen er i øvrigt karakteriseret ved ligge uden for normalområdet, med en GSI-score mellem 63 og 67.

FORSKELLE OG LIGHEDER MELLEM DE TRE GRUPPER

Når stamdata undersøges nærmere gennem inddelingen i de tre grupper, fremkommer et mere nuanceret billede med en række klare træk grupperne imellem. For at tydeliggøre forskelle grupperne imellem er dele af tal-materialet skematiseret. Disse uddybes og kommenteres efterfølgende.

CIVILSTAND OG SKOLEUDDANNELSE

Tabel 3. civilstand og skoleuddannelse – fordelt på 3 grupper

	Den gode gruppe Gruppe 1		Den mindre gode gruppe Gruppe 2		Midtergruppen	
	Antal	Total	Antal	Total	Antal	Total
Civilstand:						
Enlige/fraskilte	2/0	5	4/0	7	4/2	10
Samboende/gift	3/2	5	3/1	7	6/1	10
Børn	2	5	5	7	6	10
Skoleuddannelse ≤ 10. kl	3	5	7	7	6	10
Erhvervsuddannelse	2	5	0	7	1	10
Under uddannelse	2	5	0	7	0	10
Arbejdsstatus/udd. (forsørger sig selv)	5	5	1	7	6	10
Under offentlig forsørgelse	0	5	6	7	4	10

Civilstand

- Mere end halvdelen af personerne i gruppe 1 og midtergruppen lever i et parforhold, mens det er lige under halvdelen i gruppe 2.
- 13 personer i alt har stiftet familie. Der er en faldende tendens gennem grupperne fra gruppe 2 over midtergruppen til gruppe 1, når der handler om at have fået børn.
- Når der ses på, om personerne, der har stiftet familie, lever sammen med den anden forældre til barnet, viser det sig, at i gruppe 1 lever de to personer med børn sammen med barnets anden forælder. I gruppe to er det to personer ud af fem med børn, mens én person ud af seks personer med børn i midtergruppen, der lever sammen med barnets anden forælder.

Der tegner sig et tydeligere billede af forskelle grupperne imellem, når der ses på uddannelse, uddannelsesniveau og tilknytning til arbejdsmarkedet.

- I **gruppe 1** har alle en tilknytning til arbejdsmarkedet – enten er de i arbejde eller under uddannelse. Gruppen har desuden det højeste (gennemsnitlige) uddannelsesniveau i forhold til de andre grupper. Tre personer har 10. klasse eller mindre (To personer har 9. klasse, én har 10 klasse), mens én person har gennemført teknisk skole, og én har taget studentereksamen.

To personer har gennemført en erhvervsuddannelse, og de er begge i gang med at videreuddanne sig inden for deres felt. To personer er under uddannelse, mens den sidste forsørger sig selv inden for samme arbejdsfelt siden 18-årsalderen og har påbegyndt to forskellige uddannelser uden at gennemføre.

- I **gruppe 2** er seks personer ud af syv under offentlig forsørgelse (enten i form af bistandshjælp eller revalidering), og én person er selvstændig. Gruppen har det laveste uddannelsesniveau: én person har 7. klasse eller mindre, fem personer har 9. klasse, mens én person har 10. klasse. Ingen i gruppe 2 har gennemført hverken en ungdoms- eller erhvervsuddannelse, men seks personer ud af syv har påbegyndt én eller flere uddannelser uden at gennemføre dem. Én person har aldrig påbegyndt en uddannelse og har desuden blot 7. klasse eller mindre.
- I **midtergruppen** er billedet mere blandet. På nuværende tidspunkt forsøger seks personer sig selv, mens fire ud af 10 i midtergruppen er under offentlig forsørgelse (kontanthjælp eller sygedagpenge). Her har seks personer 10. klasse eller mindre (én har 7. klasse eller mindre, tre har 9. klasse, to har 10. klasse), mens 4 personer har taget en ungdomsuddannelse: én har EFG-basis, én har EFG og HF-enkeltfag, én har HF-enkeltfag og én har taget en studentereksamen. Én person har gennemført en erhvervsuddannelse på baggrund af en ungdomsuddannelse. Én person har aldrig påbegyndt en uddannelse, mens de resterende otte har påbegyndt én eller flere uddannelser uden at gennemføre dem.

KRIMINALITET OG MISBRUG

Der er ligeledes markante forskelle mellem grupperne, når der ses på kriminalitet og misbrug.

Tabel 4. Kriminalitet og misbrug

	Den gode gruppe Gruppe 1		Den mindre gode gruppe Gruppe 2		Midtergruppen	
	Antal	Total	Antal	total	Antal	total
Kriminalitet	2	5	6	7	8	10
Misbrug	0	5	7	7	5	10

- I **gruppe 1** har tre personer aldrig begået kriminalitet, mens de to andre (begge mænd) har været involveret i butikstyveri, biltyveri, hashbesiddelse – den ene i 12-13 års alderen, den anden indtil det 17. leveår.
- I **gruppe 2** har seks personer ud af syv begået kriminalitet. Én stoppede i 18 års alderen, mens de fem andre har begået kriminalitet i alderen fra 15-16 år frem til begyndelsen af 20erne. Fem personer har været i kontakt med kriminalforsorgen – én har fået en bøde, én en betinget dom, mens tre har været i fængsel op til syv gange.
- I **midtergruppen** har otte ud af ti begået en eller anden form for kriminalitet – alle fra 15-16 år til begyndelsen af tyverne. Tre af de otte har været i fængsel.

- I **gruppe 1** har ingen været misbrugere, én har røget hash.
- I **gruppe 2** har alle syv prøvet flere forskellige former for stoffer. Fem af de syv har været misbrugere. Fire ud af fem begyndte deres misbrug i ungdomsårene mellem 16 og 19 år – og stoppede enten hurtigt igen eller fortsatte op i 20erne. Én startede først sit misbrug i 20 års alderen og er ikke stoppet.
- **Midtergruppen** er delt lige – fem har været misbrugere, og fem har aldrig været det. Alle misbrugene har fundet sted i ungdomsårene frem til begyndelsen af/midt i 20erne.

SAMMENFATTENDE

Der ses en sammenhæng mellem det at have det godt i voksenalderen og have en tilknytning til arbejdsmarkedet. Grupperne er udformet på baggrund af oplevelsen af mentalt sundhed i voksenalderen: i gruppe 1 har alle fem personer en tilknytning til arbejdsmarkedet. Seks personer ud af syv i gruppe 2 er under offentligt forsørgelse. Midtergruppens fordeling viser, at seks personer ud af 10 forsørger sig selv. Det betyder ikke nødvendigvis, at fordi man er i arbejde eller under uddannelse, så har man det godt. Måske har man det godt og får derfor en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet.

Derudover viser der sig en markant udskillelse i grupperne, når det handler om **tilknytning til arbejdsmarkedet i voksenalderen og uddannelsesniveau**. Som tidligere angivet er der noget, der tyder på, at der er en flaskehals i forhold til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Gruppe 1 og 2 viser denne udskillelse. Dette ses tydeligst i midtergruppen, hvor fire personer ud af seks, som er i arbejde og forsørger sig selv i voksenalderen, har gennemført en ungdomsuddannelse. Seks personer ud af syv i gruppe 2 har hverken gennemført en ungdoms- eller erhvervsuddannelse. I gruppe 1 har to personer en ungdomsuddannelse, mens tre ud af fem har gennemført en erhvervsuddannelse.

Der er ligeledes tydelig forskel grupperne imellem, når der ses på **typen af kriminalitet**. Personerne i gruppe 2 har begået mest kriminalitet og typen er af væsentlig grovere karakter (vold, narkotika, indbrud, tyveri) end den kriminalitet, der er blevet begået i gruppe 1, som primært handler om tyveri (berigelse).

Midtergruppen er tydeligvis en blanding af gruppe 1 og 2. Overordnet set er der forholdsvis megen kriminalitet i midtergruppen: 8 ud af 10 har begået en eller anden form for kriminalitet. Karakteren varierer og udfylder det kontinuum, som gruppe 1 og 2 dækker.

Der kan spores en sammenhæng mellem kriminalitet og misbrug – og uddannelsesniveau.

For det første går kriminalitet og misbrug hånd i hånd: 10 ud af 16 kriminelle har også haft et misbrug. Der er samtidig noget, der tyder på, at tidli-

gere kriminalitet og misbrug går hånd i hånd med dårlig mental sundhed i voksenalderen (gruppe 2). I gruppe 1 ses fravær af såvel kriminalitet og misbrug i gruppe 1.

Der er ligeledes noget, der tyder på – ikke uventet – at kriminalitet og misbrug ikke går hånd i hånd med det at få en uddannelse. Dette ses tydeligst i de to ydergrupper (1 og 2). Mens midtergruppen tegner et mere unuanceret eller ”rodet” billede: af de seks personer, der forsørger sig selv, har fem begået en eller anden form for kriminalitet, og tre af dem har været inde i en eller anden form for misbrug. Der er således noget, der tyder på, at kriminalitet og misbrug ikke nødvendigvis er en hindring for at forsørge sig selv i voksenalderen – eller få en ungdomsuddannelse. Men måske er det med til at hindre gennemførelsen af en erhvervsuddannelse? Eller rettere er der noget, der tyder på, **at selv om man som ung har været inde i kriminalitet og misbrug og som voksen umiddelbart oplever at have det psykisk dårligere end de fleste andre, så kan nogen få godt klare sig og forsørge sig selv!**

Et fællestræk på tværs af grupperne er perioden i deres liv, hvor de har været involveret i kriminalitet og misbrug. Det generelle billede her er, at disse **problemer har fundet sted i de sene teenageår mellem 16 og 20 år, og at denne periode for de fleste stopper i begyndelsen af tyverne.** Når dette ses i sammenhæng med de mange mislykkede uddannelsesforsøg, misbrug og kriminalitet, kan der måske spores en sammenhæng til eller forklaring på den manglende uddannelse – især fordi det netop er i de sene ungdomsår, at ungdomsuddannelserne påbegyndes, og gennemførelsen blandt de deltagende personer mislykkes. Der er altså noget, der tyder på, at mange af personerne oplever en turbulent periode i deres liv netop her – og denne påstand underbygges senere i interviewdelen.

LIVET FØR BØGHOLT

I det følgende undersøges barndomsårene. Hvad karakteriserer den samlede gruppe – og de tre grupper hver for sig? Ved hjælp af oplysninger fra journalerne belyses i det følgende en række faktorer, som karakteriserer livet blandt de tidligere elever, før de kom til Bøgholt. Fokus er på skoleskift, flytninger og institutionsophold, på iværksatte foranstaltninger, psykologiske undersøgelser, plejefamilieforløb, alderen for første anbringelse uden for hjemmet og familiebilledet ved anbringelsen på Bøgholt. Disse oplysninger sammenfattes og uddybes, og sammen med journalernes beskrivelser af børnenes adfærd analyseres børnenes problemkompleks og livssituation, før de kommer til Bøgholt.

SKIFT

Der kan ikke umiddelbart ses nogen forskel mellem de tre grupper, når der ses på antallet af skoleskift, flytninger og institutionsophold. Der er store variationer inden for grupperne – og dermed i det generelle billede.

Børnene har mange skoleskift bag sig. De har gået på mellem to og otte forskellige skoler, i gennemsnit seks forskellige skoler, inden de kommer til Bøgholt. De afbrudte skoleforløb har primært fundet sted, fordi børnene er blevet smidt ud af flere skoler, eller de er blevet flyttet til andre skoletilbud, f.eks. special- eller observationsklasser.

En stor del af børnene har ligeledes flyttet meget i barndommen. Det er her sværere at give et mere præcist billede af antallet af flytninger, da disse oplysninger ikke nødvendigvis indgår i journalmaterialet. Men en simpel optælling peger på mellem 2 og minimum 12 flytninger, inden børnene kommer til Bøgholt. Mange af børnene har flyttet meget rundt med familien, men antallet af flytninger skal også ses på baggrund af skift mellem forskellige institutioner og korte ophold i hjemmet mellem institutionsopholdene.

Enkelte børn skiller sig ud ved, at de både har flyttet meget og skiftet skole flere gange – der ses her en tendens til, at disse børn også har været anbragt uden for hjemmet flere gange på forskellige institutioner og/eller familiepleje – men dette billede er ikke entydigt.

IVÆRKSATTE FORANSTALTNINGER

Der er generelt indtrykket, at der er iværksat en del foranstaltninger både i hjemmet og i skolen, inden børnene bliver anbragt. De foranstaltninger, som journalmaterialet rummer oplysninger om, er: støtte i vuggestue, børnehave og skole, hjemme-hos og praktisk støtte i hjemmet, PPR har været inde over i langt de fleste tilfælde, skoleskift: obs.klasser/ specialklasser, og nogle få har været i en eller anden form for familiebehandling.

17 personer ud af de 22 interviewede har tidligere været anbragt uden for hjemmet, inden de kommer til Bøgholt. Fem personer kommer direkte fra hjemmet til Bøgholt. Fem andre har haft ét ophold uden for hjemmet, mens de resterende 12 personer har mellem to og fem anbringelsesforløb bag sig, inden de kommer til Bøgholt.

PSYKOLOGISKE UNDERSØGELSER

Jeg vil her kort redegøre for antallet af undersøgelser. Undersøgelsesnes beskrivelser af børnene indgår i nedenstående afsnit om børnenes problemkompleks.

14 personer ud af de 22 interviewede er blevet psykologisk undersøgt i tiden, før de kom til Bøgholt. I gruppe 1 er tre personer ud af fem psykologisk undersøgt, før de kommer til Bøgholt. I gruppe 2 er tre personer ud af 7 undersøgt, mens der i midtergruppen er otte personer ud af ti er undersøgte.

Antallet af undersøgelser siger i sig selv intet om kvaliteten af undersøgelserne – og hvordan de er blevet brugt. Det springer i øjnene, at så **få er beskrevet psykologisk set**, når alle børnene ender med at blive anbragt uden for hjemmet. Man kan undre sig over, på hvilket grundlag beslutningen om en anbringelse er truffet. Værre er det, at gruppe 2 er dårligst beskrevet psykologisk set.

Ved gennemgang af journalerne, hvor ikke alle undersøgelser er vedlagt, er der desuden stor forskel på karakteren af den psykologiske undersøgelse, og hvor grundige de er. Enkelte har mest karakter af en kort redegørelse/udtalelse. Dette må antages at hænge sammen med undersøgelserne oprindelige formål.

PLEJEFAMILIEFORLØB

Seks personer ud af de 22 interviewede har været i et plejefamilieforløb – heraf finder ét forløb sted under opholdet på Bøgholt og ét påbegyndes i 17-års alderen. Tre forløb i gruppe 1, tre i gruppe 2 og ét forløb i midtergruppen. Det er her interessant, at seks ud af syv plejeforløb bliver afbrudt efter forholdsvis kort tid. Ét forløb har været over en længere periode på 10 år, mens fire er meget korte forløb på få uger, måneder til lidt over et år. Ét enkelt plejeforløb påbegyndes først, da personen er 17 år – og her har personen fortsat kontakt til familien.

Det er forskellige forhold, der er afgørende for, at opholdene i plejefamilierne afbrydes. To forløb afbrydes pga. forhold i plejefamilien. Andre to forløb afbrydes, fordi barnet ikke vil være der, mens et enkelt forløb afbrydes, fordi forældrene ikke ønsker samarbejdet med plejefamilien.

ANBRINGELSESFORLØBENE

De fleste anbringes første gang uden for hjemmet i 9 års alderen. Inden da har der været iværksat flere støtteforanstaltninger i hhv. hjem og skole. Det er karakteristisk for anbringelsesforløbene, at de ikke er kontinuerlige, forstået på den måde, at der er mange skift og mange overgange mellem anbringelserne af kortere eller længere varighed, hvor børnene bor hjemme. Men jo flere forskellige ophold uden for hjemmet et barn har haft, desto tidligere har den første anbringelse fundet sted.

Umiddelbart er der noget, der tyder på, at en anbringelse uden for hjemmet er sket som den sidste mulighed, efter mange andre er afprøvet – og dette vurderes ud fra alderen for 1. anbringelse.

FAMILIEN V/ANBRINGELSEN PÅ BØGHOLT

De fleste kommer fra brudte familier. En simpel optælling viser, at det kun er 2 ud af 22, hvis forældre er sammen ved anbringelsen. Det betyder også, at familierne er sammensat af både hel-, halv- og ”pap”-søskende. Og at en del børneflokkene er delt mellem forældrene.

BØRNEENES LIVSSITUATION OG PROBLEMKOMPLEKS

I det følgende inddrages og kombineres oplysningerne ovenfor med journalernes beskrivelser af børnenes adfærd. Hvordan beskrives eleverne i barndommen? Hvilke typer af problemer kendetegner børnenes opvækst?

Oplysninger i journaler er fokuseret på sagen, og beskrivelserne er centreret omkring det enkelte barn, hvilket igen betyder, at begrebsbruget varierer. Når fokus er på mønstre i mange journaler, er det derfor vanskeligt at give en generel beskrivelse på tværs af journalerne. Derfor beskrives børnenes livssituation og problemkompleks i det følgende ud fra et økologisk perspektiv, hvor eleverne beskrives ud fra flere sociale sammenhænge, de er en del af, og eventuelle særlige hændelser, der har påvirket den adfærd, som eleverne udviser. Kategorierne er uløseligt forbundne, hvorfor der forekommer overlappende beskrivelser. Tilsammen skaber de et billede på tværs af flere sammenhænge, hvori eleverne indgår. Fremlæggelsen er skematisk og opdelt i de tre grupper. Fokus er på de mange forskellige begreber, der anvendes i journalerne. Børnenes livssituation og problemkompleks kommenteres efterfølgende.

Tabel 5. Livssituation og problemkompleks beskrevet i journaler. Gruppe 1

	Relation til forældre	Begivenheder	Relation til skolen	Adfærd
Gruppe 1	Belastet forhold til mor, mor følelsesmæssigt afvisende, mor favoriserer søster	4 år: Får lillesøster	Adfærdsmæssige problemer i børnehaven, fritidshjem og skole. Specialundervisning, lektiehjælp	Blokerer, umoden, selvsikker, svag identitetsudvikling, præget af angst, forvirring, ukritisk aktivitet
	Problematiske forhold til mor og søster. Tyranniserer hjemmet, støttepædagog i hjemmet, forsvinder fra hjemmet i korte perioder	6 år: Far dør pludseligt	Ingen nære kammerater, skoleforsømmelser, eneundervisning	Socialt præget af en stærk personlighed og enspænder
	Grænseafprovende i forhold til mor, forsømt,	-	Behov for støtte socialt i børnehave og skole, støttepædagog Mange skole/ inst.-skift	Følelsesmæssigt forsømt, fungerer socialt dårligt: provokerer, driller, fjoller, fremtræder yngre end sin alder
	Mor magter ikke opgaven	-	9 år: Problemer i skolen, pjækker, disciplinære vanskeligheder, ikke motiveret for skolearbejde	Ukoncentreret, aggressiv, depressiv
	Symbiotisk forhold til mor. Mor mister kontrollen	10 år: Kidnappes af far i 2 uger og udsættes for grov vold	Dårligt socialt fungerende, ærekær, angstanfald, pjækker, obs-klasse	Intellektuelt stærk, lille selvtillid, selvrådig, kriminalitet, neurotiseret, pseudovoksen

- betyder: oplysninger foreligger ikke

Tabel 6. Livssituation og problemkompleks beskrevet i journaler. Gruppe 2

	Relation til familien	Begivenheder	Relation til skolen	Adfærd
Gruppe 2	Knyttet til plejeforældre	4 år: Familiepleje. Kaotiske tidlige år med biologisk familie	Pjækker, laver ikke lektier	12 år: begyndende pubertets-problemer: Truet, uafklaret forhold til sine forældre, temperamentsfuld. Brug for faste strukturerede rammer
	Turbulente første år, Problematiske forhold mellem forældrene, far har mange forhold, 6-11 år: far forgriber sig	-	Mange mislykkedes skoleforløb, perioder uden skolegang, svært at motivere, Store lektieproblemer,	Grundlæggende dyb mistillid, aggressiv, dårlig social forståelse, følelsesmæssigt forsømt barn, vrede og angst dom. over indlevelse. Ingen varige venskaber
	Utryk opvækst alene med far – en periode farmor - konflikter med far, hjemmehostøtte	10 år: Farmor dør	Problemer fra skolestart adfærdsmæssigt: kommer for sent, snavset i tøjet, socialt dårligt fungerende, eneundervisning	Fræk, uforskammet, intrigerende, styrende, ingen kammerater
	Mor har et alkoholproblem og forsvinder ofte fra hjemmet, en periode ung pige i huset	-	-	Somatiserende, vred, dårlig koncentration, jaloux, sårbar, svingende humør 11 år: ingen tro på voksne, intrigant, verbal grov, opmærksomhedskrævende
	Problemer i forholdet til mor, opdragelsesproblemer, kemien passer ikke sammen, Plejefamilie fra 13 år.	-	Vuggestue: aggressiv, opdragelsesproblemer, skolen: skulker skolen v/ plejefam: sød, tillidsfuld, godt forhold til andre elever – dog ikke nært	-13 år: rapseri, skulker, svære følelses- og adfærd-problemer, angst og selv-usikker, stort aggressionspres, brug for tillid
	Mor magter ikke opdragelsen	-	Uheldig adfærd i skolen, provokerende, læseklint, svært ved at rette sig efter regler, benægter, fysisk og psykisk vold mod de andre elever	Svært ved at etablere gensidig kontakt, letafledelig, motorisk og verbalt urolig, vold, leder af drengegruppe
	-	-	Skolestart: store adfærdproblemer, disharmonisk, larmende konflikter, udover grov mobning, fræk over for lærerne, utilbojelig til at følge regler	Følelsesmæssigt kaotisk, ængstelig, selvusikker, provokerende, behov for en struktureret hverdag.

- betyder: oplysninger foreligger ikke

Tabel 7. Livssituation og problemkompleks beskrevet i journaler. Midtergruppe

	Relation til familien	Begivenheder	Relation til skolen	Adfærd
Midtergruppen	Kaotisk tidlige år flere ophold uden for hjemmet, bor meget hos mormor, 5-8 år i pleje hos stedfar, hjemme-hos, mor viser ikke omsorg, er inkonsekvent og roser ikke. Hjemmet beskrives som rodet, beskidt overalt, ingen varmt vand, intet bad	-	Støttepædagog i børnehaven, Skolen: Bliver mobbet, usikker, ensom, støttepædagog til med at indgå i sociale relationer	Uttryk, urolig, forskræmt, sølle, forsømt, voldsom, dominerende, overvægtig, grådig, rapser, 13 år: præget af modstand, helhedsorienteret, følsom, stor indlevelse, ukritisk i kontakten, ingen tillid til voksne, selvdestruktiv, buttet
	Mor har et alkoholproblem og forsvinder ofte fra hjemmet, ung pige i huset	-	-	Sårbar, stærke forsvarsmekanismer, lukker af for fysisk og psykisk kontakt, bærer nag, har ikke oplevet følelsesmæssigt stabil udvikling, sårbar, ligeglad fremtoning
	Stedfar hård, problemer i hjemmet mellem mor og stedfar	-	Vanskelig skolegang, skoleskift pga. adfærdproblemer	12 år: svag, forvirret indtryk af sig selv, lille indlevelse, kaotisk indre, overfladisk forhold til voksne, asocialt normsæt
	Far drikker i perioder, mor pillemisbrug og indlægges gentagne pga. psykiske problemer	-	-	-
	Forældrene magtesløse over for voldsomme affektreaktioner og udadreagerende adfærd	-	Spredte foranstaltninger, skulker, passer ikke sit skolearbejde, smårapserier, mange konflikter, kilde til uro, evner bedre end præstation, ikke behandlingskrævende	14 år: splittet og frustreret, udadtil ligeglad, indadtil sårbar og selvusikker, massiv følelsesmæssig blokering, har ressourcer
	Hjemmet præget af brud, mors samlever forgriber sig	-	Socialt dårligt fungerende, roder, ingen nære venner, dominerende, tillidsfuld og distancerende, lektiehjælp og mentalhygiejnisk tiltag	Behov for voksenkontakt, lyver, fagligt dårlig, træt, flygtig, forfamsket, lav selvfølelse, manglende selvrespekt, angstpræget, bearbejder ikke, diffust forhold til familien
	Mor psykisk ustabil og forsøger selvmord	-	Store adfærdproblemer fra skolestart, eneundervisning	Opmærksomhedskrævende, ikke egnet til terapi, har beskyttet mor på bekostning af egen udvikling
	-	Den mand som troede var far dør da 8 år.	Specialundervisning, lektiehjælp, støttetimer, hyperaktiv, faglige problemer,	Uforudsigelig Jekyll/Hyde adfærd, 13 år: mangler selvtillid, sårbar, god kontaktevne, følsom, har ressourcer
	-	-	Mange konflikter, reagerer aggressivt, ingen venner, leger ikke, skoleforsømmelser, svingende funktionsniveau	Præget af disharmonisk opvækst. 12 år: knude-dreng, ikke tidligt skadet, eksploderer, rapser, kreativ, følelsesmæssig uro og ustabilitet, urolig, ringe kontakt, mange ressourcer
	Relationen til mor er ubetinget dårlig, mor kan ikke klare ansvaret	-	Skulker, rapser	Rastløs, strejfer, disharmonisk, ikke tidligt skadet

- betyder: oplysninger foreligger ikke

Det generelle billede er, at mange faktorer spiller ind på børnenes livssituation. Der ses blandt de fleste børn massive problemer i hjemmet. Mødet med skolen er ofte den udslagsgivende faktor for, at der sættes foranstaltninger i værk. ”Adfærdsproblemer” er det begreb, der oftest anvendes til at beskrive, hvordan børnenes problemkompleks kommer til udtryk, men begrebet dækker over flere forskellige former for adfærd fra generelt udadreagerende adfærd, uforudsigelige aggressive udbrud til temperamentsfuldhed, rastløshed, opmærksomhedskrævende til følelsesmæssigt lukket, sårbarhed og egentlige depressive tendenser. Langt de fleste af eleverne har også sociale problemer: dårlig social forståelse, ringe kontakt, lille indlevelse, asocialt normsæt, ukritisk kontakt, manglende tillid særligt til voksne, svære at etablere gensidig kontakt med. Personlighedsmæssigt beskrives mange af eleverne som selvusikre, lille selvtillid, sårbare og med behov for tillid. Mange beskrives også med ressourcer intellektuelt, socialt og/eller personlighedsmæssigt – og mange af eleverne opfattes derfor med muligheder for udvikling.

Der ses en tendens til, at problemerne i gruppe 1 primært opstår som reaktion på pludselige hændelser i familien. I gruppe 2 ses en fundamental mistillid til voksne, som bygger på basale mangler helt fra starten. Midtergruppen er mere blandet/delt, der er tegn på begge dele.

SAMMENFATTENDE

Det er karakteristisk, at der blandt de undersøgte faktorer ikke ses store forskelle grupperne imellem. Den anvendte empiri antyder, at forskellene inden for grupperne er større end forskellene mellem grupperne, når der ses på antallet af skoleskift, flytninger, iværksatte foranstaltninger, psykologiske undersøgelser, anbringelsesforløb og familiens sammensætning. Det er her svært at trække særlige mønstre frem og skabe en særegen karakteristik, som adskiller de tre grupper.

Generelt er der, når der ses på antallet af belastninger, tale om en forholdsvis ”homogen” gruppe, hvor barndommen har været præget af mange skift og iværksatte foranstaltninger i skole og hjem, inden børnene anbringes første gang. Børnene kommer fra brudte familier.

Der er noget, der tyder på, at det her ikke er antallet af skoleskift, antallet af flytninger og institutioner, der er afgørende for børnenes senere livsførelse. Det er umiddelbart vanskeligt at sige noget mere specifikt om belastningernes størrelse, dels varierer graden heraf fra barn til barn, og det gør den personlige sårbarhed også. Og sådanne gradsforskelle fremgår naturligvis ikke af journalmaterialet. Det er således svært at forudsige udfaldet af et barns livsbane alene på baggrund af akkumulerede belastninger i barndommen, før Bøgholt. Man kan ikke på baggrund af denne ”kvantitative”

analyse af det foreliggende materiale finde nogen betydelige forskelle mellem grupperne.

Afsnittet omhandlende børnenes problemkompleks antager en mere kvalitativ vinkel med vægt på begrebsbrugen i journalmaterialet. Her peger analysen på, at der faktisk er forskel grupperne imellem, når der ses på typen og graden af belastninger på en række mere ”kvalitative” faktorer som relationen til familien, begivenheder i barndommen, relationen til skolen og beskrivelser af barnets adfærd.

Generelt viser beskrivelserne, at børnene har både adfærdsmæssige, sociale og personlige problemer. I gruppe 1 ses en tendens til, at problemkomplekset er centreret omkring pludseligt opståede hændelser eller forandringer, som påvirker barnets hverdag og adfærd. I gruppe 2 er beskrivelserne af børnenes problemer og adfærd af en mere gennemgribende karakter – at der er tale om mere basale udviklingsmæssige forstyrrelser, som primært skyldes forhold i familien, og som kommer til udtryk i skolesammenhænge, hvor barnet har svært ved at tilpasse sig. Midtergruppen er har begge typer af problemkomplekser. Forskellene grupperne imellem er dog ikke entydige, og der er noget, der tyder på, at det anvendte datamateriale ikke fanger de centrale elementer, der kan beskrive og forklare processer og meningsbærende elementer i et livsforløb. Mere om dette i den del af analysen, der beskæftiger sig med interviewene.

OPHOLDET PÅ BØGHOLT

Dette afsnit omhandler elevernes ophold på Bøgholt ud fra det materiale, der foreligger i journalerne. Temaerne er elevernes alder ved ankomsten til Bøgholt og opholdets længde, beskrivelserne af elevernes udvikling fra interne notater på Bøgholt og de halvårslige indberetninger til anbringelseskommunerne.

ANKOMSTEN TIL BØGHOLT OG OPHOLDETS LÆNGDE

Bøgholts målgruppe er som bekendt unge mellem 12 og 16 år, men der er stor forskel på, hvornår eleverne aldersmæssigt kommer til Bøgholt. De interviewede personer starter deres ophold, når de er mellem 11 år og 7 måneder og 14 år og 9 måneder. Gennemsnitsalderen er 13 år. Der ses ikke afgørende forskelle grupperne imellem, dog er der en tendens til, at eleverne ved ankomsten til Bøgholt er yngst i gruppe 1 og ældst i gruppe 2.

Eleverne tilbringer i gennemsnit 22 måneder af deres liv på Bøgholt. Fra gennemsnitligt 20 måneder i gruppe 2, til 22 måneder i midtergruppen og lige over 25 måneder i gruppe 1. Det er her vigtigt at understrege, at Skan-

sen ikke indgår i denne beregning, da Bøgholts eksterne ungdomsafdeling anses som et tilbud ud af mange mulige for eleverne efter Bøgholt.

BESKRIVELSER AF ELEVERNES LIVSSITUATION OG PROBLEMKOMPLEKS UNDER OPHOLDET PÅ BØGHOLT

Eleverne beskrives løbende under deres ophold på Bøgholt. Hver tredje måned udfærdiger pædagogerne en bedømmelse af den enkelte elev, som indeholder et generelt billede af eleven og elevens udviklingsforløb siden ankomsten til Bøgholt. Desuden udfærdiger pædagogerne et oplæg til konference på eleven og på baggrund heraf formulerer socialrådgiveren hvert halve år en indberetning til anbringelseskommunerne.

Ved gennemgang af journalerne viser det sig, at ikke alle dokumenter foreligger. Der foreligger dog mindst en beskrivelse på hver elev – enten i form af en 3 måneders bedømmelse/et konferenceoplæg eller en indberetning. Jo længere tid elevens ophold på Bøgholt har varet, desto flere beskrivelser foreligger.

Generelt er det indtrykket, at detaljeringsgraden, særligt i 3 måneders bedømmelserne, svinger meget, og at der anvendes meget generelle begreber, gerne tillægsord, til at beskrive elevens adfærd eller personlighed. Det kan derfor være vanskeligt at følge udviklingstemaerne over tid. Overordnet følger beskrivelserne samme skabelon, men indholdets karakter og begrebsbrugen svinger afhængigt af, hvem der har formuleret teksten. Det betyder, at begrebsbrugen på tværs af, men også omkring den enkelte elev, ikke nødvendigvis er den samme i adfærdsbeskrivelserne. Dette er ikke et unormalt karakteristikon ved pædagogiske beskrivelser i det hele taget, og 3 måneders bedømmelserne har også primært til formål at skærpe pædagogernes opmærksomhed på særlige karakteristika hos det enkelte barn med henblik på det pædagogiske arbejde i hverdagen. Men det betyder i denne sammenhæng, at det er meget få forløb, hvor der kan spores en linie i beskrivelserne, og hvor udviklingen på bestemte områder kan følges over tid.

Som tidligere angivet er dokumenter i journalerne generelt udformet på forskelligt grundlag afhængigt af formålet og forfatteren bag. Derfor er denne type af dokumenter vanskelig at bruge til effektmål.

Samme problematik gør sig gældende i indberetningerne. Men dog er det generelle billede her, at der er større sammenhæng i beskrivelserne over tid, og der følges oftere op på tidligere temaer. Mange af indberetningerne rummer desuden afslutningsvis i punktform en beskrivelse af fremtidige udviklingstemaer for den enkelte elev.

Når temaet alligevel inddrages her, er det, fordi der trods alt kan spores en gennemgående tendens i beskrivelserne af eleverne, som her ridses op:

- Der ses tegn på, at en del af de adfærdsmæssige symptomer, der prægede beskrivelserne af eleverne før ankomsten til Bøgholt, enten mindskes eller forsvinder – de er i hvert fald ikke et tema i indberetningerne.
- Indberetningerne rummer primært positive beskrivelser af udviklingen på områder omkring indlæring af basale færdigheder såsom oprydning, rengøring, hygiejne.
- Der spores blandt langt de fleste elever ligeledes en positiv social udvikling, når der ses på elevernes evne til at indgå i sociale relationer, deltage aktivt i fællesskabet og danne relationer til andre elever – herunder også elevens rolle i gruppen. Det er dog ikke alle elever, der formår at komme i en position som positiv normbærer.
- Der findes stort set ingen eller meget få eksempler på, at en adfærd bliver dårligere under opholdet, men nye udviklingstemaer kan opstå undervejs.
- Der spores en positiv udvikling i elevernes relation til familien under opholdet. Det betyder ikke nødvendigvis, at eleverne får mere kontakt med deres familie. Men blandt de elever, der havde et problematisk forhold til familien forud for anbringelsen på Bøgholt, ses blandt flere elever en positiv ændring i relationen, som primært handler om elevernes oplevelse af lyst til og ikke mindst accept af kontakten.

Det tyder på, at eleverne udviklingsmæssigt oplever en **stabil periode** under opholdet på Bøgholt, og at reaktioner og adfærdsmønstre, som tidligere karakteriserede dem, ikke udvikles yderligere i en negativ spiral, men derimod, at elevernes situation er stabiliseret, eller udviklingen er positivt opadgående. Det er dog vanskeligt på baggrund af det foreliggende materiale at sige præcist, hvordan denne opadgående udvikling ser ud. Men det er svært at klargøre, hvad det er for en form for positiv udvikling, der kan være fundet sted.

SAMMENFATTENDE

Eleverne er omkring 13 år, når de ankommer til Bøgholt, og de tilbringer i gennemsnit knap to år af deres liv her.

Beskrivelserne af elevernes problemkompleks og udviklingsforløb under opholdet på Bøgholt tyder på, at langt de fleste elever opnår en stabil periode i deres liv. En stabilitet, som vi ovenfor har set, mange sandsynligvis oplever for første gang i deres liv, og som for nogen også bliver den eneste stabile periode i deres liv. Dette påvises i næste afsnit, mens personernes oplevelse af opholdet på Bøgholt uddybes i interviewdelen.

LIVET EFTER BØGHOLT

Dette afsnit omhandler to temaer, der karakteriserer livet efter Bøgholt, og som har særlig betydning for livet i voksenalderen. Livet efter Bøgholt er allerede berørt i et tidligere afsnit om de tidligere elevers livssituation som voksne. I det følgende undersøges det, hvor eleverne kommer hen efter Bøgholt, og hvornår de flytter for sig selv.

DET VIDERE FORLØB EFTER BØGHOLT

I dette afsnit undersøges det, hvor eleverne kommer hen efter Bøgholt. I hvor høj grad fortsættes et egentligt behandlingsforløb? Fortsætter eleverne i et struktureret miljø under en eller anden form for opsyn fra voksne? Hvornår flytter eleverne for sig selv?

Empirien bygger her på journalmateriale suppleret med enkelte oplysninger fra interviewene.

Eleverne visiteres naturligvis videre ud fra Bøgholt, ud fra en vurdering af hvad eleverne har behov for eller rent udviklingsmæssigt er klar til. Det er dog ikke muligt på baggrund af den foreliggende empiri at sige noget om de individuelle forskelle, der afgør, hvor eleverne kommer hen efter Bøgholt. Nedenstående tabel viser i al sin enkelthed, hvor eleverne kommer hen efter Bøgholt.

Tabel 8. Første ophold efter Bøgholt – fordelt på tre grupper

	Gruppe 1	Gruppe 2	Midtergruppen	I alt
Hjemmet	–	3	1	4
Efterskole	2	1	2	5
Plejefamilie	1	–	–	1
Behandlings-institution	–	1	–	1
Skansen	2	2	7	11

Sammenfatning og uddybende om karakteren af elevernes ophold efter Bøgholt:

- Samlet set kommer fem personer på efterskole, fire personer flytter hjem, én person kommer i plejefamilie, mens 12 personer sendes videre til en anden institution/videre behandling. Elleve personer af de tolv overflyttes til Bøgholts ungdomsafdeling Skansen, mens én person fortsætter videre til en anden behandlingsinstitution.
- For seks personer bliver Skansen umiddelbart deres sidste ophold, inden de flytter i egen bolig. Én person fortsætter inden for Bøgholt-regi til Zonegården, dernæst i det på daværende tidspunkt nyoprettede efterværn og herefter i egen bolig. Én person flytter på et

opholdssted, dernæst på endnu et institutionsophold, hjem og herefter i egen bolig. To personer flytter hjem og derfra i egen bolig, mens én person kommer på efterskole og derfra i egen bolig.

- Den ene person, der flytter til en anden behandlingsinstitution efter Bøgholt, fortsætter til et opholdssted, inden personen flytter i egen bolig.
- Af de fem personer, der kommer på efterskole, flytter i tre personer i egen bolig efterfølgende, én person flytter hjem og herefter i egen bolig, og én person tager ud at sejle og herefter i egen bolig. Det er her interessant, at to efterskoleforløb afbrydes før tid, hvorefter personerne flytter i egen bolig.
- Den ene person, der kommer i plejefamilie, kommer en periode på ungdomspension og flytter herefter i egen bolig.
- Fire personer kommer hjem efter opholdet på Bøgholt. Herefter flytter tre senere i egen bolig, mens én person kommer til en ny behandlingsinstitution og herefter i egen bolig.
- Ingen af eleverne kommer direkte fra Bøgholt og ud i egen bolig.

Den gennemsnitlige alder for at flytte for sig selv er i den samlede gruppe 17 år – fra 16 år i gruppe 2, 17 år i midtergruppen til 18 år i gruppe 1. Det billede, der tegner sig er, at alle personerne har mindst én anden bolig, inden de flytter for sig selv, men knap halvdelen (10 personer) har flyttet mere end to gange, inden de kommer i egen bolig. Fire personer kommer på et senere tidspunkt til endnu en behandlingsinstitution.

BETYDNINGEN AF EN ET LÆNGEREVARENDE, STABILT OG SAMMENHÆNGENDE OPHOLD EFTER BØGHOLT

I det følgende undersøges sammenhængen mellem elevernes videre bosteder, uddannelsesforløb og relation til arbejdsmarkedet – og her er faktorerne orden af særdeles stor betydning. Fokus er på de *positive udviklingsforløb*, som undersøges ud fra sammenhængen mellem tilknytningen til arbejdsmarkedet (herunder også under uddannelse) i voksenalderen og bostedet umiddelbart efter opholdet på Bøgholt.

12 personer forsørger sig selv i voksenalderen. De har en tilknytning til arbejdsmarkedet eller er under uddannelse. Af de 12 kommer seks personer på Skansen, fire personer kommer på efterskole, mens to personer kommer hhv. hjem og i plejefamilie.

De seks elever, der overflyttes til Skansen, tilbringer således i gennemsnit to år her. Det samme billede tegner der sig for de fire personer, der kommer på efterskole. Her har alle et ophold på mellem et og to år. Mens personen, der kommer i plejefamilie, flytter for sig selv i 21 års alderen, og personen, der kommer hjem efter Bøgholt, får sin egen bolig i 17 års alderen.

Når dette uddybes nærmere med fokus på ungdomsuddannelse, ses det, at af de 13 personer med tilknytning til arbejdsmarkedet gennemfører syv personer en ungdomsuddannelse: tre af dem har været på Skansen, tre på efterskole og den ene person i plejefamilie.

At et længerevarende ophold efter Bøgholt har betydning for tilknytningen til arbejdsmarkedet i voksenalderen underbygges desuden af, at af de elleve personer, der kommer på Skansen, forsørger otte personer sig selv i voksenalderen – i midtergruppen svarer det til, at fem personer ud af de seks, der har en tilknytning til arbejdsmarkedet i voksenalderen, har været på Skansen. Tre personer af de otte, der har været på Skansen, og som forsørger sig selv, har en ungdomsuddannelse.

Af de fem personer, der kommer på efterskole, forsørger tre sig selv i voksenalderen. To personer af de tre har en ungdomsuddannelse. To af de personer, der har været på efterskole, er under offentlig forsørgelse – og det er netop de to efterskoleforløb, der blev afbrudt før tid.

Der ses også en sammenhæng mellem at være under offentlig forsørgelse i voksenalderen og livets indhold og udformning i årene efter Bøgholt. Det er karakteristisk for de ti personer, der er under offentlig forsørgelse i voksenalderen, at de fleste har mange påbegyndte og brudte uddannelsesforløb bag sig, og mange har levet et turbulent liv med skiftende boliger.

SAMMENFATTENDE

Det er bemærkelsesværdigt, at de personer, der flytter tidligst for sig selv, også er de personer, der i dag har det dårligst – dvs. befinder sig i gruppe 2.

Ligeledes er det interessant, at de tidligere elever, der som voksne har en tilknytning til arbejdsmarkedet, har haft et længerevarende, stabilt og sammenhængende ophold efter Bøgholt (Skansen, efterskole, hjemmet og plejefamilie), og i denne stabile periode har nogen været i stand til at gennemføre en uddannelse og få en tilknytning til arbejdsmarkedet!

TILBAGEBLIK OG REFLEKSIONER OVER ET LIV SOM ANBRAGT

Denne del af undersøgelsen bygger på deltagernes egne beskrivelser af deres liv, når de tænker tilbage på deres barndom, ungdom og det tidlige voksenliv. Som udgangspunkt har de alle til fælles, at de har tilbragt en del af deres ungdom på Bøgholt. Men det er 22 forskellige livshistorier. Dels har deres opvækst været præget af forskellige forhold, og dét, de hver især husker, hænger sammen med, hvad de hver især tillægger en betydning i voksenalderen eller senere har fået fortalt.

Der er dog også, som vi kunne se i den foregående analyse, mange fælles-træk personerne imellem, når der ses på sociale vilkår, antallet af skoleskift og flytninger, adfærdsproblemer og for nogen kriminalitet og misbrug – men omstændighederne og faktorerens orden er forskellige.

Med udgangspunkt i livshistorierne vil den følgende tekst trække en række temaer frem, som er gældende for den samlede gruppe. De tidligere elever får her lov at fortælle deres livshistorier. Citater fra interviewene er det bærende element, som kommenteres kort efterfølgende. Hvert citat indledes med en angivelse af, hvorvidt citatet stammer fra en person placeret i gruppe 1, 2 eller midtergruppen – også selv om oplysningen ikke inddrages i den efterfølgende analyse. Hvor det synes relevant, eller der er direkte mønstre grupperne imellem, tegnes disse op. Men det er ikke alle temaer, hvor grupperinger er mulige – endsige giver mening. Med baggrund i analysen af livsforløbet er empirien bearbejdet inden for i livsperioderne: tiden før Bøgholt, opholdet på Bøgholt og tiden efter Bøgholt.

BARNDOMMEN

I det følgende belyses den tidlige barndom. Vægtes de forhold i deres liv, personerne selv oplever er medvirkende til, at de kommer hjemmefra, ses forskelle grupperne imellem. Her fremdrages to forhold: Problematiske familieforhold, som relaterer til, at problemerne primært er opstået med baggrund i basale problemer og mangler i familien. Begivenheder henviser til pludseligt opståede hændelser i barndommen, som personerne oplever har været udslagsgivende for det videre livsforløb.

PROBLEMATISKE FAMILIEFORHOLD

Mange fortæller, at de tidlige leveår er præget af problematiske forhold. Der ses her forskel på, hvornår personerne oplever, at problemer opstår, og på hvornår problemerne bliver tydelige for andre. Mere end halvdelen af de adspurgte oplever, at deres problemer udspringer af forhold i familien, at opvæksten helt fra starten af er præget af kaotiske familieforhold, men også, at det først er, når personerne skal indgå i en skolemæssig sammenhæng, at problemerne bliver tydelige for dem selv og andre – og det er som oftest også først på dette tidspunkt, at andre griber ind.

(gr. 2) Hvad jeg ved, så var det druk og vold, og det var frygteligt på den måde, at vi skulle flygte og min mor havde det dårligt. Min mor og far boede sammen de første 4 år af mit liv (..) det første jeg husker er, at min mor, bror, søster og jeg er på et krisecenter. Der er jeg 4 år. (..) Jeg husker kun sådan nogle småting: dengang drak min mor rigtig meget og nogen gange vågnede vi op om natten, hvor hun ikke var hjemme, og når vi så var ude og lede efter hende og når hun kom med hjem, så blev hun enormt gal. Hun slog os også dengang. Eller når vi kom hjem lå hun med en mand inde i sengen eller i sofaen. Det kan jeg huske. Det var ikke noget, jeg var bange

for. Jeg ville bare være med og nusses, og de var rigtigt søde ved mig. Jeg husker det ikke som dårligt (..) Jeg tror, det er i tredje klasse, at det begynder at gå galt. Jeg hører ikke efter, hvad lærerne siger og jeg fik problemer med de andre elever. Jeg sloges hele tiden med dem og ville ikke finde mig i noget som helst, og jeg fik tæsk af dem fra tiende, jeg ved egentlig ikke hvorfor, men jeg har åbenbart været en værre en (..) Men det gik godt fagligt, indtil vi skulle over på en anden skole, fordi der var asbest på vores skole. I det år glippede det fuldstændigt, og så blev det svært, og så var det meget sjovere at pjække fra timerne, og jeg havde ingen respekt for skæld ud, jeg var fuldstændigt ligeglad (..) *Hvad var grunden til, at I kom hjemmefra?* Jamen det var jo, at min mor aldrig var hjemme, og at vi passede os selv og passede vores lillebror

(gr. 2) Min mor fik mig som 17-årig, og min mor og far gik fra hinanden, da jeg var en tre år, og jeg har ikke mødt ham siden. Men det var vist et turbulent forhold, hvad jeg har fået at vide siden, og så har jeg jo så selv haft en rimelig.. jeg har svært ved at huske min opvækst. Den har været præget meget af at blive passet af underboen og genboen, fordi min mor var alene og ung (..) Vi har boet mange steder (..) Den dag i dag kan jeg se, at jeg har følt mig svigtet, men på daværende tidspunkt reagerede jeg jo bare, og det var meget med vrede.. utilfredshed over at min stedfar kom ind og blandede sig. Jeg havde jo haft min mor alene i mange år og så var der pludselig en mand (..)men da han flyttede fast ind, tog han også min mors tid (..) Da jeg begynder i skole bliver det problematisk. Jeg havde én ven, jeg lavede ballade med og stjal penge fra min mor (..) der har det udviklet sig. Jeg havde svært ved at sidde stille i skolen.(..) jeg havde ikke ret mange venner og så op til de ældre og så var det omkring det tidspunkt, hvor vi flyttede, at jeg røg på børnepsyk. Jeg blev kaldt for adfærdsvanskelig, og jeg har siden hen fået at vide, at jeg var blevet tvangsfjernet, hvis min mor ikke var gået med til det. Så der var nogen ting, der ikke fungerede.

(midtergruppen) Jeg har flyttet meget både med min far og min mor, som jeg slet ikke kan huske noget om, så jeg har nok boet de første 50 steder, inden jeg selv er flyttet hjemmefra (..) Prikken over i'et var da min bror kom ud i køkkenet og kaldte mig mor (..) Jeg så kun min mor, når hun stak hovedet ud af soveværelses vinduet om morgenen og råbte: "Har du stillet en kop kaffe over, har du rullet fem smøger, har du husket at smøre en madpakke til din lillebror og fodret hestene", og så var det ellers ned og aflevere ham i dagplejen og senere hen børnehaven, og så i skole og så hente ham bagefter, og så hjem og have dyrene ind, lave aftensmad og få puttet ham i seng.

(midt): Min far var kvartalsdranker, hvor han kunne være væk i tre måneder og kommer så tilbage igen, eller der kom en taxa med et pund fiskefars. Min mor var pillemisbruger og var tit indlagt, fordi hun havde et psykisk problem (..) Jeg husker ikke, at vi havde meget samvær. Tit fik vi nogen penge i hånden, og så kunne vi gå ud i parken. Om sommeren brugte vi det meste af tiden i friluftsbadet. Så havde de jo masser af tid til at spille kort og drikke bajere (..) min mor kunne finde på, at vi skulle sove til middag, og så låste hun midtergangen, og hun kunne jo sove tre-fire timer, og så sad vi bare derinde bagved. Var I lukket inde? Ja, simpelthen, men det var jo ikke for at

være ond, at hun gjorde det, men nu skulle vi ikke forstyrre hende, når hun ville sove, men det bliver jo ondt, når det er sker gentagne gange (..) Vi har altid lugtet, og det går jeg meget op i dag med min egen dreng, at han skal ikke lugte. Vi lugtede af urin for eksempel eller dårligt vasket, eller man kunne lugte, at man ikke havde fået vasket hænder siden dagen før. Så der var en masse problemer der. Jeg kan huske, at det var tit, at vi ikke havde strøm. *Var der ikke nogen udefra der reagerede på det?* Jo, vuggestuen skrev noget med at vi lugtede (..) og det er sådan noget der ligger i os i dag, for jeg kan da huske, at på Bøgholt, der lugtede jeg da heller ikke for godt, altså det med soignering, det var ikke blevet en del af vores liv, men det lærte man jo på Bøgholt.

BEGIVENHEDER

Andre beskriver særlige begivenheder i deres liv som værende udslagsgivende for, at der opstår problemer, og at de i sidste ende kommer væk hjemmefra.

(gr.1) Jeg har fundet frem til, at jeg har haft en normal opvækst, indtil jeg blev 11-12 år (..) Rent følelsesmæssigt har det været helt normal, heller ikke i skolen var der noget som helst. (..) det der triggede det var, at jeg blev kidnappet af min far. Jeg skulle være der i 2 uger, og det synes han ikke var nok. Han ville beholde mig. Han sagde, at jeg skulle blive der, og så savnede jeg selvfølgelig min mor og storesøster, men jeg holdt det inden i mig selv. Min storesøster tog hjem efter de to uger, og så blev han også voldelig over det, jeg betragtede som småting, f.eks. at jeg drillede min lillebror, og så efter 5-6 uger kom politiet og hentede mig (..) men derfor havde jeg stadig vildt mange problemer (..) Jeg reagerede med det samme, jeg kom hjem (..) Jeg begyndte at blive kriminel og tæske andre og lukke mig inde og alt det jeg godt kan tænke mig til og som der står i papirerne. Jeg havde det ad helvede til pga. de oplevelser jeg havde haft hos min far. Det var i hvert fald efter det med min far i 5. klasse, at filmen knækkede fuldstændigt, og jeg havde vist været klog nok i skolen, og så begyndte jeg at gå på ”obsklinik”, fordi jeg ikke kunne opføre mig ordentligt. (..) Og så fortsatte det bare ud af den samme tangent.(..) Min mor spørger mig om jeg vil på institution. Jeg havde det ad helvede til og opfattede det som en hjælp. Hun har vist sagt, at jeg selv spurgte, om jeg ikke kunne et eller andet. Jeg sagde så ja og så kom jeg jo herud.

(midtergr.) Da jeg var ca. 8 år, dør min far lige pludseligt af et hjertestop (..) og da han dør, finder jeg ud af, at jeg har en anden far, og det kan jeg slet ikke styre, så da han døde, får jeg problemer i skolen (..) jeg havde selvfølgelig også problemer derhjemme, fordi jeg havde problemer i skolen.

(gr.1) Det begyndte vel da min far døde. Min mor kunne ikke styre mig. Jeg begyndte at lave drengestreger og komme sent hjem (..) jeg kunne slet ikke lide at være sammen med min mor og søster. Jeg har altid synes, at det var min søster, der var favorit, og at far var min.

SAMMENFATTENDE

Citaterne er sigende. Men de er bestemt ikke særlige eller atypiske for de beskrivelser, som 22 personer har givet af deres barndom. Det viser sig faktisk, at personernes tilhør til de to temaer kan overføres til angivne grupperinger i særdeleshed: Problemerne i gruppe 1 opstår primært som reaktioner på pludselige hændelser i familien. I gruppe 2 ses mere kaotiske opvækstforhold i familien med basale mangler i omsorg og udviklingsmuligheder helt fra starten, som igen muligvis kan relateres til deres senere livsførelse og oplevelse af mental sundhed i voksenalderen (idet de netop er placeret i gruppe 2). Midtergruppen er også repræsenteret ovenfor og viser her de individuelle forskelle, som denne gruppe netop repræsenterer, hvor begge typer af forhold er repræsenteret. Billedet er ikke entydigt – der er undtagelser fra denne gruppering. Men mønstret må alligevel betegnes som værende markant.

Denne kvalitative analyse med de tidligere elevers egne oplevelser kan altså underbygge og uddybe temaet omkring børnenes problemkompleks, som det var vanskeligt at påvise i den mere kvantitative analyse ovenfor, hvor journalernes begrebsbrug vanskeliggør analysen på tværs af personforhold.

ERINDRINGER FRA TIDEN PÅ BØGHOLT

HVERDAGENS STRUKTUR OG AKTIVITETER

For mange er mødet med Bøgholt en stor omvæltning. Mødet med en fast struktur og voksne, der fastholder dem i denne, er overvældende. For nogen opleves strukturen i tilbageblik som et udviklingsrum, mens det for andre opleves hæmmende og uden sammenhæng med livet uden for Bøgholt. Men der er ingen tvivl om, at hverdagens struktur på Bøgholt har sat sine spor hos alle. Som voksne kan langt de fleste gengive hverdagens struktur med tidspunkter for, hvornår man skulle hvad. Alle kan også fortælle om aktiviteter, ture og traditioner omkring jul, idrætsdage og kulturdag. Og enkelte har også gjort sig overvejelser omkring hensigten med denne opbygning og det udviklingsmæssige perspektiv.

(gr. 1) Det var mærkeligt. Jeg brugte jo min tid på at stjæle og slås, før jeg kom herud, og jeg gik stort set ikke i skole, så derfor var det en kæmpe omvæltning. Hele livet var anderledes: pludselig at lave noget. Man blev i hvert fald bildt ind, at det gav en mening. Og selvfølgelig gjorde det det. Men jeg tænkte mit dengang, når de sagde, at der var et større formål med det, når vi skulle ud og lege dit og dat. I dag tænker jeg, at det er hamrende fedt.

(midt): vi var i gang fra morgen til aften.. *Hvorfor var I det?* Børn, der er af vores slags, sociale tilfælde, de skal ikke have lov til at kede sig for længe, for så laver de ballade, plus at det var måder at prøve sig selv af på, og det gav selvtillid.

(1): det er jo struktureret kan man sige, der er jo planer hele tiden og det var vist også det. privatliv havde vi sgu ikke meget af. Jeg synes det var hårdt, jeg var meget indelukket og så kom vreden bare frem lige pludselig over ingenting. Jeg blev meget sur og så sort (..) Det var småting, der skete, det kom ikke hele tiden

(midt): Der var aktiviteter konstant fra du stod op til du kom i seng (nævner her tidspunkter og indhold i dagens program). Det er printet ind i hovedet på mig.

(midt) Jeg husker kammeratskabet og vores ture, skiture og sommerture, kanoture. Det kunne jeg godt lide. *Hvordan var det at komme herud til en hverdag, som var noget mere struktureret end den du oplevede derhjemme?* Jamen, det var jo sådan set godt nok, for det var jo det, jeg trængte til, når jeg nu havde svært ved at styre mit temperament. Så har man noget at lave i stedet for et tomrum, for hvis man keder sig for meget, så laver man lettere ballade.

(midt) Vi skulle hele tiden noget, og det var jeg da skide træt af. Vi skulle spille fodbold, håndbold i svømmehal, vi skulle gøre rent, vi skulle på overlevelsesture. Og det var da langt fra det hele, der var lige behageligt. Det var hårdt, at de skulle bestemme så meget, hvad vi skulle. *Hvad skete der hvis du sagde nej til at være med?* Jamen så blev vi samlet i stuen og så gør de det, at de elever der gerne ville, kom til at lægge et kæmpe pres på dig.. på den anden side kan jeg godt se at der var jo kun to pædagoger på arbejde, så hvad fanden kunne de gøre. De kunne jo ikke bare lade mig sidde. Og det er jo også det, når man er så mange, at det giver altså nogen konflikter, når alle ikke vil det samme. Problemet er jo at du ikke lærer at færdes blandt andre end dem herude, man bliver en familie og det kan være et problem når du kommer uden fra Bøgholt og skulle klare dig sammen med andre, for det lærer du ikke.

(1): Jeg blev hele tiden aktiveret. Jeg følte, at jeg aldrig blev færdig med noget. I dag ved jeg godt, at det er for at holde styr på folk, for at holde disciplin, og det har de jo brug for mange af dem. Jeg havde ikke brug for det. Jeg havde brug for rolige omgivelser og én person frem for 2 nye på arbejde hver dag.

(midt). Jeg husker alle de der aktiviteter vi havde, lege og ture. Der er alle de ikke normale skolegangsting og jeg lærte at dyrke sport, og hvem jeg selv var på en måde, og blive mere selvstændig. Jeg fandt ud af, hvad jeg kan og ikke kan og hvad jeg vil og ikke vil.

(2) Vi havde jo vores tjans, to ad gangen, hvor vi skulle dække bord hele dagen, morgen, eftermiddag og aften og over og hente mad, og hver dag skulle vi i skole og på værksted, og når man havde været på værksted sidst den ene dag, så skulle man altid starte med det den næste dag. Og så kom vi hjem og fik læst op hvad vi skulle (..) Du blev holdt i gang hele dagen. Jeg synes det var godt, for hvis vi nu bare havde gået i skole fra klokken otte til tre og så havde fri bagefter, så kunne der jo ske meget dårligt i den tid. Jeg synes, det er godt at de er så aktive (..) De holdt meget styr på, hvor vi var

hende, sådan noget med at man skulle sige, hvis man gik på en anden afdeling. *Hvordan var det at blive holdt styr på på den måde?* Nogen gange var det pisse irriterende, og andre gange var det sådan set godt nok. Det var jo også en del at være på Bøgholt og ikke et andet sted.

(midt): Man var pludselig en del af et fællesskab. Man var der bare, for alting blev jo.. der var jo: så gør man det og det og det, og så fulgte man det, og man behøvede nærmest ikke tænke selv. Der var en fast plan. Jeg kan ikke huske, at jeg brugte mit hoved så meget (..) Man legede en frygtelig masse lege. Vi spiste, legede, sov og gik i skole og tog på ture. Og hyggede os, og det var jo egentlig i kraft af de andre elever. Men jeg knyttede mig aldrig helt tæt til dem, som jeg gjorde tidligere, men det er nok også pga. det tidligere brud.

Overførslen af Bøgholt til det videre liv

(1) *Har det haft nogen betydning for dig, at du blev aktiveret hele tiden?* Ja, det har betydet, at når jeg tænker tilbage på det, kan jeg blive helt rundt på gulvet. Jeg synes, det var rædderligt. Men jeg kan godt se hvorfor. Man gør det, at man skaber nogen rammer for de mennesker: at de har noget at stå op til hver morgen, som mange af dem aldrig havde prøvet før. Men det har nok betydet, at jeg meget hurtigt i mit voksenliv har prøvet at undgå de der rammer, fordi jeg synes, det er rædderligt. Det kan jeg gøre f.eks. i den uddannelse jeg er i gang med. Der har vi også et fag, der hedder aktiviteter og idræt, og det der ”kom nu alle sammen, rundt i ring”, det kan jeg slet ikke. Jeg står helt af. Det er noget enormt kunstigt over det, og det kunne jeg heller ikke dengang.

(midt) *Har det haft nogen betydning for dig, at du har været inde i sådan en stram struktur?* Ja dårlig, fordi når man kommer fra Bøgholt, så er man vant til at alt bliver arrangeret for én, og så står man med al den fritid, og man keder sig. Det har præget mig helt op til, at jeg fik barn som 20-årig, at jeg havde svært ved at gøre noget af mig selv, og der skulle være nogen til at fortælle mig det. I mit arbejde bliver tingene fuldført til punkt og prikke, men derhjemme er det sværere.. og friaftener og eftermiddage.. vi kedede os..

(2) Det var så falsk (pædagogikken), og det var også derfor jeg røg ud derfra. Det var fordi jeg fandt ud af, hvordan de egentligt var, og det var det samme og det samme og det samme. Altså at når du har været der i et år, så ved du, at fra om morgenen hvad du skal til du går i seng, og du lærer sammenhold og en masse ting, som slet ikke eksisterer herude i den sociale verden, fordi der er det meget mere koldt og kynisk. Du kan ikke hjælpe unge kriminelle (på den måde). Det er jo ikke sådan livet er udenfor (..) Der er ikke nogen, der fortæller, hvad du skal gøre, når du kommer ud. Så det er en helt forkert måde at sætte tingene sammen på. Du får ikke lov til at føle og mærke efter, hvordan du egentlig har det, for det mener de ikke, du har brug for.

(midt) *Hvad tænker du om den måde at holde jer i gang på i dag?* Da jeg flytter og skal stå med alting selv, der kunne jeg ikke finde ud af det, fordi jeg var vant til at alting var planlagt vores penge, vores mad indkøb det hele var i rammer

og så stod jeg der.. jeg vidste ikke hvordan jeg skulle bruge min tid. *Var det godt for dig mens du var der?* Det var det nok.. men egentlig nej, jeg tror, jeg ville have bedre af at være et andet sted.

Enkelte, særligt mændene, tænker tilbage på denne struktur og væren i gang som positive oplevelser og som noget, de havde brug for. Men mange beskrivelser af hverdagen på Bøgholt har en negativ klang, når personerne tager udgangspunkt i, hvordan de oplevede den, mens de var på Bøgholt. Enkelte peger på, at det kan være svært at overføre erfaringerne fra Bøgholt. Det er primært kvinderne, der har denne oplevelse. Det er dog også et karakteristikum, at de fleste som voksne tænker tilbage på det som noget positivt – at det senere hen har haft en betydning i deres liv.

OPLEVELSEN AF IKKE AT HØRE TIL PÅ BØGHOLT

Flere af de adspurgte fortæller spontant, at de dengang og nu oplever, at de ikke hørte til på Bøgholt. De mener, at de var fejlanbragte, og at et helt andet tilbud havde været relevant for dem. Det er primært kvinder, som oplever, at de ikke hørte til på Bøgholt. Temaet tydeliggør samtidig det billede, mange har, af Bøgholt, som et sted for unge kriminelle.

(2): Jeg mener stadig, at jeg har været fejlanbragt den dag i dag, fordi jeg havde hverken været kriminel eller noget som helst, da jeg kom herud. Jeg var jo i oprør, fordi jeg ikke kunne få min mor og far, altså. (..) jeg kunne ikke forstå, hvad jeg lavede her, fordi jeg jo godt kunne høre, hvad det var for nogen møgunger, der var her, og sådan synes jeg jo slet ikke, at jeg var. Men det blev jeg jo hurtigt. Det lærer man jo. *Er det derfor du mener, at du var fejlanbragt?* Ja, fordi det var meget meget kriminelle børn, der var herude og det føler jeg ikke selv at jeg var, så derfor mener jeg, at det er en fejl-anbringelse...

(1) jeg passede ikke ind på Bøgholt. Jeg var jo ikke kriminel og havde ikke banket nogen. Der var ikke mange af dem, men det var hårde børn. Der var en anden mentalitet end jeg var vant til, og man bliver nødt til at blive hård for at omgås dem”.. ”min mor har aldrig været misbruger og det havde mange af de der unge menneskers forældre. Og de ting jeg hørte.. jeg tænkte herregud det er jo bare sådan en samling stakler, der er herude, hvad skal der blive af os. – Men jeg blev ensom derude. Mere end jeg havde været derhjemme. Jeg følte ikke at jeg passede ind. Selvfølgelig var det rart at der var nogen voksne, der interesserede sig for en, men jeg sagde ikke noget til dem, de næde ikke ind til mig, så jeg brød mig ikke om at være derude.

(midt) Jeg har altid følt at jeg var fejlplaceret, fordi jeg fik at vide, at jeg skulle flytte fra den anden institution pga. hash, og det havde jeg ikke noget med at gøre. Jeg havde mere tanken om, hvornår kommer jeg ud herfra igen. Jeg var ikke kriminel, og mine forældre var ikke kriminelle, og det var jo hovedsagligt den type børn, der var på Bøgholt dengang, og den type barn var jeg jo ikke. Jeg følte nok, at jeg var lidt bedre end de andre, og det var

også nok derfor, at jeg følte, jeg var fejlplaceret, og ringede tit hjem og græd til min mor.

(1) Det var noget andet end jeg forventede. Jeg troede at det var hyggeligt, men dem der var herude var jo nogen værre rødder”

OPFATTELSE AF FORMÅLET MED DET PÆDAGOGISKE ARBEJDE

Et spørgsmål i interviewet retter sig mod det pædagogiske arbejde: Hvad tror du, at dét, de voksne gjorde, gik ud på? Spørgsmålet søger personernes egne refleksioner over den hverdag, de var en del af på Bøgholt og deres oplevelse af og eventuelle forståelse for de bagvedliggende pædagogiske idéer.

(midt): jeg husker ordet disciplin. Det blev skrevet på tavlen, og det gik ud på, at hele hverdagen.. at vi skulle opføre os ordentligt, rydde op, være i stuen på et bestemt tidspunkt. Vi skulle opføre os ordentligt og sådan var det. Det var nok bare at opdrage os, så vi kunne komme ud og være i verden. *Hvordan gjorde de det?* Jeg blev opdraget sammen med de andre. De går jo ikke personligt. Du får jo ikke den der kærlighed og omsorg som du gør ved din mor og far. Du kunne få massage, men to pædagoger kan jo ikke gøre det for alle. Man skulle jo lære at gøre rent og vaske tøj.. lære at spise ordentligt og sidde pænt, dække bord, gå i skole og det synes jeg er fint. Det har jeg aldrig taget skade af, og det holder man på lige meget hvor dårligt man har det. jeg vil derimod sige, at jeg har haft godt af det, for jeg kom fra et svineri derhjemme.

(1): Jeg tror, de forsøgte at skabe et sted, hvor der var faste rammer og vi igennem det at lave noget sammen kunne skabe nogen bånd til hinanden. Og selve pædagogikken må jo også være, at når vi har denne her gruppe mennesker og man kan se at her kan hurtigt blive ballade, lad os få dem i gang med noget netop for at rende hornene af dem og det var meget tydeligt. *Lykkedes strategien?* Ja, det synes jeg, men jeg kunne også godt føle det lidt som en fangelejr, fordi det netop var med meget faste tidspunkter. Det var meget fangeagtigt.

(2): De havde et hårdt arbejde, det synes jeg. Jeg tror, at grunden til, at de holdt os i gang så meget, det var, at vi ikke skulle have lysten til at falde tilbage på det skidt, vi kom fra. At vi ikke skulle gå psykisk ned på det, og vise at der altså også nogen gode mennesker her.

(1): Jeg tror, det gik ud på at holde os beskæftiget og så lade os modne lidt, så vi tænkte mere over tingene, måske.

(midt) De kørte gruppepædagogik. Hvis jeg havde lavet noget, kunne jeg gå og vente i op til en uge og vente op at få min straf til næste husmøde om tirsdagen. For de skulle jo snakke sammen pædagogerne som gruppe, og så er det jo klart at du går i forsvar med det samme, for du ved, hvad der venter, men de skulle jo snakke sammen og læse dagbog (..) Det værste jeg vidste var det bord. Jeg hader det bord, for havde man lavet ulykker, så var det hen til bordet. Ved husmøder hen til bordet, og jeg tænkte bare hver

gang, hvad har jeg nu gjort. Det endte altid med, for man tager det jo ikke til sig, man begynder at skabe sig og turen op på pinden. Det var altid det bord, hver gang, man kom hen til bord. De har et hierarki ved det bord: Det kommer an på, hvor pænt kan du sidde fra pædagogerne og indad, og sidder du i midten, så er du et godt menneske. Jeg nåede aldrig videre end nummer to plads (..) Det handlede om kammeratskab og sammenhold, og det var en tvungen ting at skulle være venner med alle, og det kan man bare ikke. Og så kører man efter kammeratskabspokalen til idrætsdagene og den ene er mere forloden end den anden og sådan er det. Du opmuntrer nogen elever til at være falske, og det gør du i de uger der. I stedet for at det bare kører, som det gør. I hverdagen var det struktureret, og der var altid diskussioner, men ikke under idrætsdagene. Bare der var én, der gjorde noget, så råbte de op om, at du ødelægger det for os andre med kammeratskabspokalen, og det kan jo gøre én dybt upopulær. Jeg synes, at det med den kammeratskabspokal er noget svineri rent ud sagt. De andre pokaler er helt fint. Her kunne man jo hive en person ud blandt de andre. Det var selvfølgelig nogen fede dage idrætsdagene. Men kammeratskabspokalen ødelægger mere end den gavner. Fordi hvis der var nogen, der skubbende mig under håndbold, ville jeg give igen. Sådan var jeg jo. Og det kunne jeg ikke. Det hængte mig. Og det gjorde jo også tit, at nogen sprang i luften, fordi folk skulle overanstrengte sig sådan, hvis man ikke er en flink person. Det var lidt militær-agtig. Det var gruppestraf. Det synes jeg også, at det var forkert

(2) Jeg tror.. de prøvede vel at opdrage os lidt. De prøvede måske at få os til at fungere lidt mere normalt, være sammen med andre mennesker på det sociale plan, tror jeg. Det drejede sig meget om, at vi skulle være sociale sammen, på ture, kanotur, skiture ud og sætte svævebaner op i skoven, svømmehal en gang om ugen, idrætslege. Kammeratskabspokalen var meget vigtig. Den har jeg været med til at vinde et par gange, og det var stort at vinde den til sommer- og vinter idrætslegene. *Så målet med at I skulle fungere sammen..?* ja og få tillid. Det lykkedes på det sociale, med tilliden til andre børn på min alder, ja. Men til voksne, nej. På grund af de mange overgreb jeg oplevede, som jeg sikkert også selv har været skyld i mange af dem. Men de burde måske have ladet os gå i stedet for at have taget den ”fysiske”, som det ind imellem blev. Jeg synes den dag i dag.. hvis jeg ser fire voksne mennesker ligge på et barn, så ved jeg ikke, hvordan jeg vil reagere, men det bliver nok ikke hensigtsmæssigt. Det synes jeg er under al kritik. Det er vel ok at fastholde et menneske, hvis personerne er ligefrem livstruende over for andre, men fordi personen er vred og ked af det og har lyst til at gå sin vej og komme væk fra smerten i det øjeblik, som det jo tit er, små øjeblikke, så skal man lade folk gå, og så er det dét, og så har den unge måske fået luft og formår måske at snakke om det bagefter.

(2): Jamen det var jo, at vi skulle lære at samarbejde. Men hvis vi så ikke fulgte det, så skulle vi samles og hvad synes I så at vi skal gøre ved det her problem, og det var bare sådan oh shit til sidst. *Kunne I hjælpe hinanden?* Ja nogen gange f.eks. førertrøjen på skituren.. ja vi var gode ved hinanden, selvfølgelig var der kriser, men der var ikke nogen der blev holdt uden for med mindre man gjorde noget dumt.. og der blev man samlet ved bordet og den der vi går ikke herfra uden at have fundet ud af det.. det var også godt nok, men det var hele tiden at vi skal stå sammen og skabe et fællesskab.. alle

havde den samme pædagogik, at det er noget man får besked på når man bliver ansat. Og det er jo helt forkert for det bliver det samme og det samme og det bliver man træt af, man vil jo gerne mærke at de mennesker der betyder noget for dig, at du også betyder noget for dem.

(midt): Det har jo været at hjælpe os på en eller anden måde ud fra, hvad de fandt, var bedst for os. At lære os hvordan tingene hænger sammen, hvordan normerne er at man står op om morgenen og går i skole og rydder op efter sig og i den dur. De prøvede vel at give os nogen faste rammer ligesom børn i krigssituationer, hvor man siger, at det er vigtigt, at de hurtigst muligt kommer tilbage i skole og videre med de ting de skal, altså at give os nogen faste rammer for at give os en form for tryghed, så vi kunne slappe af. Jeg synes bare, at vi kunne slappede for meget af, for tingene var jo planlagt (..) Jeg gjorde også oprør mod det, at jeg gad ikke lege. Men der talte de med mig og brugte tid på mig. De prøvede at løse konflikterne på en god måde. Med det lykkedes ikke at trænge ind til mig, for jeg ville ikke trænges ind til. Det var som om, at jeg var der bare, fordi jeg skulle være der (..) Vi lavede jo en frygtelig masse ting, jeg kan slet ikke forstå hvor jeg fik al den energi fra, vi ..vi lavede altid noget skitræning, løb i skovene det er jo helt vildt alle de ting der var..

(1): Det er vel at ændre indstillingen til livet, i det lange perspektiv

(midt): jamen det gik ud på at få os til at komme ud som almindelige borgere med en fremtid i stedet for kriminalitet og vold. *Hvordan gjorde de det?* det gjorde de jo ved at tage fat i os hver gang vi gjorde noget forkert og fortælle os at det måtte vi ikke. *Hvordan gjorde de det i hverdagen?* Det var via kammeratskabet, at ved det vi lavede sammen, fandt vi ud af, at det var nemmere at gøre tingene sammen. *Virkede det?* Ja, det har da virket på mig, at der er brug for samarbejde i mit arbejde, det hjælper ikke, at vi råber og skriger af hinanden. Og jeg arbejder godt sammen i grupper. Og så en forståelse for at man kan stole på andre mennesker, og at man skal ikke bare tro, at man kan klare det hele selv.

Når de tidligere elever tænker tilbage på deres oplevelse af den pædagogik, de indgik i, dukker mange erindringer op. Og personerne hæfter sig ved forskellige sider af det pædagogiske arbejde. Derfor er orienteringspunkterne i besvarelsene vanskelige at kategorisere. Nogen reflekterer over formålet i situationen, og hvad det var målet for pædagogerne at gøre. Her er opdragelse og dét at skulle have en gruppe på ti elever til at fungere sammen i fokus. Nogen husker konkrete handlingsmønstre, som det at skulle samles omkring bordet og løse konflikter i fællesskab. Mens andre fokuserer på, hvad de skulle lære af ”dét de voksne gjorde”. Her er samarbejde og sociale normer i fokus eller mere langsigtet at ændre elevernes indstilling til livet.

Det er et velkendt fænomen, at man ikke altid kan forudsige, hvordan ydre påvirkninger forankrer sig i og skaber udvikling hos de personer, der er involveret. Der er noget, der tyder på, at dette fænomen også gør sig gældende her. Alle har været en del af pædagogikken, og de fleste har bemærket

særlige aspekter ved den. Men mange har ikke har en forståelse for, hvorfor pædagogikken var udformet, som den var. Mange tillægger i stedet bestemte oplevelser særlig betydning, fordi de tilsyneladende har påvirket dem på en bestemt måde.

FORHOLDET TIL PÆDAGOGERNE

Det må forventes, at elevernes relation til pædagogerne under opholdet på Bøgholt har en vis betydning for elevernes velbefindende og udviklingsforløb. Som vi tidligere har set, nærer en del af eleverne forud for opholdet på Bøgholt stor mistillid til voksne – og denne mistillid præger mange, også under opholdet på Bøgholt. Alle er de bevidste om, at pædagogen aldrig kan erstatte forældrene, men alligevel husker mange relationen til de voksne som positiv og støttende.

Oplevelsen af pædagogens professionelle rolle

(1) Der florerede sådan et ordsprog blandt os: du må være her jeg skal være her, at du får penge for at være her, jeg skal være her, og hvis der var nogen af pædagogerne, der sagde noget, der var bare en lille smule for provokerende for os, så fik de den i hovedet – og der var den der med, at du får jo løn for det pfftt.. Det er jo bare et arbejde. Og der var også nogen pædagoger, hvor man kunne mærke, at det ville ikke vare længe, før de ville kikke sig om efter et andet arbejde.

(midt) jeg tror ikke at der var nogen jeg ikke kunne lide.. men over halvdelen af dem holdt og man kan bare ikke lide nye pædagoger i starten, men.. der var vel kun én jeg ikke kunne lide. Det vigtige var, at der var nogen pædagoger til at passe på os, og ikke at være tæt på dem.

(midt) Altså sådan nogen som os, vi har én opfattelse af, hvad pædagoger er: det er sådan nogen, der kommer hen og siger ”hvad så har du et problem, lille skat”.. og det bliver de ved med og ved med. Vi kan skide godt lide alle de nye, der kommer herud fordi de er ikke blevet pædagogiske endnu, når de har været her et år så er de pædagogiske og institutionaliserede, og så gider vi dem ikke længere. De går hen og bliver distancerede og upersonlige, og det kan man mærke, fordi vi kører så meget på instinkterne, at det mærker vi. og så skubber vi dem væk. Og når de så bliver ved og ikke kan forstå det, så tager vi endnu mere afstand. Det er derfor, at nye pædagoger og elever er så populære.

(midt) jeg husker da nogen, som jeg glædede mig til kom på arbejde. Ikke fordi der var nogen jeg ikke kunne lide (..) Men de burde ansætte nogen flere, så der er tid til hver enkelt elev, til at man kan blive nusset, men sådan er det nok med en institutionskarriere, at det kan gå hen og blive et problem, for vi vil jo aldrig have mor og far, og det kan man jo ikke gøre noget ved. Men jeg tror også, at man som pædagog skal passe på med at fortælle for meget om sin familie, selvfølgelig kunne jeg da som elev glæde mig over, at de var gode ved deres børn, men det var også hårdt at mærke, at her gik det til.

(midt): Det var kærligt og tæt.. der var jo nogen ind over hele tiden, som man havde noget med

Autoritet og autenticitet

(2) : Det har været problematisk. Der var frygt for nogen af dem. Det var nogen, man aldrig bed skeer med, og jeg lærte hurtigt at læse mennesker og er en rigtig god menneskekender den dag i dag. Så man vidste, hvem man kunne tryne, og hvem man kunne tillade sig at være fræk over for, og man vidste hvem man fik tur af, hvis man gjorde det. Så der var flere kategorier. Jeg kan huske, at der var en ældre dame, som bl.a. delte deodoranter ud, hun kunne jo med os alle sammen og så var der én.. han havde ligesom en forståelse for os, men han var her ikke ret lang tid.. Så vidt jeg husker havde han været ude for lidt det samme som os, svigtene, han udviste forståelse og havde ikke bare læst om det.

(2): *Er der noget de voksne skulle have gjort for dig, som du havde brug for?* De burde nok have været lidt mere hårde mod mig, så jeg ikke bare stak så meget af fra det hele. For på den måde fik jeg jo øjnene op for (...) De vidste jo godt, hvad det var for nogen hoveder jeg kom hos. De kunne nok godt have været lidt mere faste. f.eks. hvis vi skulle ned i byen, så burde vi have haft en pædagog med, fordi at ”vi ved, at I vil ryge hash” eller.. altså da jeg blev stofmisbruger, så.. det er overhovedet ikke Bøgholts skyld, men jeg fik døren åbnet op for det, mens jeg var der, og så var jeg måske ikke trådt ind i det, hvis jeg ikke var stødt ind i det der.

Adskillelsen mellem pædagoger og forældre

(midt) vi kunne pjatte med hinanden og nogen af pædagogerne var ligesom mine forældre, at de tog hånd om en.

(midt): Det blev godt nok til sidst.. jeg var altid glad, jeg havde den der overflade og kunne ikke falde ned igen.. men jeg tror, de synes, jeg var sjov, for jeg var altid i godt humør, og de kunne altid få en god diskussion. Så jeg var ikke den der sad i et hjørne.. men der gik lang tid før de kom ordentlig ind til mig (..) De kan jo ikke give det samme som forældrene giver..

(midt) Når man er sammen med sådan nogle unge mennesker i flere måneder af gangen, om man vil det eller ej, så bliver der altså en eller anden form for forældreforhold

(2): Alle børn ved jo godt, at de voksne, der er her, jo aldrig nogen sinde bliver deres far eller mor, og derfor synes jeg på en eller anden måde, at det er et falsk sted det her. Det handler ikke om følelser, og det er dét, børn har brug for.

Oplevelsen af svigt og angsten for at knytte sig

(midt) Der var jo altid nogen man kunne lide, og nogen man ikke kunne lide. Der var en jeg holdt meget af (..) det var et godt forhold, jeg tror det var kærligt.. det var egentlig når man blev puttet og det gjorde de jo ved alle, det var der man fik kærligheden, den der falske kærlighed.. fordi man har kærligheden mens man er der, men den er tabt på gulvet når man flytter derfra, for så ser man dem aldrig mere.. man føler sig jo egentlig svigtet for det er jo et arbejde for dem, men for de børn, der sidder i det, der har de jo kun de der voksne, men det er ikke nogen man følger resten af livet. En ting er, at man bliver svigtet af forældrene, men gang på gang bliver man svigtet ikke bare af systemet og af pædagogerne, fordi sådan et barn i den alder sætter al sin kærlighed og tillid til sådan en voksen, der har med én at gøre, og når man kommer derfra ser man dem aldrig mere og på den måde.. og det kan jeg mærke i dag, at der er da mange, jeg gerne vil have kontakt med og vise hvor jeg er henne i dag. Jeg tror, at mange børn bliver ikke bare svigtet af forældrene, men også af pædagogerne, når de skifter så mange gange i deres liv. Jeg knyttede mig da til nogen ting, og selvfølgelig var der da altid nogen pædagoger, der nåede ind til en, nogen få. Jeg husker to fra Bøgholt og tænker stadig på dem i dag. Men jeg er bange for at kontakte dem, for de ser jo ikke mig, som jeg ser dem, og der er jo røget utallige børn gennem deres system.

(2) Det var ok, når jeg tænker over det i dag. Dengang synes jeg, de var nogen dumme svin. Og det var hårdt at være her alene, men jeg tror også at følelsesmæssigt savner man mor og far.. og så er det jo nemmest at lade det gå ud over pædagogerne(..) Jeg tror, at de kunne lide mig og jeg kunne lide mange af dem. Der var nogen jeg havde respekt for, og der var nogen, jeg decideret ikke gik til og snakkede med. Men jeg kunne godt lide dem.

Var der noget de voksne burde have gjort, som du havde brug for? mnnn jeg ved det ikke. Det eneste jeg kan sige, at jeg har haft brug for, det har mere været, at jeg har haft noget mere tillid til en bestemt voksen, fordi jeg var meget facade og turde ikke åbne mig følelsesmæssigt over for dem, og hver gang jeg gjorde det over for én, så skulle hun rejse, eller flytte afdeling, og så starter man forfra igen, og det var svært. Så det der med skiftende ansatte, det er ikke godt. Som teenager føler du det virkelig som et kæmpesvigt. Jeg har haft meget svært ved at stole på voksne mennesker, for hver gang jeg har kunnet stole på dem, er de forsvundet.

Da jeg rejste fra Bøgholt havde jeg aldrig boet hjemme og havde aldrig fået en tillid til mine forældre, fordi jeg har altid følt, at de har jo svigtet mig, da jeg var helt lille og så kommer man herud, hvor man også bliver svigtet (..) Jeg har følt dengang, at det dårlige var det følelsesmæssige, at det var hårdt, og du ikke følte, at du kunne have tillid til de voksne, fordi hver gang du fik det, så var de væk igen.

(1) Jeg havde et godt forhold til en enkelt derude, som jeg havde det godt med. *Kunne de li dig?* Jeg oplevede at de kunne lide mig, men også at de havde svært ved at se mig. *Kunne du lide dem?* Jeg kunne godt lide nogen af

dem. En til sidst begyndte jeg at åbne mig over for (hun). Det var rart. Men jeg nåede ikke at få det der tætte forhold, det oplevede jeg senere på en anden institution. Jeg ville helst ikke have mennesker for tæt ind på mig, for jeg vidste ikke, hvad jeg skulle og hvor lang tid jeg skulle være der, og så synes jeg heller ikke, at de ting jeg havde oplevet, var noget jeg kunne sige til nogen. Også fordi jeg havde oplevet, at da jeg prøvede at sige det til min mor, så blev det negligeret. Så det kom ikke frem, mens jeg boede på Bøgholt. Det står heller ikke i mine papirer. Der står ikke engang, at jeg har været i en plejefamilie.

Langt de fleste elever oplever, at de har haft et positivt forhold til én eller flere pædagoger, som de har kunnet gå til, hvis de havde brug for støtte, nogen at dele tanker og følelser med eller bare vil fjolle og lege. De oplever også, at det ikke var alle, de kunne lide. Når det er relationen til pædagogerne på Bøgholt, der er i fokus, peger mange af de tidligere elever desuden på – som i den generelle offentlige debat omkring forholdet mellem børn og professionelle omsorgspersoner – dilemmaet mellem barnets tab af forældrene og pædagogernes rolle som nye omsorgspersoner, herunder hvordan børnene på det følelsesmæssige område kan få opfyldt behovet for kærlighed og omsorg. Enkelte giver udtryk for, at de kan ”klare” sig med voksne, der er der for dem i hverdagen, men som de ikke er tæt på. Andre efterspørger flere og mere stabile relationer til voksne. Personerne føler, at de blev svigtet af pædagogerne, når relationen ophørte, enten fordi dén pædagog, de havde en særlig relation til, rejste, eller fordi eleven flyttede fra Bøgholt. Sådanne brud i relationerne oplever flere har betydning for deres evne og lyst til at knytte sig til andre voksne. Ingen forventer, at pædagogerne kan eller skal erstatte forældrene, men flere peger på, at savnet af forældrene og senere hen tabet af en god relation til en eller flere pædagoger kan medvirke til, at det er svært at knytte sig til andre voksne.

EN STABIL PERIODE – OG DET KAN MAN FØRST SE BAGEFTER.

Afslutningsvis spørges eleverne om, hvad de har lært på Bøgholt, og hvad de oplever som hhv. godt og skidt ved Bøgholt. Her er der dels tale om en undersøgelse af, hvad personer oplever, at de kan overføre fra Bøgholt til det videre liv, dels at undersøge de nu voksnes opfattelse af det ophold, de har haft som unge.

(2) mange af de der ting jeg husker bedst er de gode tider, efterhånden. Før var det alt det sure. Men de gør meget for, at vi er socialt godt sammen. De arrangerer mange ting, De sætter os nogen gange ud i nogle situationer: julerevy, kulturdag, hvor man spiller musik, synger, laver teater. Det er ting, man måske ikke ellers ville komme ud for. Man får prøvet nogen grænser af: svævebane, stå på ski, mountainbike, crossbanen, ud og cykle i skoven og vanvittige ting som at rapelle, tage til Sverige, overlevelsesture, sove i bivuak i en uge. Alle de der ting. Det var nogen gode ting, og de har lært mig nogen færdigheder. Og i dag laver jeg de fleste ting derhjemme selv, helt basale ting. Og jeg fik mod på at prøve nogen ting med træ. Lave nogen ting, fordi jeg fik mulighed for at prøve det. Den dag i dag ved jeg, at jeg kan save med

en sav. Havde jeg ikke prøvet det her, er det ikke sikkert, jeg nogensinde ville have prøvet det. Det var grundlaget for at have noget at bygge på.

(midt) jeg har haft en god periode i mit liv og mange oplevelser som jeg kun kan tænke tilbage på med et smil, og det er nok mest eleverne. Det er dem, der giver en noget. Det er fedt at komme til en kulturdag og møde nogen af de andre – det er ikke det at se det hus, man har boet i.

(midt) De giver os en ballast. Jeg har fået oplevelser med derfra. Det er ikke bare rejser og ture. Det er mange andre ting: jeg har lært at spille musik, så jeg laver en masse ting, som jeg har med fra Bøgholt, og i forhold til mit eget barn: at han kommer i bad hver dag. Du får mange ting med derfra (..) Men jeg har fået rigeligt med fra Bøgholt: Min selvtillid, mine ben i næsen, min lyst til livet og min lyst til at være en god mor og se på mig selv som mor, og at jeg ikke skal blive i den sociale arv. Dét, at jeg kan se på det, har jeg fået med. Mit valg kunne have været, da jeg kom fra Bøgholt, at blive som mine forældre. Det gjorde jeg også i en periode, hvor jeg ikke havde noget at lave, og jeg gik i druk. Jeg forandrede mig meget og har også været i fængsel for vold. Og tit siger man ting, som man kan relatere til fortiden, fordi det er ens ar som kommer op i et udbrud, og så gør man nogen ”bløde ting”. Man træffer selv sine valg, og det gør man hele vejen igennem, og det snakkede vi meget om på Bøgholt, at du vælger selv at være sur osv. (..) problemerne følger altid med dig. Og man skal tage dem, som de kommer. *Men hvordan finder man så kræfter eller overskud til at komme ud af dem?* Jamen, jeg havde det bare sådan at jeg ville ikke ende som mine forældre. Det er ligesom at sige at nu stopper det her. Nu gider jeg ikke mere. Jeg har jo nogen ting, jeg gerne vil og for at kunne det, så er jeg nødt til at tage mig sammen. F.eks. den dag jeg blev gravid, der skete der en masse ting inden i mig, hvor jeg sagde, at nu har jeg at ansvar, her er noget jeg skal tage mig af og det har været godt for mig. Det er godt at have et ansvar. Det er derfor, at arbejdsløshed er roden til alt ondt, for har du ikke noget at lave, så laver du ulykker.

(midt) Hvis mine børn engang får det ligesom jeg havde det, så ville jeg sende dem derhen. Det var ikke nogen dans på roser, men når man accepterer, at sådan er det, så er det godt (..) For mig har det været godt at være på Bøgholt. Der har da været tidspunkter, hvor det var pisse irriterende, men tag det som det er og accepter, at du skal være der og så bliver det ok. Men det kan man først se bagefter (..) at det er faktisk den tid, hvor jeg har haft det bedst (..) Det gav mig et skub i den rigtige retning, og jeg fik styr på mit liv.

(midt) jeg har oplevet meget herude. Det var herude jeg begyndte at interessere mig for musik, som jeg også fortsatte med bagefter. Men jeg vil ikke sige, at Bøgholt har givet mig det at jeg kunne gå ud og klare mig selv bagefter. Bøgholt kan ruste én til, at du kan komme videre til en anden institution i dit liv, som skal være lidt mere almindelig. *Hvad er specielt ved det herude?* Du har jo ingen frihed herude og du lærer jo ikke at færdes ude omkring. Det gør man ikke. Men det kunne være Skansen, hvor man prøver at komme ud blandt andre mennesker. Her måtte man jo ikke engang gå i kiosken. Men reglerne er for så vidt gode nok, for dem der ender herude er jo nok nogen af de hårdeste. Jeg synes aldrig, at jeg har været så slem, men alligevel

har jeg haft det fint herude. Jeg var ikke kriminel eller voldelig. Det var de fleste herude. Jeg kunne ikke sammenligne mig med dem.

(1) Jeg tror, at min følelse for stedet har ændret sig. Man gør sig jo nok ikke så mange tanker i den alder, som man gør nu.

(midt) Man hadede det, mens man var her: idræt og idrætsdage, og kultur-dage, op på scenen foran alle forældrene det var bare så pinligt, men når man så endelig kommer væk fra Bøgholt, så går der et par år og man tænker tilbage og så kommer man til at savne det helt vildt. Det der med at du vidste sådan rimeligt, hvad dagen ville bringe, og der var en vis ro på dagen på trods af, at vi da ind imellem stak af eller skabte os åndssvagt. Og så det der med at selv om vi da også var uvenner, så var der et vist sammenhold herude, og det går det i stykker, når du kommer herudefra, det er meget meget få der holder kontakten ved lige (..) man er ikke helt alene, der er altid én, der har været udsat for noget lignende, og man deler mange ting sammen for der er andre med ens egne problemer som gør, at det bliver lidt nemmere, fordi man har nogen at dele det med og nogen har måske oplevet det på en anden måde, så snakker man lidt om det, når man først kommer ind på hinanden. Det er det, der går meget tid med herude: at komme ind på hinanden, fordi man er så vant til at skulle holde folk på afstand.

(2) At der er så mange aktiviteter og der er et godt sammenhold, og at pædagogerne kæmper en kamp hver eneste dag, og det at man tager ud og rejser sammen, på skiferie og sommerferie og oplever noget, som jeg ikke havde mulighed for at opleve sammen med mine forældre. Det er jo klart, at eleverne, mens de er der, synes det er træls, og de vil bare have et friluftsliv, men de vil jo sidde her om ti år og sige, at det var fedt nok. Jeg havde nok den der, at jeg blev stærk fysisk og psykisk deroppe. Og jeg kan nok ikke forklare hvorfor, men det handler nok om det sammenhold, og at pædagogerne bare var der, når man havde brug for at snakke med en. *Var Bøgholt anderledes end de andre steder du har været?* Ja. De havde så meget tjek på det hele. De havde tjek på eleverne, og de gjorde os trætte hver dag. Man havde jo ikke kræfter til at gå ud og være kriminel eller noget.

(2) Det er nok det der med at lære, hvordan jeg kunne lave relationer til andre børn, at kunne komme ind og lave et venskab. Det lærte jeg noget af. Og så at tage hensyn. Altså den stabilitet jeg havde derude, kunne jeg godt lide, altså jeg kunne ikke selv lide det, mens jeg var derude, men bagefter synes jeg, at det var fedt, at der var de faste rammer der. Og det har da givet mig det, at jeg kan give min datter det. Det er svært at give noget man ikke har lært hjemmefra, men jeg har da fået noget ude fra Bøgholt, som jeg helt sikkert kan give videre.

Nogle få er tydeligvis fortsat fyldt af de følelser, de også havde dengang. Positive og negative. Men mange påpeger, at ét var oplevelsen dengang, noget andet er, hvad de som voksne husker og tænker om sig selv og opholdet. Beskrivelserne fokuserer her ofte på de ting, som de under opholdet obstruerede eller synes var trælse, men som de som voksne kan se en

mening med og har lært noget af, og som de kan bruge i deres liv nu. Når de tænker tilbage, oplever mange, at opholdet på Bøgholt var en **periode med stabilitet**, hvilket for mange var første og eneste gang i deres liv. Opholdet på Bøgholt giver mange en ”ballast”, et ”grundlag”, som de efter opholdet og som voksne kan drage nytte af, bygge videre på og give videre til deres børn, men opholdet gør ikke én i stand til at klare sig selv. Det er også på Bøgholt, at nogen oplever, at en negativ udvikling vender.

SAMMENFATTENDE

Et ophold på Bøgholt kan være forbundet med

- Et skift fra en for mange problematisk hverdag i hjemmet og skolen.
- Et møde med en struktureret og forudsigelig hverdag med faste rutiner og traditioner.
- At indgå i et kammeratskab, hvor samvær og hygge og fællesskab er omdrejningspunktet.
- At få en masse oplevelser, lave noget sammen med andre, komme på ture og udfordre sig selv og prøve grænser af.
- At møde voksne, der vil én, men som det også kan være svært at knytte sig til, fordi relationen ikke varer ved.
- At man kun i begrænset omfang har en forståelse for, hvad opholdet gik ud på – egen udvikling og pædagogikken.
- En oplevelse af modstand og afstand til voksne og af ikke at høre til.
- At udvikle basale færdigheder, som følger én senere hen i livet.
- En periode med stabilitet og forudsigelighed
- En erkendelse som voksen af, at mange af de ting, man dengang tog afstand fra, senere hen har en positiv indvirken på og betydning i ens liv.

Er der forskelle i måderne at opfatte opholdet på Bøgholt på i de tre grupper?

Tilbageblikket, som det er lagt frem indtil nu, kan ikke sige noget om, hvordan eleverne har det i dag – og dermed kan erindringerne heller ikke afgrænses i forhold til de tre grupper. Det, at man som voksen har det mentalt godt og er i arbejde, har tilsyneladende ikke nogen betydning for, hvordan man opfatter opholdet på Bøgholt. Forskellene ses faktisk primært mellem piger og drenge. Pigerne er mere kritiske end drengene. Drengene oplever generelt, at opholdet på Bøgholt var godt for dem.

LIVET EFTER BØGHOLT

I dette afsnit beskrives særlige temaer fra tiden efter Bøgholt. Fokus er her på de elementer i elevernes liv, som empirien viser har afgørende betydning for de tidligere elevs livssituation i dag. Her er det oplevelsen af i en tidlig

alder at skulle klare sig selv, flytte for sig selv og blive overladt til sig selv, Betydningen af støttepersoner, oplevelsen af positive vendepunkter og drømme for fremtiden.

AT FLYTTE FOR SIG SELV VERSUS AT VÆRE OVERLADT TIL SIG SELV

Som det tidligere er fremgået, så flytter langt de fleste elever for sig selv i en forholdsvis ung alder. Gennemsnit alderen er bare 17 år. Mange beskriver i interviewene, hvordan de på daværende tidspunkt efterhånden var blevet trætte af pædagoger, der ville bestemme, og at nu de ville klare sig selv. De fleste følte en lykke over endelig at være sig selv, men mange oplever samtidig, at det er svært at klare almindelige dagligdagsting som at stå op og følge en uddannelse.

(1) Jeg flyttede på mit eget værelse, da jeg var 17. Det var dejligt. Det var dét, jeg havde drømt om: at være mig selv. Der havde jeg en periode, hvor jeg gik utroligt meget i byen (..) Jeg havde brug for at få lov at bestemme selv, og ville jeg være i byen til klokken 7 om morgenen, så var jeg færdig, og det var ikke nogen, der sad og trommede i bordet. Men jeg har egentlig klaret mig utroligt godt efter jeg flyttede alene.

(1) Jeg flyttede i ungdomsbolig, da jeg var 17. Jeg var træt af Skansen. Det var dejligt. Det var en fornøjelse at komme ud i sit eget. Selv om man boede sammen med fire andre og havde fælles køkken. Jeg kunne spise, når jeg var sulten og vaske tøj, når jeg havde lyst. Jeg skulle ikke følge en plan. Det kunne jeg godt finde ud af.

(1) De folk, jeg har set på Skansen og som det gik godt, men bagefter tror jeg ikke, de var gamle nok til at klare sig selv. Man skal give slip over tid, for dem der ikke indser.. Det var det gode for mig, at jeg kom til et nyt sikkert sted. Jeg tror, at hvis man ikke kommer et sikkert sted hen.. Man oplever reelt først puberteten som 16-årig i den virkelige verden, fordi du ikke vokser normalt op. Man vokser ikke op som normale børn, så det bliver meget mere intenst end normalt. Så man oplever først den mentale pubertet, når man kommer ud.

(1): jeg fik et chok med den lejlighed, fordi jeg skulle bo alene. Jeg kunne godt alle de der praktiske ting, men har altid været vant til at være sammen med andre, så det var svært at være alene.

(midt): Det var jo frygteligt. Jamen girokort, hvad er det? Plus at jeg skulle selv administrere at gå i seng og stå op og komme af sted i skole. Plus at nu havde man endelig ikke de voksne til at bestemme, og det kunne jeg ikke selv administrere. Det var svært at få en dagligdag til at fungere. Jeg følte mig overladt til mig selv. Jeg havde en socialrådgiver i Risikov, som jeg så måske to gange om måneden. Så efter en tryk dagligdag, så bliver man bare puhh. *Hvad tænker du om det i dag?* Der var et hul, som skulle have været fyldt op med noget. Der var en kontaktpædagog, men det var jo én, man kunne ringe til, hvis man havde brug for det.. og jeg fik aldrig ringet...

(2) Jeg begyndte et meget voldsomt stofmisbrug, da jeg flyttede alene. Eller det startede med hash og øller og så fik jeg fat i billige råhynoler og stesolider, og vi fandt ud af, at vi kunne flyve rundt og være ligeglade med tingene. Mig og en kammerat. Vi begyndte at stjæle og lave indbrud og stjæle biler, og vi lavede bomber. Jeg præsterede at springe fingrene af én og røg i retten for det. *Så dét, at du flyttede alene, gjorde det rimeligt turbulent?* Ja (..) Jeg har boet på forsorgshjem i stort set hele Danmark (..) Jeg er clean narkoman den dag i dag og har været clean i ét år i næste måned (..) Jeg er skrøbelig den dag i dag. Der skal ikke så mange udsving til endnu. Men den risiko har jeg ikke lyst til at tage. Ikke i forhold til over 10 års misbrug.

(midt) Jeg har også haft min kamp, da jeg flyttede alene som 17-årig og slet ikke var voksen. Det troede jeg bare selv (..) Jeg kommer ud uden nogen sinde at have ordnet noget som helst selv, og det var dét, der blev svært: at skulle styre penge (..) Bare det at gå en strøgtur. Man følte sig jo helt anderledes (..) jeg skulle aldrig være blevet gravid som 16-årig. Jeg sidder til min 9. klasses eksamen og er gravid.

(midt) Jeg flyttede for mig selv som 17-årig. Jeg tror, at jeg følte, at jeg var klar til at stå på egne ben, men det var jeg ikke, fordi lige pludselig var der ikke nogen, der bestemte over mig, og jeg kunne bestemme, hvad jeg ville og fuldførte ikke en skid. Jeg følte, at jeg blev svigtet. Det eneste jeg hørte fra dem (Skansen), det første år efter jeg var flyttet, var et postkort. Og jeg havde ikke lyst til at kontakte dem, for jeg følte, at jeg var blevet tabt, og der gik lang tid, inden jeg besøgte dem igen.

(midt) Da jeg flytter og skal stå med alting selv, der kunne jeg ikke finde ud af det, fordi jeg var vant til, at alting var planlagt: vores penge, vores madindkøb. Det hele var i rammer og så stod jeg der. Jeg vidste ikke, hvordan jeg skulle bruge min tid (..) Det var et antiklimaks at flytte alene. Lige pludselig at stå dér. Der var ikke nogen, der holdt øje med mig. Jeg startede i skole og begyndte samtidigt at arbejde i Føtex, og det var sjovere at tjene penge, så efter 2 måneder droppede jeg ud (..) Jeg kunne ikke fastholde mig selv i noget. Der var lige pludselig ikke nogen støttepædagog. Jeg kunne godt passe mig selv og dyrkede en masse sport. Det har været mit fristed i det hele (..) Det har været et sammensurium af en masse problemer lige siden.

(midt) Det er ikke et almindeligt liv, og jeg tror også, at det er derfor, at mange bukker under, for den dag du, (...) der mister du et kæmpe netværk. De havde jo ikke de ordninger, som der er i dag. Men du bliver egentligt bare sat ud, og det er dér, de fleste ikke overlever. Du har intet netværk, for du ved, at din familie er stadig den samme.

(midt) Det er jungleloven, der hersker, når vi kommer ud herfra. De svage af os bukker under, og de stærke af os klarer os, og så er der dem, der klarer sig bedre end andre (..) Jeg boede som substistensløs fra jeg var 17-18 år på et forsorgshjem uden at der blev gjort en skid. *Hvad tænker du om det?* Som jeg altid har gjort: Systemet er til at lukke op og skide i.

(2): Jeg flyttede i en hybel, hvor man bor fire sammen, og der slap jeg sådan set kontakten til Bøgholt og Skansen, men det var så også fordi, så blev jeg glad for den pædagog, der var der (..) Jeg blev kørt ned og kom til at gå hjemme i et halvt år, og jeg har jo altid været en rod, og kender de helt rigtige mennesker, hvis det er det. Og der møder jeg jo så én (..) og vi begynder jo så at lave meget kriminalitet. Rigtigt meget kriminalitet (..) Og det er inden for en periode fra jeg var 18 til jeg er 20 (..)

Der er en omvæltning for alle at flytte for sig selv. Fra at alting har været planlagt for dem, skal de nu selv til at skabe en struktur i deres liv. Mange oplever, at selv helt almindelige hverdagsting som at gå i seng og stå op, komme af sted i skole om morgenen eller betale regninger er svært for dem. Mange oplever her skiftet som et svigt, og at de bliver overladt til sig selv. Tabet af et netværk og oplevelsen af, at der mangler noget i deres liv fylder meget. Nogle personer formår at skabe struktur i deres liv, få et arbejde eller en uddannelse, mens andre mister fodfæstet og kommer ud i kriminalitet og misbrug. De fleste fortæller, at de havde en socialrådgiver eller en kontaktpædagog, som de selv kunne kontakte, men at det gjorde de ikke.

Men der er forskelle grupperne imellem. Personerne fra gruppe 1 har flest positive erindringer fra dette skift, og de har selv en oplevelse af, at de kunne godt klare sig selv. I midtergruppen og gruppe 2 er betragtningerne overvejende negative.

STØTTEPERSONER

Interviewspørgsmålet lød: Er der nogen eller noget, der har hjulpet dig i dit liv/har medvirket til, at du står her i dag? Svarene er mange. Det interessante er, at mange oplever, at de har måttet klare sig selv, og at det er egenskaber hos dem selv, der har hjulpet dem. Nogen få kan berette om mødet med en eller flere personer, eller en institution som Bøgholt, som støtter dem og måske giver dem et skub i en positiv retning.

(1) I efterværnet var en pædagog man kunne kontakte. Jeg brugte ham ikke rigtig, men han kontaktede mig, tror jeg.. Det var meget rart, når der kom en brev dumpende fra amtet, som man ikke forstod, at man kunne sende det videre. Men jeg kunne da have spurgt en anden. Min kontaktpædagog var også min hjælper, og han knyttede jeg mig meget til, for han hjalp mig også fremad (..) Jeg vil sige, at det er mine venner fra folkeskolen af. De har hjulpet mig langt hen ad vejen, at have lært f.eks. hvordan man opfører sig. Jeg har også lært noget fra deres forældre.

(1) Jeg var så heldig at møde (min plejefar). Han er jo min ven i dag, og vi mødte hinanden på en skitur i Norge. Han havde ladet bilnøglerne sidde, og bilen var startet, og så gik han. Han vidste godt, at jeg kunne stikke af. Så kom han tilbage, og jeg sagde ”hallo, hvad foregår der her”, og så blev jeg sur på ham ”Altså jeg er syg oven i hovedet og kan stikke af, og du går og lader nøglerne sidde i bilen og startet, jeg kunne have taget den og være kørt

ad h. til". "Nej, det ville du ikke gøre", sagde han, "for sådan er du ikke". Han kaldte mig ved fornavn og ikke efternavn som de andre gjorde på det tidspunkt. "Nej, for (efternavn) er en spasser, en psykopat, idiot. Whatever, men (fornavn) er rolig". Og det vidste han. Han vidste godt, hvem jeg var og så det, at begyndte vi at snakke sammen (..) og så kom jeg derhjem. Kommunen sagde, at hvis han ville tage ansvaret for mig, så var det fint (..) Jeg havde det rigtig godt. Jeg har aldrig haft det så godt, som da jeg boede der.

(1): min mor. Jeg kan kun takke hende, fordi hun sådan set har været den røde tråd gennem hele mit liv.

(midt) Det har min mor og Bøgholt. Og min kæreste. *Hvordan har de hjulpet dig?* Jamen Bøgholt har jo hjulpet mig til at være sikker på mig selv, og min mor har givet mig kærlighed og så at jeg er sikker på mig selv, og min kæreste hjælper mig i det hele taget, når vi er i byen. Hun drikker heller ikke. Jeg er holdt med at drikke, for jeg kan ikke styre mit temperament, når jeg drikker.

(1) Det har hjulpet mig at komme herud. De andre steder har ikke hjulpet, der kunne jeg jo komme og gå som det passede mig. Det er herude, at jeg begynder at gå en anden vej. Selvfølgelig var jeg ikke guds bedste barn, da jeg kom herfra, men jeg var blevet lidt mere fornuftig

(midt) Der var to pædagoger, som jeg fik et særligt forhold til, og jeg kunne mærke, at de var glade for mig. Og det er dét, der har givet mig noget, kærlighed du. Det er det, der var opskriften. De var der for mig og hjalp mig jo. Det gjorde de andre jo også, men det er dem, der har betyder noget, og som jeg har kunnet ringe til efterfølgende, og som ringede til mig. Jeg tror også, at pædagogerne kan mærke, når der er en elev der er glad for dem.

(2): det synes jeg egentlig, at pædagogerne her har, og jeg har faktisk først fået mere ud af det senere. Men det er nok også svært at spørge mig, for jeg har været i fængsel senere hen og synes at det var vildt fedt. Men alligevel fik jeg også nok, men jeg har lært en masse, og jeg har ikke haft en periode, hvor jeg har følt, at jeg har haft et dårligt liv. Det er noget med, at jeg herude har lært at klare mig selv, og derfor kan jeg sidde i en fængselscelle i ½ år og hygge mig med det uden at græde, og vagterne var mine nye pædagoger.

(2) jeg har en veninde, jeg har haft i 16 år. Hun var der også for mig, da jeg var på Bøgholt. Hun er den eneste, der har været der altid et eller andet sted. Og så min søns far. Selv om vores forhold sluttede dårligt, så har han helt sikkert givet mig meget og lært mig, hvad jeg stod for, og hvad jeg kunne, og hvad jeg ikke kunne. Men han var så også de der tre år ældre end mig. Selv om han var kriminel, og han var en rigtig rod, så lærte han mig, hvad jeg kunne give folk (..) Jeg vil også sige (en pige), som jeg var på Bøgholt med. Vi har også støttet hinanden altid. Vi snakker ikke så meget sammen den dag i dag, fordi vi har fået børn begge to. Men vi ses da en gang imellem.

(midt): Ja, der var engang, jeg var ude at skide, fordi jeg havde nogen regninger, der skulle betales, og så gik én af mine venner hen og lavede et bank-

røveri for mig. Han vækkede mig om morgenen og sagde ”her er pengene” (..) og på det tidspunkt stod jeg jo ikke i Ribers endnu

(2): Det var sådan at et af kravene til at jeg får min egen lejlighed er, at jeg gik i skole. Og det formåede jeg ikke. Og så må min dansklærer have set noget potentiale i mig, for hun hentede mig hver morgen inden, hun tog på arbejde, og det er sådan set derfor, jeg har en niende klasses eksamen i dag. Bestået.

(2) Øh. Næ, altså det eneste positive, der har været, det har altså været Bøgholt. Der er ikke nogen ellers.

(midt) Der var ingen. Jeg havde en sagsbehandler, som jeg havde ét møde med. Hallo! Jeg var 16, og så skulle jeg klare mig selv (..) Nej. Jeg tror, det er min stædighed, at jeg ikke ville blive som min mor, og jo det har hjulpet mig, at de (forældrene) har givet mig en dårlig oplevelse, så jeg kan sige, at sådan skal man ikke leve. De har vist mig, hvordan man ikke skal være forældre. Men jeg har lært mig selv, at jeg ikke skal gøre som min mor.

(1) Det tror jeg bestemt, der er. Men jeg tror bare ikke, at det .. Jeg tror på, at jeg bliver hjulpet, men på en anden måde end den der håndgribelige måde. Jeg kan godt lide den der tankegang med, at der er en mening med, at jeg har været igennem det her. Det giver mig.. jeg er blevet utroligt okkult af de ting, jeg har oplevet. Jeg er ikke kristen og tror ikke på gud. Men jeg tror heller ikke på, at der ikke er noget, der passer på mig. Det kan jeg ikke forestille mig, for så ville jeg have været død, af de 100 panodiler eller han havde kvalt mig eller han havde slået mig ihjel med hammeren. Der er nogen ting, der er ulogiske, hvis der ikke er én, der passer på mig. Så det er dét, der har hjulpet mig. Det er tanken om, at.. Jeg har nok også lidt en stræber i mig. Det er ikke altid godt, men det er bestemt heller ikke dårligt for mig.

(midt) Mig selv og min egen stædighed. Men der er jo også nogen input. Der vil jo altid være noget. Når man er opdraget i et almindeligt hjem, så har man jo deres meninger, men jeg har jo 1000 forskellige. Nu har jeg været 3 steder, hvor folk er forskellige, så jeg har altid fået noget med, nogen mennesker, der har sat sit præg.

De tidligere elever nævner flere forskellige personer, som de oplever har hjulpet dem i deres liv. Det kan være pædagoger, lærere eller familiemedlemmer, kæresten eller venner.

Mange personer nævner én eller flere støttepersoner i deres liv, men det er ikke nødvendigvis professionelle personer. Ofte er kontakten opstået mere eller mindre spontant. Og det har været personer, som har villet dem noget, og som de selv har haft lyst til at knytte sig til og lade sig påvirke af. Sådanne personer er ofte heller ikke gennemgående i deres liv.

Enkelte oplever, at deres mor eller kæresten har støttet dem i deres liv – og her er kontinuiteten, at kontakten har været en rød tråd gennem længere tid, afgørende.

Der er dog også mange personer, der føler, at de har måttet klare sig selv. Her peger de på, at deres drivkraft i stedet har været personlige egenskaber som stædighed og stræbsomhed og et ønske om at bryde et socialt mønster. Personerne peger dog også på, at disse egenskaber er udviklet i samspillet med andre tidligere i deres liv.

VENDEPUNKTER

Vendepunkter handler om oplevelser, situationer eller handlinger, som personer oplever har gjort en forskel i deres liv. En forskel, der skaber nye handlemuligheder og ændrer personernes måde at opfatte og forstå sig selv på, og som efterfølgende har påvirket deres liv i en positiv retning.

(midt): Bøgholt, uddannelse og at få kæreste. Det er ønsker jeg har fået opfyldt, som også har været vendepunkter. Bøgholt er det mest ekstreme vendepunkt. Fra at være en skidt knægt til at være en dreng, som folk kan lide. Det har været en opadgående kurs siden da. Der har hele tiden været nogen nye mål, der har været vigtige for mig at gøre. Nogen ting, som jeg ikke troede var realistiske, og derved kunne overgå mig selv. Men Bøgholt er det vigtigste vendepunkt i mit liv.

(midt): jamen det har hjulpet mig i mit liv at være på Bøgholt og skansen. For med de ting jeg har set og oplevet, der burde jeg ligge ude på gak-gak'en, og jeg kan godt blive lidt stolt af mig selv over hvor jeg står i dag. Men jeg har fået nok af de ting jeg har set. (...) Jeg kan ikke have det og færdes bare ikke med mennesker, der er sådan. Jeg dømmes også folk hårdt den dag i dag, så jeg er meget kritisk over for andre i dag.

(midt): På Bøgholt blev jeg holdt fast, og en aften er jeg var stukket af og kommer ned i byen og tænker, det her det holder bare ikke og komme tilbage og siger undskyld jeg gik og de blev så glade g jeg tænker ok, det kan ikke betale sig, jeg har ikke kræfter til at løbe mere, jeg kunne lige så godt blive hvor jeg var, for jeg blev for jeg blev alligevel altid hentet af politiet. Og så i 1990 er jeg med min mor i biografen og se "Pretty Woman" og blev så fascineret af hende og tænkte det vil jeg også og jeg fik fjernet alle mine ringe i ører og næse og gav mine hullede bukser og cd'er væk og fik fjernet en tatovering på armen med laserstråler og så gik der to måneder og så blev jeg skrevet ud derfra. Jeg ændrede mig fuldstændigt. Jeg tænkte at det er det jeg skal. Jeg så et lys i hende og det ville jeg også.

(midt): Jeg var i gang med en uddannelse og får et barn ved at uheld, og hun lærte mig det. Jeg måtte jo vokse med opgaven og boede sammen med moren de første 2½ år.. jeg tænkte ikke så meget over det dengang, men senere tænkte jeg på om jeg magtede opgaven, og at jeg ikke ville blive som min mor..

(midt): *Hvad har gjort, at du sidder her i dag?* Det ved jeg ikke. Det er svært at forklare(..) De første år var der meget druk, og vi gik i byen (..) Jeg skulle ikke være på bistand. Aldrig nogen sinde. Jeg ville ud af systemet og væk fra sagsbehandlere. Der var ikke nogen, der skulle bestemme over mig. Det var mennesker, der ikke kendte mig, der bestemte, hvad jeg skulle, så det var bare et mål fra mig at komme væk fra alt det der. Efter tre uger på i aktivering havde jeg selv fundet et arbejde (..) og jeg kom i en fagforening. Det betød meget dengang. For det betød, at jeg ikke skulle have penge fra kommunen mere (..) det har nok været det største i mit liv at komme i fagforening. Første gang jeg prøvede at gå hjemme skulle jeg i hvert fald ikke op på kommunen, jeg skulle på fagforeningen. Åh, hvor var jeg stolt (..) Det var et vendepunkt at få et barn. Jeg havde tænkt, at hvis jeg nogen sinde fik et barn, ville jeg leve med faren, indtil barnet blev voksen. Men sådan gik det ikke, og nu har jeg fundet ud af, at jeg ikke vil byde mit barn noget trøls. Han skal have det godt og ikke lide under min egoisme..

(2): det er svært at svare på, jeg har fortrængt så meget altså.. jamen altså at få min søn har vendt hele mit liv fuldstændigt, fra at jeg har været en rod der har siddet og røget hash .. så opdagede jeg, at jeg var gravid, og jeg har ikke rørt det siden, og jeg lever og ånder bare for den dreng, så det har været et kæmpe vendepunkt for mig.

(2): *hvad har ændret sig?* Jeg har fået en anden omgangskreds, nogen ordentlige venner i et andet miljø og jeg er ikke mere så naiv. På det tidspunkt der kommer jeg jo fra den her familie uden kærlighed.. og så kommer jeg ud uden selvtilid og har fået et barn og så går jeg i byen, godt nok på en anden måde, og så er der lige pludselig mænd i mit liv, så jeg får noget opmærksomhed fra nogen mænd, og det ender jo også helt galt for det ender med, at jeg er sammen med alt for mange og får et dårligt ry ude i byen (..) De gav mig opmærksomhed og et eller andet sted i deres baghoved, der vidste de jo godt, at hende kan vi godt score. Så de var så rare at give mig opmærksomhed bare i en negativ retning. Men jeg fik noget opmærksomhed, og jeg troede også at jeg fik kærlighed, men det gjorde jeg ikke.. og det er jo også derfor at jeg røg ned.. det var jo bare min søgen efter opmærksomhed..

(2): jeg tror, at jeg hjalp mig selv og det der skulle til var min kammerats død, som jeg havde en medskyld i, fordi vi var lidt vilde og fulde (..) jeg kørte på knallert og han sad bagpå. Vi passerer et kryds, og så husker jeg ikke mere, før jeg vågner op på hospitalet. Så havde jeg kørt over for rødt åbenbart, og han blev så trykket samme, mens jeg fik en skramme på min ene arm (..) jeg havde en nedtur i mit liv og forsøgte at begå selvmord (..) Det tager lang tid at komme over det. Der er mange, der giver op, men det ligger ikke til mig, og jeg har klaret det selv. Psykologen følte jeg mig ikke tilpas hos. Det gik for langsomt.

Mange har en oplevelse af, at der på et tidspunkt i deres liv er sket et skift, som har haft en positiv indvirken på deres udvikling og livsførelse. Mange nævner opholdet på Bøgholt som et vendepunkt, hvor de personligt ændrer sig, og andres opfattelse af dem skifter fra en negativ til en positiv attitude. Det er også på Bøgholt, at personer møder voksne, der vil dem og er der

for dem, og det hjælper dem på vej. Enkelte nævner det at få en uddannelse som et vendepunkt. Flere nævner specifikke oplevelser, de har hæftet sig ved, som har gjort en forskel for dem. Mange peger også på, at det at få et barn har været et vendepunkt for dem

Der kan i citaterne skelnes mellem de vendepunkter, der har karakter af at være planlagte og forudsigelige, og som derfor kan påvirkes af andre, og de vendepunkter som opstår mere tilfældigt, og hvor det centrale er den enkeltes oplevelse af mening med situationen, som er uden for omgivelsernes rækkevidde.

Et ophold på Bøgholt kan betragtes som en langstrakt proces, der bevidst er tilrettelagt med henblik på eller med ønske om at skabe vendepunkter. Et uddannelsesforløb er en ligeledes en bevidst handling med et mål for øje.

Pludseligt opståede hændelser eller enkeltstående oplevelser, der skaber en ændring i personernes bevidsthed, er ofte mere tilfældige og mere uforudsigelige. Drivkraften kan for nogen være en personlig vilje eller drøm om at opnå noget, eller det kan være nye mennesker, der kommer ind i ens liv. Sådanne vendepunkter er ofte svære at planlægge. Mange nævner her det at få et barn som et vendepunkt; barnets komme påkræver ansvarlighed, og mange begynder at reflektere over deres egen barndom og lysten til at bryde den sociale arv. Eller at få en ny omgangskreds eller en kæreste, der påvirker personen med andre normer.

FREMTIDSDRØMME

At drømme om fremtiden er forbundet med at forholde sig til sig selv og forholde sig realistisk til de muligheder, man har. Det kræver mod og viljestyrke, at man kan løfte blikket fra livet lige nu og skue mod fremtidens horisont. Man skal tro på, at verden har noget godt at byde på, og at man selv kan være med til at påvirke den. Og så betyder det også, at man har ambitioner for sig selv og vilje og tro på, at de kan opnås. Når man fortæller om sine fremtidsdrømme, fortæller man også noget om, hvordan man har det lige nu.

(midt): At bo med min kæreste og at få et barn mere, og at det skal gå mine børn det godt. For har mine børn det godt, så har jeg det også godt (..) jeg drømmer om at bo 5 minutter fra stranden og om sommeren tage børnene med derned. Det er sådan noget jeg drømmer om. Jeg drømmer ikke om noget vildt stort, men nogen af de ting jeg ikke selv har fået. Jeg skal give mine børn en god opvækst.

(2): Jeg drømmer om et stort dejligt hus, 2 børn, mand, vovhund og volvo. Altså jeg drømmer om den der familiedyl. Jeg ser ikke mig selv som en der går på arbejde fra syv til fire, det gør jeg altså ikke. Det kan jeg ikke se mig selv i nu. Men at sørge for at jeg har det godt. Jeg søger lykken hele tiden.

(midt): ikke noget. Det der med planlægning dur ikke. Det eneste der sker, er at det går i vasken. Så det er jeg holdt op med.

(midt): Jeg vil gerne være selvstændig..

(2): jeg drømmer om at få flere børn.. og stille og roligt.. et ganske almindeligt familieliv, det kunne jeg godt tænke mig at give min søn, for det har jeg aldrig haft (..) selvfølgelig drømmer jeg om en uddannelse, men mig og skolebænken er ikke så gode venner. Jeg ved, at jeg springer fra efter kort tid. Jeg aner ikke, hvorfor jeg giver op, men måske fordi det er for nemt at give op. Og så drømmer jeg lidt om at arbejde, måske et sted som Bøgholt, med børn, der har det svært. Det vil jeg enormt gerne, fordi jeg føler, at jeg kan give dem noget, fordi jeg ved, hvordan de har det.

(2): hus, familie og job.. altså i almindelige danskeres øjne, hund, bil, kat og et job.. lige nu arbejder jeg i hvert fald på det.

(midt): nu vil jeg læse til social - og sundhedsassistent og det er da en fremtidsplan, der siger spar to. og så har jeg ikke tænkt ret meget videre for det kan jeg ikke, jeg er ikke herre over, hvad der sker i fremtiden, så jeg tager det som det kommer (..) Jeg er alene nu og det bliver jeg nok ved med at være indtil, det er ikke til at vide, hvad der sker. Men jeg vil i hvert fald gerne have min uddannelse og det er nu den skal tages ellers så kommer jeg aldrig i gang. og jeg skal ikke have flere børn, for det vil spolere min fremtid totalt. Jeg har en søn og han har det godt med krudt i røven, han ligner sin mor. Og han har sin far, som er rigtig god, og de er sammen hver anden weekend, så det er jo.. det går fint.. og sådan skal det være.. og min søn skal ikke undvære en far...

De tidligere elever midt i tyverne drømmer om et almindeligt familieliv, en kernefamilie, børn, job og uddannelse. Mange har en erkendelse af, at det er vanskeligt for dem at få en uddannelse, fordi de har svært ved at fungere i en skolemæssig sammenhæng. Overordnet set er der dog ikke noget, der tyder på, at deres fremtidsdrømme adskiller sig fra, hvad andre i samme aldersgruppe i almindelighed drømmer om.

Der er dog en tendens til, at mange forholder sig til deres fremtid med afsæt i fortiden, hvor målet for dem bliver at bevæge sig væk fra dét, de kommer fra.

SAMMENFATTENDE

Alle de tidligere elever oplever det at flytte i egen bolig som en stor omvæltning. Mange beskriver, hvordan de kom fra en struktureret hverdag og pludselig blev overladt til selv at skulle skabe en struktur i deres liv – og det oplever mange som svært. Mange forbinder skiftet med en følelse af at blive svigtet, også selv om nogle havde en kontaktperson. Disse kontaktpersoner fremtræder perifert i personernes liv, og de har ikke selv taget initiativ til at kontakte dem.

Der er dog nogle personer, der formår at skabe sig en struktur i deres liv, og det er også de personer, der har flest positive erindringer fra skiftet til at bo selv. Det er samtidig primært de personer, som i voksenalderen har en tilknytning til arbejdsmarkedet.

Mange nævner én eller flere støttepersoner i deres liv, men det er ikke nødvendigvis professionelle personer. Ofte er kontakten opstået mere eller mindre spontant. Sådanne personer er ofte heller ikke gennemgående i deres liv.

Der er dog også mange personer, der føler, at de har måttet klare sig selv. Her peger de på, at deres drivkraft i stedet har været personlige egenskaber som stædighed og stræbsomhed, som er udviklet i samspillet med andre tidligere i deres liv.

Mange oplever opholdet på Bøgholt som et vendepunkt i deres liv. Men mange af de vendepunkter, som de tidligere elever nævner, er opstået mere tilfældigt, hvor det afgørende er, hvordan den enkelte tillægger oplevelsen mening og betydning.

KONKLUSION

I det følgende formuleres kort centrale fund i undersøgelserne af livsforløb og tilbageblik med henblik på en tværgående diskussion og analyse af follow-up undersøgelsen.

De tidligere elevers *livsforløb* er beskrevet gennem journalmateriale og personernes besvarelser af spørgeskemaerne stamdata og mental sundhed.

Undersøgelsen viser, at 12 personer ud af 22 i den samlede gruppe forsøger sig selv i voksenalderen, hvilket her betyder, at de enten er under uddannelse eller i arbejde. Vejen til en tilknytning til arbejdsmarkedet er ikke entydig. Man kan godt have en tilknytning til arbejdsmarkedet uden at have en uddannelse, men de, som gennemfører en ungdomsuddannelse, og for nogle få en erhvervsuddannelse, har alle en tilknytning til arbejdsmarkedet i voksenalderen.

Den samlede gruppe af tidligere elever er generelt karakteriseret ved et lavt uddannelsesniveau eller ingen uddannelse efter folkeskolen. Analysen peger på, at det kritiske punkt i personernes uddannelsesforløb er gennemførelsen af en ungdomsuddannelse. Og der er noget, der tyder på, at hvis eleverne ikke får en ungdomsuddannelse i ungdomsårene, bliver det betydeligt sværere for dem senere hen at komme i gang med en uddannelse og i sidste ende få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet.

En stor gruppe blandt de tidligere elever begår i de sene ungdomsår kriminalitet, og blandt dem kommer mange også ind i en eller anden form for misbrug.

På den baggrund tegner der sig et billede af en stor gruppe blandt de tidligere elever, der som unge begår kriminalitet og eksperimenterer med stoffer, som flytter meget rundt, og som på samme tid påbegynder og afbryder flere uddannelsesforløb.

De tidligere elever vokser som børn op i brudte familier, og deres barndom er generelt set præget af mange skift og iværksatte foranstaltninger i skolen og hjemmet, inden børnene anbringes første gang. Det er slående, at kun få af eleverne er undersøgt psykologisk, inden de bliver anbragt uden for hjemmet. I journalerne beskrives børn med adfærdsmæssige, sociale og personlige problemer. Analysen viser, at der er en tendens til, at problemkomplekserne enten er centreret omkring pludseligt opståede hændelser eller forandringer, der påvirker barnets hverdag og adfærd, eller at der i familien har været basale problemer, fra børnene blev født. Da dette påvises ud fra, hvordan personer oplever, at de har det i voksenalderen, er der noget, der tyder på, at barndommens opvækstbetingelser er af afgørende betydning for den mentale sundhed i voksenalderen.

Børnene kommer til Bøgholt, når de er omkring tretten år. Inden da har langt de fleste haft et eller flere ophold på andre institutioner og ofte boet hjemme i korte perioder mellem opholdene.

Den generelle konklusion på undersøgelsen af de tidligere eleveres ophold på Bøgholt er, at de rent udviklingsmæssigt oplever en stabil periode i deres liv – og sammenlignet med billederne af elevernes opvækst inden Bøgholt og af ungdomsårene efter Bøgholt – er det sandsynligvis første gang og eneste gang inden voksenalderen. Dette underbygges af, at den stabile periode på Bøgholt er karakteriseret ved, at en del af de problematiske adfærdsmæssige træk, som karakteriserer eleverne inden opholdet, enten mindskes eller forsvinder, mens eleverne opholder sig på Bøgholt. Der findes ingen eller meget få eksempler på, at en adfærd bliver dårligere under opholdet, men nye udviklingstemaer kan opstå.

Eleverne tilegner sig under opholdet på Bøgholt basale færdigheder omkring oprydning, rengøring og hygiejne og sociale færdigheder, der gør dem i stand til at indgå i sociale relationer med voksne og jævnaldrende og deltage aktivt i et socialt fællesskab. Et ophold på Bøgholt varer omkring 22 måneder, når der ses på den gennemsnitlige længde af opholdet blandt de tidligere elever. Det har på baggrund af det foreliggende materiale ikke været muligt at trække differentierede linier omkring elevernes udviklingsforløb under opholdet op.

Alle elever kommer enten hjem eller videre til et nyt sted efter Bøgholt. Halvdelen af eleverne kommer på Bøgholts ungdomsafdeling Skansen, og en mindre gruppe kommer på efterskole eller hjem. En person fortsætter til en andet behandlingsinstitution, mens en person kommer i familiepleje. Efter et ophold et andet sted efter Bøgholt flytter langt de fleste for sig selv – gennemsnitsalderen er bare 17 år – og det er de personer, der tidligst flytter for sig selv, der som voksne oplever, at de har det dårligst.

Den interessante sammenhæng i forbindelse med de første år efter Bøgholt er i imidlertid, at de tidligere elever, der som voksne har en tilknytning til arbejdsmarkedet, har haft et længerevarende, stabilt og sammenhængende ophold efter Bøgholt – og i denne periode har nogen af dem været i stand til at påbegynde, og senere gennemføre, en ungdomsuddannelse og skaffe sig en tilknytning til arbejdsmarkedet.

Der begynder således allerede i beskrivelserne af særlige karakteristika i de tidligere elevers liv på baggrund af en mere kvantitativ analyse at tegne sig et billede med mønstre og sammenhænge, der strækker sig fra barndom over ungdom til voksenlivet.

De tidligere elevers *tilbageblik og refleksioner over et liv som anbragt* giver et nuanceret og interessant indblik i deres liv.

Denne del af undersøgelsen viser, at personerne oplever, at de har haft en turbulent barndom, og at årsagen til, at de blev anbragt uden for hjemmet skal findes i to forskellige typer af problemer: de personer, som oplever, at de kom hjemmefra pga. kaotiske opvækstvilkår i familien med basale mangler i omsorg og udviklingsmuligheder til følge, og de personer, der oplever, at de blev anbragt pga. deres reaktioner på pludseligt opståede hændelser i familien. Personernes fortællinger underbygger den tendens, som kunne spores i den kvantitative analyse, nemlig at der er en sammenhæng mellem opvækstvilkårene og personernes oplevelse af mental sundhed i voksenalderen. Det ser ud til, at et kontinuerligt omsorgssvigt har mere dramatiske konsekvenser end mere enkeltstående traumatiske begivenheder.

Det generelle billede af de tidligere elevers opfattelse af opholdet på Bøgholt er, at de som voksne tænker tilbage på opholdet som en stabil periode i deres liv. De oplever, at opholdet har givet dem et grundlag, som de senere hen har kunnet bruge i deres liv.

Mødet med Bøgholt er for mange en stor omvæltning. Mødet med en fast struktur og voksne, der fastholder dem i denne, er overvældende. Som voksne kan langt de fleste gengive hverdagens struktur og husker oplevelser fra aktiviteter, ture og tilbagevendende begivenheder. For nogen opleves strukturen i tilbageblik som et udviklingsrum, mens den for andre opleves hæmmende og uden sammenhæng med livet uden for Bøgholt. Særligt mændene oplever, at det var godt for dem at komme til Bøgholt, mens

nogen kvinder forholder sig kritisk til overførselsværdien af strukturen på Bøgholt. Der er også en mindre gruppe blandt kvinderne, der allerede under opholdet følte, at de ikke hørte til på Bøgholt, fordi de ikke var kriminelle.

Det er karakteristisk, at mange af de adspurgte ikke har en fornemmelse af, hvad målet var for opholdet og de voksnes handlinger. De har svært ved at sætte ord på de bagvedliggende pædagogiske strategier, og de hæfter sig i højere grad ved bestemte oplevelser, som de mener har haft særligt betydning for dem. De fleste har en positiv erindring om forholdet til pædagogerne. De har en oplevelse af, at de voksne var der for dem. Men for mange er relationen også forbundet med følelsen af svigt, fordi relationerne endte brat, enten fordi pædagogerne stoppede, eller fordi de selv flyttede fra Bøgholt. Mange efterlyser flere og mere stabile relationer til voksne.

Når de tidligere elever tænker tilbage på ungdomsårene efter Bøgholt, hæfter mange sig ved overgangen fra institutionslivet til at bo alene. De fleste beskriver, hvordan de på et tidspunkt blev trætte af pædagoger, der ville bestemme, at nu ville de klare sig selv. Men det er kun få, der har positive erindringer fra dette skift. Mange oplever, at det var svært at klare almindelige dagligdagsopgaver som at stå op og følge en uddannelse eller betale regninger. Mange beskriver her oplevelsen af at blive svigtet og tabet af et netværk. Det er netop i midt i denne tomhed, at kaos opstår, og mange laver kriminalitet eller eksperimenterer med stoffer. De fleste oplever, at de måtte klare sig selv. Enkelte kan berette om personer, som har støttet dem og givet dem et skub i en positiv retning. Kontakten til disse personer er karakteriseret ved at være den røde tråd gennem en længere periode, ofte en forælder, eller kontakt til en person, som er opstået mere eller mindre spontant. Mange husker, at de havde en eller anden form for kontaktperson, men at kontakten ensidigt skulle tages af dem selv – og det formåede de ikke.

Det er samtidig interessant, at mange oplever opholdet på Bøgholt som et vendepunkt i deres liv – dels fordi der skete en ændring hos dem selv, men også fordi omgivelsernes opfattelse af dem ændrede sig. De fleste peger dog på vendepunkter, som først har fundet sted i begyndelsen af voksenårene og har karakter af mere spontant opståede hændelser, som har haft en betydning for den enkelte. Det at få en uddannelse og at få et barn er for mange en sejr og en omvæltning, der afkræver dem at tage ansvar. Det er også i sådanne situationer, at mange begynder at reflektere over eget liv – får lyst til og mod på at bryde den sociale arv. Og sådanne vendepunkter er for mange medvirkende til at skabe en struktur i og mening med deres liv.

De tidligere elevers tilbageblik på deres liv viser med al tydelighed *vigtigheden af at inddrage "brugernes" perspektiv* – også selv om de nu voksnes fortællinger kan være præget af, at de som børn ikke forstod de sammenhænge, de blev en del af, og hvorfor tingene skete, eller at de som voksne ikke kan huske det. Deres perspektiver bidrager med vigtige informationer, som underbygger og endnu mere vigtigt: uddyber og forklarer mønstre i de temaer,

som har været at finde af mere objektiv karakter i journalmaterialet og spørgeskemaerne.

Interviewene uddyber journalernes beskrivelser af børnenes problemkompleks og livssituation, før de kommer til Bøgholt. Analysen af interviewene påviser, at der faktisk er forskelle i børnenes livssituation og problemkompleks, før de kommer til Bøgholt.

Tilbageblikket uddyber desuden beskrivelsen af opholdet på Bøgholt. Når eleverne tænker tilbage på opholdet, opleves det som en stabil periode, som var godt for dem. Men for mange er den erkendelse først kommet til dem senere i livet.

Tilbageblikket uddyber og forklarer desuden påvisningen af, at en vigtig udskilning personer imellem finder sted i ungdomsårene. Her bruger mange deres energi på at skulle klare sig selv, og kun få oplever, at dette lykkes. De personer, der rent faktisk i voksenalderen har en uddannelse eller en tilknytning til arbejdsmarkedet, er også de personer, der har positive erindringer fra skiftet til at flytte for sig selv, og de husker, at de selv magtede at skabe en struktur i deres liv. Interviewene giver her et langt mere nuanceret billede af kvaliteten af de faktorer, der spiller ind på personernes livsforløb.

HVORDAN SKAL MAN HJÆLPE BØRN OG UNGE, DER HAR PROBLEMER

Afslutningsvis i interviewene bad jeg de tidligere elever trække på erfaringerne fra deres eget liv og give deres bud på, hvordan man kan hjælpe børn og unge med problemer. Eleverne svarede enten ud fra konkrete oplevelser fra deres eget liv, som de mener har haft en særlig positiv eller negativ betydning for deres liv, eller de pegede på mangler i deres liv, som de mener ville have gjort en forskel i deres liv, hvis det havde været der. De angivne punkter afspejler flere forskellige og ikke nødvendigvis sammenhængende perspektiver.

Jeg vil i det følgende trække en række af disse ”anbefalinger” frem. Punkterne skal således læses som et fremadrettet perspektiv med henblik på udviklingen af praksis omkring børn og unge med problemer.

- Tidligere indgriben i børnenes liv: ”Man skal være hurtigere til at se tingene. Det er sværere at gøre noget, når man først får fat i dem som 13årige. Bliver de først ældre, bliver det meget sværere at hjælpe dem, hvis de først er ude i tovene”.
- Sørge for at børnene bliver hjemme så længe som muligt: ”Man må i gang med et hjælpe forældrene så hurtigt som muligt og sørge for at børnene bliver hjemme så lang tid som muligt”.
- Støtte i familien. ”Der skal tages hånd om familien som helhed. Det nytter ikke noget bare at fjerne barnet”.

- *"Få børnene væk fra det miljø eller den omgangskreds, de færdes i. Og hvis der er problemer i hjemmet, skal de også væk hjemmefra".*
- Lytte til børnene og være opmærksom på, at børnene også har noget at bidrage med.
- Etablere en "normal hverdag" omkring børnene, også hvis den hverdag leves på en institution.
- Give børnene trygge og faste rammer.
- Tryghed og opmærksomhed er hinandens forudsætninger. *"Det kan ikke være en tryk ramme før der bliver lyttet, og man kan heller ikke lytte, før der er trygge rammer. Det er vigtig, at det hænger sammen".*
- Give børnene opmærksomhed. Flere peger her på, at normeringen med to voksne til ti børn på en institution ikke er nok. *"Alle har jo brug for opmærksomhed, og der er altid nogen, der kommer til at mangle".*
- Skabe tillid til børnene: *"Tillid kommer også af respekt for den anden, og at man kan kikke hinanden i øjnene og høre efter. Tillid er også en følelse, som er sværere at forklare, men det er vel også, at begge parter føler sig godt tilpas med at snakke og være sammen. Det er vel det der er grundprincippet, en indre følelse af at man har lov til at være sig selv, og når mennesker har det sådan sammen, så har de et fundament at bygge på".*
- Arbejde "identitetsbevarende" og holde fokus på individet. *"Det nytter jo ikke noget, at barnet skal lære at fungere sammen med andre. Det vigtigste er, at det kan fungere med sig selv, at man kan holde ud at holde sammen med sig selv".*
- *"Man skal lade dem vide, at de er noget værd, sørge for at få bygget det op inden i dem, så kan de sgu klare sig".*
- Sikre en følelsesmæssig tilknytning. *"Det er det følelsesmæssige det drejer sig om". "Det at føle, at der er nogen, der holder af én, det gør enormt meget".*
- Opfølgning og efterværn. *"Der skulle være noget opfølgende. Det ville have været pinligt for mig at komme fire år efter, men var jeg nu blevet ved med at komme derude (på Bøgholt) eller på Skansen, så er det nemmere at komme løbende, hvis der er noget. Man får jo tilbuddet om at komme til enhver tid. Men hvis det var sådan, at man skulle møde op.."*

SAMMENFATNING OG PERSPEKTIVERING AF BØGHOLTPROJEKTET

Denne rapport er bygget om omkring to selvstændige undersøgelser. Den første undersøgelse har haft til formål at dokumentere og vurdere kvaliteten af det pædagogiske arbejde gennem beskrivelser og analyser af forholdet mellem den pædagogiske intention og praksis. Den anden undersøgelse har haft til formål at ”beskrive”, hvordan det går tidligere elever på Bøgholt 8-10 år efter deres ophold gennem en analyse af de tidligere elevers livsforløb og deres tilbageblik på og refleksioner over et liv som anbragt.

Undersøgelsen har været en spændende rejse ind i en struktureret pædagogisk verden fuld af nuancer og perspektiver på, hvordan der bedst muligt skabes handlemuligheder for unge med problematiske opvækstvilkår. Undersøgelsen har også været et spændende møde med voksne mennesker, der som unge var anbragt på Bøgholt, og deres livshistorier har givet stof til eftertanke.

SAMMENFATTENDE

Formuleringen af forudsætningerne for *Bøgholtmodellen* bygger på en undersøgelse af den pædagogiske praksis på Bøgholt. Undersøgelsen viser, at arbejdet bygger på en stærk selvforståelse, som gør pædagogerne på Bøgholt gode til at løse den opgave, de har.

Det pædagogiske arbejde bygger på en antagelse om, at eleverne udvikler sig gennem konkrete fælles aktiviteter. Målet med et ophold på Bøgholt er primært at skabe personlig integration og sociale og praktiske færdigheder hos eleverne, og de pædagogiske mål for den enkelte elev formuleres med afsæt af de generelle antagelser om udvikling.

Arbejdet er organiseret omkring grundig planlægning og evaluering, fra fælles formulering af overordnede pædagogiske mål for en periode over planlægning af den praktiske gennemførelse hver uge til helt ned i detaljen at skabe en fælles linie omkring hvilke handlemuligheder, det er relevant at tage i brug i konkrete situationer. Den løbende evaluering og justering af proces og mål i forhold til den aktuelle situation sikrer en fastholdelse af målsætningen over tid. Dette indebærer, at pædagogerne er loyale i udførelsen af de fælles beslutninger.

Bøgholtmodellen indebærer, at målene for det pædagogiske arbejde indfries ved anvendelsen af gruppepædagogiske principper, hvor pædagogerne bevidst arbejder med de mekanismer, der er i elevgruppen med et bestemt mål

for øje, og inddrager gruppen i løsningen af konkrete problemstillinger eleverne imellem. Dette indebærer, at pædagogerne er deres professionelle attitude bevidst og evner at kunne bevæge sig i den konstante balance mellem at skabe autoritet omkring sig selv, være iscenesættende og handle autentisk.

Undersøgelsen af *livsforløb og tilbageblik* blandt tidligere elever på Bøgholt viser, at halvdelen forsøger sig selv som voksne. Vejen til en tilknytning til arbejdsmarkedet er dog ikke entydig. Man kan således godt have en tilknytning til arbejdsmarkedet uden at have en uddannelse. Men de, som gennemfører en ungdomsuddannelse – og for nogle få en erhvervsuddannelse – har alle en tilknytning til arbejdsmarkedet i voksenalderen.

Den samlede gruppe af tidligere elever er generelt karakteriseret ved et lavt uddannelsesniveau eller ingen uddannelse efter folkeskolen. Undersøgelsen peger på, at det kritiske punkt i personernes uddannelsesforløb er gennemførelsen af en ungdomsuddannelse. Der er noget, der tyder på, at hvis eleverne ikke får en ungdomsuddannelse i ungdomsårene, bliver det betydeligt sværere for dem senere hen at komme i gang med en uddannelse og i sidste ende få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Set ud fra voksenalderen er det således de år, hvor ungdomsuddannelserne normalt gennemføres, der er kritiske for de tidligere elevers videre vej mod en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet.

Undersøgelsen viser, at de personer, som i voksenalderen har en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet, ud over Bøgholt, har haft et længerevarende, stabilt og sammenhængende ophold efter Bøgholt, inden de flytter for sig selv. Og det er primært de samme personer, der har positive erindringer fra skiftet til at bo alene. De personer, der tidligst flytter for sig selv, er også de, der som voksne oplever, at de har det mentalt dårligere end mennesker i almindelighed.

Undersøgelsen har gjort det muligt at trække mønstre tilbage til barndommen og ungdommen frem fra gruppen af tidligere elever, som kan belyse og måske forklare aspekter ved deres livssituation i voksenalderen.

Undersøgelsen viser, at der er store forskelle i elevernes opvækstvilkår, men at deres adfærdsudtryk skaber en ”homogen” gruppe. Den henvisende myndigheds beskrivelser i journalerne af elevernes adfærd nuancerer ikke disse basale forskelle i børnenes liv, som er årsag til, at de får problemer. Det er noget, der tyder på, at man opfatter børn med adfærdsmæssige symptomer eller udtryk, der ligner hinanden, på samme måde – til trods for, at deres grundlæggende problemstillinger (og behov) er forskellige.

Når eleverne kommer på Bøgholt, møder de en fast struktur og en aktivitetsmættet hverdag, som de ikke tidligere har haft. Mange af de tidligere elever tænker som voksne tilbage på opholdet på Bøgholt som en stabil periode i deres liv. Under opholdet på Bøgholt tilegner de sig basale færdigheder, praktisk og socialt.

Når eleverne forlader Bøgholt, forsvinder den grundlæggende struktur i deres liv, og samfundet tilbyder ikke denne struktur. Mange oplever derfor også inkompetence, når det handler om basale færdigheder i at leve i et samfund i almindelighed, når de flytter for sig selv. De har svært ved at overføre strukturen og skabe deres egen struktur i livet. Det mest markante i denne sammenhæng er, at eleverne ingen støtte får til at overføre og skabe denne struktur. Der er faktisk tale om, at unge mennesker, som har haft meget vanskelige opvækstvilkår, skal klare sig selv i en meget tidlig alder – uden et støttende netværk! Den manglende struktur opleves som et uoverskueligt kaos, hvor det er svært at holde fokus i livet, og mange påbegynder og afbryder adskillige uddannelsesforløb og kommer ud i kriminalitet og misbrug.

DISKUSSION AF UNDERSØGELSERNES KONKLUSIONER

Strukturen er et væsentligt kendetegn ved det pædagogiske arbejde på Bøgholt, og det er en væsentlig del af pædagogerens selvforståelse, at det er vigtigt at bakke op om de strukturerende elementer og i det daglige arbejde tage ansvar for at føre planlagte processer mod et fælles mål ud i livet. Hverdagens arbejde fungerer i kraft af en løbende justering af processen i forhold til elevgruppens aktuelle kondition. Strukturen virker også strukturerende for eleverne. Eleverne oplever en ensartethed og har samme forventninger til de forskellige voksne, der er på arbejde, når det handler om regler og måder at håndtere konkrete situationer eller begivenheder på.

Der er ingen tvivl om, at mange af de tidligere elever, der har deltaget i undersøgelsen, har haft brug for og har profiteret af den strukturerede hverdag fyldt med fælles oplevelser, som Bøgholt tilbyder. Undersøgelsen viser, at det intense ophold på Bøgholt har gjort en forskel for eleverne. Alle husker med al tydelighed, at de har været en del af en fast struktureret hverdag fyldt med oplevelser på godt og ondt. Af indberetningerne fra Bøgholt fremgår det, at eleverne faktisk tilegner sig sociale og praktiske færdigheder. Mange af de tidligere elever mener som voksne, at opholdet har givet dem et grundlag at bygge videre på – men den erkendelse først er kommet til dem flere år efter opholdet på Bøgholt.

Når pædagogerne på Bøgholt arbejder med pædagogiske mål, der rækker ud over elevernes ophold på Bøgholt, er det ud fra en overbevisning om, at

eleverne integrerer dele af både strukturen og de færdigheder, de er en del af og tilegner sig under opholdet, således at de får flere handlemuligheder. Målene forekommer bestemt relevante.

Det er imidlertid karakteristisk for de elever, der forlod Bøgholt for 8-10 år siden, at de har haft svært ved at overføre disse færdigheder, når de som 17-årige skulle skabe deres eget liv. Eleverne kom fra en struktureret hverdag og mangler strukturen, når de forlader Bøgholt. De mister dermed også en række handlemuligheder, og mange falder tilbage i gamle mønstre. De fuldfører ikke de uddannelser, de går i gang med, og mange kommer ud i kriminalitet og misbrug. Mange formår ikke at skabe sig denne struktur af sig selv. Og dét uddannelsesforløb eller dét arbejde, der kunne være det strukturerende omdrejningspunkt, mislykkes.

Når eleverne flytter for sig selv, mangler flere af dem den generelle kompetence at kunne agere i et uforudsigeligt miljø og mere specifikke kompetencer, som er nødvendige for at kunne håndtere et almindeligt hverdagsliv. De personer blandt de tidligere elever, som faktisk formår at skabe sig denne struktur, har alle haft et længerevarende, sammenhængende og stabilt ophold efter Bøgholt, inden de flytter for sig selv.

Undersøgelsens resultater peger således på vigtigheden af opfølgende tilbud til de unge, der sikrer og viderefører den struktur, de oplever og delvist tilegner sig på Bøgholt. De unge har behov for et fortsat sammenhængende og stabilt forløb langt ind i ungdomsårene. Der er behov for et miljø omkring de unge, hvor voksne fortsat er med til at definere og fastholde strukturen i hverdagen, og som samtidigt støtter de unge i udviklingen af de kompetencer, der er nødvendige for at kunne begå sig i en mere uforudsigelig verden. De unge har brug for gensidig kontakt med en eller flere voksne. Men en sådan tilknytning kan ikke altid planlægges eller tilrettelægges. Den kan kun skabes ved, at de unge bevæger i et miljø, hvor sådanne ressourcepersoner er til rådighed.

FORSKNINGSMÆSSIGE OVERVEJELSER

Forskningsmæssigt rummer projektet en rigdom på informationer, som både kan være fremmende og hæmmende for inspiration:

- Det at høre deltagerne – pædagoger, elever og tidligere elevers – perspektiver rummer rige informationer, som kan være af stor betydning for praksis.
- Rigdommen i data er stor og vanskeliggør indfangelsen af, hvad Bøgholt er. Enhver organisation rummer mange perspektiver, og derfor er det vanskeligt at give et billede af institutionen, som alle institutionens medlemmer kan tilslutte sig. Dog må det tilføjes, at Bøgholtmodellen er

forholdsvis entydig og danner rammen om en fælles opfattelse af arbejdsopgaven.

- Informationernes karakter med både kvantitative og kvalitative empirikilder skaber en unik mulighed for sandsynliggøre udviklingsmønstre i de impliceredes livsforløb.

PÆDAGOGISKE OVERVEJELSER

- Bøgholtmodellen eksisterer i et socialt felt, som flytter sig hastigt i disse år, og man må interessere sig for, hvor den bevæger sig hen.
- Undersøgelsen viser, at der er forskelle på piger og drenges opfattelse af opholdet på Bøgholt – pigerne er mere kritiske end drengene. Det kunne være relevant at undersøge dette nærmere og måske skabe en differentieret frem for fælles-for-alle struktur.
- Der er desuden spørgsmålet, om et pædagogisk fokus på opdragelse i sig selv er nok til at løse de problemstillinger, eleverne har. Måske vil tilstedeværelsen af relevante medarbejdere til mere behandlende pædagogisk arbejde kunne fremme behandlingsmålene bedre. Det kan nærværende undersøgelse af gode grunde ikke svare på, men spørgsmålet må rejses.

LITTERATUR

- Bjerg, A. (2001). Bøgholtnotatet. Upubliceret.
- Derogatis, L.R. (1993). *Brief Symptom Inventory(BSI) Administration, Scoring, and Procedures Manual*. 3rd Edition, USA: National Computer Systems, Inc.
- Kristensen, O.S. (under udgivelse). Mennesker og systemer i bevægelse – om udviklingsforskning, I: P. Berliner (red.) m.fl.. Antologi om community psychology.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. USA: SAGE Publications.

Bilag 1

INTERVIEWGUIDE TIL INDIVIDUELLE INTERVIEWS MED PÆDAGOGERNE PÅ BØGHOLT

INTRODUKTION

- Interviewets omdrejningspunkt er det pædagogiske arbejde på Bøgholt. Det tager afsæt i mit kendskab til Bøgholt indtil nu – fra hvad jeg har læst, og hvad jeg har observeret.
- Målet med interviewet er at få et indblik i, hvad du tænker og føler i forhold til den pædagogiske praksis, hvordan du gør, og hvorfor du vælger sådan – altså dit perspektiv på dit arbejde – medmindre jeg specifikt gør opmærksom på noget andet.
- Interviewet varer ca. 1 time.
- Interviewet indgår i den samlede rapport, ikke særskilt men som en del af beskrivelsen – det er derfor anonymt. Konkrete navne, du eventuelt måtte nævne, vil ikke indgå i materialet.
- Interviewet optages på bånd med henblik på den videre bearbejdning. Derefter vil det blive slettet.

<i>Stamdata</i>	<p>Alder</p> <p>Erfaring, herunder tidligere jobs</p> <p>Hvor længe på BH? - på samme afdeling? (i hvilken anledning har du skiftet afdeling?)</p>
<p><i>Den pædagogiske opgave</i></p> <p>personlig stil – forventninger motivation</p>	<p>Hvordan vil du karakterisere din opgave som pædagog?</p> <p>Hvad er det du skal, når du er på arbejde?</p> <p>Hvordan sætter du dig op til at komme på arbejde?</p> <p>Er dit billede af det pædagogiske arbejde det samme, som dengang du begyndte? – hvordan er det anderledes – hvad har gjort, at det er blevet anderledes?</p> <p>Hvad er dine forventninger til din indsats?</p> <p>Har andre forventninger til dig?</p> <p>Oplever du, at du kan du leve op til dine egne/ andres forventninger?</p> <p>Oplever du at du gør en forskel?</p> <p>Hvad brænder du for?</p> <p>Hvad er målet med dit arbejde – for dig? – for Bh?</p>
<p><i>Opgaven</i></p> <p>Forholdet til børnene</p> <p>opdragelse/ adfærdskorrektioner</p> <p>Det gruppepædagogiske aspekt</p> <p>kontakten til børnene/ gruppen</p> <p>intentionen i praksis</p> <p><i>Forholdet til forældrene</i></p>	<p>Hvordan vil du karakterisere de børn, du arbejder med?</p> <p>Jeg har flere gange hørt, at børnene beskrives som institutionsprægede. Hvad betyder det? – og hvordan påvirker det din opfattelse af børnenes adfærd?</p> <p>Hvad laver du sammen med børnene, når du er på arbejde?</p> <p>Hvad vil du karakterisere som problematisk adfærd? (konkret eksempel)</p> <p>Hvordan korrigerer du problematisk adfærd?</p> <p>Hvilken betydning har din adfærd/reaktion på børnenes adfærd?</p> <p>Hvordan kan du påvirke/ ændre børnenes adfærd? – enkeltvis? og i gruppen? (probe på pædagogiske teknikker) Hvad gør du?</p> <p>På hvilken måde bruger du ris og ros i dit arbejde?</p> <p>Hvad oplever du fylder mest?</p> <p>Hvad ”lærer” du børnene, som de kan bruge senere hen? Hvordan kan det overføres fra BH-verdenen til den ”virkelige verden”?</p> <p>Nytter det?</p> <p>Beskriv din relation til børnegruppen/ de enkelte børn? Prioritering.</p> <p>Er den: tæt kærlig neutral distanceret autoritær</p> <p>I hvilken grad kender børnene til de pædagogiske værdier? – hvordan møder børnene den pædagogiske intention – hvor kan de se den?</p> <p>Hvordan vil du beskrive samarbejdet med forældrene? Hvilken rolle spiller forældrene i dit arbejde?</p>

<i>Metoden. Praksis</i>	Hvordan vil du karakterisere måden den pædagogiske praksis er udformet på? – struktur, hen ad vejen, jeg styrer selv...
den strukturerede hverdag	Hvad er rationalet bag en struktureret hverdag? - og hvad betyder det for dit arbejde?
planlægningens betydning	På hvilken måde planlægges det pædagogiske arbejde? I laver jo mange af de samme aktiviteter på forskellige tidspunkter af året. Hvordan kan den samme aktivitet være genstand for forskellige intentioner? Og hvordan kan du holde fokus på intentionen på tværs af aktiviteter over en længere periode?
intentionen i aktiviteterne	Kan du beskrive en situation, hvor "planlægningen" skrider? Kan der være situationer hvor du oplever, at du må sætte dig ud over "den bagvedliggende intention"? Hvis nu du oplever, at værdierne/intentionerne ikke passer ind i en situation med et barn – modificerer/tilpasser du så din adfærd?
pædagogisk kreativitet	Når hverdagen er så struktureret, er der så plads/ tid til "pædagogisk kreativitet"? Oplever du at have indflydelse på strukturen? – på intentionen/planlægningen?
Den gode dag	Hvad er en "god dag" for dig?- har din oplevelse nogen sammenhæng med den intention, du starter dagen med? Konkret eksempel.
Den dårlige dag	Hvad er kriterierne for, at en pædagogisk strategi lykkes, synes du? Hvad er en dårlig dag for dig? Kom med et konkret eksempel.

<p>Praksis og intention</p> <p>Intentionen</p> <p>omsættelsen til praksis</p> <p>Intentionen i hverdagen</p>	<p>Kan du prøve at beskrive for mig den pædagogiske linie på BH – f.eks. over tid?</p> <p>Af hvem og hvordan formuleres den pædagogiske intention på BH?</p> <p>Hvilke værdier oplever du er centrale i dit arbejde her på BH?</p> <p>Hvor synes du, at du kan se de bagvedliggende intentioner i det daglige arbejde?</p> <p>Hvordan oplever du, at den pædagogiske intention omsættes til praksis? – er der situationer, hvor den er særligt synlig? – situationer, hvor den er sværere at bruge/ se?</p> <p>Når du til overlap planlægger dagen, hvordan vælger du så din intention for en arbejdsdag? På hvilken måde hænger dagens intention sammen med den overordnede planlægning? (for perioden? på BH i det hele taget?)</p> <p>Hvordan kan jeg se, at I gør det, I planlægger at gøre? – intentionen i Jeres arbejde?</p>
<p>Aktøerne</p> <p>Kollegialitet</p> <p>tid til refleksion</p> <p>supervision</p>	<p>På hvilken måde bruger du dine kolleger, når du er på arbejde?</p> <p>Er der forskel på, hvem du er på arbejde med?</p> <p>Er der tid til refleksion, når du er på afdelingen? – også sammen med din makker? Hvad snakker I om – rent pædagogisk?</p> <p>Hvad kan gøre, at du føler dig slidt/ brugt? – eksemplificer.</p> <p>Ser du/ bruger du muligheden for supervision på f.eks. morgenmøderne? – bruger du andre til at læse af hos?</p> <p>Får du tilpas med støtte/ opbakning i dit arbejde?</p>
<p>Organisationen</p> <p>-på tværs</p> <p>-på langs</p> <p>personlig faglig udvikling</p> <p>læring og vidensdeling</p> <p>organisationens udviklingsområder</p>	<p>På hvilken måde vil du karakterisere organisationen BH? Hvordan er arbejdsfordelingen? Hvem bestemmer hvad? Hvad er pædagogernes kompetenceområde? Er der langt mellem administrationen og arbejdet ude på afdelingerne? Hvordan kunne det være anderledes?</p> <p>Oplever du at have indflydelse på dit arbejde? Hvor kommer det faglige input fra?</p> <p>Hvordan vil du karakterisere forholdet mellem afdelingerne? Hvordan er afdelingerne ens hhv. forskellige?</p> <p>Hvordan bruger I hinanden? Hvad nu hvis en afdeling prioriterer på en anden måde end din afdeling. Hvordan vil I håndtere det?</p> <p>Afdelingerne som indbyrdes afhængige vrs. selvstændige enheder?</p> <p>Er der ting, du gerne vil være bedre til? – Ser du mulighed for faglig udvikling i dit arbejde?</p> <p>Hvorledes oplever du, at der er plads til og mulighed for at generere ny viden på stedet/ at pædagogerne får mulighed for at skabe læring i og om deres praksis?</p> <p>Har du nogle idéer til, hvordan man kunne videreudvikle det pædagogiske arbejde på BH? Er der områder, hvor det pædagogiske arbejde som helhed kunne blive bedre?</p>
<p>Bøgholtånden</p>	<p>Er der en særlig kultur på BH? – Hvad kendetegner den? – hvordan adskiller den sig fra andre former for pædagogik? – fordele? Ulemper?</p> <p>Hvad er målet med dit arbejde? Hvad brænder du for?</p> <p>Hvordan kan man se resultatet af dit arbejde – her og nu? i fremtiden?</p>

Bilag 2

INTERVIEWGUIDE TIL ELEVERNE

INTRODUKTION

Allerførst mange tak fordi du vil deltage i dette interview.

Som du sikkert husker, så vil de voksne på Bøgholt gerne vide noget mere om det arbejde, de laver. Det har de ansat mig til at finde ud af. En del af undersøgelsen er at se på, hvordan hverdagen ser ud her på Bøgholt – det var der, jeg var ude og observere på alle afdelingerne.

Nu vil jeg så gerne høre lidt mere fra både pædagoger og elever om, hvordan det er at være på Bøgholt. Det interviewer jeg både voksne og elever om.

De ting, du fortæller mig kommer til at indgå i rapporten. Men hvis du nævner navne, så kommer de selvfølgelig ikke med! Det er ikke formålet at trække nogen særligt frem, men at få et billede af, hvad mange elever siger om Bøgholt. Du og alle andre er på den måde fuldstændigt anonyme i undersøgelsen og rapporten.

Hvis jeg spørger dig om noget, du ikke har lyst til at snakke om, så er det helt i orden at sige fra.

Interviewet vil komme til at vare ca. 45 min., og jeg vil optage det på bånd. Båndet vil kun blive benyttet til denne undersøgelse, og når undersøgelsen er færdig, vil det blive slettet.

Har du nogen spørgsmål her inden vi går i gang?

Før Bøgholt		<p>Kan du fortælle lidt om din historie.</p> <p>Har du boet andre steder før Bøgholt? Hvorfor kom du herud? Du kommer til Bøgholt, kan du fortælle lidt om det? Er der forskel på at bo her og derhjemme?</p>
<i>Hverdagen på Bøgholt</i>		<p>Hvad går det ud på, når man er på Bøgholt? Hvad laver man? Dagsrytme. Er der en fast rytme? hvordan er det? Hvorfor tror du, at der er en fast rytme på Bøgholt?</p>
	rytme	
	traditioner	<p>Hvilke traditioner er der på Bøgholt? Er der nogen oplevelser, som du særligt husker? – højdepunkter? Var der et forarbejde (træning/ øve) til det?</p>
	Aktiviteter	<p>Hvordan oplever du aktivitetsweekenderne? Hvad laver I? Er der nogle aktiviteter du særligt er glad for? Hvorfor er du glad for netop det? Er der nogen, du ikke kan lide? Hvad gør du så, når en af de aktiviteter, som du ikke kan lide er på dagens program? Hvad siger de voksne/ gør de noget for at få dig med? Gør de andre elever?</p>
	skolen	<p>Hvordan er det at gå i skole her? – Er det anderledes end en almindelig folkeskole? – hvordan?</p>
	fritiden	<p>Hvad laver du i dine frirum (pauser, friaft/eftm)?</p>
<i>Pædagogikken</i>	Rammer	<p>Hvad tror du, at det de voksne gør, går ud på? Hvad vil de gerne have dig til? hvad gør de?</p>
	Regler	<p>Kan du nævne nogle regler der gælder på hele Bøgholt? Er der regler som kun gælder på din afdeling?</p>
	”Motivation”	<p>Hvornår har du det bedst her? Hvornår synes du, at det er træls? Prøv at fortælle mig om en sjov situation – hvad var sjovt?</p>
	grænser/ skæld ud	<p>Hvad kan gøre dig ked af det? Prøv at fortælle om en situation, hvor du fik skæld ud. Hvordan tror du, den voksne oplevede situationen? Synes du, at du lærte noget af det?</p>
<i>Forholdet til de voksne</i>	rum kontakt	<p>Hvordan er dit forhold til de voksne? Kan du lide dem? Kan de lide dig? Er der nogen, du føler, du har en særlig relation til/ som betyder noget særligt for dig? – Hvordan det/ hvordan ikke?</p>
	Handling	<p>Hvornår synes du, at du har det rarest sammen med de voksne? Er der forskel på hvilke voksne der er på arbejde? – hvordan? Synes du, at der er noget de voksne burde gøre anderledes?/ Er der noget, som du synes, at du har særligt brug for? Hvad kan de voksne gøre for dig?</p>

<p>Gruppen</p> <p>Kontakt</p> <p>Fællesskab</p> <p>En god dag</p> <p>En dårlig dag</p> <p>Handling</p>	<p>Hvordan vil du karakterisere dit forhold til de andre børn?</p> <p>- er I gode/ dårlige venner? for/imod de voksne? holder sammen?</p> <p>Er der nogen, du føler, du har en særlig relation til/ som betyder noget særligt for dig? – Hvordan det/ hvordan ikke?</p> <p>Hvad foretager I Jer sammen?</p> <p>Hvordan har I det på afdelingen?</p> <p>Hvad vil du betegne en god dag?</p> <p>Hvad vil du kalde en dårlig dag?</p> <p>Er der noget særligt du synes, de andre børn gør for dig?</p> <p>Gør du noget særligt for dem?</p> <p>Hvad sker der, hvis du bliver vred – med dig ? - med de andre børn i gruppen?</p> <p>Hvad sker der, hvis én af de andre flipper ud eller stikker af – for dig? – for gruppen?</p>
<p>Forholdet til hjemmet</p>	<p>Er der sket noget i forhold til din familie, mens du har været her?</p>
	<p>Hvad har du lært siden du kom hertil? Er der mere, du skal lære?</p> <p>Du kender Bøgholt indefra. Ud fra dine erfaringer, hvad synes du var godt/ dårligt ved at være der?</p>
<p>Fremtiden</p>	<p>Hvad kunne du godt tænke dig efter Bøgholt? – fremtidsplaner?</p>

Bilag 3

GUIDE TIL GRUPPEINTERVIEWS MED PÆDAGOGER

INTRODUKTION

Interviewets omdrejningspunkt er det pædagogiske arbejde på Bøgholt

Det tager afsæt i mit kendskab til Bøgholt indtil nu – fra hvad jeg har læst, observeret og fået af indsigt gennem de individuelle interviews.

Målet med interviewet er at få et indblik i, hvad I tænker og føler i forhold til den pædagogiske praksis. Hvordan I gør, og hvorfor I vælger sådan – altså Jeres perspektiv på Jeres arbejde.

Tanken er, at spørgsmålene danner udgangspunktet for en ”løs snak”, hvor alle kan byde ind, og hvor jeg undervejs fungerer som processtyrer. Interviewet varer ca. 2 timer.

Interviewet indgår i den samlede rapport, ikke særskilt men som en del af beskrivelsen af den pædagogiske praksis – det er derfor anonymt. Konkrete navne, I eventuelt måtte nævne, vil ikke indgå i materialet.

Interviewet optages på bånd med henblik på den videre bearbejdning. Derefter vil det blive slettet.

Nogen indledende spørgsmål?

	Hvis jeg skal lave en beskrivelse af Jeres arbejde, hvad har jeg så brug for at vide noget om?
<p>Den pædagogiske intention</p> <p>konsensus vs. plads til forskellighed</p> <p>Fælles fodslag vs. plads til forskellighed</p> <p>Den professionelle attitude</p> <p>gruppepædagogik</p>	<p>Hvori består Jeres fælles faglighed? – hvordan er den pædagogiske praksis udformet? - Hvordan planlægger I Jeres arbejde?</p> <p>Hvad sker der, hvor I ikke er enige om, hvordan I skal handle i en situation med børnene – f.eks. hvordan I skal håndtere en konfliktsituation?</p> <p>Hvordan spiller Jeres individualitet ind på den fælles faglighed? Hvor langt rækker den fælles linie ind i Jeres arbejde – ift den personlige stil.</p> <p>Hvordan vil I beskrive Jeres forskellighed?</p> <p>Betydningen af begrebet ”at skabe autoritet/ respekt omkring sin person”, som forudsætning for at kunne arbejde med gruppen (bl.a.)</p> <p>Betydningen af ”at have en historie”</p> <p>Hvilke særlige karakteristika præger ”Bøgholtpædagogikken”?</p> <p>Hvad er rationalet bag at arbejde med gruppen? Hvordan arbejder man med gruppen? (Hvor går grænsen mellem manipulation og guidance?)</p> <p>Hvordan sikrer man at det enkelte barn ses i en hverdag, hvor man er sammen med 10 børn på én gang?</p>
<p><i>Fra intention til praksis</i></p> <p>Betydningen af den løbende refleksion i løbet af dagen for kvaliteten af det pædagogiske arbejde</p>	<p>Hvordan koordinerer I jeres arbejde for dagen? På hvilken måde bruger I hinanden, når I er på arbejde? Småsnakkene - hvad snakker I om? Fordelingen af roller?</p> <p>Er der forskel på, hvem man arbejder sammen med?</p> <p>Hvad er samværet fokuseret omkring, når I mødes om aftenen? (betydningen af det uformelle rum) Hvilken rolle spiller Jeres samvær om aftenen for Jeres arbejde?</p> <p>Giv et eksempel på, at I aftaler et bestemt mål og bestemt ”handlestrategi” og at I så i praksis må afvige fra det aftalte?</p> <p>Hvornår sker det, at der ikke er sammenhæng mellem intention og praksis – mellem det I siger I gør og det I gør?</p> <p>Hvordan tror I, at børnene opfatter den pædagogik I udfører? Hvor og hvordan dan møder de den pædagogiske intention – hvor kan de se den?</p> <p>Kender børnene til de bagvedliggende pædagogiske strategier?</p>
<p><i>Praksis</i></p>	<p>Hvad er kriterierne for at en pædagogisk strategi lykkes?</p> <p>Kan det ske, at I i personalegruppen er enige om målet, men ikke vejen, med en pædagogisk intention?</p> <p>Beskriv en situation, hvor planlægningen skrider? Kan der være situationer, hvor I oplever, at I må sætte Jer ud over den bagvedliggende intention?</p>
<p>Antagelser om udvikling</p>	<p>Hvad er målet med Jeres arbejde?</p> <p>Hvad skal I som pædagoger lære børnene i den tid de er på Bøgholt? ift kvalifikationer/færdigheder? ift personlighed– hvad skaber udvikling?</p> <p>Hvordan vil I karakterisere den idéelle relation til hvert enkelt barn? – til gruppen?</p> <p>Samarbejdet med forældrene. Hvordan vil I beskrive samarbejdet med forældrene? Hvilken rolle spiller forældrene i Jeres arbejde?</p>

	Hvordan kan man se resultatet af Jeres arbejde?
<i>Organisationen Bøgholt</i>	Hvordan vil I beskrive organisationen Bøgholt? Hvilke opgaver har I som pædagoger? hvordan fylder de/ prioriteres de? (Beskriv afdelingslederen rolle/ betydning for det pæd. arb.) Har I de fornødne informationer til at tilrettelægge og udføre Jeres arbejde? Hvordan har I indflydelse på jeres arbejde? Hvad har I ikke indflydelse på? Er der ting, som I ikke må vide noget om?
Udvikling af det pædagogiske arbejde.	Hvordan vil I karakterisere forholdet mellem afdelingerne? Opfatter I afdelingerne som selvstændige enheder eller som indbyrdes afhængige? Er der noget som I på Bøgholt kunne blive bedre til? Hvordan integreres nye idéer?– herunder også grundbegreber?

Bilag 4

INTERVIEWGUIDE TIDLIGERE ELEVER

INTRODUKTION

Allerførst mange tak fordi du vil deltage i denne samtale. Interviewet indgår som en del af en større undersøgelse på Bøgholt, hvor formålet dels er at undersøge det pædagogiske arbejde på Bøgholt og dels at se på, hvilken betydning Bøgholt har haft for de elever, der har boet en del af deres ungdom på Bøgholt. Jeg vil dels stille dig nogle spørgsmål, dels bede dig hjælpe mig med at udfylde nogle skemaer, jeg har taget med. Det er ikke formålet at trække nogen særligt frem, men at få et billede af, hvad mange elever siger om Bøgholt. Du er på den måde fuldstændigt anonym i undersøgelsen og rapporten. Samtalen vil vare ca. 1½ time, og jeg vil optage det på bånd. Båndet vil kun blive benyttet til denne undersøgelse, og når undersøgelsen er færdig, vil det blive slettet.

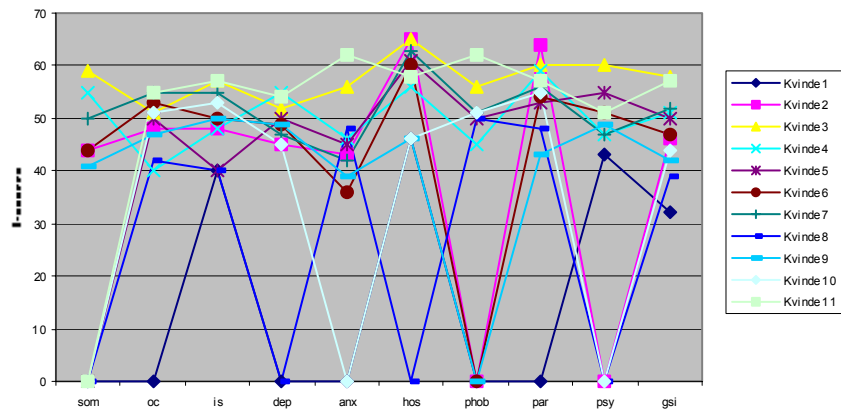
Har du nogen spørgsmål, her inden vi går i gang?

<i>Baggrund</i>	Kan du fortælle lidt om din historie? Fortæl lidt om din historie med skolen/kommunen. Hvordan var det hjemme hos dig? Hvad var grunden til, at du kom hjemmefra? (Kendte dine forældre til problemet?/hvordan reagerede dine forældre?) Hvor gammel var du? Hvordan oplevede du det at flytte hjemmefra? Har du boet andre steder end på Bøgholt? - Kan du fortælle lidt om det? Kontakten til familien under anbringelse(erne)?
<i>Tiden på Bøgholt</i> Mødet med Bøgholt Særlige erindringer	Kan du huske første gang, du kom til Bøgholt? – Kan du fortælle lidt om, hvordan du oplevede det? Hvad husker du fra tiden på Bøgholt?
<i>Social orden/ struktur</i> traditioner & tidsstruktur Pædagogikken Restriktioner	Hvad lavede du på Bøgholt? - Hvordan husker du hverdagen på Bøgholt? Hvad var sjovt? Hvad var ikke så rart? Hvad tror du, at dét de voksne gjorde gik ud på? – hvad ville de have dig til? Hvad skete der, hvis du ikke overholdt reglerne? Hvordan oplevede du det at få skæld ud?
<i>Relationen til de voksne</i> Kontakt Handling	Hvordan var dit forhold til de voksne? -var det: kærligt, tæt, respektfuldt, distanceret, autoritært Kunne de lide dig? Kunne du lide dem? Var der nogen, du følte du havde en særlig relation til/som betød noget særligt for dig? – Hvordan det/hvordan ikke? Når du tænker tilbage, synes du så, at der er noget de voksne burde have gjort/ du havde brug for?

	Hvad skulle/kunne de voksne have gjort?
<i>Gruppens betydning</i> Kontakt Fællesskab Handling	Hvordan vil du karakterisere dit forhold til de andre børn? Holdt I sammen? Var I for eller imod de voksne? var nogen af elverne udenfor? var I gode venner/ dårlige venner? Var der nogen, du følte du havde en særlig relation til/ som betød noget særligt for dig? – Hvordan det/ hvordan ikke? Hvad foretog I Jer sammen? Hvis du skal se på det i dag, er der så noget særligt du synes, de børn gjorde for dig? Gjorde du noget særligt for dem?
<i>Forholdet til familien</i>	Skete der noget i forholdet til din familie, mens du var på Bøgholt?
	Du kender Bøgholt indefra. Ud fra dine erfaringer, hvad synes du var godt/dårligt ved at være der?
<i>frem til Nutiden</i> Efter Bøgholt Bøgholts betydning	Hvad skete der for dig efter Bøgholt? Hvad har anbringelsen (-erne) betydet for dig? Hvad har Bøgholt betydet for dig? Hvad lærte du på Bøgholt? Hvordan har du det nu? Beskriv en almindelig dag. Hvad er dine fremtidplaner?
<i>Erkendelse</i>	Er der noget eller nogen, der særligt at hjulpet dig i dit liv / har medvirket til, at du står her i dag? Hvis du skal se på det i dag, er der så noget, der burde have været anderledes i dit liv? – Hvordan skulle du have været hjulpet? Ud fra dine erfaringer, hvordan synes du så, at man skal hjælpe børn og unge, der er i samme situation, som du var? Hvis du skal bestemme, hvad er så det allervigtigste at gøre over for børn og unge, der har problemer?

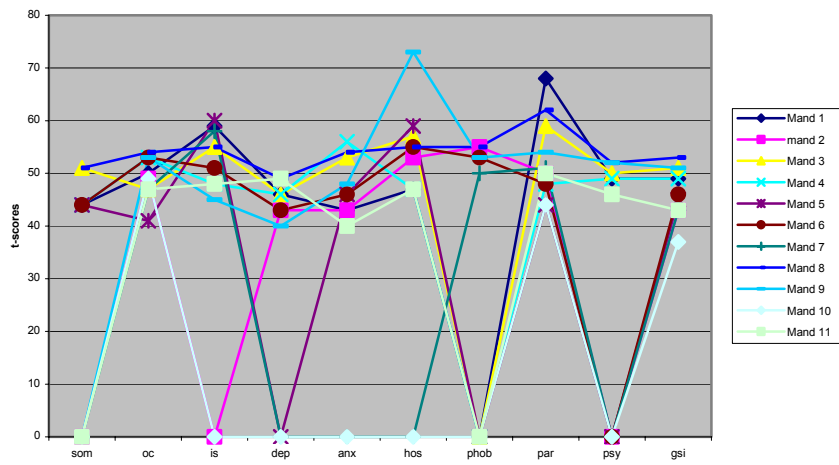
Bilag 5

TIDLIGERE ELEVER. BSI. ADULT IN PATIENT NORMS. KVINDER



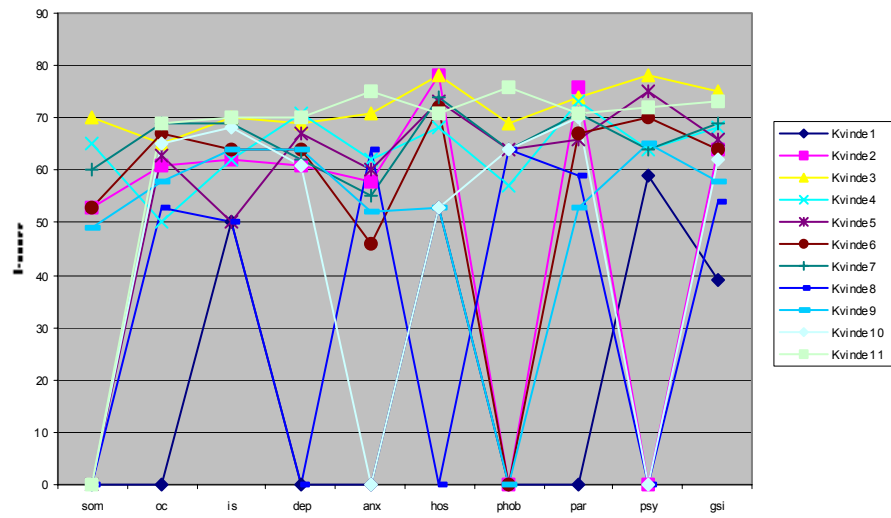
Bilag 6

TIDLIGERE ELEVER. BSI. ADULT IN PATIENT NORMS. MÆND



Bilag 7

TIDLIGERE ELEVER. BSI. ADULT NON PATIENT NORMS. KVINDER



Bilag 8

TIDLIGERE ELEVER. BSI. ADULT NON PATIENT NORMS. MÆND

