



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

De anderledes unge

Jensen, Mogens

Published in:
Psykolog Nyt

Publication date:
2012

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Jensen, M. (2012). De anderledes unge. *Psykolog Nyt*, (13), 8-12.
<http://www.dp.dk/Psykolognyt/Artikelliste.aspx?param=search&value=sys>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

DE ANDER

Børn og unge anbragt uden for eget hjem udfordrer fagfolks opfattelse af, hvad der er den rette pædagogiske behandling. Hvordan går vi bedst til den opgave at hjælpe dem?

I ndimellem omtaler medierne det pædagogiske arbejde med børn og unge anbragt uden for eget hjem. I den sammenhæng opstår der debat også mellem fagfolk, hvor en del af uenigheden synes at bygge på manglende præcision i begreberne og i forståelsen af forskellen mellem pædagogisk behandlingsarbejde og psykologisk behandling.

I nogle sammenhænge sættes der spørgsmålstejn ved, om de psykologiske teorier, der anvendes i andre sammenhænge, som fx psykoterapi, arbejdet i folkeskolen og daginstitutioner, kan anvendes i behandlingsarbejde med svært omsorgssvigtede børn og unge anbragt uden for eget hjem (se fx Nielsen & Skyt 2012).

Jeg ser to principielle diskussioner i et sådant udsagn. Der er en etisk diskussion i, om man kan tillade sig at ka-

LEDIES UNGE

tegorisere nogle mennesker som så anderledes, at de psykologiske teorier, der anvendes på alle andre, ikke kan anvendes over for disse personer – det være sig børn og unge anbragt på døgninstitution, mennesker med infantil autisme eller ADHD osv. Det er en nærliggende glidebane, hvor mennesker, der er så anderledes, gerne må behandles efter andre normer og spilleregler end dem, normer, der gælder for os andre. Psykologiens historie har rigeligt med eksempler på, at mennesker fx på grund af organisatoriske rammer kan glide ud i at behandle andre umenneskeligt – fx Milgram.

Det kan være en risiko, man er nødt til at løbe, hvis de vitterlig er anderledes, og det fører videre til den anden overvejelse: Er de det, eller formuleret anderledes: Er det den bedste beskrivelse, vi har i psykologien, at de er kvalitativt anderledes?

I nogle af de teoretiske traditioner har man set en afvigende psykisk udvikling og funktion som en fiksering af udviklingen på tidligere udviklingstrin eller som konflikter og dilemmaer, man mangler at have gennemlevet og dermed fået på plads. Det fører til behandlingstiltag, hvor man arbejder på at "gå tilbage i udviklingen", stille dem over for ikke-alderssvarende dilemmaer eller give klienten den trygge relation, kærlighed og omsorg, som han ikke fik i sin opvækst.

Den måde at beskrive opgaven på placerer kernen i problemet som en intrapsykisk fejl i individet set isoleret fra en sammenhæng og med en ofte uformuleret normalitetsforståelse. Tilsvarende når man opererer med mangelfulde personlighedsstrukturer.

Min indvending går på, at problemstillingerne dermed ses som en apparatfejl og samtidig beskrives uafhængigt af den sammenhæng, den unge skal fungere i. Det er en forkert afgrænsning af problemstillingen og en a-historisk måde at forstå den på, der samtidig mangler refleksioner over den sammenhæng, den unge engang i fremtiden skal fungere i.

I stedet er det mere konstruktivt at opfatte den behandlingskrævende som et individ, der med sine særegne dispositioner er vokset op og har udviklet kompetencer til at leve i et miljø som opvækstmiljøet (Fischer et al. 1997). Altså et individ, der har udviklet nogle højt specialiserede kompetencer til at håndtere de udfordringer, opvækstmiljøet bød på. Når det så bliver til en behandlingsopgave, skyldes det, at resten af samfundet ikke fungerer efter samme spilleregler og dermed ikke vil acceptere den måde at tackle livet på, at den unges måde at fungere på u-intenderet spærrer for egne ønsker,

eller i andre tilfælde at individet kommer til kort og bliver låst fast i en pinefuld tilværelse.

Derfor fungerer behandlingskrævende børn og unge ikke efter en anden psykologi end normale børn, men de samme dynamikker kommer somme tider til udtryk på andre måder end hos normalt-udviklede, og de behandlingskrævende har ofte udviklet meget uhenigtsmæssige måder at tackle deres tilværelse på. Det ændrer ikke ved, at de faktisk prøver at tackle deres tilværelse efter bedste evne, og det er der, vi må starte. Vi må kunne opleve tilværelsen, som de oplever den, for at kunne hjælpe dem med nye måder at opleve på og nye måder at håndtere den på.

Her er styrken i det pædagogiske behandlingsarbejde, at disse børn og unge ikke står alene med at udvikle nye kompetencer, og modsat psykoterapeutisk behandling så bliver de også støttet i dagligdagen med at indøve nye kompetencer.

Behandlingstænkning og problemforståelse

I psykoterapeutisk behandling taler man om tilværelsen, om måder at forstå og tackle den på, men det er klienten, der selv står med udfordringen med at realisere nye handle-måder. Når terapeuten er slut, kan han godt have opgaver, skemaer mv. med sig, men terapeuten står ikke ved siden af i hverdagen og løfter den del af udfordringen, klienten ikke selv magter.

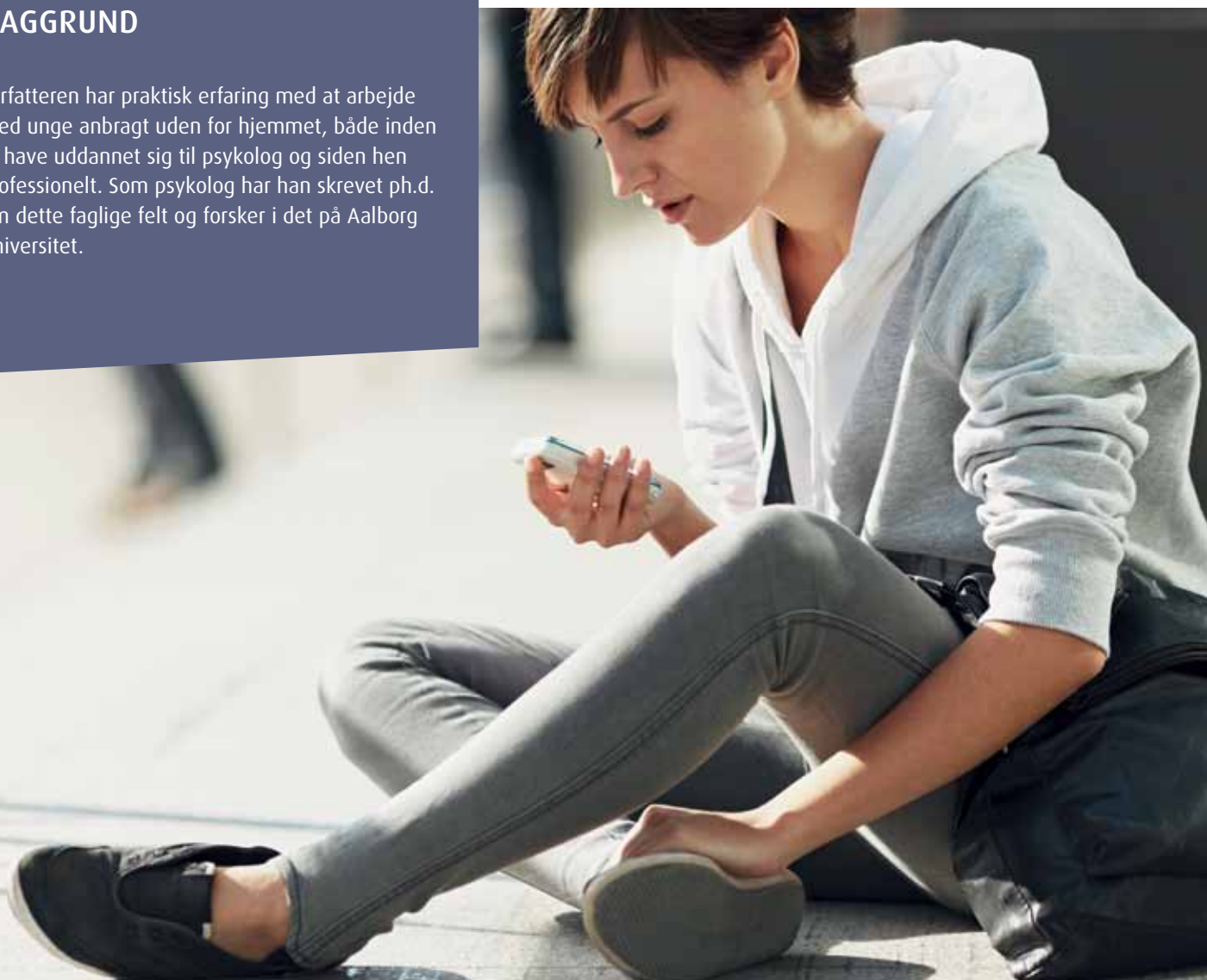
I pædagogisk behandlingsarbejde er det netop karakteristisk, at pædagogen og den unge sammen tackler den unges tilværelse (Jensen 2011). I starten og i nogle situationer er det pædagogen, der har overblikket og kompetencen til at få tingene til at glide, og efterhånden som den unge udvikler nye kompetencer, overtager han selv stadig større dele af dette ansvar – ideelt set indtil han kan klare sig selv. Netop derfor kan pædagogisk behandling håndtere opgaver, som psykoterapi ikke er så velegnet til. I psykoterapi skal klienten selv løfte refleksionerne fra terapisesionerne ud i hverdagen, mens realiseringen af forandringerne i pædagogisk behandlingsarbejde er en fælles opgave for pædagog og den unge.

En anden side af pædagogisk behandlingsarbejde er, at ikke alle lærer bedst og hurtigst gennem refleksioner og samtale, mentalisering. Nogle sider er lettere at forholde sig til, når man arbejder side om side med noget fælles tredje. Så kan der falde småbemærkninger af undervejs, et klap på skulderen og gensidig forståelse, uden at det nødvendigvis skal udspæles i ord. Det kan være lidt fremmed

>

BAGGRUND

Forfatteren har praktisk erfaring med at arbejde med unge anbragt uden for hjemmet, både inden at have uddannet sig til psykolog og siden hen professionelt. Som psykolog har han skrevet ph.d. om dette faglige felt og forsker i det på Aalborg Universitet.



> for psykologer, der er tilbøjelige til at skulle forholde sig til alting gennem ord, og det skal ikke forstås, som at ord, begreber og sprog kan undværes. Pædagoger har brug for at udvikle deres faglige forståelse gennem diskussioner af episoder i arbejdet, men i forholdet til de unge kan en ikke-sproglig formidling af tryghed, forståelse osv. somme tider være en bedre vej.

Et væsentligt element af det tidlige mor-barn-samspil er moderens reaktioner på barnets følelsesmæssige udtryk, idet barnet lærer sine egne følelser at kende via moderens reaktioner. Det betyder både at barnets forståelse af egne følelser nuanceres, men også at barnet lærer, hvilke følelser det er i orden at vise, hvilke der skal undertrykkes, og hvilke der måske er farlige. Der sker en socialisering til samfundets normer. For at barnet kan udvikle denne forståelse af egne følelser kræver det en tryghed, og går barnet i affekt og bliver udad-reagerende, er det moderens opgave at beskytte barnet. Moderen skal signalere ro og ingen fare, at dette kan håndteres og ikke er farligt.

Nogle af de anbragte børn og unge er bange for deres egne følelser og deres handlen, når de går i affekt, og det bliver her pædagogernes opgave at gøre situationen så tryk, at de ikke bliver mere bange for sig selv – dvs. pædagogerne må sørge for, at de ikke kommer til skade eller forvolder skade, de bagefter vil fortryde. Dermed kan en fysisk magtanvendelse faktisk medvirke til dannelse af en tryk base (sammenlign Hagelquist 2012), men det er sværere at lave en tryk situation med en ung, end det er med et spædbarn alene på grund af fysiske størrelser. Dette er et andet og måske knap så rosenrødt aspekt af 'en tryk base'. Derimod er situationen, hvor unge er i affekt, eller hvor der anvendes fysisk magt næppe, anvendelige til refleksiv læring for den unge.

Magtanvendelse og magttænkning

Hvis en fysisk magtanvendelse skal fungere positivt, kræver det, at pædagogerne er dygtige til at leve sig ind i den unge og handle efter dette. Groft sagt kan man måske tale om to forskellige situationer,

hvor magtanvendelse kunne overvejes: 1) Affekt-reaktioner, hvor den unge oplever angst, smerte og håndterer dette ved at være voldsom overfor ting, sig selv eller andre. 2) Voldsomme reaktioner som forsøg på at påvirke sin omverden med magt.

Jeg mener, at situationerne af den første slags skal håndteres med så lidt magtanvendelse og dramatik som muligt, og målet er at overstå situationen og falde til ro. Ud over erfaringen af, at de voksne kan og vil håndtere situationen, er der intet læringspotentiale i den, for den unge er så angstpræget, at refleksioner, kommentarer osv. ikke fæstner sig. For at gøre situationen tryk og udramatisk bør der være så få pædagoger til stede som mulig – men det kan være klogt at have opbakning parat rundt om hjørnet. Et større publikum gør blot situationen mere pinlig for den unge at tænke tilbage på og fremmer ikke udvikling af selvværd. I alt pædagogisk arbejde kommer man somme tider til at presse de unge mere end hensigtsmæssigt, og så kan man komme ud i disse situationer, men ideelt set er det bedre at balancere på kanten, hvor man som tryk base står sammen med den unge og oplever udfordringer, skuffelser, voldsomme følelser i overkommelige doser.

Situationer af den anden type er ofte en coping-stil, den unge har lært fra opvækstmiljøet. Her må målet være at undgå, at situationen kommer ud i en fysisk konfrontation, for så har vi bekræftet den unge i de spilleregler, han er vokset op med: de, der har den fy-

siske magt, bestemmer. Her er der ingen mening i at opsøge konflikter, derimod gælder det om at demonstrere andre måder at tackle uenigheder på. Det betyder ikke, at man skal være konfliktsky eller eftergivende, men de unge har brug for at lære at håndtere konflikter på nye måder.

Alle situationer kan opleves på flere forskellige måder, der er lige rigtige (Ricoeur 1981), så hvis man stiller sig op som autoritet og fortæller den unge, hvad der skete, hvordan situationen skal opleves rigtigt, og hvad den unge føler, siden han reagerer sådan, så rummer det et implicit budskab om, at den unge er forkert på den, ikke kan stole på sin egen oplevelse, og hvis han fx føler sig berettiget provokeret, så passer det ikke, for vi ved, hvad der i virkeligheden skete, og hvad han i virkeligheden føler. Det samme gælder i øvrigt, hvis man i psykoterapi dikterer klienten, hvad den rigtige tolkning er. Dermed får den unge to muligheder: enten at acceptere sin egen utilstrækkelighed og pædagogernes fuldstændige autoritet også på hans intrapsykiske oplevelser, eller at være trodsigt imod. Det sidste kan så godt følges med en skin-tilpasning, hvor man undlader at protestere, fordi man så hurtigere kommer ud derfra, hvorefter man kan droppe fernissen og igen prøve at håndtere tingene selv.

Disse overvejelser går på det hensigtsmæssige i at tiltage sig definitionsmagten (Bae 1996) over den unge. Det kunne håndteres ved at gøre det til en fælles undersøgelse sammen med den unge af, hvad

>

> det var, der skete, hvordan han oplevede det, hvad der kunne være af forklaringer på dette osv., men denne fælles refleksion må ske bag efter, når der er faldet mere ro på igen. På et teoretisk plan kan jeg godt være i tvivl om, hvorvidt vi egentlig er så kloge, at vi altid kan fortælle andre, hvordan de føler. Og endelig er der jo igen et etisk aspekt også.

En tilgang til behandling, hvor man tiltager sig en så massiv definationsmagt, kommer meget nemt til at udmønte sig i skjult eller



Nogle af de anbragte børn og unge er bange for deres egne følelser og deres handlen, når de går i affekt, og det bliver her pædagogernes opgave at gøre situationen tryk

åbenlys magtudøvelse. Der ligger en magttænkning bag, der som skitseret ovenfor nemt kan udmønte sig i flere situationer med fysisk magtanvendelse, og typisk vil man så beskrive dem som fremprovokeret eller udløst af den unge selv. Hvis mennesker skal underkaste sig en så massiv styring, skal de opleve en forståelse og mødes med respekt for deres måde at opleve på, så de trykt læner sig op ad autoriteten. Det kan jo ses som en accept af ydre styring.

Ydre og indre styring

I diskussionen om adfærdsvanskeliges behandling (fx Hagelqvist 2012, Nielsen & Skyt 2012) oplever jeg en skiftende forståelse af begreberne om indre og ydre styring.

Indre styring anvendes som betegnelse for, at de unge er styret af deres behov og ikke kan tage hensyn til situationen (negativt), og som at de personlighedsmæssigt er udviklede, så de kan udskyde egne behov og tage hensyn til situationen (positivt). Tilsvarende anvendes betegnelsen ydre styring om det at være styret af situationen og ikke kunne bestemme selv, hvordan man vil tackle situationen (negativt), og som det at agere efter sociale normer, eventuelt fordi institutionen opstiller strukturer og rammer omkring én (positivt?). Det peger for mig at se på et behov for nuancering af begreberne, som fx kunne være personstyret versus situationsstyret og en anden dimension som behovsstyret versus normstyret.

Centralt i arbejdet står ønsket om udviklingen af et individ, der både kan udskyde egne behov, så det ikke forstyrrer den sociale funktion unødigt, og som stadig kan arbejde for at tilgodese egne behov, og samtidig et menneske, der kan bidrage og være en del af det sociale fællesskab.

Her vil jeg igen pege på det fællesskab mellem pædagogen og den unge, der sammen varetager den unges tilværelse. Parallelt med billedet af forældre, der i starten styrer alt for og om det spæde barn, men som i løbet af opvæksten overdrager en stadigt større del af styringen til barnet indtil det kan flytte hjemmefra og klare tilværelsen

selv. For mig er der ingen tvivl om, at der set fra den vinkel skal være en ydre styring, men de unge er ikke ubeskrevne blade, når de flytter ind. Derfor er der en væsentlig opgave i at etablere et forhold mellem pædagogen og den unge – et socialpædagogisk fællesskab, som jeg kalder det (Jensen 2011) – så den unge accepterer pædagogens engagement i den unges tilværelse. De unge har af nød typisk lært at klare sig selv, så de kan som regel sagtens holde os i armslængdes afstand, hvis de ikke stoler på os. Der behøver ikke være tale om en tæt følelsesmæssig relation, men der skal være et minimum af tillidsfuldt samarbejde. Her er igen et punkt, hvor en del psykologer og pædagoger har en upræcis forståelse af pædagogisk behandlingsarbejde, idet de mener, at en forudsætning er en følelsesmæssig relation, hvilket ikke er nødvendigt.

Der er eksempler på, at den ydre struktur tillægges en betydning ”i sig selv” og derfor udgør en uomgængelig del af behandlingen. Her oplever vi tit, at når de unge flytter fra institutionen, dropper de strukturen og nærmest starter forfra med at lære at håndtere tilværelsen på egen hånd. Efter min opfattelse skyldes det ofte, at de ikke har været med til at fastlægge strukturen på institutionen og dermed ikke har lært selv at strukturere (se også Schwartz 2000).

Strukturen er blevet pædagogernes redskab til at styre de unge og ikke de unges redskab til at håndtere tilværelsen med de forudsætninger, de har. Dette er en fejl, der i øvrigt også tit begås i arbejdet med børn og unge inden for autisme-spektret og med ADHD. Omvendt skal der selvfølgelig arbejdes med struktur og styring på en behandlingsinstitution, men det har den bedste virkning, hvis det sker i et samarbejde med den unge, og det betyder også, at det ikke kan være en fast struktur for hele forløbet lagt på forhånd, men at den må udvikles i samarbejdet. ■

*Mogens Jensen, cand.psych., ph.d., Aalborg Universitet
mogensj@hum.aau.dk*



REFERENCER

- Bae, B. (1996) *Det interessante i det almindelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Fischer, K.W., Ayoub, C., Singh, I., Noam, G., Maraganore, A. & Raya, P. (1997) "Psychopathology as adaptive development along distinctive pathways" in *Development and Psychopathology* 9 p. 749-779.
- Hagelquist, J.Ø. (2012) "Udsat for en fast hånd". I *Psykolog Nyt* nr. 6, 18-20.
- Jensen, M. (2011) "Socialpædagogisk behandlingsarbejde" I *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 27, 3-10.
- Nielsen, J.B. & Skyt, G. (2012) "Bag om en TV-serie". I *Psykolog Nyt* nr. 10, 8-11.
- Ricoeur, P. (1981) "The question of proof in Freud's psychoanalytic writings" i *Hermeneutics and the human sciences*, Ricoeur, P. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, Ida (2000). "Indre kaos hos børn kræver ydre styring" – eller gør det? *Social Kritik*, nr. 70, 58-73.