Magt og diskurser i arbejdet med udsatte unge

Om det sociale og forebyggende arbejde i en ungdomsklasse

Antal ord: 26.906

Gruppe 23: Betina Lundsby

Vejleder: Annick Prieur

Kriminologi 4. semester 2018

# Indholdsfortegnelse

[Indholdsfortegnelse 1](#_Toc523761958)

[Tro- og love erklæring 3](#_Toc523761959)

[Abstract 4](#_Toc523761960)

[Indledning 5](#_Toc523761961)

[Problemfelt 7](#_Toc523761962)

[Begrebsafklaring: 8](#_Toc523761963)

[Samarbejde 8](#_Toc523761964)

[Styring 9](#_Toc523761965)

[Forebyggelse 9](#_Toc523761966)

[Udsatte unge og udsathed 10](#_Toc523761967)

[Disciplinerende normalisering og diskurser 10](#_Toc523761968)

[Projektdesign 11](#_Toc523761969)

[Tidligere forskning 12](#_Toc523761970)

[Handleplaner 12](#_Toc523761971)

[Udsatte unge og handleplaner: 12](#_Toc523761972)

[Udsatte unge og skolelivet: 14](#_Toc523761973)

[Udsatte unge taler: 15](#_Toc523761974)

[Opsamling: 18](#_Toc523761975)

[Tværfagligt samarbejde 18](#_Toc523761976)

[Opsamling 24](#_Toc523761977)

[Opsamlende 25](#_Toc523761978)

[Teori 28](#_Toc523761979)

[Michel Foucault 28](#_Toc523761980)

[Den moderne liberale stat og bio-politikken 29](#_Toc523761981)

[Disciplinerende normalisering 30](#_Toc523761982)

[Disciplinær og Pastoral magt 32](#_Toc523761983)

[Sandhed, viden og diskurs 33](#_Toc523761984)

[Selvteknologier og bekendelse 34](#_Toc523761985)

[Opsamling 35](#_Toc523761986)

[Metode 37](#_Toc523761987)

[Forskningsdesign 37](#_Toc523761988)

[Casestudie 38](#_Toc523761989)

[Deltagende observation 38](#_Toc523761990)

[Semistrukturerede interviewguides: 39](#_Toc523761991)

[Fokusgruppeinterview 41](#_Toc523761992)

[Metodiske overvejelser og erfaringer 42](#_Toc523761993)

[Validitet og reliabilitet 43](#_Toc523761994)

[Analyse 45](#_Toc523761995)

[Disciplinerende normalisering 45](#_Toc523761996)

[Delkonklusion: 50](#_Toc523761997)

[Diskurser 51](#_Toc523761998)

[Forældreressourcer-, kompetencer-, ansvar og diskursen om social arv 52](#_Toc523761999)

[Delkonklusion 55](#_Toc523762000)

[Lærings- og uddannelsesdiskurs 56](#_Toc523762001)

[Delkonklusion 59](#_Toc523762002)

[Stafetloggen og det tværfaglige samarbejde 60](#_Toc523762003)

[Delkonklusion 63](#_Toc523762004)

[Konklusion 65](#_Toc523762005)

[Diskussion 68](#_Toc523762006)

[Litteratur 72](#_Toc523762007)

# Tro- og love erklæring

Det erklæres herved på tro og love, at jeg egenhændigt og selvstændigt har udformet nærværende projekt. Alle citater i teksten er markeret som sådanne, og projektet eller væsentlige dele af det har ikke tidligere været fremlagt i anden bedømmelsessammenhæng.

Jeg er bekendt med reglerne for eksamenssnyd, herunder også plagiering og har læst Aalborg Universitets regler på:

[http://www.studerende.aau.dk/Eksamenssnyd+-+hvordan+undg%C3%A5r+du+det%3F/](http://www.studerende.aau.dk/Eksamenssnyd%2B-%2Bhvordan%2Bundg%C3%A5r%2Bdu%2Bdet%3F/)

Jeg er bekendt med, at overtrædelse af reglerne vil blive indberettet for rektoratet og i sidste ende kan ende med bortvisning.

Endelig står jeg inde for, at antal ord anført på forsiden stemmer overens med virkeligheden.

# Abstract

This thesis is a finishing graduate assignment of criminology at the University of Aalborg. The objective of this thesis is to investigate what characterizes the normality that is presented, to vulnerable youth, by the social professionals that work with their development and how this effects the youths’ image of themselves and their prospects.

The interest of this topic began with both an interest in the increasing demands for interdisciplinary corporation in the Danish social system and how this can contribute to a more nuanced and coherent knowledge and practice, in regard to criminal prevention in vulnerable youth. In addition, the interest also began with a wonder of why there are made so many social progress plans, how they actually work and how they effect the social and preventative work with vulnerable youth.

The thesis is formed as a case-study and the scientific evidence consist of qualitative data. The case made up by a group called Stafetloggruppen. This is a group of professionals that base their interdisciplinary work on the tool stafetlog, which is both a tool of cooperation between professionals and a tool of corperation between professional and citizen. The stafetlog is comparable with the social progress plans that are usually made when working with vulnerable youth. The data has been collected trough semi-structured interviews, both focus-group interviews and individual interviews has been conducted. In addition, there has also been conducted observations of the concrete everyday work that teachers perform with a specific class, that consists of vulnerable young people.

The founding question of this thesis is answered with the help of Michel Foucault and his conceptions on normality, power and discourses. The thesis found that in this specific case the youths where presented with a normality that lies outside societies general perceptions of the optimal. Because of the discourses that dominate in Stafetloggruppen, the vulnerable youth is presented with limited educational possibilities in spite of the fact that their intelligence level is normal. The vulnerable young people in this case, is then left with limited possibilities in regard to both their identity work and their educational prospects. This also leaves them with very little possibility of rising above their parents educational and financial level. In other words, there are elements in the social and preventative work with vulnerable youth that makes it harder for these young people to break the negative social heritage.

# Indledning

Dette speciale er startet med en interesse og en undren. En interesse for de stigende formelle krav der findes til tværfagligt samarbejde, og en undren omkring de mange handleplaner der synes at blive lavet på bl.a. udsatte unge, der har behov for forskellige foregribende foranstaltninger, og hvordan disse handleplaner påvirker praksis.

Da de første lovpligtige handleplaner trådte i kraft i 1992, drejede det sig kun om anbringelsessager, hvor det i dag er et lovkrav, at der anvendes handleplaner ved alle former for særlig støtte. (LBK nr. 102 af 29/01/2018, kap. 25) (LOV nr. 501 af 24/06/1992, § 66b) Handleplanerne har to overordnede aspekter eller formål. Det drejer sig om et inddragelsesaspekt samt et styringsaspekt. På den ene side skal borgeren eller familien inddrages med henblik på at opnå en fælles forståelse af indsatsens formål, og på den anden side skal man holde styr på de foranstaltninger, der igangsættes, og hvilken effekt de har. (VEJ. nr. 10 af 3/2/2006, pkt. 72) Inddragelsesaspektet var ikke en del af den indledende tænkning om handleplaner, af vejledningen til 1992 loven fremgår det, at planerne først og fremmest var tænkt som et styringsredskab, da inddragelsen af borgeren begrænser sig til en orientering om de planer, man allerede har lagt. (VEJ nr. 218 af 15/12/1992, pkt. 65) Det er således først senere, da handleplaner bliver et krav ved alle former for social støtte, at man begynder at fokusere på vigtigheden af at inddrage borgeren selv:

*”Det følger blandt andet af formålsbestemmelserne i § 1 og § 32, at handleplanen så vidt muligt skal udarbejdes i samarbejde med barnet eller den unge og forældremyndighedsindehaveren. Et forpligtigende samarbejde med forældremyndighedsindehaveren og barnet eller den unge er således det bedste udgangspunkt for at afhjælpe problemerne. Derfor er det også vigtigt, at både barnet eller den unge og forældrene forstår handleplanens enkelte elementer.”* (VEJ. nr. 10 af 3/2/2006, pkt. 72)

Siden 1990'erne har tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde generelt været prioriteret højt i det sociale arbejde herhjemme, og har samtidig været anset som en helt naturlig metode til forbedring det sociale arbejde med udsatte børn og unge. (Nielsen, 2001: 7) Der findes dog ingen decideret effektforskning af tværfagligt samarbejde, hvorfor det er en antagelse, at tværfagligt samarbejde giver en bedre og mere effektiv løsning af opgaver, samt at det skulle have en positiv effekt på graden af udsathed hos børn, unge og deres familier. (Villumsen, 2017: 79) Selvom forskningen tyder på, at handleplaner har en positiv effekt på stabiliteten i f.eks. anbringelsesforløb, er det en antagelse, at brugen af handleplaner bidrager positivt på effekten af de kommunale indsatser. (Egelund & Vitus, 2007: 49) Det kan være svært at sige noget om handleplanernes egentlige effekt da de, på trods af lovkrav om deres anvendelse, i praksis kun anvendes i et begrænset omfang. F.eks. konkluderer rigsrevisionen i en rapport om anbragte børn fra august 2016 at:

*”For mange børn bliver der ikke udarbejdet en handleplan, og mange af de handleplaner, som bliver udarbejdet, lever ikke op til lovens krav. 5 af Ankestyrelsens undersøgelser fra perioden 2006-2012 viste, at der ikke blev udarbejdet en handleplan i 8-27 % af sagerne, skønt der burde.”* (Larsen et al., 2016: 13)

Lignende resultater sås allerede i en SFI-undersøgelse fra 1997, hvor der i ca. ¼ af alle anbringelsessager aldrig blev udarbejdet en handleplan, og hvor kun ca. 50 % af de skrevne handleplaner levede op til de formelle krav. (Hestbæk, 1997: 118-119)

De sidste 20-30 år har man set en øget politisk opmærksomhed på de fordele et tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde kan frembringe. I forskning synes der også at være bred enighed om, at tværorganisatoriske samarbejdsforhold kan bidrage i forhold til forebyggelsen af kriminalitet. f.eks. skriver justitsministeriet således i en forskningsoversigt fra 2012:

*”Der er i dag en udbredt erkendelse af, at samarbejde mellem myndigheder er et vigtigt led i forebyggelsen af kriminalitet. De enkelte myndigheder vil sjældent kunne afhjælpe alle de vanskeligheder, der har betydning for, om en klient fortsætter med at begå kriminalitet eller ej.”* (Jørgensen et al., 2012: 37)

Kommunalt ser man også et stadig øget fokus på implementeringen af tværfaglighed, men det synes til stadighed at være en svær opgave i praksis. F.eks. skriver Anne Marie Villumsen og Ole Steen Kristensen i en artikel, omhandlende det at udvikle en eksemplarisk måde at etablere og implementere en tværfaglig indsats til børn i vanskeligheder at:

*”Det er et velkendt fænomen, at der i professionernes samarbejde omkring børn i vanskeligheder ses forskellige udfordringer. Der er bl.a. udfordringer i den måde, hvorpå professionerne ser og forstår børn og familiers udfordringer og behov.”* (Villumsen & Kristensen, 2012: 2)

På trods af antagelserne om de to værktøjers positive effekt på det sociale og forebyggende arbejde med udsatte unge, findes der en begrænset mængde af dansk forskning om brugen af handleplaner og selv om tværfagligt samarbejde og de problematikker der findes heri syntes veldokumenteret, er det en svær opgave at løse i praksis. Dette vil blive uddybet i afsnittet om tidligere forskning. Der eksisterer således enighed om tværfagligt samarbejdes potentielle positive effekter på det sociale arbejde med udsatte unge og på trods af en større mængde af forskning herom, synes det til stadighed at være en meget udfordrende opgave i praksis. Derudover tyder det på at styringsredskaber som f.eks. handleplaner også bidrager positivt til det sociale og forebyggende arbejde. Det findes derfor relevant at kigge nærmere på det tværfaglige samarbejde i et nyt perspektiv, hvor også de anvendte redskaber til styring af både borger og samarbejde inddrages.

# Problemfelt

I 2006 igangsatte servicestyrelsen projektet *Bedre Tværfaglig Indsats* og stafetloggen blev udviklet som en del af en denne samarbejdsmodel. Stafetloggen er et digitalt dokumentations- og samarbejdsværktøj, som både fagpersoner og forældre har adgang til. Stafetloggen skal dokumentere indsatsen, som en kombineret ansvarsstafet og beslutningslog. Med andre ord skal den dokumentere og skabe overblik over, hvem der gør hvad, hvorfor og hvornår. En stafetlog oprettes, når der opstår en bekymring omkring et barn. Der udpeges en stafetholder der har ansvaret for, at koordinere den tværfaglige vurdering og indsats. Stafetholderen er i udgangspunktet den person, der har taget initiativ til oprettelsen af stafetloggen og dette er i praksis oftest lærere eller pædagoger, der er tæt på barnet eller den unge i hverdagen. (Socialt udviklingscenter SUS & COWI/MUUSMANN, 2008: 6-7, 30-31)

Dette speciale er udformet som et casestudie, der tager udgangspunkt i en anonymiseret dansk kommune og deres tværfaglige samarbejde med stafetloggen omkring udsatte børn og unge i en ungdomsklasse. Klassen der tages udgangspunkt i, består af en gruppe af unge der er udsatte på flere områder. De er trætte af skolen, det er unge der er ”frasorteret” den almindelige folkeskole og har forskellige problemstillinger, både faglige, sociale og familiemæssige hvilket gør det svært for dem at indgå i en almindelig folkeskolehverdag. De er således også mere truet i forhold til kriminalitet og anden risikoadfærd, hvorfor det er relevant at kigge på hvordan det tværfaglige sociale og forebyggende arbejde med disse unge tager form i praksis.

Social hjælp og forebyggelse foregår i et komplekst samspil mellem flere elementer. Herunder synes både de anvendte styringsredskaber til regulering af borgeren og samarbejdet imellem de involverede fagpersoner, at spille en helt central rolle for den hjælp der ydes og at være af afgørende karakter for hjælpen og forebyggelsens kvalitet. Specialet finder det derfor relevant at sammentænke disse to elementer og forsøge at se dem i en helhed og undersøge hvordan de to faktorer påvirker hinanden i et komplekst og gensidigt samspil, hvor det sociale har en kompleks karakter givet de socialt udsatte borgere der arbejdes med. Målet med dette speciale bliver således at undersøge og beskrive hvordan det sociale og forebyggende arbejde med denne gruppe af udsatte unge foregår i praksis og hvilken rolle det tværfaglige samarbejde og de anvendte styringsredskaber spiller i dette arbejde. Heraf projektets problemformulering:

**Hvilken normalitet formidles af stafetloggruppen i det sociale og forebyggende arbejde med de unge i ungdomsklassen og hvordan foregår den disciplinerende normalisering i praksis? Hvilke diskurser trækkes der på i stafetloggruppens forståelse og beskrivelse af de unge og hvilke mulige subjektpositioner efterlader dette for de unge? Og hvilken rolle spiller styringsredskabet, stafetloggen, for både det sociale og forebyggende arbejde samt for det tværfaglige samarbejde?**

Casens empiriske materiale vil bestå af semistrukturerede interviews med de fagpersoner der er involveret i samarbejdet med stafetlogger omkring de unge i specialklassen. Denne gruppe af fagpersoner vil fremover blive omtalt som stafetloggruppen. Derudover har der også været tre dages observationer i ungdomsklassen. Specialets design og metodiske fremgangsmåde vil blive uddybet i afsnittet Metode.

Casen vil blive undersøgt ud fra et konstruktivistisk perspektiv med Michel Foucaults begrebsapparater om bl.a. magt, disciplinerende normalisering og diskurser. Med denne analytiske vinkel anses individualisering og disciplinering som to uadskillelige tendenser, hvor individualisering ikke kan undslippes. Den er et krav, hvor man gennem magtrelationer og selvteknologier som bekendelse forsøger at strukturere individets egne valg i en bestemt retning. Specialets teoretiske udgangspunkt vil blive uddybet i afsnittet Teori.

## Begrebsafklaring:

Følgende afsnit vil beskrive og afklare hvilken forståelse der ligger bag nogle af de mest anvendte begreber i specialet.

### Samarbejde

Specialet læner sig op ad Andy Højholdts definition af samarbejde. Det centrale er her, at man orienterer sig mod et mål sammen og i forlængelse udretter noget sammen. Der er med andre ord tale om noget man gør i fællesskab for at nå et mål, man ikke ellers ville kunne opnå på egen hånd. Idet der eksisterer en række individuelle forventninger til samarbejdet og en række individuelle hensyn der skal tages, samtidig med at der samarbejdes mod et fælles mål, skal samarbejde også forstås som noget der kan være problematisk og udfordrende. At koordinere forstås også som samarbejde. (Højholdt, 2016: 29-31)

Selvom man i nyere forskning oftere skelner imellem tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde er det ikke en distinktion der gøres i dette speciale. Det er dog også en distinktion der laves af Højholdt. Her ses tværfagligt samarbejde som udelukkende fagligt samarbejde hvor hver fagperson bringer deres viden ind i samarbejdet om en fælles problemstilling. For Højholdt beskriver tværprofessionelt samarbejde et højere niveau af samarbejde mellem professionerne. Dette begreb forsøger, ifølge Højholdt, at indfange de forskellige socialiseringer fagpersonerne har gennemgået på baggrund af deres uddannelses- og erfaringsbaggrund. Dvs. at det tværprofessionelle også fokusere på de holdninger, normer, vaner og værdier de individuelle fagpersoner har. (Højholdt, 2016: 67-68) Denne skelnen mellem tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde opretholdes ikke her, da de ovenfor nævnte faktorer ses som en selvfølgelig del af al menneskelig interaktion.

### Styring

Specialets forståelse af styring skal ses i lyset af, at det sociale arbejde her betragtes som en *liberal styringspraksis,* et perspektiv der er inspireret af Michel Foucault og de forbindelser mellem magt og viden, som han beskriver. En liberal styringspraksis handler om, at det sociale arbejde og den udøvelse af magt der foregår her, har sin begrundelse i en målsætning om at frisætte borgeren, men samtidig at skabe et dueligt samfundsindivid, der er så at sige tale om, at individet helst skal praktisere en bestemt form for frihed. Det handler om, hvordan magt og viden spiller sammen i forskellige styringsstrategier, hvor man forsøger at skabe individer med en bestemt selvforståelse. (Villadsen, 2003: 192-193) Ovenstående vil blive uddybet i afsnittet Teori.

Styring skal i dette speciale ses inden for to perspektiver, 1) Det faglige perspektiv der handler om at en række forskellige fagligheder skal indgå i et samarbejde om udviklingen af udsatte unge samt styringen af dette samarbejde i en produktiv eller ikke produktiv retning. Og 2) Borgeres perspektiv der handler om at inddrage borgeren, deres egen selvudvikling samt styringen af denne udvikling i en bestemt retning.

### Forebyggelse

Forebyggelse har efterhånden fået en meget bred og bøjelig betydning. Det er aktiviteter der foregår i normalområdet som f.eks. fødselsforberedelse, sundhedsfremmende tiltag i skolerne, adgang til sportslige aktiviteter m.m. Men forebyggelse er også aktiviteter der fokuseres mod bestemte grupper der lever under forskellige risikofaktorer som manglende uddannelse, arbejdsløshed, kriminalitet m.m. Forebyggelse i Danmark ses i høj grad i sammenhæng med inklusion, at undgå marginalisering og social udstødelse fra samfundet. (Lihme, 2013: 22-23)

Dette speciale fokuserer på forebyggelse som særlige foranstaltninger eller aktiviteter der igangsættes for børn og unge i udsatte positioner. M.a.o. de unge der er i større risiko for kriminalitet, manglende uddannelse, arbejdsløshed, stofmisbrug osv.

### Udsatte unge og udsathed

Udsatte unge forstås som, unge der på grund af deres adfærd eller andre særlige problemstillinger, f.eks. i familien eller skolen, betragtes som ekskluderede, problematiske, utilpassede eller havende sociale eller psykiske problemstillinger der giver anledning til iværksættelsen af en social indsats. Det er unge der som tidligere nævnt er særligt udsat eller i risiko for manglende uddannelse, arbejdsløshed, kriminalitet eller stofmisbrug.

Når der i specialet tales om udsatte unge lægger jeg mig op af en bred og dynamisk forståelse af udsathed. Udsathed skal her forstås som en proces der foregår i et kompleks samspil mellem de unge, deres livsarenaer og aktørerne heri. De udsatte unge er m.a.o. ikke i en statisk situation hvor de er ekskluderede eller udelukket fra samfundet, men i en situation eller marginaliseringsproces, hvor de både har potentialet til at blive inkluderet eller ekskluderet i en større samfundssammenhæng. Denne forståelse af udsathed ses også hos f.eks. Sletten & Hyggen 2013, Katznelson et al. 2015 samt Harsløf & Malmberg-Heimonen 2013.

### Disciplinerende normalisering og diskurser

Begrebet om disciplinerende normalisering dækker over den processuelle grænsedragning mellem det normale og det afvigende der, ifølge Michel Foucault, gennemsyrer det moderne vestlige samfund. Begrebet vil blive uddybet yderligere i specialets teori afsnit.

Specialets forståelse af diskurser hentes også hos Foucault, hvor kampen om sandheder foregår igennem samfundets diskurser. Diskurser handler om hvilke udsagn der har gyldighed og hvilket regelsystem der ligger bag. Begrebet om diskurser og specialets anvendelse af dette vil blive uddybet i specialets teori afsnit.

# Projektdesign

For at gøre projektets indhold lettere overskueligt vises her specialet designfigur. Den illustrerer hvilke elementer specialet består af og rækkefølgen de vil optræde i. Denne danner med andre ord rammen om specialets struktur og udformning.

# Tidligere forskning

Dette afsnit vil give et overblik over de forskningsmæssige resultater og erfaringer der findes i forhold til først arbejdet med udsatte unge og handleplaner og derefter på tværfagligt arbejde. Denne opdeling er fundet nødvendig idet der ikke er fundet forskning der undersøger begge dele på samme tid. Specialet vil løbende blive sat i relation til den tidligere forskning.

## Handleplaner

Dette afsnit vil give et overblik over de undersøgelser, der har fokus på udsatte unge, deres skolegang og arbejdet med handleplaner. Dette vil være med til at skabe rammen for den forskning der fokuserer på kommunale styringsredskaber i relation til udsatte. Der vil være fokus på forskning, der er udført i en dansk kontekst. I den tidligere forskning er der identificeret tre relevante temaer for specialets problemfelt. *Udsatte unge og handleplaner, Udsatte unge og skolelivet* samt *Udsatte unge taler*. Afsnittet om tidligere forskning er derfor inddelt i disse tre temaer selv om der vil være overlap imellem dem.

### Udsatte unge og handleplaner:

Undersøgelser om udsatte unge og handleplaner findes i begrænset omfang. Det er oftest enten det sociale arbejde eller en bestemt foranstaltning for de udsatte unge der er i fokus. På trods af, at handleplaner ikke fylder så meget i forskningen om udsatte unge, indeholder nogle undersøgelser alligevel erfaringer, der kan belyse det kommunale arbejde med handleplaner. Det er oftest i forhold til anbragte børn og unge at der kigges på anvendelsen af handleplaner og dette ofte på et kvantitativt niveau.

Socialforskningsinstituttet påbegyndte i 2003 en forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995. formålet med undersøgelsen var, at sammenligne udviklingsudfaldet for børn, der anbringes tidligt, med udviklingen hos børn der anbringes senere i livet. (Egelund et al., 2004: 16) I en af disse forløbsundersøgelser fra 2007 kigges der lidt grundigere på brugen af handleplaner. Egelund og Vitus (2007) fandt en signifikant sammenhæng mellem forekomsten af en handleplan og et stabilt anbringelsesforløb. Derudover skete der en signifikant forøgelse af risikoen for sammenbrud i anbringelsen ved fraværet af en handleplan. Egelund og Vitus beskriver hvordan handleplaner er med til at reducere den diskontinuitet de unge kan opleve ved skift i anbringelsen. (Ibid.: 49) Dette bekræfter således antagelsen om, at handleplaner, som styringsredskab, kan hjælpe til at skabe mere stabile og vellykkede forløb for udsatte unge.

I forhold til handleplaner har forskningen som oftest kigget på i hvor høj grad kommunerne lever op til udarbejdelsen af disse, herunder oftest i forbindelse med anbringelsessager. Hestbæk (1997) fandt at der forud for en anbringelse kun var udarbejdet handleplaner i ca. 1/3 af sagerne. I ca. 1/4 af sagerne blev der aldrig udarbejdet en handleplan på trods af lovgivningskrav herom, og den generelle antagelse om deres positive effekt. (Ibid.: 119) Derudover var det kun ca. 50 % af de skrevne handleplaner, der levede op til indholdskravene. (Ibid.: 134) Else Christensen (1998) udarbejde på baggrund af Hestbæks undersøgelse en kvalitativ undersøgelse der bl.a. skulle kigge nærmere på socialrådgivernes udarbejdelse af handleplaner. Christensen vurdere i undersøgelsen, at handleplanen er med til at forbedre processen i anbringelsesforløbet, da den tydeliggør hvad der sker, skal ske og hvorfor. Sagsbehandlerne giver i hendes interviews ligeledes udtryk for dette. Således bekræftes behovet for at tydeliggøre forløb og mål overfor de udsatte unge, da dette kan være med til at forstærke den påvirkning eller styring der netop søges i handleplanerne. I de tilfælde der ikke er skrevet handleplaner taler sagsbehandlerne om, at det er en tidsrøver. Christensen vurderede at den skriftliggørende proces er vanskelig, idet det kræver mere præcision end den mundtlige formidling, hvorfor den kan opleves som tidsrøvende. (Ibid.: 162-164)

I en afhandling af Mette Kalhøj (2009) undersøges det hvilke intentioner, der ligger bag lovgivninger om handleplaner på børn- og ungeområdet. Kalhøj konkluderer i sin afhandling, at handleplanen skal tilgodese flere intentioner og funktioner end da de først blev inddraget. I begyndelsen var handleplanerne kommunernes plan for foranstaltninger, mens det i dag også skal tjene som en aftale mellem borger/familie og kommune. (Ibid. 21) Derudover kigger specialet nærmere på, hvordan handleplaner spiller sammen som både et styringsredskab og et inddragelsesredskab. Det er gennem en dialog om handleplanen at borgeren inddrages i processen, hvorfor vi også kan tale om handleplanen som et redskab til inddragelse. Handleplaner skal jf. Vejledning nr. 99 af 5. december 2006, pkt. 276 indeholde mål og delmål for indsatsen og de skal være konkrete og målbare. Kalhøj identificerer her den problematik, at det i praksis kan være svært at skelne mellem mål og delmål. F.eks. kan et mål være at håndtere følgerne af en traumatisk oplevelse og et delmål kunne være at være mindre trist og angst, men det bliver et spørgsmål om ”hønen eller ægget først?” da mål og delmål også kunne være omvendt. Derudover stiller målbarheden større krav til formuleringen af målene, hvis målet f.eks. er formuleret således: *Peter skal støttes i kontakten til sin mor*, kan det ikke måles. Vi kan ikke måle hvornår Peter er støttet nok til at opnå den ønskede kontakt, støtten er derimod et middel til målet, at opnå en god kontakt til sin mor. (ibid. 22-25)

På trods af at man i bred udstrækning antager, at handleplaner har en positiv effekt på de forskellige forløb og foranstaltninger, der sættes i gang i forhold til udsatte unge, og at forskningen herom også peger i den retning, er der stadig behov for en større viden om, hvordan et sådant styringsredskab faktisk virker og gøres aktuel i praksis. Kvalitativ viden om hvordan man gør stafetloggerne aktuelle i ungdomsklassen vil således kunne bidrage positivt til forståelsen af, hvordan handleplaner kan eller bør anvendes i arbejdet med udsatte og kriminalitetstruede børn og unge.

### Udsatte unge og skolelivet:

Risikoen for at begå kriminalitet eller påbegynde et stofmisbrug stiger betydeligt med oplevelsen af en dårlig skolegang. Flere undersøgelser har vist, at der er en nær sammenhæng mellem kriminalitet og problemer i skolen. (Jørgensen et al., 2012: 20) Derudover er skoleproblemer, herunder også uregelmæssig skolegang, den faktor flest børn og unge, der er mistænkt for kriminalitet har tilfælles. (Ankestyrelsen, 2012: 17 & 2014: 2) Endnu en risikofaktor i forhold til skolegang handler om skoleskift, ved to eller flere skoleskift øges risikoen for kriminalitet (Østergaard et al. 2015: 26) Det at klare sig godt i skolen kan være en betydelig beskyttelsesfaktor i forhold til kriminalitet og anden risikoadfærd. (Østergaard et. al. 2015: 26) (Nielsen, 2006: 13) Derudover er det afgørende at barnet er motiveret til at gå i skole, at man er positivt indstillet overfor skolen og lærerne. Her er det bl.a. af stor betydning at børn oplever lærerne som værende opmærksomme og støttende (Østergaard et al. 2015: 26) Det at udvikle et positivt forhold til skolen er en vigtig faktor i forhold til de unges fremtidige muligheder, det er dette der sikre adgangen til mange af voksenlivets sociale goder. Herunder videre uddannelse, arbejde, stabil økonomi osv. (Egelund & Hestbæk, 2003: 15-16)

Ovenstående tydeliggør hvorfor det er vigtigt og egentlig helt grundlæggende, at tænke udsatte unge ind i en skole- og uddannelseskontekst, da det er så afgørende for deres fremtidsmuligheder. Derudover tydeliggøres det også, at de unge der er tale om i nærværende speciale udgør hvad man kunne kalde en højrisikogruppe i forhold til at udvikle kriminel adfærd. Da skolen potentielt kan udgøre en vigtig beskyttelsesfaktor i forhold til kriminalitet og anden risikoadfærd, kan være enormt givende at se på, hvordan der i praksis og i hverdagen arbejdes med unge, der er trætte af skolelivet. Herunder hvordan lærerne forsøger og nogle gange lykkedes med at skabe et tillidsbånd til disse unge samt en motivation for at gå i skole. Kvalitativ viden om de unge og lærernes hverdag kan bidrage med viden om hvordan man kan og bør arbejde med unge der bl.a. er skoletrætte.

### Udsatte unge taler:

Katznelson et al. (2015) lavede en række interviews med udsatte unge i alderen 18-30 år om deres hverdagsliv. Rapporten giver et indblik i de udfordringer og strategier de unge benytter sig af i forsøg på at skabe en meningsfuld tilværelse. Undersøgelsen og de unge heri fremhæver de to arenaer, uddannelse og arbejde, som centrale for samfundsmæssig inklusion og eksklusion. Gennem interviewmaterialet konstruerede man tre forskellige copingstrategier de unge benyttede sig af*: Jeg-klarer-mig-selv-, Isolations- og Værdi-strategien.* Fælles for de unge er, at de er reflekterende omkring deres livssituation. Specielt de unge, der anvender Jeg-klarer-mig-selv og Værdi-strategierne har en stor indsigt i deres egen udsathed og livssituation. De ved hvad de gør, og hvordan det påvirker deres situation, men de er stadig ude af stand til at bryde deres handlemønstre eller ændre deres livssituation. De unge der anvender isolationsstrategien giver, modsat de jeg-klare-mig-selv unge, fuldstændig slip på deres greb om det normale ungdomsliv, de isolerer sig og glider ind i en tilværelse på skyggesiden. Disse unge er dog mere modtagelige over for hjælp end de unge, der anvender værdi-strategien. De unge der anvender værdi-strategien orienterer sig i høj grad imod systemet. De vil selv være herre over rammerne i deres liv, og hvis de rammer, der opstilles for dem opleves som meningsløse, bliver de i høj grad ikke-samarbejdsvillige. (Ibid. 40-41)

Således kan virker det afgørende, at de foranstaltninger, der sættes i gang overfor udsatte unge opleves som meningsfulde af de unge. Det er ikke nok at det giver mening for de mennesker, der ønsker at hjælpe de unge. Derfor er det også af afgørende karakter for eleverne i ungdomsklassen, at de ser en mening med de mål, der sættes for og af dem i deres stafetlogger. Samtidig har de tre grupper af unge det til fælles, at en afgørende faktor for forandring handler om, hvordan de møder hjælpeinstanserne. Specielt er det vigtig for jeg-klarer-mig-selv og værdi-strategerne at blive mødt med respekt og ligeværdighed samtidig med at møde professionelle relationer, der formår at vække deres tillid, så de kan række ud efter hjælp. (Katznelson et al. 2015: 35-40)

Plees (2009) har lavet en Ph.d.-afhandling, der gennem biografiske interviews kigger nærmere på skoletrætte unges oplevelser med overgangene fra grundskolen til videre uddannelse og arbejde, samt hvad der virker fremmende og hæmmende for, at de unge indtager en mere inkluderet position i de institutionelle rammer de befinder sig i. (Ibid. 35) Undersøgelsen følger 9 unge i risikozonen for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse, fra 9. klasse og indtil de er 19-20 år, dvs. 3-4 år. (Ibid. 38) De unge i undersøgelsen er ikke blot ramt af en skole-mæthed, men en skoletræthed der synes at påvirke deres selvforståelse og handlemuligheder. Fælles for deres skolegang er, at den opleves som vanskelig og problematisk. De har oplevet mange nederlag, ikke at slå til fagligt, ensomhed og mobning. Samtidig forsøger de at normalisere denne skoletræthed ved at knytte den an til en storyline, der handler om, at det er en oplevelse næsten alle har hen mod slutningen af grundskolen. På den måde nedtoner de deres marginale position. Samtidig er skolen kommet til at repræsentere kedsomhed og passivitet, som står i modsætning til de aspekter af deres liv, de er optagede af og engagerede i. (Ibid. 63) De unge i Plees afhandling knytter desuden også an til en individorienteret storyline. I de mere detaljerede beskrivelser af deres vanskeligheder trækker de på en samfundsmæssig storyline om individualisering. Det er historien om, hvordan de som individer har forskellige problemstillinger der gør, at de ikke slår til i skolen. Ansvaret og løsningerne på problemerne opleves således at ligge hos dem selv. (Plees 2009: 65-66)

Det kan således tyde på, at de unge der oplever en stærk skoletræthed har brug for omgivelser, der ændrer deres syn på skolen, så den ikke længere kun repræsenterer det kedelige og passive. Derfor er det relevant at kigge på ungdomsklassens hverdag og lærernes praksis, hvor der føres en mere praktisk orienteret undervisning, der er struktureret anderledes end den almindelige grundskoles.

Højholdt et al. (2015) har i en rapport fra DKR indsamlet viden om, hvordan unge i udskolingen, med en svag skoletilknytning, oplever de foranstaltninger de tilbydes samt deres syn på skolen. Et mål med rapporten var bl.a. at kigge på, hvilke indsatser de unge finder meningsfulde eller meningsløse. (ibid. 5) De unge i denne undersøgelse oplever ikke altid at få den støtte og hjælp de har brug for. Dette giver anledning til frustration hos både de unge og de professionelle, der kan føre til passivitet og opgivenhed hos begge parter. (ibid. 6-7) Undersøgelsen går i dybden med de tre temaer: *Relationen mellem ung og professionel*, *Ungdomslivet* og *de særlige indsatser*. I forhold til relationen mellem ung og professionel har mange af de unge en dårlig relation til lærerne. De oplever, at de ikke bliver set eller hørt. De unge beskriver, hvordan at de ofte bliver indkaldt til samtaler hvor der bliver sunget den samme sang om, hvad der er i vejen med dem, hvordan deres adfærd er uacceptabel, og at de skal tage sig sammen. Samtidig oplever de, når de i perioder forsøger at gøre en indsats for at ændre deres adfærd, at de bliver bedømt og behandlet som før. Derudover oplever de, at lærernes faglige vurdering af dem hænger sammen med deres personlige mening om dem, hvis lærerne har et negativt blik på dem afspejles dette i en dårlig karakter. (ibid. 19-21) Det bliver således en uendelig og umulig kamp for de unge at ændre attitude og adfærd i forhold til skolen. Lærerne har i nogen grad forståelse for, hvorfor eleverne oplever møderne negativt, da de i højere grad har karakter af at være irettesættelsesmøder end møder, der skal befordre et samarbejde mellem de unge og de professionelle. De unge synes i hvert fald at opleve at være tilskuer frem for deltager i møderne. (Ibid. 29) Det findes således relevant at kigge nærmere på stafetloggruppens oplevelse eller forståelse af hvordan de unge oplever stafetlogmøderne og hvordan dette gøres aktuelt i deres praksis omkring møderne.

De unges skoleerfaringer tilskrives i undersøgelsen en stor betydning for deres negative oplevelse af skolen, dårlige relation til lærerne og for deres selvforståelse som utilpassede og fagligt svage. Det er i høj grad hverdagssociale sammenhænge og relationelle processer de unge knytter til deres forskellige oplevelser af deltagelsesmuligheder i skolen. Samtidig har de professionelle en oplevelse eller opfattelse af, at det er de unges individuelle karakteristika og opvækstbetingelser, der er blandt de grundlæggende årsager til de unges svage tilknytning til skolen. Dvs. at selvom det er i skolen og klassen at den unges adfærd opfattes som problematisk, har de professionelle en ud af kontekst forståelse for de unges adfærd, idet de knytter adfærden til elementer udefra skolen og klassen. (Højholdt, et al., 2015: 30) Specialet finder det således relevant at kigge nærmere på stafetloggruppens opfattelse og forståelse af de unge og deres adfærd.

De unge fortæller også, hvordan deres samlede livssammenhæng har en betydning for deres deltagelse i skolen. Udfordringer og opbrud i familien påvirker i høj grad deres evne til koncentration og deltagelse i skolens aktiviteter. Dette opleves af lærerne som en udfordring, de ikke har kompetencerne til at gå ind i, deres opgave er den enkelte elevs faglige udvikling, og de føler sig ikke rustet til at håndtere de forstyrrelser de unges private forhold kan give. Derfor efterlyser de også tilbud uden for skoleregi, der kan hjælpe unge i svære familiemæssige situationer. (Højholdt, et al., 2015: 42-43) Som undersøgelsen også påpeger er der ikke noget nyt i, at de unge tillægger deres venner og kammeratskaber en stor betydning. De unge har stor glæde af og sætter stor pris på deres kammeratskabsmiljøer, der i nogen grad er karakteriseret af en *gadeorienteret livsstil*. Her kan de unge hører til, føle sig som ligeværdige, hente støtte og se sig selv i relation til andre grupper. De unge i denne undersøgelse identificerer ofte sig i modsætning til de kravstillende lærer og turbulente familier, da de her har store udfordringer med at opretholde et positivt selvbillede. Gennem deres kammeratskabsgrupper kan de få en positiv social identitet, det er en form for samvær der adskiller sig fra skolen og familien og dermed opretholder og bekræfter dem i den positive identitet de har i grupperne. På den måde kan disse grupper være med til at skubbe de unge endnu længere væk fra skolen og familien. (ibid. 43) Specialet finder det derfor relevant at undersøge hvordan eller hvorvidt stafetloggruppen forsøger at anerkende de unge som ligeværdige da dette synes at være en vigtig faktor for et positivt billede af skole samt en mulig beskyttelsesfaktor fra at søge den gadeorienterede livsstil. Det mest positive ved specielt tilrettelagte forløb var, for de unge i undersøgelsen, møder med andre voksne, da dette gav muligheden for et tillidsbaseret forhold til en voksen. Undersøgelsen hæfter sig samtidig ved, at man i gruppeinterviews med de professionelle ikke drøftede, hvordan de unge kunne opleve eller opfatte forskellige tiltag. (ibid. 47-52) Specialet finder det derfor relevant at kigge på både relationen mellem de unge og lærerne i ungdomsklassen samt hvordan stafetloggruppen forstår de unges oplevelse af et stafetlogmøde og de mål der efterstræbes.

### Opsamling:

Ovenstående tydeliggør hvorfor det er vigtigt, at have blik for de mål der formuleres for udsatte børn og unge samt de paradokser der ligger i arbejdet med handleplaner og her stafetlogger. På den ene side synes det kommunale arbejde med handleplaner til stadighed ikke at være tilfredsstillende. Og på den anden side er der bred enighed om, at anvendelsen af handleplaner kan sikre et mere stabilt og vellykket forløb. (Larsen et al., 2016) (Ankestyrelsen 2012 & 2014) (Hestbæk 1997) (Christensen 1998) Jf. Kalhøj 2009 samt Christensen 1998, kan arbejdet med eller formuleringen af konkrete handleplaner være svær i praksis, men samtidigt er dette også afgørende for målbarheden af foranstaltningernes effekt. Hvis de skrevne mål og delmål skal lykkedes er det desuden afgørende at handleplanerne, eller i dette tilfælde stafetloggerne, giver mening for alle implicerede parter. Det skal give mening for de faglige personer, det skal give mening for den unge og det skal give mening for forældrene. Hvis foranstaltningerne opleves som noget man bare gør uden begrundelse eller forståelse kan dette øge usikkerheden og dermed reducere chancerne for et vellykket forløb. Specialet finder det hermed relevant at undersøge hvordan der arbejdes med stafetlogger og hvordan der kan udvikles på dette arbejde. Herunder hvordan målsætningerne og midlerne til at opnå mål hænger sammen, samt hvordan de kan forbedres og gøres mere anvendelige og målbare.

## Tværfagligt samarbejde

Der findes herhjemme et utal af fag-og lærebøger om tværfagligt- og tværprofessionelt samarbejde. Disse er bygget på teoretisk materiale og praktiske erfaringer, både forfatternes egne og andre praktikeres erfaringer. Der er således megen viden og erfaring at hente på området, men ikke videnskabeligt indsamlet empiri. På trods af en stor mængde litteratur om emnet findes der, i en dansk kontekst, en meget begrænset mængde af dansk forskning. Derudover er mange undersøgelser bygget på en gengivelse af praktikeres tanker og erfaringer om samarbejdet, og ikke en mere dybdegående videnskabelig analyse af disse erfaringer. Det kan syntes paradoksalt, at der findes så stor en samling af erfaringer om tværfagligt samarbejde, og at det til stadighed kan være en enormt svær opgave at udføre i praksis.

Tværfagligt samarbejde er en udbredt arbejdsmetode herhjemme og der findes en stor mængde litteratur herom. (Hansen, 2001: 35) (Villumsen, 2017: 78) (Villumsen et al., 2015: 125) Dette afsnit vil give et overblik over resultaterne af forskellige undersøgelser om tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde omkring udsatte børn og unge, herunder de problematikker der oftest viser sig i forbindelse med samarbejdet. Der er afgrænset til forskning udført i en dansk kontekst, men undtagelse af et enkelt forskningsreview der inddrager relevant udenlandsk forskning. Der er derudover også afgrænset til forskning om tværfaglighed i forhold til socialt arbejde, herunder fortrinsvis i forhold til udsatte børn og unge.

Siden 1990’erne er der gjort mange praktiske og forskningsmæssige erfaringer med tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde herhjemme. Stort set alle danske kommuner har omkring dette tidspunkt arbejdet med diverse modeller og planer for tværfagligt arbejde. Tværfagligt og tværorganisatorisk arbejde har generelt været prioriteret højt i det sociale arbejde og været anset som en fuldstændig indlysende måde at forbedre det sociale arbejde med udsatte børn og unge. (Nielsen, 2001: 7) (Hansen, 1999: 12) Selv om det tværfaglige arbejde virker til at være en så indlysende fordel for både klienter og faggrupper, handler en stor del af den forskningsmæssige dokumentation om, hvor svært det er at igangsætte og praktisere som en del af hverdagen, sværere end man indledende havde troet. Mange oplever det som en tidsrøver, hvor udbyttet ikke nødvendigvis står mål med den indsats der ydes. (Hansen, 2001: 36) (Jensen, 1992: 58)

Det tværfaglige og tværorganisatoriske samarbejde indebærer i nogle tilfælde, at de forskellige kollega- eller faggrupper i praksis kommer til at varetage hinandens funktioner. Dette kan være med til at udløse en form for uvilje mod de andre faggrupper, der handler om tabet af arbejde og indflydelse. Derudover kan de andre faggrupper tænkes at handle ud fra nogle faglige kriterier, der er forskellig fra ens egne (Hansen, 2001: 38) Denne uvilje mod andre fagligheder handler også om de myter og fordomme faggrupperne har om hinanden. Selvom disse fordomme kan bygge på reelle erfaringer, hænger de også i stor grad sammen med en manglende viden om andre faggruppers kompetencer og handlemuligheder. Sådanne forhindringer for samarbejdet kan nedbrydes vha. fælles aktiviteter og konkret samarbejde, hvor der også opbygges et større personligt kendskab til hinanden. Dette kræver en gensidig formidling af viden om faglighed og handlerum. (Hansen, 2001: 40) En faktor der kan skabe problemer i det tværfaglige arbejde er forskellige eller manglende opfattelser af, hvilke mål der samarbejdes henimod, og hvilke rammer det skal foregå under. Hansen (2001) påpeger at dette kan føre til en form for mental handlingslammelse hos de involverede fagpersoner, der kan have svært ved at se meningen med samarbejdet. (Ibid.: 39) I forhold til specialet vil det således være relevant at kigge nærmere på i hvor høj grad informanterne har viden om de andre fagligheders kompetencer og handlemuligheder. Dette vil kunne give et indtryk af informanternes personlige kendskab til hinanden og om de formår at skabe en gensidig formidling af viden og faglighed.

Derudover kan modstand mod det tværfaglige samarbejde opstå, hvis der foregår en form for magtkamp eller kompetencestrid imellem de involverede fagpersoner, om hvem der har de rigtige kompetencer og den rigtige viden. Noget der synes at bidrage til denne strid, er fagpersonernes oplevelse af et kompetencetab når de arbejder i en tværfaglig gruppe om et arbejdsområde, de normalt varetager på egen hånd. Forskellige oplevelser eller følelser f.eks. frygt for ikke at kunne leve op til kravene for tværfagligt samarbejde, ikke at slå til eller for at vise sig som ukvalificeret, kan også resultere i modstand mod samarbejdet. De involverede fagpersoner rapporterer i nogle tilfælde også om en følelse af at stå uden for samarbejdet. Dette kan resultere i en splittelse af arbejdsgruppen i f.eks. deltagende og ikke-deltagende medlemmer. (Hansen, 2001: 40-41) Det findes derfor relevant at undersøge, om informanterne vurderer deres egen og andre fagpersoners viden som relevant eller ej under stafetlogmøderne, og hvordan dette kommer til udtryk. Det vil desuden være interessant at kigge nærmere på, hvorvidt en eventuel modvilje opstår på grund af f.eks. stridigheder om hvem der har ret til at definere f.eks. problem, mål og midler eller usikkerhed på egen rolle og relevans i samarbejdet.

I en kortlægning fra socialstyrelsen (2012) påpeges nogle af de fordele, de involverede fagpersoner oplever ved at arbejde i tværfaglige teams. Bl.a. bidrager det til en bedre belysning af problemstillingerne når forskellige fagprofessionelle kan byde ind med spørgsmål og forskellige løsningsmodeller. De frontmedarbejdere der rejser problemstillingen oplever det også som en fordel at møde de forskellige fagligheder samlet. Disse frontmedarbejdere fortæller, at man tidligere oplevede at opsøge flere forskellige fagprofessionelle uden helt at være klar over, hvem der var mest relevant at opsøge. Rapporten peger på at det tværfaglige samarbejde kan styrkes ved at faggruppernes medlemmer arbejder i hinandens nærhed, enten på samme kontor eller på samme gang. På denne måde styrkes de mere personlige og hverdagsprofessionelle relationer, hvilket også fremhæves af Hansen (2001) som en fordel for samarbejdet og en måde at nedbryde den uvilje, der kan eksistere imellem de fagprofessionelle. Rapporten nævner derudover at det at skulle præsentere sin egen faglige vinkel i et tværfagligt team kræver en gensidig tryghed imellem deltagerne, og at udskiftninger kan være belastende for at skabe og bibeholde denne tillid og tryghed. I kortlægningen beskrives det som en generel erfaring, at både forældre og fagprofessionelles tryghed øges gennem faste mødeprocedurer, der kan opnås vha. f.eks. dagsordener. (Ahlgreen et al., 2012: 26) I specialet vil der også blive kigget nærmere på praksis omkring stafetlogmøderne, herunder hvem og hvordan en eventuel dagsorden er udarbejdet, da dette kan være med til at give et indtryk af, hvor forberedte og dermed hvor trygge både fagpersoner og familier føler sig i det konkrete møde.

I 2011 igangsatte socialstyrelsen projektet *Vejen til uddannelse og beskæftigelse*, som er en samarbejdsmodel, der skal understøtte, at flere anbragte unge kommer i uddannelse og beskæftigelse. I 2013 lavede SFI en midtvejsevaluering af projektet. Denne rapport viste, at samarbejdsmodellen hjælper til en bedre koordineret indsats hvor der foregår en kontinuerlig udveksling af oplysninger imellem både fagpersoner, de unge selv og personer i deres netværk. Derudover synes samarbejdsmodellen at lede til en mere målrettet indsats, fokuseret mod de unges uddannelses og beskæftigelsesmuligheder. (Luckow et al., 2013: 8) Rapporten peger på at nogle samarbejdsvanskeligheder opstår pga. kulturelle forskelle og fordomme imellem forvaltningerne, som samarbejdsmodellen netop søger at nedbryde. Det at skulle samles i en arbejdsgruppe på tværs af fagligheder giver en proces med udfordringer, da fagpersonerne tvinges til at blive konfronteret med fordomme om hinanden. Samtidig kræver igangsætningen af et tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde, at gamle handlemønstre og vaner brydes, bl.a. har nogle fagpersoner oplevet at skulle insistere på at blive inviteret med til samarbejdsmøder og gøre opmærksom på hvad deres faglighed og afdeling kan bidrage med. (Luckow et al., 2013: 23-24) Informanterne i undersøgelsen peger også på forskellige faglige interesser, som noget der kan give anledning til spændinger i samarbejdet. De forskellige faggrupper har forskellige dagsordener for indsatsen. Ungdomsrådgivningen fokuserer f.eks. på om der er sociale problemer, jobcentret på arbejdsevne og et andet team fokuserer måske på den unges generelle funktionsevner. Dette kan resultere i, at man peger fingre ad hinanden, hvis opgaven ikke lykkedes. Rapporten peger på at det er en ledelsesmæssig udfordring at ændre samarbejdsformerne og nedbryde de kulturelle kløfter, der kan eksistere mellem de forskellige afdelinger og fagligheder, således at de unge ikke bliver gjort til forsøgs genstand for de forskellige tilgange. (Luckow et al., 2013: 65-66) I forhold til dette speciale vil det således også være interessant at kigge nærmere på de kulturelle forskelle og fordomme der eventuelt eksisterer imellem de forskellige sektorer eller organisationer i samarbejdet om stafetloggen. Herunder om forskellige interesser og dagsordener for indsatsen kan tænkes at have en betydning.

I et forskningsreview af Anne Marie Villumsen, Jens H. Lund, Ulla Viskum og Ida Skytte Jakobsen (2015) om tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge, findes nogle af de samme resultater som ovenstående er gjort rede for. Reviewet inddrager en del international forskning, da den vurderer, at der ikke er et tilstrækkeligt omfangsrigt dansk forskningsmateriale om emnet. (Villumsen et al., 2015: 125-126) Reviewet identificerer de fremmende og hæmmende faktorer, der findes i den anvendte danske og internationale forskning og identificerer her tre tendenser på medarbejder niveau. Den første tendens handler om det at samarbejde, og ikke blot det at samarbejde på tværs af fag eller professioner. De fremmende faktorer der fremhæves her er tillid, god kommunikation og gensidig respekt mellem faglighederne. Der findes også faktorer der kan være både fremmende eller hæmmende alt efter den måde de kommer til udtryk på i den konkrete kontekst. Det drejer sig om professionernes ideologi, faglighed, praksiskultur samt hierarkiske opfattelser af de forskellige fags værdi. En potentielt hæmmende faktor handler om, at de forskellige professionsgrupper har forskellige måder og tempo for deres involvering. Derudover er det hæmmende for samarbejdet når professionerne kun ser barnet eller den unge ud fra egen faglighed. Det er også hæmmende for samarbejdet når der eksisterer uklarheder om, hvad det tværprofessionelle samarbejde består af og handler om, hvilket kan komme til udtryk som forskellige terminologier om tværprofessionelt samarbejde. Den anden tendens handler om selve samarbejdets måde at forløbe på. En faktor som eksplicit metodebrug og metodisk individualiseret tværprofessionelle indsatser i forhold til det enkelte barn eller ung kan være en fremmende faktor, mens en mere implicit fremgangsmetode og praksis kan være det modsatte. Det samme ses i forhold til fælles mål og ansvar eller ejerskab over opgaverne, en eksplicit definering af dette kan udgøre en fremmende faktor og det modsatte kan være hæmmende for samarbejdet. Samtidig ses en fremmende faktor i form af styring hos en sagsansvarlig samt systematisk opfølgning på sager og evaluering af samarbejdet. Den tredje tendens på medarbejderniveau handler om de problemer eller misforståelser, der kan opstå i forhold til tavshedspligt og oplysningsudveksling. (Villumsen et al., 2015: 138) Det er således relevant at kigge nærmere på det konkrete samarbejde og informanternes oplevelse af dette. Herunder om de er enige om, hvad samarbejdet handler om og består af, og hvorvidt indsatser og mål er eksplicit defineret. Det findes derudover interessant at kigge nærmere på, om alle informanter tager ejerskab til opgaverne eller ser deres rolle som udelukkende rådgivende.

Et centralt fund som reviewet gør sig, viser at noget af det mest afgørende for samarbejdet er at den unge finder indsatserne relevante og hvorvidt medarbejderne, uanset profession, er i stand til at opbygge en meningsfuld relation til den unge. Disse resultater stemmer således overens med resultaterne hos Katznelson et al. (2015) og Østergaard et al. (2015) I forhold til dette speciale vil det derfor være interessant at kigge nærmere på, hvordan informanterne oplever eller karakteriserer de unges oplevelser med stafetloggen. Derudover pointerer reviewet, at det i mindst lige så høj grad er divergerende og modsætningsfyldte krav og opgaver i de forskellige sektorer, der kan sætte barrierer for samarbejdet som det er professionernes forskellige fagligheder (Villumsen et al. 2015: 139) en problematik der også blev fremhævet i forbindelse med projektet *Vejen til uddannelse og beskæftigelse* (Luckow et al., 2013: 65-66)

Derudover beskriver reviewet kort hvordan rollefordelingen i en samarbejdsgruppe kan blive påvirket af viden, der konstrueres som sandheder, samt den afstand eller nærhed der findes mellem medarbejderne. Rollepositioneringen i samarbejdet påvirkes af den viden der i gruppen karakteriseres som sandheder. Derudover bliver udvekslingen af oplysninger påvirket af rollepositioneringen i gruppen, er man informationsgivende fremfor informationssøgende, tager man som oftest en mere tilbageholdende rolle i samarbejdet. (Villumsen et al., 2015: 139) Bl.a. på grund af fund som dette findes det i specialet interessant at belyse, hvilken viden og hvilke sandheder der dominere i stafetloggruppen, og hvordan dette påvirker både samarbejdet i gruppen og den sociale og forebyggende indsats man yder overfor eleverne.

I en undersøgelse af Morten Ejrnæs kigges der nærmere på den ovenfor nævnte problematik om stridende fagligheder. Målet med undersøgelsen er at analysere de forskellige professioners syn på børn og deres sociale problemer, samt hvordan dette er med til at danne grundlaget for det tværfaglige samarbejde. Undersøgelsens faggrupper består af: socialrådgivere, pædagoger, sundhedsplejersker og lærere. (Ejrnæs, 2004: 7) Ejrnæs konkluderer i undersøgelsen, at faggruppeforskelle ikke har en reel betydning for det tværfaglige samarbejde, da det er meget sjældent, at der optræder større forskelle i holdninger imellem faggrupperne end der gør imellem faggruppernes egne medlemmer. (Ejrnæs, 2004: 119) Myter om professionernes forskellighed anvendes ofte som forklaring på problemerne med det tværfaglige samarbejde. De vedligeholdes, da forskellige teoretiske positioner indenfor f.eks. professionssociologi eller Bourdieu inspirerede tilgange, er med til at sandsynliggøre denne forklaring. Disse myter kan også opstå fordi uenighederne først kommer frem i lyset, når der skal samarbejdes i tværfaglige teams, hvor den enkelte fagperson vil opleve at være uenig med repræsentanter fra andre faggrupper, hvorfor uenigheden fremstår som værende en uenighed mellem fagligheder. (Ejrnæs, 2017: 110-111) I forhold til hvad anden forskning på området og de oplevelser faggrupperne rapporter om faglige uenigheder, er dette en interessant opdagelse, hvorfor det er meget interessant at kigge nærmere på, hvorvidt de forskellige faggrupper i dette speciale oplever uenigheder om f.eks. mål og midler i forhold til indsatsen over for de unge.

Ejrnæs (2004) undersøger også, hvordan de professionelle forventer at deres egne faggruppe medlemmer samt de tværfaglige samarbejdspartnere vil handle i forskellige situationer. Generelt forventer respondenterne, at de andre professionelle vil handle som de selv mener er rigtigt. Dette burde give et godt udgangspunkt for det tværfaglige samarbejde, da resultatet kunne tyde på en generel tillid til de andre faggrupper, og derudover synes de ikke på forhånd at frygte konflikter. Dog viste undersøgelsen samtidig, at de medarbejdere, der har en anden holdning end de fleste professionelle, både i forhold til egen og andre faggrupper, stadig forventede at andre professionelle opfattede problemet på samme måde som dem selv. Derudover udgjorde andelen af professionelle, der angående et eller flere spørgsmål udgjorde det holdningsmæssige mindretal og havde en urealistisk opfattelse af det modsatte, mere end 75 %. (Ejrnæs, 2004: 174-175) Uenighed syntes således at være et grundvilkår i det sociale arbejde med udsatte børn og unge, hvor problematikkerne er yderst komplekse. Pointen er at de holdningsforskelle der kommer frem i et tværfagligt forum ikke nødvendigvis er et resultat af de professionelles faglighed eller klienternes lægmandsopfattelser. (Ejrnæs & Monrad, 2017: 116-117) I forhold til dette speciale vil det således være interessant at kigge nærmere på de holdningsforskelle der eksisterer eller ikke eksisterer imellem informanterne, samt hvorvidt disse eventuelle holdningsforskelle tilskrives deres forskellige fagligheder.

### Opsamling

På trods af en udbredt anvendelse af tværfagligt og tværorganisatorisk samarbejde om udsatte børn og unge, samt en stor mængde viden om dette, er tværfagligt og tværorganisatorisk arbejde stadig en stor udfordring i praksis. (Villumsen, 2017: 77-79) Forskningsmæssigt mangler der i høj grad viden om de unges perspektiver på det tværfaglige samarbejde og på hvad de oplever i dette samarbejde. (Villumsen et al., 2015: 125) Selvom dette er tilfældet er det i specialet fundet mest relevant først at kigge på fagpersonernes oplevelse og praksis, da konteksten for samarbejdet er afgørende for, hvordan det kommer til udtryk, og derfor også for, hvordan en eventuel analyse af de unges oplevelse ville se ud. Derudover vurderes det bl.a. på baggrund af resultaterne i Ejrnæs (2004), at en undersøgelse af de unge og forældrenes oplevelse vil risikere at finde for mange forklaringer i de antagede problematikker, der eksistere i den tidligere forskning om tværfagligt samarbejde. Dvs. en risiko for at forklaringer om kulturforskelle og definitionskampe mellem fagpersonerne ville dominere en sådan undersøgelse og ikke i de problematikker der faktisk eksisterer i den specifikke case.

Da det er svært at forske i effekten af tværprofessionelt samarbejde, er forskningen herom også stærkt begrænset. Grunden til at effekten på dette område er svær at gøre målbar handler om, at der findes rigtig mange forskelligartede årsager til, at familier og børn og unges liv ændrer sig i en given retning. Det er derfor svært at måle hvorvidt årsagen til positiv eller negativ forandring hos familien, barnet eller den unge, skyldes det tværprofessionelle samarbejde eller har helt andre årsager. Den mest sandsynlige forklaring er nok, at flere faktorer er med til at påvirke eller afgøre en eventuel forandring. (Villumsen et al. 2015: 125-126) (Villumsen, 2017: 79)

Det er påfaldende så stor overensstemmelse der findes mellem resultaterne af de forskellige forskningsrapporter om de udfordringer og fordele, der findes i forhold til tværfagligt arbejde. Hansen (2001) peger på, at en del af forklaringen kan være en kommunal lukkethed, hvor viden om problematikkerne ikke dokumenteres og dermed ikke gøres tilgængelige for andre forskere og praktikere. Med den mængde litteratur der finde om emnet i dag, findes det dog usandsynligt, at dette skulle være årsagen til hvorfor tværfagligt samarbejde stadig opleves som en svær opgave. Hansen gør dog også opmærksom på, at der må findes nogle andre, helt grundlæggende problemer da dette ikke kan være hele forklaringen på, hvorfor problemer og tiltag omkring tværfagligt arbejde tilsyneladende går i ring, og hvorfor der ikke tages bestik af tidligere erfaringer. (Hansen, 2001: 37) Derudover findes Ejrnæs (2004) resultater om, at problematikkerne i tværfagligt samarbejde umiddelbart ligger et andet sted end man ellers vurderer i anden forskning, enormt interessante. Denne pointe er med til at understrege hvorfor feltet trænger til at blive analyseret i et nyt perspektiv, der i højere grad sammentænker de forskellige elementer der er på spil i forhold til f.eks. arbejdet med udsatte unge, hvor den konkrete påvirkning af de unge og de anvendte styringsredskaber medtages. Derudover mangler der, set i forhold til i hvor høj grad tværfagligt og tværsektorielt samarbejdes anvendes eller søges anvendt i Danmark, mere forskning herom udført i en dansk kontekst.

## Opsamlende

Afsnittet om den tidligere forskning har frembragt en række relevante spørgsmål i henhold til specialets problemfelt. Jeg vil i det følgende redegøre for hvilke spørgsmål der er rejst, og hvordan disse vil blive forsøgt besvaret i specialet. Som vist i første del af afsnittet om tidligere forskning er der flere indikationer på at styringsredskaber som handleplaner kan have positive effekter på de forløb der igangsættes hos udsatte unge, omvendt er der ikke megen viden om, hvordan disse styringsredskaber faktisk virker og gøres anvendelige i praksis, i hverdagen. Heraf rejses det første spørgsmål: *Hvordan gøres stafetloggen aktuel i praksis?* Herunder både hvordan stafetloggen fungerer som et styringsredskab til udvikling af eleverne og som et styringsredskab for det tværfaglige samarbejde i stafetloggruppen.

Afsnittet om den tidligere forskning redegjorde ligeledes for hvordan udsatte unges relation til skole og lærer er afgørende for deres fremtidsmuligheder. At udsatte unge oplever opmærksomme og støttende lærere, samt det at udvikle sig både personligt og fagligt i skolen, er netop det, der synes at kendetegne mønsterbrydere. Dette rejser således endnu et spørgsmål: *Hvordan skaber lærerne en relation og et tillidsbånd til de unge?* Herunder hvordan man i praksis forsøger at møde de unge med den respekt og ligeværdighed der også synes afgørende for deres motivation og modtagelighed overfor påvirkning. Mere viden om, hvordan man konkret formår at skabe en relation og et tillidsbånd til udsatte unge, der i udgangspunktet er meget lidt tillidsfulde over for både voksne og, måske især, systemrepræsentanter, vil være givende i forhold til skabe bedre muligheder for at bryde ud af udsathed.

I den første del af afsnittet om tidligere forskning blev også gjort klart, at en afgørende faktor for samarbejdsvillighed hos de unge handler om, hvor vidt de finder foranstaltningerne meningsfulde. Dette spørgsmål rejses også i specialet, men ses dog kun ud fra anden persons vurderinger gennem de involverede fagpersoner. Spørgsmålet tager derfor form som et spørgsmål om, hvordan fagpersonerne vurderer elevernes opleves af stafetlogmøderne. Dette giver et indblik i både hvordan fagpersonerne vurderer de unges oplevelse af møderne, og hvordan de gør denne vurdering aktuel i deres praksis omkring møderne. Derudover vil svarene også potentielt kunne indeholde informationer om, hvordan fagpersonerne forstår de unge, deres adfærd og hvilke årsager de finder til denne adfærd.

I forhold til den anden del af afsnittet om tidligere forskning blev der redegjort for flere faktorer der kan være hæmmende eller fremmende for et tværfagligt samarbejde. Dette har rejst flere spørgsmål, det første vi må stille er: *Har man i stafetloggruppen kendskab til hinandens kompetencer og handlemuligheder?* Det at have kendskab til dette, at have en relation til hinanden, synes netop fremmende for det tværfaglige samarbejde, mens det modsatte, en mangel på kendskab til hinandens faglighed og muligheder for handling kan være hæmmende for det tværfaglige samarbejde og fører potentielt også til myter og fordomme om hinanden. I relation til ovenstående opstår der et spørgsmål om andre eventuelle modviljer mod samarbejdet i stafetloggruppen: *Eksistere der i stafetloggruppen tegn på kampe om magt eller definitionsret over problematikker?* Herunder hvorvidt dette kan tilskrives kulturforskelle, usikkerheder på andres eller egen rolle og relevans i samarbejdet.

En anden faktor der kunne være hæmmende for et positivt tværfagligt samarbejde handler om hvorvidt man er enige om formålet med samarbejdet eller i dette tilfælde: *Eksistere der i stafetloggruppen uklarheder om stafetloggens formål og hvad samarbejdet skal bidrage til?* Herunder også hvorvidt alle gruppens medlemmer tager ejerskab om opgaverne eller ser sig selv som en rådgivende instans. Derudover kan en eksplicit metodebrug/ dagsordens anvendelse være fremmende for samarbejdet, så viden om hvordan stafetlogmøderne foregår i praksis søges også.

Med henblik på at afdække hvorvidt stafetloggruppen oplever nogle af de samme problematikker, som beskrevet i den tidligere forskning, er der ud fra ovenstående identificeret en række overordnede temaer der er relevante at inddrage i specialets interviewguider. Det drejer sig om 1) Rolle- og opgavefordeling, 2) Formålet med stafetlog, 3) Faglighed, mål og midler, 4) Samarbejdet og det konkrete møde, og 5) De unge og forældrenes oplevelse. Ud fra disse temaer vil der blive udformet en række forskningsspørgsmål hvorudfra interviewspørgsmålene udformes. Dette vil blive uddybet i afsnittet om metode og interviewguides.

# Teori

Følgende afsnit vil redegøre for specialets teoretiske afsæt, der tager udgangspunkt i Michel Foucaults tanker om den liberale stat, disciplinerende normalisering, magtrelationer, diskurser og selvteknologier

## Michel Foucault

Michel Foucaults tænkning er kendetegnet ved opløsningen af den subjektcentrede tænkning om historiens eller samfundets udvikling. I Foucaults optik er det forfejlet at tænke på historien og samfundets udvikling som et produkt af bestemte subjekter. Det er derimod først og fremmest historien og samfundet der skaber subjekterne heri. Hans ønske var at finde de overindividuelle betingelser, som muliggør de tanker og fortolkninger individer gør sig. Dette overindividuelle niveau beskrev han vha. begreber som diskurser, magtformer og strategier. (Villadsen, 2013: 339) Foucault betegner magt som en indbygget del af en række forskellige forhold, Han beskriver det således:

*”Det er ikke sådan, at der findes familieforhold med magtmekanismer oveni, eller kønsforhold med magtmekanismer ved siden af eller bagved. Magtmekanismer er en indbygget del af alle disse forhold.”* (Foucault, 2010: 8)

Samtidig gør han op med dominerende tanker om magt som noget der udspringer af og er bundet til stat, institution eller klasse, eller som noget der nødvendigvis er fremmedgørende og undertrykkende. Det betyder ikke, at der ikke findes nogen sammenhæng mellem magt og institutioner, men denne sammenhæng vil blive uddybet senere. Hos Foucault må vi forstå magt som noget der udøves og ikke noget der erhverves eller påtvinges. Samtidig er magt skabende, den giver retning til vores erkendelse, sprog og praksis. Magt og modmagt findes i alle former for sociale relationer og den skaber selv de punkter, der muliggør en udøvelse af modmagt, hvorfor vi kan tale om magt og modmagt som gensidigt påvirkende. (Villadsen, 2013: 340)

Foucault taler om magtanalytik og ikke teori eller fuldstændigt klarlæggende analyser. Magtanalytik er de forberedelser, der ligger til grund for udviklingen af en mere fyldestgørende magtanalyse. (Lindgren, 2007: 334) Denne forståelse af magtanalytik skal ses i sammenhæng med Foucaults opfattelse af universelle teorier som potentielt skadelige og urimelige i deres fremstillinger og konstruktioner af virkeligheden. Foucault opfordrede og søgte derfor mod at undersøge afgrænsede empiriske felter. (Lindgren, 2007: 326)

Foucaults arbejder om magt fokuserer mest på den magt, der foregår i hverdagen, altså på mikro-niveauet. Vi bør ifølge Foucault befri os fra forestillinger, der lokalisere magten til statens retslige sfære eller borgerklassens herredømme, da dette vil resultere i en grov forenkling af magtrelationer som enkle projektioner af klasse- eller politiske relationer. Kun gennem en befrielse af disse tanker kan vi komme på sporet af den magt der udøves gennem kontrol og normalisering, dvs. med det der kaldes administrative teknikker. I en magtanalytik skal man identificere magtritualer samt disse ritualers plads i feltet. F.eks. identificerer Foucault i sine analyser af fængslet to magtritualer, panoptikken (den altseende overvågning) samt bekendelsen (Lindgren, 2007: 334-335)

### Den moderne liberale stat og bio-politikken

Foucaults tanker og forståelse af magtudøvelse hører sig til det moderne, liberale samfund. Hans tanker er en direkte modsætning til teorier om, at staten virker gennem repressive magtmidler der undertrykker, tvinger eller forbyder. Ifølge Foucault er den moderne liberale velfærdsstats magtform derimod kendetegnet som en skabende magt, der forsøger at dyrke og stimulere nogle bestemte evner hos samfundets borgere. Den moderne stat opererer ifølge Foucault med borgerne som værende både en totalitet og enkelte individer. Han taler om at den moderne stat hviler på en:

*”Spidsfindig kombination af totaliserende procedurer og individualiserende teknikker”* (Foucault, 1982: 782)

Statens totaliserende procedurer er f.eks. obligatorisk skolegang for alle borgere, skatteopkrævning eller opdelingen af borgere i kategorier som arbejdsløse, pensionister, uddannelsessøgende, studerende osv. Det kan f.eks. være på baggrund af disse totaliserende kategoriseringer, at staten finder hjemmel til at være individualiserende, hvor den enkeltes individualitet eller individuelle forhold gøres til genstand for en produktiv styring, hvor bestemte tanker og evner søges fremmet. Foucault taler således om magt som noget produktivt og skabende, der både er med til at gøre individer til bestemte subjekter, men også at få individerne til at skabe sig selv som bestemte subjekter i relation til de tilgængelige subjektpositioner, der eksisterer i de dominerende diskurser. (Mik-Meyer & Villadsen, 2007: 17-18) Foucault beskriver den totaliserende og individualiserende stats form og magt således:

*”But I’d like to underline the fact that the state’s power (and that’s one of the reasons for its strength) is both an individualizing and totalizing form og power. (…) I don’t think that we should consider the “the modern state” as an entity which was developed above individuals, ignoring what they are and even their very existence, but, on the contrary, as a very sophisticated structure, in which individuals can be integrated, under one condition: That this individuality would be shaped in a new form and submitted to a set of very specific patterns. (*Foucault, 1982: 782-783)

I den moderne stat er befolkningen således også genstand for styring og regulering. Foucault forsøger at fange denne form for magtudøvelse ved hjælp af begrebet bio-politik, der skal forstås som:

*” (…) den måde hvorpå man siden 1700-tallet har forsøgt at rationaliserer de problemer regeringspraksissen stødte på, for så vidt som den skulle forholde sig til en række fænomener, der er kendetegnende for levende væsener, som udgør en befolkning. Det er fænomener som sundhed, hygiejne, befolkningstal (…)”* (Foucault, 2009: 357)

I forlængelse heraf ses familien som en helt central del af statens regulering, da det netop er igennem denne, at man kan regulere befolkningens seksuelle adfærd, demografi, forbrug osv. (Foucault, 2008: 113) En pointe der må ses som relevant i forhold til dette speciale, da det tværfaglige samarbejde med stafetloggen delvist bygger på en erkendelse af, at familien og herunder specielt forældrene betyder noget i forhold til at skabe en udvikling hos den enkelte unge.

Vores samfund er således delvist indrettet vha. en række totaliserende procedurer, hvor det er nogle overordnede karakteristika, der afgør hvor vidt man er skolepligtig, pensionist, bør indgå i et vaccinationsprogram osv. Samtidig er samfundet også indrettet vha. en række individualiserende procedurer hvor staten indgår som en aktiv aktør i dannelsen af det enkelte individ. I forhold til dette speciale er der således tale om en individualiserende procedure når der samarbejdes vha. stafetlog omkring de udsatte unge i specialklassen. Samtidig kan vi tale om det som en totaliserende procedure, idet de unge netop kategoriseres som udsatte og derfor underlægges den individuelle styring, der udføres ved hjælp af stafetloggen.

### Disciplinerende normalisering

Følgende citater er en opdeling af et ellers samlet citat hvor Foucault i en forelæsning på College de France forklarer, hvad han mener med disciplinerende normalisering:

*”Disciplinering normaliserer, og det tror jeg ikke, man kan, eller det kan man næppe bestride. Det må imidlertid præciseres, hvori den disciplinerende normalisering i dens specificitet består. (…) Disciplinering analyserer og opløser individer, steder, tider, gestus, handlinger og operationer. Den opløser dem i elementer, der er tilstrækkelige til at opfatte dem på den ene side og til at ændre dem på den anden.”* (Foucault, 2008: 62-63)

Foucault omtaler også opløsningen af individet som *dividing practices,* (Foucault, 1982: 778) dette handler om, at opdele individet i meningsfulde og forståelige dele, der er tilpas afgrænsede til at kunne udvikles og forbedres, hvis der findes et behov herfor. I forhold til arbejdet med udsatte unge i dette speciale kunne det f.eks. handle om at udvikle og forbedre deres mødevaner, temperament, læseevner m.m.

*”For det andet kvalificerer disciplineringen de således kortlagte elementer ud fra fastlagte målsætninger. (…) For det tredje fastlægger disciplineringen de optimale sekvenser og koordineringer. (…)”* (Foucault, 2008: 62-63)

Ovenstående handler om, hvordan man indenfor de opdelte elementer, bedst opnår det ønskede resultat, og at der findes måder, der er mere effektive end andre. Disciplineringen fastlægger derudover en vej til at nå målet, hvor der formuleres, hvad der skal til for at opnå målet. I forhold til arbejdet med de udsatte unge betyder det, at nogle opfattelser af, hvordan man bedst opnår det ønskede resultat dominerer, og at de enkelte trin for opnåelse af målet formuleres i den enkelte stafetlog.

*”For det fjerde fastsætter disciplineringen fremgangsmåderne for den fremadskridende dressur og den permanente kontrol, og derudfra fastsætter den opdelingen mellem dem, der betragtes som uegnede eller uduelige og alle de andre. Det vil sige, at det er derudfra, at den skaber opdelingen mellem det normale og det unormale. Den disciplinerende normalisering består i først at opstille en model for det optimale, som konstrueres ud fra et bestemt resultat, og den disciplinerende normaliseringsoperation består i at forsøge at få folk, gestus og handling til at være i overensstemmelse med denne model, idet det normale netop er det, der er i stand til at være i overensstemmelse med denne norm, og det unormale er det, der ikke er i stand til det. ” (Foucault, 2008: 62-63)*

I ovenstående sætter Foucault ord på den proces der adskiller det normale og det unormale. De der ikke kan tilpasse sig den optimale norm anses for unormale, og dem det lykkedes for anses som normale. Der er dog ikke tale om, at der er nogen der på forhånd er normale eller unormale, det er gennem normen, altså det der historisk anses som det optimale, at kategoriseringen af normal eller unormal afgøres. I forhold til arbejdet med udsatte unge i dette speciale, kan vi tale om at denne kategorisering eller opdeling allerede har fundet sted. De er allerede faldet udenfor den optimale norm, ellers ville de slet ikke være i ungdomsklassen. Samtidig kan vi også tale om det som en proces, der stadig foregår, idet der også opstilles en model for det optimale for denne gruppe af unge, som nogle af dem formår at opfylde, mens andre ikke gør. Disciplinering må hos Foucault således forstås som en proces, der gennemsyrer det moderne samfund, og processen er karakteriseret af en normalisering af det optimale. Den finder sted på alle niveauer, både samfundet, dets institutioner, befolkning og individer gennemgår den ovenfor beskrevne disciplinerende normalisering.

### Disciplinær og Pastoral magt

En Foucaults forståelse af magt indebærer en forståelse af magt som en grundkomponent, en elementer kraft, der eksisterer i alle sociale relationer. Vi kan således tale om alle relationer som magtrelationer, men samtidig indgår disse relationer i et åbent og foranderligt spil, hvor magt også er med til at skabe modmagt. Magten er neutral, den er ikke negativ eller destruktiv af natur, magten er evnen til at påvirke, udvikle og forandre og den er altid udøvende og dynamisk, aldrig statisk. Foucaults analyser er fokuseret på de mekanismer, der eksisterer i magtudøvelsen samt de virkninger magtudøvelsen har. (Lindgren, 2007: 335)

Foucault omtaler individualiserende magt som pastoral ledelse, da han identificerer en affinitet til den kristne kirke og præsternes måde at lede den enkelte mod frelse. Denne ledelse er netop rettet mod individets indre liv, tanker, forestillinger m.m. og den kræver, at man bekender og fortæller sandheden om sig selv, da individet også bindes op på og fastholdes i den sandhed der udlægges. Den pastorale ledelsesform eller teknik, hvor individet ledes mod at fortælle sandheden om sig selv, findes overalt i den moderne velfærdsstat. De der benytter sig af disse teknikker tæller bl.a. psykologer, pædagoger, socialarbejdere samt alle former for konsulenter eller terapeuter. (Mik-Meyer & Villadsen, 2007: 17-18) Den omtalte bekendelsespraksis vil blive uddybet i afsnittet Selvteknologier og bekendelse.

Det moderne samfunds magtudøvelse og forholdet til viden kan illustrativt beskrives i forhold til samfundets reaktioner på lovbrud. I før-moderne samfund var der, meget kort fortalt, i høj grad tale om korporlig afstraffelse, herunder forskellige former for tortur, pinsler eller offentlig henrettelse. Rationaliteten eller målet bag denne reaktion handler om 1) tilståelse af forbrydelsen, 2) passende afstraffelse af handlingen og ikke mindst 3) at demonstrere magthaverens autoritet overfor befolkningen. Men med de moderne adfærdsvidenskabers frembrud og dennes vidensproduktion forandres rationalet for afstraffelse og mål og midler transformeres. Kriminologer, psykiatere, pædagoger, sociologer m.m. indlemmes i det juridiske system med henblik på at kunne bestemme den lovbrydendes karakterbrister og afvigelsesmønstre og foreslå egnede behandlende og oprettende tiltag. Det moderne samfund søger således i højere grad en integrering fremfor en udstødelse af lovbryderen, som det sås i det før-moderne samfund. I det moderne samfund er det således tale om en produktiv magt snarere end en repressiv. Målet er at skabe og forbedre egenskaber og adfærdstræk hos individet og trække de i retningen af en normalitet, der defineres af de moderne human- og socialvidenskaber. Her er der tale om udøvelsen af disciplinær magt. (Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 20-21)

Med ovenstående i tankerne ser specialet på anvendelsen af stafetlog og stafetlogmøder som udøvelsen af disciplinær og pastoral magt, hvor målet netop er at skabe duelige samfundsborgere. Samtidig er det en forudsætning for de unges selvudvikling, at de og deres forældre bekender under disse møder og udlægger sandheden om dem selv, deres ydre og indre liv.

### Sandhed, viden og diskurs

Viden, magt og moderne styring er uadskillelige størrelser. Sandhed eller viden defineres af de der har magten, og omvendt giver viden magt, fordi den påstår en sandhed der accepteres. Det handler således ikke om, at magten legitimeres ved at iklæde sig videnskabelige teorier og forklaringer. Det er derimod tale om en gensidigt betingende relation, hvor magtudøvelsen finder begrundelse og støtte i videnskaben, men samtidig er videnskaben også ofte skabt i forbindelse med praksisser om kontrol, styring og forvaltning af mennesker. F.eks. er viden om kriminelle og andre afvigere i høj grad vokset ud af institutioner, der har til formål at afrette, overvåge, oplære eller helbrede disse. Således er det i høj grad de moderne videnskaber der definerer sandheder og standarder for normalitet. (Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 21)

Ifølge Foucault er sandheden historisk konstrueret og der vil altid foregå en kamp om hvilken sandhed der er gældende. En kamp der foregår i diskurser. Han beskriver det således:

*”What I mean is this: in a society such as ours, but basically in any society, there are manifold relations of power which permeate, characterize and constitute the social body, and these relations of power cannot themselves be established, consolidated nor implemented without the production, accumulation, circulation and functioning of a discourse. There can be no possible exercise of power without a certain economy of discourses of truth which operates through and on the basis of this association. We are subjected to the production of truth through power and we cannot exercise power except through the production of truth.* (Foucault, 1980: 93)

Magt, viden, sandhed og diskurser er således uadskillelige størrelser. Det er gennem magt at sandheden produceres, og der kan ikke udøves magt uden en produktion af sandhed. Samtidig er det gennem diskurser at forskellige magtrelationer muliggøres og formes. Diskurser er således en helt central del af det sociale liv. Det handler nemlig om hvordan udsagn, begreber og ord fordeles og danner forskellige regelmæssigheder for det sociale, den viden og de og magtrelationer der skabes heri. Det er dog ikke kun sprog der afgør eller karakterisere diskurser, også praksis og metode har en betydning. Diskursen er, ifølge Foucault, defineret gennem både det den indebærer og det den udelukker, den udgør med andre ord de muligheder der eksisterer for tanke-, tale- og handlestrukturer og er derfor determinerende for den viden eller sandhed der produceres inden for forskellige områder. (Mik-Meyer og Villadsen, 2007: 23-24) Hos Foucault dækker begrebet diskurser over mulighedsfelter eller mulighedsbetingelser for bl.a. sproget. Det handler om, at når et udsagn har gyldighed på et bestemt tidspunkt, er det fordi tidligere udsagn har dannet et regelsystem for talen, der således muliggør udsagnet. Derudover muliggøres udsagn også af teknologier, måleinstrumenter og anordninger, der gør det muligt at betragte og tale om ting på bestemte måder. Udsagn finder også støtte i institutioner, forvaltninger, forskningsinstitutioner, fængsler m.m., dvs. steder hvor ting og mennesker gøres til genstand for observering og klassificering. Disse institutioner udgør samtidig det sted, hvor diskursernes kategorier konfronteres med mennesker og deres handlinger, hvorfor diskurser og deres kategorier også forandres. Mulighedsfelter består således af et netværk af udsagn, institutioner, teknologier og sociale praksisser. Begrebet om mulighedsfelter dækker således over, at diskursanalyse hos Foucault ikke kun handler om at lave en ren sproglig analyse af reglerne for tale, men også indbefatter materielle og samfundsmæssige elementer, hvor den historiske konstruktion af sandheder også spiller en stor rolle. Socialt og forebyggende arbejde med udsatte unge udgøres således af et komplekst og foranderligt system af viden, teknologier og handlingspraksis. (Villadsen, 2006: 29-30 & 47)

Det betyder således også at sandhed hos Foucault ikke betyder sand i en objektiv forstand, men som noget der er socialt konstrueret igennem diskurser. Når diskurser forandres, forandres sandheder og omvendt. Her ses der igen hvordan gensidig påvirkning mellem elementerne spiller en central rolle i Foucaults tænkning.

### Selvteknologier og bekendelse

Selvteknologier handler om, hvordan individet er med til at skabe dens egen subjektivitet. Det er redskaber der anvendes til at isolere bestemte aspekter ved individet selv. Her kan der være tale om stort set hvad som helst, f.eks. forskellige faglige og sociale evner, familieforhold, vennegrupper osv., der så fungerer som en form for videns- og styringsobjekter. Foucault beskriver selvteknologier således:

 *“Technologies of the self, which permits individuals to effect by their own means or with the help from others a certain number of operations in their own bodies and souls, thoughts, conduct and very being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection or immortality”* (Foucault, 1988: 18)

Der er således tale om teknologier, individet anvender til at transformere sin egen subjektivitet eller selvet. Foucault taler om bekendelse som en dominerende selvteknologi i den vestlige verden, han omtaler det vestlige menneske som *”et bekendende dyr”.* (Foucault, 1998: 67)

Det er i dag i høj grad en forudsætning for socialt arbejde, at borgeren åbner op om sig selv og sin situation, det er det der gør de sociale medarbejdere i stand til at hjælpe borgeren videre. Denne bekendende praksis er, ifølge Foucault, knyttet til en forestilling om sandheden som noget ønskeligt og frigørende. For Foucault er der i højere grad tale om en selvteknologi, der anvendes til selvstyring. Når individet bekender produceres der en sandhed, individet kan holdes op på. I forhold til socialt arbejde betyder det, at man på baggrund af individets bekendelser vil kunne igangsætte forskellige foranstaltninger til forandring og udvikling, og at individet vil blive kunne holdt op på den sandhed. Bekendelsen indgår således i en magtrelation mellem borger og social arbejder, hvor borgeren indtager en talende rolle og bekendende part, der er underlagt en styring og socialarbejderen indtager en lyttende rolle og dominerende part i relationen. (Foucault, 1998: 67-70)

## Opsamling

Opsummerende er der tre helt grundlæggende aspekter ved Foucaults magtbegreb, 1) Forholdet mellem magt og institutioner: Selv om Foucault ikke anser magt som noget der udspringer eller er produceret af institutioner, mener han alligevel at institutioner er med til at reproducerer magten også set i forhold til den viden der produceres. Institutionerne fungerer som operationelle instanser, der integrerer og reproducere eksisterende magtrelationer. 2) Den gensidige afhængighed mellem magt og viden: dette handler om det moderne tids viden, jagten efter sandheden. (Lindgren, 2007: 335) Foucault udtrykker forholdet således:

*”The exercise of power perpetually creates knowledge and, conversely, knowledge constantly induces effects of power.”* (Foucault, 1980: 52)

Viden er en naturlig del af alle magtrelationer, magt og viden er en forudsætning for hinanden. Sandheden defineres af de der har magten og omvendt: viden giver magt fordi det er sandheden. (Järvinen & Mortensen, 2002:13) Og 3) Synet på subjektet i forhold til magten: forståelsen af mennesket som et selvbevidst individ ses som et socialt og kulturelt produkt. Mennesket og subjektet er således også en del af afhængigheden mellem magt og viden, der skabes igennem forholdet mellem de to. (Lindgren, 2007: 335-336)

Forholdet mellem magt og viden betyder derfor, at stafetloggruppen ikke blot besidder magt fordi de repræsenterer det politiske, administrative sociale område, men fordi de besidder sandheden, den rigtige, faglige, saglige viden. Derudover er der tale om en eufemiseret magt, en magt der ikke opleves som sådan, men som en udøvelse af professionel praksis, der handler om at hjælpe den unge i retning af noget positivt. (Järvinen & Mortensen, 2002: 11-13)

Ved hjælp af Foucaults magtbegreb, hvor magtudøvelse er meget mere og andet end noget der udøves af en magtfuld aktør overfor en mere eller mindre magtesløs aktør, bliver det muligt at indfange de mere usynlige og subtile processer hvori magtudøvelsen foregår. Herunder hvilke diskurser der synes herskende indenfor det tværfaglige samarbejde omkring udsatte unge og hvilke subjektpositioner der gøres tilgængelige for de unge gennem de dominerende diskurser. Derudover vil Foucaults begrebsapparat være anvendelig til at beskrive og forstå de totaliserende og individualiserende procedurer de unge og deres forældre bliver en del af, når de underlægges en moderne styringspraksis, der er karakteriseret af en pastoral og discipliner magtudøvelse.

# Metode

Dette afsnit vil præsentere specialets metodiske overvejelser, herunder specialets forskningsdesign, samt udarbejdelsen og strukturen bag de forskellige anvendte interviewguides. Afslutningsvist belyses specialets reliabilitet og validitet samt de metodiske refleksioner der er gjort efter endt empiriindsamling.

## Forskningsdesign

Med henblik på specialets problemformulering samt ønsket om at beskrive og forstå de sociale mekanismer der på spil i det tværfaglige samarbejde, og det forebyggende arbejde der foregår omkring nogle af de mest udsatte unge i kommunen, er et kvalitativt forskningsdesign fundet mest anvendeligt. De kvalitative metoders styrke ligger netop i at indfange menneskers fortællinger, oplevelser, forståelser og fortolkninger som kvantitative metoder kan have svært ved.

Specialet arbejder ud fra en hovedsageligt induktiv tilgang, hvor den videnskabelige tolkning tager afsæt i konkret empirisk viden og data. Her er udgangspunktet systematiske observationer eller sanseoplevelser af et udvalgt stykke af virkeligheden. Disse observationer og erfaringer udgør empirien, grundlaget, for at sige noget generelt om det fænomen, der undersøges. (Langergaard et al., 2011: 70) Det empiriske udgangspunkt for specialet udgøres af to semistrukturerede interviews med henholdsvis den tværfaglige konsulent, der står bag indførelsen af stafetlog i kommunen samt den PPR-psykolog, der er involveret i stafetloggruppen. Der er også udført tre fokusgruppe interview med 1) den involverede lærergruppe, bestående af fem lærer, 2) tre Skolesocialrådgivere, hvoraf den ene deltager i stafetloggruppens møder ved et fravær af familierådgiver og 3) tre af de involverede ungekonsulenter i kommunen. Derudover er der foretaget deltagende observation i ungdomsklassen over tre dage, der ligeledes indgår i datamaterialet.

Gennem en analyse af disse interviews og observationer søges der en forståelse for de sociale mekanismer og relationer der på spil mellem de forskellige fagpersoner i stafetloggruppen og mellem disse fagpersoner og eleverne i ungdomsklassen. Der søges altså en forståelse af fænomenet forebyggende socialt arbejde, som det udspiller sig i denne specifikke case, med tværfaglighed og udsathed som grundlæggende præmisser inden for det forebyggende sociale arbejde. Således tager specialet afsæt i konkret empirisk viden og data for den videnskabelige tolkning.

## Casestudie

Følgende afsnit vil gøre rede for specialets forskningsdesign, der tager form som et casestudie, samt hvordan dette design er anvendt i specialet.

En case kan være rigtig mange ting, både enkeltindivider eller organisationer, en familie, et ægteskab, et boligområde, en begivenhed osv. En case skal her forstås som det, der gøres til genstand for undersøgelse. Det er den hændelse eller det fænomen, der indsamles informationer omkring og gøres til enhed for analyse. (De Vaus, 2001: 220) I dette speciale udgøres casen således af den samarbejdsgruppe, der samarbejder omkring de unge i ungdomsklassen vha. stafetloggen. Dvs. at stafetloggruppen her konstrueres som en helhed.

David De Vaus skelner, ligesom Robert K. Yin, mellem to former for cases eller genstande for analyse, *holistic* og *embedded* (integreret). I det holistiske designede casestudie formuleres enkeltdele som en helhed og i et integreret casestudiedesign integreres forskellige enkeltdele til en helhed. (De Vaus, 2001: 220) I dette speciale konstrueres stafetloggruppen som sagt som en helhed, hvorfor der er tale om et holistisk designet casestudie, hvor stafetloggruppens medlemmer tilsammen danner en helhed. Under casestudiedesign hører også overvejelser om single eller multiple design. Ved multiple design udføres samme undersøgelse flere gange på forskellige steder og giver et komparativt studie. Dette er dog også langt mere tids- og ressourcekrævende, hvorfor valget er faldet på et singlecase design i dette speciale. (De Vaus, 2001: 226-227)

Rasmus Antoft og Heidi Houlberg Salomonsen (2012) beskriver fire forskellige idealtyper af casestudier: 1) *Ateoretiske studier,* 2) *teorifortolkende studier,* 3) *teorigenererende studier,* samt 4) *teoritestende studier.* Der er som sagt tale om idealtyper, hvorfor også dette speciale indeholder elementer fra mere end blot en type af casestudie. (Ibid. 33-34)

Specialet indeholder hovedsageligt elementer fra to af de fire typer af casestudier, der er dog primært tale om det *ateoretiske* pga. specialets induktive tilgang. Der hvor specialet kan siges at indeholde elementer fra det *teoritestende* casestudie handler om at analysen vil tage udgangspunkt i Foucaults begreber om disciplinerende normalisering og diskurser, med henblik på at teoretisere hvilke subjektpositioner der gøres tilgængelige for de unge i ungdomsklassen.

## Deltagende observation

En del af specialets datagenerering vil ske via deltagende observation. Med deltagende observation vil specialet kigge nærmere på de unges hverdag i ungdomsklassen, dvs. i deres ”naturlige” omgivelser. Forskerens tilstedeværelse medfører en påvirkning af feltet, hvorfor der aldrig kan være tale om, at de naturlige omgivelser fremstår som uspoleret. Som forsker må man være opmærksom på, hvordan ens tilstedeværelse har betydning for den virkelighed der konstrueres i specialet. Gennem deltagende observation vil jeg interagere med de unge i deres eget sociale miljø, med henblik på at vurdere de dynamikker, der udspiller sig i deres hverdag. Specialet får dermed et procesperspektiv fremfor et statisk øjebliks perspektiv på de unges hverdag. (Krogstrup & Kristiansen, 2012: 7) Specialets observation kan typologiseres som observation i naturlige omgivelser, hvor relationen mellem felt og forsker har en ustruktureret karakter. Jeg tager således et fænomenologisk og eksplorativt udgangspunkt, hvor jeg vil være åben over for indsigt i feltet, der potentielt er givende for en større indsigt i de unges hverdag (Krogstrup & Kristiansen, 2012: 47-49)

## Semistrukturerede interviewguides:

Følgende afsnit vil præsentere specialets forskellige semistrukturerede interviewguides, samt en beskrivelse af udarbejdelsen og strukturen bag disse. Specialets interviewguides er bygget på den tidligere forskning, der er operationaliseret, dvs. gjort empirisk anvendelig, vha. specialets interviewguide. Ud fra de forskellige udvalgte temaer, er der udviklet en række forskningsspørgsmål, hvorudfra der er formuleres en række interviewspørgsmål. Der er udformet tre semistrukturerede interviewguides der skal bruges til henholdsvis enkeltinterviews, fokusgruppeinterview og interview med tværfaglig konsulent.

Da specialet antager en induktiv tilgang var der ved begyndelsen af empiriindsamlingen ikke et bestemt teoretisk udgangspunkt for undersøgelsen. Derfor er interviewguides tematiseret vha. tidligere forskning*.* Det betyder at det i høj grad er fagpersoner og forskeres vurderinger og oplevelser af problematikker og styrker ved handleplaner og tværfagligt samarbejde, der lægger baggrunden for specialets interviewguides og empiriindsamling.

Som nævnt i afsnittet om tidligere forskning gives der udtryk for, at en tydelig rolle- og opgavefordeling er en positiv faktor i det tværfaglige og tværorganisatoriske samarbejde. Derudover fremhæves en uklar rolle- og opgavefordeling som hæmmende for samarbejdet. (Villumsen et al., 2015: 138-139) Det er derfor fundet relevant at have *rolle- og opgavefordeling* som et centralt tema i specialets interviewguides, med henblik på at undersøge hvor vidt problematikker forbundet til dette gør sig gældende i det tværfaglige samarbejde i stafetloggruppen.

Interviewguiden tager også udgangspunkt i tematikken *Formålet med stafetlog*. Dette tema handler om hvorvidt de forskellige fagpersoner er enige om formålet med at indføre og anvende redskabet stafetlog i en tværfaglig kontekst. En uenighed om, hvad det konkrete tværfaglige redskab og samarbejde skal bidrage til kan medføre en modstand mod samarbejdet hos alle de involverede. (Hansen, 2001: 39) (Villumsen et al., 2015: 138)

Et andet tema der i henhold til den tidligere forskning synes centralt at kigge nærmere på handler om *Faglighed, mål og midler*. De myter og fordomme forskellige faggrupper har om hinanden kan have en negativ indflydelse på samarbejdet, hvorfor det er relevant at kigge nærmere på de enkelte fagligheders forhold til hvilke mål og midler, de finder mest relevante at anvende i forhold til arbejdet med de unge. Derudover kan gensidig viden om hinandens faglige kvalifikationer og funktioner bidrage til et mere gnidningsfrit samarbejde samt en større forståelse for de forskelle, der eksisterer i faggruppernes forskellige handlemuligheder. (Hansen, 2001: 40) (Villumsen et al., 2015: 138) Det vil også kunne bidrage med en viden om, hvilken form for kommunikation der foregår mellem informanterne, og hvilken grad af gensidig vidensformidling der foregår i stafetloggruppen. Dette fremhæves også i den tidligere forskning som en vigtig faktor. (Hansen, 2001: 40-41) Derudover vil der også være spørgsmål, der beror på hvorvidt de tilskriver deres enig- eller uenigheder deres forskellige fagligheder eller om det måske i højere grad skyldes forskellige organisationskulturer. (Ejrnæs, 2017: 110-111)

Det fjerde tema, *Samarbejdet og det konkrete møde* er ligeledes et tema i interviewguiden. Her fokuseres spørgsmålene mod informanternes oplevelser af de konkrete møder, der foregår i stafetloggruppen. Formålet hermed er at opnå en større forståelse af informanternes oplevelse af det konkrete samarbejde og de sociale dynamikker og mekanismer, der er på spil i dette rum. Herunder hvordan de konkrete møder forløber, hvilke positive eller negative oplevelser informanterne har haft med samarbejdet.

Det sidste og femte tema *De unge og forældrenes oplevelse,* indeholder en række spørgsmål om informanternes oplevelse af de unge og deres forældres oplevelse af møderne, samt hvordan de vil karakterisere deres egen relation til den unge. Det nævnes i den tidligere forskning, at de unges oplevelse af indsatserne som relevante og som en del af en meningsfuld relation til fagperson(erne), er afgørende for samarbejdets succes. (Villumsen et al. 2015: 139) (Katznelson et al. 2015) (Højholdt, et al. 2015) Det er således fagpersonernes vurdering af klienternes oplevelse der undersøges, hvilket forventes at have en vis sammenhæng til deres faglighed samt en betydning for, hvad de finder mest relevant i forhold til mål og midler.

Valget er faldet på den semistrukturerede interviewguide da den sikrer en vis form for struktur i interviewet samtidig med en tilpas åbenhed i forhold til at lade informanten fortælle og lade interviewer stille relevante opfølgende spørgsmål til det sagte. Dette stiller da også en række krav til interviewer om at være opmærksom på det sagte, og hvad der er og ikke er relevant at stille opfølgende spørgsmål til, samt hvad der kan kommenteres og fortolkes på. (Kvale & Brinkmann, 2009: 188)

Der forekommer i praksis overlap imellem temaer og interviewspørgsmål, nogle interviewspørgsmål kunne således også have være præsenteret i andre temaer, men er indsat der hvor det kronologisk giver mest mening i forhold til den forventede samtale. Derudover er det selvfølgelig min opgave at følge samtalen og ikke interviewguiden, således kan spørgsmålene i praksis komme til at optræde i en anden kronologi end den her nedskrevne. Den semistrukturerede interviewguide der anvendes til enkeltinterviews af fagpersonerne i stafetloggruppen kan ses i bilag 9.

Interviewguiden anvendt under interviewet med den tværfaglige konsulent skal ses som en indsamling af baggrundsviden om projektet med stafetlog. Derfor har temaer og spørgsmål en anden karakter end i de interviews der foretages med de samarbejdende fagpersoner. Interviewguiden der blev anvendt til den tværfaglige konsulent kan ses i bilag 11.

## Fokusgruppeinterview

Et fokusgruppeinterview er kendetegnet ved en ikke styrende interviewstil, hvor formålet i dette speciale er at få de forskellige synspunkter, der eksisterer i forhold til brugen af stafetlog frem. Formålet er således ikke at nå til enighed eller løsninger på eventuelle problemer ved brugen af stafetlogger, men at få de forskellige holdninger og praksisser frem i lyset. Fokusgruppeinterviewet er valgt, da det er velegnet til eksplorative undersøgelser som denne, hvor den kollektive samtale kan frembringe spontane eller emotionelle synspunkter, som ikke kommer så let til syne under enkeltinterviews. Interviewet kan dog også være præget af et vist kaos pga. det livlige samspil. (Kvale og Brinkmann, 2009: 170-170)

Fokusgruppeinterviewet er med til at give en viden om henholdsvis lærernes, socialrådgivernes og ungekonsulenternes vinkel, deres synspunkter, hvad de oplever som problematisk ved f.eks. det tværfaglige samarbejde omkring stafetloggerne.

Interview- og forskningsspørgsmålene til fokusgruppeinterviewet er dannet ud fra de samme temaer som specialets enkeltpersons semistrukturerede interviewguide (bilag 9). De to interviewguides er derfor meget enslydende. Fokusgruppeinterviewguiden kan ses på bilag 10.

## Metodiske overvejelser og erfaringer

Den semistrukturerede interviewguide har, som dataindsamlingsmetode fungeret godt, om end med lidt varierende resultater. Det gav muligheden for at være fleksibel og spørge ind til de interessante elementer der blev fremhævet af informanterne og ikke var forudset i interviewguiden. Således var informanterne også medskabende i interviewsamtalen, og derfor har interviewene også været lidt forskellige, men samtidig haft fokus på nogle af de samme elementer med udgangspunkt i interviewguidens spørgsmål.

Interview kan udføres både sekventielt og parallelt. De parallelle interviews udføres samtidig og anvendes ofte ved en teoritestende tilgang der fører til en sammenligning af interviewene og hvorvidt teorien ”passer”. De sekventielle interviews er udført efter hinanden, dvs. at man efter et interview vil kunne reflektere over og evaluere på interviewsituationen og ved næste interview tage højde for de fordele og ulemper man oplevede ved det forudgående interview. Efter hvert interview har man således muligheden for at diskutere og vurdere resultaterne, hvorfor den ofte anvendes ved en teoriskabende tilgang. (De Vaus, 2001: 227)

På grund af tidligere erfaringer har ønsket været at udføre interviewene sekventielt, da dette giver mulighed for at reflektere over de forskellige interviews inden udførelsen af det næste, og dette lod sig gøre uden problemer. Det viste sig også at være en god ide, da det første udførte interview med lærergruppen viste sig en som stor mundfuld. Jeg havde følgelig forsøgt at forberede mig så godt som muligt, men på et teoretisk plan, da jeg forud for dette interview ingen erfaringer havde med udførelsen af fokusgruppe interview. Det viste sig som en stor opgave at styre interviewet i den intenderede retning, og det blev i høj grad informanterne der styrede, hvilke informationer der kom frem interviewet. Interviewet er derfor også karakteriseret af at man i store dele af interviewet diskuterer og reflekterer over egen praksis og hvad man selv synes stafetloggen burde bruges til og ikke de spørgsmål der på forhånd var forberedt. Efter interviewet med lærergruppen havde jeg heldigvis muligheden for at vurdere og ændre på min måde at interviewe på, dvs. at jeg ville stadig lade informanterne gå ned ad interessante veje og stille opfølgende spørgsmål til disse ting, men samtidig ville jeg også gerne være bedre til at styre og lede interviewet tilbage på sporet, når vi kom ned ad noget, der ikke var relevant for specialets problemstilling.

Jeg gjorde mig ligeledes en række erfaringer i forbindelse med den deltagende observation. I forbindelse med den teoretiske forberedelse til deltagende observation var jeg godt opmærksom på, at der var en faldgrube i, at man som forsker kan blive for deltagende og for lidt observerende. Det var en balancegang der viste sig svære end først antaget, og jeg faldt i den et par gange, bl.a. da jeg på et tidspunkt tager med op for at hjælpe med at stille op til alkoholfri fest. Her endte jeg med at deltage alt for meget i opstillingen af festen og at have alt for lidt fokus på at observere de unge og lærernes interaktioner og adfærd under alt hvad der foregik.

Anvendelsen af både deltagende observation og fokusgruppeinterview har været en læringsproces. De erfaringer og refleksioner der fulgte med har også influeret den videre dataindsamling og dermed hjulpet til at gøre specialets empiri mere brugbar.

## Validitet og reliabilitet

Den interne validitet handler om hvorvidt specialets forskningsdesign og struktur kan bære de konklusioner der drages. Det er umuligt at eliminere tvetydigheder og alternative fortolkninger, specielt i forskning om det sociale, men det handler dog stadig om at reducere dem så meget som muligt. (De Vaus, 2001: 27-28) Specialets interne validitet er styrket af en empiristyret analyse, hvor specialets fortolkninger og teoretiske analyse tager afsæt i et konkret og afgrænset empirisk felt. Den interne validitet er derudover styrket ved at interviewguides tager udgangspunkt i konkret forskningsbaseret viden.

Ekstern validitet handler om specialets generaliserbarhed, dvs. i hvor høj grad resultaterne generaliseres ud i bredere sammenhænge end blot dette specifikke studie. (De Vaus, 2001: 28-29) Casestudier er bredt kritiseret for at mangle ekstern validitet, da en case aldrig vil kunne være repræsentative for andre cases. Man vil således aldrig kunne generalisere ud til en bredere befolkning. (De Vaus, 2001: 237) Samtidig muliggør den dog sammenligninger med andre lignende casestudiers resultater, og dermed kan man potentielt styrke hinandens validitet. Selvom specialet således ikke muliggør en bred generalisering til arbejdet med udsatte unge, kan specialets indsigter alligevel have relevans for andre studier, men det må være op til disse studiers ophavsmænd at vurdere dette speciales relevans.

Reliabilitet handler om hvorvidt specialets undersøgelse kan gentages med de samme resultater. (De Vaus, 2001: 30) Reliabilitet er en svær størrelse at vurdere, da der er rigtig mange faktorer der kan tænkes at påvirke hvorvidt en lignende undersøgelse, vil kunne frembringe de samme resultater som dette speciale. Det forventes, at visse elementer vil kunne gå igen mens andre elementer kan formodes at være forskellig fra dette speciales resultater. En lignende undersøgelse vil således forvente at kunne indfange nogle af de samme diskurser og mønstre der er fundet i dette speciale og som belyses i specialets analyse. Omvendt forventes det også, at der kan forekomme lokale forskelle i organisering og strukturering samt personlige præferencer og handlemønstre for f.eks. mødeledere, der kan påvirke resultaterne af en lignende undersøgelse i en anden retning end resultaterne i dette speciale. Specialets reliabilitet vurderes dog som relativt høj da der er en høj grad af gennemsigtighed i empirien. En anden forsker vil således kunne analysere empirien og komme frem til de samme resultater som i dette speciales analyse. Samtidig vil en lignende case som sagt også kunne frembringe lignende resultater om anvendte diskurser og mulige subjektpositioner.

# Analyse

Specialets analyse vil være tredelt. Første del er udarbejdet under overskriften Disciplinerende normalisering og handler om, hvilken normalitet der formidles af fagpersonerne i stafetloggruppen og hvordan. Eller sagt med andre ord: hvad de unge i ungdomsklassen påvirkes til, og hvordan. Når der i analysen tales om påvirkning, er der tale om magt. Denne første del lægger også grunden til den anden del af analysen, der udarbejdes under overskriften Diskurser. Denne anden del af analysen vil med baggrund i første delanalyse beskrive, hvilke diskurser de forskellige fagpersoner i stafetloggruppen taler sig ind i, samt hvilke former for subjektpositioner dette muliggør for de unge. Viden om hvilke sandheder og hvilken viden om udsatte unge og deres fremtidsmuligheder der dominerer i stafetloggruppen vil være behjælpelig til besvarelsen af specialets problemformulering. Stafetloggens rolle som styringsredskab i forhold til det konkrete forebyggende sociale arbejde vil blive uddybet løbende, mens stafetloggens rolle som et redskab til tværfagligt samarbejde vil blive diskuteret som en afsluttende og tredje del af analysen.

## Disciplinerende normalisering

Følgende afsnit vil ved hjælp af Foucaults begreb om den disciplinerende normalisering beskrive hvordan man, som fagperson, konkret forsøger at påvirke de unge og til hvad, både i hverdagen og vha. stafetloggen. Når vi i Foucaults forstand taler om disciplinerende normalisering handler det om afgrænsningen mellem det normale og det unormale. I forhold til de unge i ungdomsklassen har denne kategorisering dog allerede fundet sted, de er vurderet i én eller anden grad afvigende, ellers ville de slet ikke befinde sig i ungdomsklassen. Det er således ikke den gængse grænsedragning mellem normal og afvigende der indfanges her, men derimod den fortsatte normaliserende disciplinering som de afvigende udsættes for. Her bliver Foucaults begreb om opløsning eller dividing practices relevant:

*”Den opløser dem i elementer, der er tilstrækkelige til at opfatte dem på den ene side og til at ændre dem på den anden.”* (Foucault, 2008: 63)

Det handler om, at man opdeler de unge og deres liv i afgrænsende og mere eller mindre målbare elementer som psykisk tilstand, sociale kompetencer, intelligens, misbrug, kriminalitet, fritid, skole m.m. Denne proces foregår både som en del af den mere eller mindre bevidste daglige praksis, og som en del af den eksplicitte udformning af stafetloggen. Et eksempel på hvordan f.eks. sprogbrug reguleres i dagligdagen kom på en af mine observationsdage i ungdomsklassen, hvor tre af lærerne havde en snak med en af eleverne, Tanja, om hvordan tonen til morgenmaden var blevet for grov og at hun, med hjælp fra lærerne, skulle forsøge ikke at lade sig rive med af stemningen. Tanja var helt med på, at morgenmaden skulle være et sted, hvor alle kunne være, og at tonen skulle ændre sig. Samme snak blev taget med hendes veninde Line, der modsat Tanja, ikke reagerede så roligt, hun styrtede ud, og hjem, mens lærerne blev bedt om at lukke røven. Der var ikke nogen, der umiddelbart reagerede på Lines voldsomme udbrud, man lod hende derimod reagere, hvorefter hun kom i skole igen senere, og en af lærerne tog en ny snak med hende. Ovenstående skal være med til at illustrere både hvor bred en normalitetsgrænse lærerne i ungdomsklassen arbejder inden for, og hvordan påvirkningen foregår i dagligdagen, gennem de mange snakke man har med eleverne om en række forskellige ting på en række forskellige tidspunkter.

Det var en gennemgående tendens i interviewene, at respondenterne havde svært ved at beskrive de konkrete mål og beslutninger, der blev noteret i stafetloggen, og her kan nævnes flere grunde, men først et par eksempler. Det mest direkte svar jeg kunne få fra en af lærerne, til spørgsmålet om hvad man konkret skriver af mål og beslutninger i stafetloggen lød sådan her:

Daniel: *”Men når du spørger, hvad vi skriver ned, så skriver vi de aftaler ned vi laver, og det kan jo være vidt forskelligt om… altså det går alt sammen ud på at få fat i dem og lave en relation og komme videre derfra, og det kan være mange forskellige ting vi skriver ned.”* (Bilag 1, s. 16 l. 1-3)

Og PPR-psykologen:

Michael: *”Konkrete mål er jo stabil skolegang som det første. Komme stabilt, deltage i fuldtid, at man er aktiv i undervisningen, at man er motiveret, at man virker tilpas. Det er ikke så meget, om man lige når nogle faglige mål, det er ikke så meget det vi egentlig snakker om.”* (Bilag 4, s. 14 l. 26-28)

Og en af skolesocialrådgiverne nævner nedenstående som noget, der klassisk noteres i stafetloggerne i ungdomsklassen:

Nanna: *”Det kan være noget i forhold til sprogbrug, det være noget i forhold til mødestabilitet, mødestabilitet tror jeg er nr. 1. øh misbrug, få samtaler med misbrugskonsulent ind.”* (Bilag 2, s. 16 l. 28-29)

En af grundene til at det var svært for respondenterne at tale om konkrete mål i stafetloggen, kunne være en meget individualiseret forståelse af elevernes problemstillinger, hvor en form for skema over udviklingstemaer strider imod denne opfattelse. En anden forklaring kunne være en grundlæggende forståelse af, at for overhovedet at kunne påvirke og styre eleverne i den ønskede retning må der skabes en relation mellem elev og lærer. En tredje årsag kan findes i, hvilke krav man finder realistiske at opfylde. Disse unge mangler så mange sociale og mentale færdigheder, der må læres før der kan fokuseres på faglighed og lignende mere målbare færdigheder. Ovenstående vil blive uddybet løbende i dette afsnit.

Eleverne i ungdomsklassen har meget individuelle mødetider, og det fremhæves som en nødvendighed for overhovedet at få dem i skole og dermed for overhovedet at blive i stand til at skabe en relation. I interviewet med lærerne fremhæves dette også som et redskab til at skabe en god kontakt med de unge:

Daniel: *”… og så reducere vi måske deres skolegang eller udsætter mødetidspunktet, det kan i virkeligheden være alt muligt bare for at skabe kontakten med dem og få en relation, så vi kan flytte med dem.”* (Bilag 1, s. 15 l. 11-13)

Et gennemgående tema i interviewene er således også de meget fleksible mødetider ungdomsklasselærerne har mulighed for, i samarbejde med den unge, at sætte. Dette bliver både et redskab til at hjælpe den unge med at få et mere stabilt fremmøde og et redskab til at fremme relationen mellem lærere og elever.

Fælles for alle involverede fagligheder er en forståelse af, at det der først og fremmest skal fremelskes hos de unge, altså en forudsætning for at alle andre mål skal kunne indfries, er at de unge opnår en grad af selvværd og tillid til voksne, og at grundstenen for begge disse ting er at opbygge en relation til den unge. Det er også gennem relationen at Foucaults begreb om bekendelse bliver relevant, da det netop er relationen der muliggør, at de udsatte unge har lyst til at bekende sig til lærerne. En vis mængde af tillid er desuden afgørende for, at de unge vil indtage en bekendende rolle i relationen. Denne bekendende og talende rolle er heller ikke rolle, der indtages naturligt af disse unge. Dette er ikke blot pga. deres måske i forvejen skeptiske syn på lærer og andre repræsentanter for det kommunale system i det hele taget, men også pga. det asymmetriske magtforhold der eksisterer i relationen, da det kun er den unge der bekender sig selv. Rollen som den bekendende part opbygges i dagligdagen, og en tillidsfuld relation er afgørende for at den kan udfoldes. En af ungekonsulenterne udtrykker det således:

Hans: *”Ja præcis, det er grundstammen.* (Relationen) *Altså jeg synes tit, at man får handleplanen og så den første måned eller tre, der gemmer vi den egentlig væk, fordi at jeg kan jo ikke møde en ny ung og sige jamen nu skal vi snakke om, hvorfor du ikke går i skole, jamen så bliver jeg jo vist på porten omgående, så vi skal have opbygget noget, inden vi kan begynde og kigge på noget af det, der er svært og det er der som Thomas siger, at vi tager dem lidt ud og laver noget mad og så først når den er spirende, kan man begynde og tale om lidt af det der er svært. ”* (bilag 3, s. 3 l. 10-15)

Der eksisterer således en ide om, at relationen opbygges via hverdagsagtige eller normaliserede aktiviteter og situationer, såsom madlavning eller gåture hvor der opstår muligheder for, at de unge bekender og fortæller om noget personligt. Selv om det at opbygge en relation anses for det primære i det daglige arbejde med de unge, og bliver eksplicit omtalt af alle involverede fagpersoner, bliver det alligevel sekundært og implicit i stafetloggen, da det ikke er noget, der noteres. Her fokuseres der tværtimod på de mere målbare størrelser som skolegang, misbrug, adfærd, psykisk tilstand osv. Det vil sige de ting, der egentlig ikke rigtig rykker sig før grundstenene er lagt. PPR-psykologen udtrykker det således:

Michael*: ”Det er jo ikke bare undervisning på ungdomsskolen, det er jo meget det andet. Relationerne. Det med, om man føler, at man tilhører et sted, er knyttet til en voksen, om man har tilliden, troen og alt det her. Det er alt det der ligger forud (…)”* (Bilag 4, s. 11 l. 31-33) *”(…) når de så er motiveret, så skal de nok tage fra.”* (Bilag 4, s. 14 l. 28-29)

Det således først og fremmest via relationen, at frøene til forandring og udvikling skal plantes, ikke via de tilgængelige kommunale styringsredskaber. Derudover ses det i interviewene, at der for de unge i ungdomsklassen opstår en ny form for optimal normalitet, nemlig det at komme videre i uddannelsessystemet, på teknisk skole. Igennem de få dage jeg havde som deltagende observatør i ungdomsklassen blev det af flere lærer gjort klart for mig, også efter mine spørgsmål herom, at eleverne ikke kom til en almindelig 9. klasses afgangsprøve, da det de skulle, var til optagelsesprøve på teknisk skole. Det var slet ikke aktuelt for dem at tage en almindelig afgangsprøve. Det ses også i interviewet med lærerne, hvor det diskuteres, hvor vidt ungdomsuddannelserne burde købe stafetloggen som redskab:

Per: *”(…) og nogle institutioner er måske også oplagt. På et gymnasie er det måske også, jeg ved ikke hvor mange med stafetlog der ender her.”* (Bilag 1, s. 4 l. 6-7)

Men samtidig fortæller PPR-psykologen:

Michael: *”Det er jo typisk nogen der er okay begavet ... De er jo ikke specialklasseelever. De er ikke nogen der nødvendigvis har indlæringsvanskeligheder som sådan. Hvis de igen opnår håb og mod og alt det der, så vil de også hurtigere kunne tage fra. Det er typisk, når de skal videre i en erhvervsuddannelse, så tager de optagelsesprøve, fordi der ikke er afgangsprøver, og der kommer de ind. De kommer i gang, så det er ikke så meget om, at de lige når 5 i snit. Det er ikke en gymnasial uddannelse de kommer på, men det er en erhvervsuddannelse. De kommer videre, men det er ikke karaktererne vi kigger efter her, for at lykkedes. Det er at man bliver stabil, og at man kommer i trivsel, og at man føler at man har kammerater og venskaber. Det er det, der er målsætningen, hvis man kan sige det sådan.”* (Bilag 4, s. 14 l. 29-34 & s. 15 l. 1-3)

Det ligger således i forståelsen af disse unge, at de har så grundlæggende og komplicerede problemstillinger, at de ikke vil kunne klare nederlaget ved at få en dårlig karakter til en almindelig 9. klasses afgangsprøve, og slet ikke vil kunne klare en gymnasial uddannelse. Dette også selv om mange af dem egentligt er normalt begavede, og dermed i teorien har et større fagligt potentiale end der udnyttes, et potentiale der dog må ligge ubenyttet hen pga. de sociale og familiemæssige problemstillinger, der overskygger. Denne, for afvigerne, optimale normalitet om at komme på teknisk skole, er således også med til at lukke muligheden for at nå de i samfundet mere dominerende diskurser for normalitet, som en gymnasial uddannelse og de muligheder dette bringer med sig. Samtidig er der også tilfælde, hvor elever i ungdomsklassen ikke vil være i stand til at opnå det at komme på teknisk skole, selv om dette accepteres og forstås som den optimale normalitet dvs. det man gerne vil opnå. Her må fagpersoner forsøge at styre eleven hen til noget andet, men med deres egen vilje, det Foucault omtaler som the conduct of conduct, de skal styres til at styre sig selv. Her kommer et par eksempler, det første skal beskrive, hvordan en elevs urealistiske forventninger justeres, og det andet handler om, hvordan man forsøger at styre misbrugere hen imod en forandring.

Per: *”Altså jeg tænker, sidste gang jeg var med til en, det var Rikkes, det var den der firetrinsraket vi lavede med Amanda, der var en plan A, en plan B og C og D, og det var i hvert fald med til, for det første gik hun ikke med det samme til eventuelt, men hun var med til hele mødet, og de der folk der også var som skulle hjælpe hende på vej, og fortælle hvilke muligheder der var, jeg synes faktisk det gav… man kan aldrig helt vide bagefter, mens jeg sad der havde jeg en fornemmelse, af at det her, det er godt for Amanda, der er en struktur her, det er det her hun kan, og der er også sådan en styr på, at nu ved hun det. Det er ikke bare sådan et møde man lige har holdt, men de sad der og det. jeg ved ikke hvordan din oplevelse var Rikke, men jeg synes det virkede lidt som om, at der også faldt nogle brikker på plads for Amanda i forhold til hvad hendes muligheder er, og der blev lyttet til, at hun også stadig gerne ville den der EUD.”* (Bilag 1, s. 18 l. 14-22)

I ovenstående citat ses det, hvordan man på den ene side forsøger at udvikle eleven som et individ og anerkende hendes ønsker for en bestemt uddannelse, men samtidig hvordan man vha. en plan A, B, C og D også forsøger at styre hende i en bestemt retning, som fagpersonerne finder mere realistisk. I forhold til de elever der har et misbrug tager påvirkningen en lidt anden form, for som en af lærerne beskriver det:

Daniel: *”… ja det er min erfaring at man kan ikke flytte med en misbruger, før de selv vil flyttes med. Det kan vi jo så prøve og skubbe lidt til dem hele tiden, men det skal komme indefra, det kan aldrig komme udefra…”* (Bilag 1, s. 15 l. 13-15)

Men lige præcis i forhold til misbrugerne, foregår der en mere eksplicit magtudøvelse, idet at eleverne skal underkaste sig en eller anden form for behandling eller forløb for at blive ved med at må gå i ungdomsklassen. Her er det så, at man alligevel håber at kunne skubbe en indre forandring frem, som læreren Trine beskriver:

Trine: ”*Men det kan jo være, at man bliver mødt af noget udefra der gør, at man gerne vil det indefra, det er jo det vi hele tiden håber på, ved at forsøge og skabe en relation.”* (Bilag 1, s. 15 l. 18-19)

### Delkonklusion:

Det var som sagt under alle interviews svært at få de forskellige fagligheder til at udtale sig om, hvilke konkrete mål og beslutninger, man fokuserede på i stafetloggen. Dette må ses i sammenhæng med det menneskesyn og den problemforståelse, der dominerer hos de involverede fagpersoner. Pga. opfattelsen af at man først og fremmest må arbejde med de unges selvværd og selvtillid samt tillid og relation til voksne, og at man ikke kan udvikle på de andre ting før dette er grundlagt, er det også dette, der i dagligdagen er det største fokus for fagpersonerne, og det man helst taler om, da det også bekræfter deres egen relevans og måde at arbejde på.

Med Foucault i tankerne kunne man argumentere for, at det at skabe en tættere relation til eleverne også handler om at skabe en anden og mere givtig magtrelation, hvor eleverne i stigende grad føler sig trygge til at bekende sig selv og indtage en rolle, der accepterer den normalitet eller sandhed, som lærere og andre fagpersoner præsenterer for dem, og dermed underlægge sig den styring, der udøves. Det er således først og fremmest via relationen og ikke kommunale styringsredskaber, at man forsøger at påvirke og styre de unge i bestemte retninger. Dette ses også igennem interviewene, da det er fagpersonernes klare overbevisning, at der ikke kan stilles særligt meget op med de unges udvikling, før der er etableret en relation og en vis mængde tillid mellem lærer og elev. Samtidig er der tale om en meget asymmetrisk magtrelation der søges og skabes, idet at bekendelsen kun går den ene vej, hvilket kan være med til at fremhæve den asymmetri der findes i relationen mellem lærer og elever. Det er mit indtryk, at lærerne i ungdomsklassen er opmærksom på dette og forsøger at give noget af dem selv. De forsøger at indtage en bekendende rolle ved f.eks. at indrømme at de har ondt i hovedet, har sovet dårligt eller lignende og på den måde forsøger at udligne denne asymmetri, men samtidig kan det jo ikke rigtig lykkedes, da det er nogle langt sværere og mere personlige ting man forventer at de unge bekender sig om.

Samtidig ses der nogle meget brede normalitetsgrænser og meget individualiserede optimale normaliteter. De brede normalitetsgrænser handler om, at den gruppe af unge der er i ungdomsklassen måske alle sammen hører ind under kategorien udsatte unge, hvilket retfærdiggør at de gøres til objekter for socialt arbejde og en mere styret individuel udvikling, men samtidig har de så individuelle forudsætninger og problemstillinger, at der kræves en stor fleksibilitet af lærere og andre fagpersoner. Når en af disse unge f.eks. føler sig motiveret til at komme i behandling for sit misbrug, skal der handles med det samme, de kan ikke gå og vente en måned eller mere før der sker noget, for så er de vendt igen. Samtidig må der også reguleres på de unges forventninger til fremtiden, nogen skal reguleres op, mens andre skal reguleres lidt ned.

## Diskurser

I ovenstående afsnit om den disciplinerende normalisering blev det tydeliggjort, hvordan og hvorfor man anser opbygningen af en relation som afgørende for det videre arbejde med de unge og deres individuelle udvikling. Derudover er det beskrevet, hvordan man i det konkrete arbejde med de unge, i hverdagen, forsøger at hjælpe dem med at opnå en grad af selvværd, selvtillid og tillid til andre mennesker, der så skal gøre dem i stand til at skabe sig selv som medborgere i samfundet. Følgende afsnit vil beskrive og analysere de diskurser der trækkes på i stafetloggruppen samt hvilken virkning diskurserne kan tænkes at have i forhold til de unges selvidentitet og tanker om fremtiden, eller m.a.o. hvilke subjektpositioner diskurserne gør det muligt for de unge at indtage.

Stafetloggruppens medlemmer taler sig først og fremmest ind i en læringsdiskurs, der handler om, hvordan man som udsat ung skal have det godt med sig selv og sine omgivelser, dvs. psykisk og socialt, inden der kan arbejdes på andre udviklingsområder som f.eks. faglighed. Dette er også med til at påvirke den uddannelses-eller fremtidsdiskurs der tales ind i, men man taler sig også ind i en diskurs om social arv, der indeholder forskellige elementer om ligeværdighed mellem parterne og forældres ressourcer, kompetencer og ansvar. Diskursen om sociale arv er ligeledes med til at påvirke diskurserne om læring og uddannelse, hvilket vil blive tydeliggjort i denne del af analysen

## Forældreressourcer-, kompetencer-, ansvar og diskursen om social arv

Følgende afsnit vil, gennem stafetloggruppens udtalelser om de unges forældre, beskrive hvordan stafetloggruppen taler sig ind i en diskurs om social arv og hvordan dette har konsekvenser for både den lærings- og uddannelsesdiskurs der trækkes på.

I socialrådgiversgruppen blev der talt om stafetloggen som et rigtig godt redskab til at opnå ligeværdighed med forældrene, der ellers sidder i en meget sårbar situation ved stafetlogmøderne. Det kommer dog også frem, at forældrenes evne til at gribe dette redskab til ligeværdighed afhænger rigtig meget af ressourcer. Til spørgsmålet om forældrene anvender muligheden for at kigge med i stafetloggen derhjemme, svarer de alle prompte nej, men der uddybes lidt videre:

Freja: *”Det er meget lidt, det er efter ressourcer.”* (Bilag 2, s. 3 l. 24)

Louise: *(…) så skal man have noget overskud som forældre, men det er et godt redskab, hvis de bruger det, til også at få noget ligeværdighed ind i samarbejdet.* (bilag 2, s. 3 l. 27-28)

Det opleves således ikke, at stafetloggen som redskab formår at skabe den ligeværdighed med forældrene, der ellers søges. Det fortæller dog, at fagpersonerne er bevidste om den asymmetri, der eksisterer i relationen og i mødet mellem forældre, ung og fagpersoner, og at man forsøger at udligne dette asymmetriske magtforhold gennem et redskab som stafetlog. Med stafetloggen får forældrene netop også mulighed for, at holde fagpersoner op på de løfter, der laves til stafetlogmøderne.

Freja: *”de* (Forældrene) *har egentlig god mulighed for ligesom at holde folk op på de ting de ligesom lovede, at de ville gøre.”* (bilag 2, s. 4 l. 1)

Samtidig kan man også se, hvordan stafetloggen anvendes som et styringsredskab til at udvikle, ikke blot den unge, men også forældrene:

Nanna: *”og så man faktisk kan tildele opgaver, i systemet, til forældrene, det er ikke kun fagpersoner det er også forældrene der kan få en opgave med f.eks. at tage kontakt til børne- og ungdomspsykiatrisk afdeling for at hører om medicinskift, det er jo kun forældrene der kan gøre det, så får de den opgave,* (Freja*: Sørge for at barnet kommer afsted i skole) lige præcis, også en forældreopgave.”* (Bilag 2, s. 4 l. 2-5)

Den ligeværdighed der søges med forældrene, handler således ikke kun om at skabe balance i et asymmetrisk magtforhold, hvor en række fagpersoner indtager en dominerende rolle, og forældre og unge indtager rollen som den styrede og bekendende part, men også om at skabe en fordeling af arbejdsopgaver mellem fagpersoner og forældre. Eller sagt på en anden måde, så får stafetloggen også karakter af at være et redskab til at udvikle og styre forældrene til at tage et forældreansvar. Det er således ikke kun den unges adfærd, der søges reguleret eller styret vha. stafetloggen.

Da det i lærergruppen diskuteres, om ikke de skulle sørge for adgang til stafetloggen lidt før end hvad praksis er pt. kommer Trine ind på, hvordan stafetloggen kunne være et godt forberedelsesredskab, da den også giver et indblik i forældresamarbejdet:

Trine: *”Nu vi her, inden for de sidste par år, blevet lidt overrasket af nogen forældre med nogen situationer der har været lidt uheldige, det kunne jo også godt være, at man på den måde kunne få en eller anden form for indblik i, for det har tit været i startfasen, eller de få gange det har været har det været i startfasen, og få en fornemmelse af, hvad er det for et forældresamarbejde, der har været, og blive en lille smule klogere på, hvad er det for en opgave vi tager imod, for det har vi været en lille smule på bagkant med nogen gange.* *Det er jo nogen tunge, i nogen sammenhænge tunge forældre og elever vi får herned. Som har en lang historik i skoleskift osv. inden.”*

I: *”Er det også sådan nogen observationer der er noteret i stafetloggen?”*

*Trine: ”Nej, men man kan ret hurtigt fornemme noget, man kan jo godt fornemme om møder er nemme og går glat og om forældre er repræsenteret. Det bliver jo noteret ved hvert møde, hvem der er repræsenteret, og på den måde få et indblik i, om det her har været et godt forløb for den unge, har det været et optimalt samarbejde det her, uden at det decideret står der.”* (Bilag 1, s. 3 l. 12-23)

Forældrene til de mest udsatte unge beskrives som tunge forældre, der mangler helt grundlæggende kompetencer til at tage sig af deres børn. F.eks. beskrives det i interviewet med ungekonsulenterne, hvordan man i høj grad forsøger at hive de unge ud af deres hjemmekontekst:

Carsten: *”Vi gør også rigtig meget det, at vi hiver den unge ud af hjemmet og ud af den kontekst og hiver dem med herop, og giver dem nogen andre. For der er mange af de unge, det de har hjemmefra, de har ikke kompetencerne til at være forældre, ganske enkelt, og det har de svært ved at lære lige meget hvor meget vi forsøger, og så er det godt den unge lige lærer nogen andre måder at leve på nogen andre steder. Så vi hiver dem rigtig meget ud af hjemme, det er sjældent vi sidder hjemme i to timer over køkkenbordet og snakker, vi hiver dem ud og laver nogen ting med dem.”* (Bilag 3, s. 2 l. 23-28)

Der findes således et element af social arv i forståelsen af de unge, deres problemer og ikke mindst deres evne til eller grundlag for at ændre livskurs. F.eks. kommer det frem i interviewet med ungekonsulenterne, at forældre og unge ofte deler en mistro til ”systemet”, og at forældrene selv har været en del af såkaldte system i mange år. Det pointeres dog også, at man ikke kan generalisere det bredt, selv om det er den oplevelse de oftest har:

Hans: *”Altså man kan ikke generalisere det, for der er faktisk også nogen forældre, som har masser af ressourcer og som hvis børn bare er kommet i det forkerte selskab. Så det er ikke nødvendigvis dårlige forældre vi har heroppe, det kan også være selskabet de børn er en del af.”*

Carsten: *”Ja så der er også tit støtte derhjemmefra, og det gør tit opgaven lettere, at de har fået noget med sig, at de har noget i bagagen og har fået nogen værdier med sig, så er det nemmere lige at komme ind på den rigtige vej igen, synes jeg.” (*Hans*: ”Ja helt sikkert”)* (Bilag 3, s. 4 l. 1-6)

Der findes således elementer af en diskurs om social arv, der påvirker opfattelsen, af hvor let eller svær opgaven med at ændre de unges livsbane bliver for fagpersonerne. En diskurs vi også ser hos socialrådgiverne:

Freja: *”Det bare ved de ressourcestærke forældre, der er forløbene bare kortere, fordi de tager mere ejerskab og ansvar, også derhjemme, så der er de bare hurtigt afsluttet. (…) hvor de forældre der ikke formår og få gjort nogen ting derhjemme selv, altså er der store udfordringer, så skal der ske noget både derhjemme og i skolen, sådan er det bare unægteligt, men så bliver det bare tit dem, der er de lange forløb, det er der hvor forældrene ikke har ressourcerne, de er psykisk syge, de har misbrug eller er skilt eller økonomisk og tidsmæssigt i klemme. Hvor jeg synes, det med de ressourcestærke forældre, det løser sig bare hurtigere.”* (Bilag s. 22 l. 15-22)

Det er ligeledes en diskurs, der ses hos PPR-psykologen, forinden nedenstående citat er der talt om, at selv om nogle forældre har en vis portion skepsis over for skolen og systemet, så mener han, at de oftest føler sig godt taget imod nede på ungdomsskolen. Til et spørgsmål om han oplever flere forældre med denne skepsis i ungdomsskolen end i den almindelige folkeskole svares der:

Michael: *”Ja det vil jeg sige. Det vil jeg umiddelbart sige ja. Det er jo typisk nogen, der har haft noget uregelmæssig skolegang af en slags, som bliver elever i ungdomsklassen. De har haft nogle nederlag med sig og måske nogle uheldige kontroverser, og igen forældrene der selv har oplevet noget i deres skolegang, som også præger den måde de ser på skolesystemet på, der skal man være på vagt, fordi det er nogen, der kan gøre noget, der ikke er rart.”*

I: *Okay, også overfor det mere kommunaladministrative personale?*

Michael: *”Ja hele systemet. Både skolesystemet og så også familiesektionen og systemet. Det er nogen, der kan gøre noget, der er ubehageligt. Det har været ubehageligt af forskellige grunde, så er man jo på vagt.”* (Bilag 4, s. 11 l. 4-14)

Diskursen om social arv ses hos alle fagpersoner i stafetloggruppen, det lykkedes mig desværre ikke at få frem i interviewet med lærergruppen, men dette skal også ses i lyset af, det var noget vi drøftede løbende i løbet af mine dage i ungdomsklassen. På min sidste observationsdag får vi talt om, hvordan man kan karakterisere den forældregruppe, de møder, og de beskriver dem i nogen grad på samme måde, som de beskriver de unge, som nogen der mangler grundlæggende kompetencer eller i hvert fald ikke formår at videregive grundlæggende kompetencer til deres egne børn. Derudover er der nogle af eleverne, der er anbragt eller hvor en eventuel anbringelse er oppe at vende, så de unge lever i høj grad i familier, hvor der opleves en eller anden grad af svigt, om end det er meget forskelligt hvilke former og hvilke grader af svigt der foregår. (Bilag 6 & 8)

### Delkonklusion

I ovenstående tales der i høj grad om forældreressourcer-, kompetencer- og ansvar, som noget der spiller en stor rolle for hvorvidt stafetloggen kan bidrage til en højere grad af gensidig ligeværdighed mellem forældre og fagpersoner. I forhold til denne gruppe af unge og forældre formår stafetloggen således ikke at bidrage til en større grad af ligeværdighed mellem parterne.

Det ses hvordan de unges udsathed, i nogen grad, forstås gennem en diskurs om social arv, hvor forældrene karakteriseres som tunge og manglende både kompetencer og ressourcer til at tage sig af og hjælpe deres børn. Man ser dog også, at stafetloggruppen nuancerer denne forståelse, da det ikke er alle elever i ungdomsklassen, der er der pga. en effekt af social arv, der findes også elever, med ressourcestærke forældre, der enten er kommet i det forkerte selskab, har angst, mangler selvværd og selvtillid eller af andre grunde ikke formår at tilpasse sig det almene folkeskolesystem. Man har dog en forståelse af, at disse unge er lettere at hjælpe end de unge der har de såkaldte tunge forældre. Ifølge Ejrnæs (2008) kan diskursen om social arv have den negative konsekvens, at nogle unge får en dårligere prognose end andre, hvilket kan føre til lavere forventninger til disse unges udviklingsmuligheder, evner og ressourcer. Således indgår der et element af selvopfyldende profeti, fordi de unge stigmatiseres som potentielt marginaliserede sociale tabere. Diskursen om social arv rummer også en tendens til individualisering af problemer, hvor forældrenes problemer alene ses som risikofaktorer, hvorfor man overser faktorer som f.eks. mobning, diskrimination, skole- og boligforhold eller venskabskredse. Derudover er diskursen om social arv så almenkendt, at de unge selv er klar over den sociale arvs dominerende betydninger, og derfor må leve med en frygt for at gentage de negative mønstre, de selv oplever i deres opvækst. Dette kan være med til at efterlade et indtryk hos de unge om, at de ikke selv har indflydelse på deres egen fremtid fordi alt afhænger af, hvad de kommer fra, dette kan tillige indgå i den selvopfyldende profeti. (Ejrnæs, 2008: 8-9) I forhold til dette speciale vurderes det, at diskursen om social arv er med til at føre til lavere forventninger til de unge, hvilket kan føre til en selvopfyldende profeti, idet det kan medføre en række konsekvenser for de unges opfattelse af sig selv og deres fremtidsmuligheder og dermed hvilken subjektposition de indtager. Hvordan dette mere konkret sker, vil blive uddybet yderligere i afsnittet om lærings- og uddannelsesdiskurs. Det vurderes derudover, at socialarvsdiskursens almene udbredelse i befolkningen kan bidrage til opfyldelsen af den selvopfyldende profeti. Samtidig ses der hos stafetloggruppen en høj grad af nuancering af de unges problemer, da der ikke udelukkende tales ind i en diskurs om social arv, de formår netop også, at se de unge i et bredere socialt og samfundsmæssigt perspektiv, der inddrager faktorer som venskabskredse, mobning og skoleforhold, og har en forståelse af, at det ikke kun er de unge, der ikke kan tilpasse sig den almindelige folkeskole, men også den almindelige folkeskole, der ikke formår at rumme disse unge og se det potentiale, de faktisk rummer.

## Lærings- og uddannelsesdiskurs

I afsnittet om disciplinerende normalisering blev det tydeliggjort, at det man i stafetloggruppen anser som helt grundlæggende for at arbejde med de unge og deres udvikling er at opbygge en relation til den unge, og hermed blive i stand til at opbygge den unges selvværd, selvtillid og tillid til voksne. Der synes således at eksistere en læringsdiskurs, der handler om, at de unge skal have det godt psykisk og socialt før de kan udvikle sig og lære på andre områder. Følgende afsnit vil beskrive hvordan den dominerende læringsdiskurs og uddannelsesdiskurs kommer til syne samt hvordan de i samspil med diskursen om social arv kan tænkes at have en række konsekvenser for de subjektpositioner der muliggøres for de unge.

Når der blev spurgt ind til, hvilke konkrete mål der blev nedskrevet i stafetloggen endte fokus altid på relations arbejdet og tilliden mellem den unge og voksne. I de få tilfælde der kom konkrete eksempler frem, handlede det om at ændre mødetidspunkter, at blive mødestabil, at udvise en følelse af tilpashed, at blive motiveret og være deltagende. Der stilles således ikke nogen faglige krav til de unge, og de får således heller ikke muligheden for at præstere fagligt og opnå en følelse af, at lykkedes med noget fagligt. På mine observationsdage var det ligeledes mit indtryk, at undervisningen foregik på et meget lavt niveau, selv om der er tale om hovedsageligt normalt begavede unge. De unge har selvfølgelig pga. både skoleskift og skolevægring misset en hel del fagligt i den almene folkeskole, hvilket der skal tages hensyn til, men f.eks. var var der en af de unge, der i forbindelse med danskundervisningen arbejdede med et hæfte, hvori hun skulle løse nogle kryds og tværs opgaver. Hun spørger om hjælp til at finde og stave ordene, og får hjælp ved at en af lærerne bruger mobiltelefon til at slå ordene op, så hun kan se hvordan det staves. (Bilag 7) Ovenstående eksempel bryder meget med min forståelse af, hvordan man lærer et normalt begavet barn at stave og efter min opfattelse kunne man have hjulpet hende også ved at være mindre indgribende, hvilket kunne have givet både en større læring, men også en oplevelse af at lykkedes med noget der i udgangspunktet måske var svært for eleven. Ovenstående er både et eksempel på, at der stilles meget lave krav til elevernes faglige udvikling, men måske også et eksempel, på hvordan man forsøger at gøre ungdomsklassen til et behageligt sted at være, hvor man ikke behøver at føle sig frustreret over ikke at slå til fagligt. Eleven i ovenstående eksempel er Line, der i et tidligere nævnt eksempel bliver meget vred og stormer hjem. Hun er en af de elever, der ikke er bange for konflikter, og hun er i nogen grad karakteriseret af en indre vrede frem for en ked-af-det-hed, og det kan derfor også tænkes, at man i hendes tilfælde fokuserer mere på at rumme de konflikter der opstår pga. korrigering af sprog og adfærd, og derfor forsøger at reducere de konflikter, der kan opstå ved faglige frustrationer. Man kan ud fra ovenstående stille sig selv spørgsmålet om tilliden og relationen lider, når man som lærer kommer til at stille for høje faglige krav til eleverne? Det kunne i hvert fald tyde på, at der eksisterer en frygt for dette. Det er ikke nærværende speciales ærinde at undersøge dette, men det kunne være interessant at undersøge, hvorvidt relationen og tilliden mellem lærer og elev egentligt lider under et eventuelt fagligt nederlag hos eleven.

Den dominerende læringsdiskurs i stafetloggruppen har også en række konsekvenser for hvilken uddannelsesdiskurs der kommer til at dominere, da den indebærer en forståelse af, at disse unge har så mange sociale, psykiske og faglige udfordringer, at de aldrig kommer til at tage en gymnasial uddannelse. En forståelse der måske også delvist skal finde sin forklaring i diskursen om den sociale arv som den er beskrevet i ovenstående delkonklusion. Et citat fra interviewet med socialrådgiverne er med til at illustrere, hvor udsatte og udfordrede disse unge egentlig opfattes som:

Nanna: *”Ungdomsklassen kan man sige, for nu at bruge et utroligt usagligt ord, det er faktisk en endestation.”* (Bilag 2, s. 4 l. 11)

Det sås også gennem mine observationsdage med lærerne, hvor jeg får at vide, at man slet ikke anvender 9. klasses afgangsprøver, men kun optagelsesprøver til erhvervsuddannelserne eller at de kommer videre i nogle af ungdomsskolens andre tilbud for lidt ældre elever. (Bilag 7) Der eksisterer således en uddannelsesdiskurs om, at de unge i ungdomsklassen ”højest” vil kunne præstere at tage en erhvervsuddannelse, på trods af at der er tale om hovedsageligt normalt begavede unge. PPR-psykologen bakker op om dette:

Michael: *”Det er ikke en gymnasial uddannelse de kommer på, men det er en erhvervsuddannelse. De kommer videre, men det er ikke karaktererne vi kigger efter her for at lykkedes. Det er at man bliver stabil og at man kommer i trivsel, og at man føler at man har kammerater og venskaber. Det er det, der er målsætningen, hvis man kan sige det sådan.”* (Bilag, s. 14 l. 34 s. 15 l. 1-3)

Konsekvensen af dette er således ikke kun måden deres fremtidsmuligheder italesættes på, men også de faktiske muligheder de unge præsenteres for. De får således aldrig muligheden for at tage en 9. klasses afgangsprøve og de muligheder der kunne følge med sådan en. Denne måde at tænke på og forstå de unge, som nogle der ikke kan klare en 9. klasses afgangsprøve eller det eventuelle nederlag der følger med, kan ikke blot tænkes at have konsekvenser for de unges selvforståelse og tanker om deres fremtidsmuligheder, det har som sagt også den reelle konsekvens at man udelukker de unge for muligheden for en gymnasial uddannelse. Derudover har det også den konsekvens, at de unge ikke i tilstrækkelig grad forberedes på samfundets og andre uddannelsesinstitutioners forventninger til dem. Her kræves der jo netop en vis grad af faglige præstationer for at komme videre både i forhold til uddannelse og job.

Spørgsmålet er, hvad disse lave forventninger gør ved de unges selvforståelse, tanker og reelle muligheder i fremtiden. De dominerende lærings-og uddannelsesdiskurser i stafetloggruppen fortæller os således også noget om de tilgængelige subjektpositioner dette efterlader til de unge. Med Foucaults socialkonstruktivistiske tilgang til, at de eksisterende diskurser og den måde vi taler om ting og mennesker på er med til at skabe mening, sandhed og virkelighed, ser vi hvordan det at tale om de unge på en bestemt måde også kan have konsekvenser for de unge og deres selvbillede og fremtidsforventninger. For det første tales der om de unge som nogen, der ikke kan klare en 9. klasses eksamen hverken fagligt eller psykisk pga. det næsten helt sikre nederlag, der ville følge, hvis de prøvede. Dette kan tænkes at føre til en negativ selvopfattelse som en, der aldrig kan formå at indgå i samfundets dominerende uddannelsesdiskurs, hvor den optimale normalitet er at opnå en gymnasial uddannelse, og man derfor også er dummere end gennemsnittet. For det andet frarøver man de unge muligheden for at prøve en 9. klasses afgangsprøve samtidig med, at man siger at de kan komme på teknisk skole. Dette er således med til at forstærke et selvbillede af at være mindre begavet end gennemsnittet, hvilket jo egentlig ikke er tilfældet. Det kan således tænkes at bekræfte de unge i at være i en marginaliseret position, hvor de falder udenfor de gængse optimale og normale rammer. Der sættes således en række begrænsninger både i forhold til de unges fremtidsforventninger og deres reelle muligheder.

### Delkonklusion

Den læringsdiskurs der dominerer i stafetloggruppen indebærer således en forståelse af, at disse unge har så mange sociale og psykiske problemer, der først må afhjælpes, før de kan udvikle sig fagligt. Man fokuserer læringsmæssig primært på det sociale og det psykiske, at udvikle relationer, selvværd, selvtillid, tillid til omverden, at lære at tale ordentligt og indgå i gruppesammenhænge på en ordentlig måde f.eks. ved morgenmaden, hvor der skal være plads til alle. De krav der stilles til de unge handler således primært om det sociale og det at opnå mødestabilitet, selv om der ikke rigtigt stilles de store faglige krav. Det kan synes paradoksalt at man på denne ene side forsøger at gøre dem i stand til at komme videre i uddannelsessystemet, men samtidig ikke rigtigt forbereder dem på de krav, der stilles i dette system. Her er det ikke nok at have tillid til andre eller at kunne indgå i sociale sammenhænge, det er selvfølgelig også enormt vigtigt, men der stilles også en række krav til at kunne præstere på andre områder, ellers kommer man simpelthen ikke videre. Den dominerende uddannelsesdiskurs i stafetloggruppen har den konsekvens at man indsnævrer de unges uddannelsesmuligheder. Disse unge har faktisk ikke adgang til de samme uddannelsesmuligheder som resten af samfundets unge, og det bliver her tydeligt, hvordan det ikke blot er den sociale arv, der er determinerende for udsatte unges uddannelsesniveau, men også er et spørgsmål om ulige muligheder. På den måde risikerer man også at fastholde dem i et mønster af udsathed, da mange af dem egentlig heller ikke har fået udviklet evnen til at lære og præstere på den måde man gør på ungdomsuddannelser som teknisk skole, hvor graden af hjælp må forventes at være lavere end den grad af hjælp, de har modtaget i ungdomsklassen. Dette kan derfor også føre til selvforståelse som en der hele tiden har brug for hjælp, en der aldrig lærer at klare sig selv, på trods af at det netop er dette man forsøger at modvirke ved at arbejde på de unges selvtillid og selvværd. Det at begrænse de unges uddannelsesmuligheder er også med til at begrænse deres muligheder for identitetsskabelse, da denne skal skabes inden for erhvervsuddannelserne og det at være faglært. Det kan altså tænkes, at de dominerende diskurser der eksister i stafetloggruppen kan være med til at fastholde de unge i en marginaliseringsproces hvor de til stadighed befinder sig et sted midt imellem inkluderet og ekskluderet i den større samfundssammenhæng.

De unge efterlades således med nogle marginaliserede subjektpositioner, hvor der ikke er det store handlingsrum i forhold til uddannelse eller til at bryde med den udsathed, de er karakteriseret af. Når der arbejdes med relationer i stafetloggruppen, er det ikke kun ud fra en fornemmelse af at det er en god ide, men også fordi forskning viser, at en god og nær relation til en lærer kan være en betydelig beskyttelsesfaktor for udsatte børn i forhold til at mindske faglige og sociale nederlag. (Jørgensen & Preisler, 2017: 69) (Stage et al. 2018: 16) Nyere forskning tyder dog på, at den største og mest variable risikofaktor, dvs. den faktor vi har størst mulighed for at påvirke, handler om de unges skolepræstationer. At opleve at præstere godt i skolen er en stor beskyttelsesfaktor mod yderligere udsathed, kriminalitet og misbrug, da det samtidig er med til at bidrage til en oplevelse af ligeværdige relationer, til opbygning af selvtillid og dermed også en generel trivsel samt udvikling af sociale kompetencer. (Egmont Fonden, 2013: 3) (Jørgensen & Preisler, 2017: 11) De unge vurderes desuden til at have så mange sociale og psykiske problemer, at de ikke kan gennemføre en gymnasial uddannelse, hvilket bringer en til at sætte spørgsmålstegn ved, hvordan de så skulle være i stand til at gennemføre en erhvervsuddannelse. Selvom der i nogle fag er et lidt lavere niveau, stilles der stadig krav om at kunne præstere og udvikle sig fagligt.

I forhold til arbejdet med denne gruppe af unge trækkes der således på flere af de samme diskurser, og man bliver i stafetloggruppen derfor også hurtigt enige. Et spørgsmål man her kunne stille handler om ikke meningen med det tværfaglige samarbejde delvist undergraves når der er en for høj grad af enighed, da en af de store fordele tværfagligt samarbejde netop er at forskellige vinkler bedre kan belyse komplekse problemstillinger?

## Stafetloggen og det tværfaglige samarbejde

Følgende afsnit vil beskrive og analysere det tværfaglige samarbejde og hvilken betydning stafetloggen har for dette. Der var i henhold til den tidligere forskning identificeret en lang række faktorer der kunne medføre forskellige problematikker i forbindelse med tværfagligt samarbejde. Det drejer sig f.eks. om uklar rollefordeling, forskellige faglige interesser, fordomme om hinandens faglighed osv. Det har i specialet ikke været muligt at identificere sådanne problematikker i stafetloggruppen. Tværtimod karakteriseres samarbejdet som rigtig godt og man har generelt en rigtig stor respekt for hinandens faglighed, viden og kompetencer. F.eks. fortæller PPR-psykologen om samarbejdets karakter:

Michael: *”Jeg vil sige at det er godt afstemt. Vi ved hvad det her går ud på. De er meget professionelle, de har en stor relationskompetence, en stor ledelseskompetence til at forstå de her unge. Det er også derfor at de har succes med dem. De formår at møde dem, der hvor de er, og de formår at lede dem videre i noget hensigtsmæssigt, i noget hvor de faktisk, at de lykkes.”* (Bilag 4, s. 7 l. 29-32)

Ungekonsulenterne oplever ligeledes et rigtig godt samarbejde med lærerne i ungdomsklassen og fortæller:

Carsten: *”Du skal huske, at dem der kommer derned det er jo dem, der ikke kan være i folkeskolen på almindelig vis, og dem er de bare dygtige til må man sige, (*Hans: *Ja det må vi sige) dem har vi stor respekt for dernede.”*

Hans: *”og et godt samarbejde med.”* (Bilag 3, s.9 l. 6-8)

Derudover ses det jo også, at man i flere tilfælde trækker på nogle af de samme diskurser i forhold til de elever, der samarbejdes om. I interviewene blev det dog også tydeligt, hvordan det gode tværfaglige samarbejde med stafetloggen, i høj grad kan sige at være personafhængigt. F.eks. peges der på flere problematikker i det samarbejde de forskellige fagpersoner har med den almindelige folkeskole. Ungekonsulenterne peger f.eks. på at stafetlogmøderne her kan bryde med deres opfattelse af, hvordan man bør gå til de unge, der har det svært og har problemer med f.eks. skolevægring.

Carsten: *”Der er tit sådan en lidt negativ eller kritisk stemning eller indgangsvinkel til det.* (Stafetlogmøderne) *at man sidder der fordi at der et problem eller en stor udfordring, så der er tit en negativ kontekst at de der møder bliver afholdt, tænker jeg. Hvor vi jo gør rigtig meget ud af til vores netværksmøder, at det ikke skal. Det bliver sådan lidt opgivende nogen gange hos nogen aktører, hvor vi forsøger at se nogen lyspunkter og noget af det der lykkedes, og noget af det vi kan arbejde videre med.”* (Bilag 3, s. 8 l. 24-28)

Et perspektiv der bakkes op af socialrådgivergruppen:

Louise: *(…) det bløder jo altid op, at der ligesom nogen ting som fungerer, altså det giver bare en anden stemning til et møde end når alle de der svære ting, de kommer på bordet lige med det samme.* (Bilag 2, s. 19 l. 1-3)

Der er i stafetloggruppen således en forståelse af, at man kommer længst med at finde og fremhæve nogle af de positive ting hos den unge, men det er en forståelse, der ikke altid kommer med til stafetlogmøderne i de almindelige folkeskoler. Dette kunne tyde på, som ovenstående del af analysen om diskurser også viser, at man i stafetloggruppen i høj grad har et niveau af vidensdeling og fælles forståelse for udsatte unge, hvilket i henhold til den tidligere forskning også er fremmende for det gode samarbejde. Samtidig kan ovenstående citater tyde på, at der muligvis eksisterer større kulturelle forskelle og forskellige opfattelser af de unge mellem læreren i den almindelige folkeskole og de øvrige fagpersoner, der deltager i stafetlogmøder.

En ting man dog peger på i stafetloggruppen som et potentielt område med plads til forbedring handler om struktur og mødeledelse. F.eks. fortæller en af socialrådgiverne således:

Nanna: *”Så er der en masse ting jeg godt kunne drømme om at det kunne, altså jeg kommer fra en tidligere arbejdsplads hvor man kørte en meget fast system med præsentationsrunde, ressourcerunde, problem-og udfordring runde og aftalerunde, og så aftalte man et nyt møde og det var uanset om man dukkede op i den børnehave eller den skole eller hvad det var, så vidste alle at det var de her fire trin vi skal igennem om vi så vil det eller ej, og det savner jeg, at det er sådan her vi holder stafetlogmøde og man altid har, sådan at det er en fast standard.”* (Bilag 2, s. 18 l. 6-11)

På samme måde savner PPR-psykologen også en lidt højere grad af stringens til møderne:

Michael: *”Jeg syntes ikke, at vi har stringensen. Det syntes jeg ikke, slet ikke. Dagsordenen til møderne, hvad er det egentlig vi gerne vil nå frem til, det er tit noget man bare tager på mødet. Der kunne jeg ønske at man var mere på forkant, så folk inden mødet havde gjort sig tanker om hvad det skulle gå ud på, hvad det skulle dreje sig om, og hvad vi gerne skulle nå i retning af. (…) Der tænker jeg, at man kunne spare meget tid, fordi vi er ofte mange mennesker der mødes omkring det. Så kan man blive lidt mere klar på det inden mødet og at man ligesom var sporet ind på, hvad det her skulle munde ud i. Så en dagsorden for det og i nogle henseender også en processtyrer, ligesom de har i … Psykologerne er processtyrer, det er blevet bestemt oppefra. Det kunne måske også være her (…) Jeg tænker noget mere stringens, både omkring dagsorden og omkring processtyring, altså mødeledelse.”* (Bilag 4, s. 1 l. 15-32)

Problematikken omkring rollefordeling eller mødeledelse bliver også taget op i interviewet med lærergruppen, men her påpeges det også, at den manglende struktur i møderne måske også kan findes i det faktum, at lærerne lige nu fungere som både mødeledere og referenter:

Per: *(…) Egentlig så ligger der udfordringer i at være mødeleder og også referent fordi at man jo har en dagsorden og man har en dagsorden på papir og et eller andet sted man gerne vil hen og det er faktisk svært.* (Flere rundt om bordet stemmer i med samme oplevelse) *Så det optimale er faktisk at vi er to til de her stafetlogmøder.”* (Bilag 1, s. 12 l. 3-6)

Videre i denne snak omkring mødeledelse kommer vi også ind på, at det er noget der diskuteres højere oppe i den kommunale organisation, og om der er taget beslutninger herom endnu. Derudover hvordan det eventuelt kunne være en fordel, at der var en institutionsleder med til møderne, da dette ville kunne forkorte nogle beslutningsprocesser:

Per: *”Til stort set alle møder ville man jo også fordele opgaverne, hvis man har et møde så ville man jo have en mødeleder og en referent, der er jo en grund til, at man ikke både er mødeleder og referent, altså det gør man jo ikke. (…) og med den der tilspidsning vi nogle gange har haft, at vi så siger jamen som udgangspunkt der er, vi to til alle vores stafetlogmøder og så er det sådan det er. Og det er så fint nok rent teknisk og praktisk i forhold til hvordan vi gør, men det har også noget at gøre med at notere og måske kan man også hurtigere tage en beslutning når man er to og den ene er leder, så man ikke skal sige, det skal jeg snakke med Per om (…) ”* (Bilag 1, s. 13 l. 3-12)

Det at være to repræsentanter fra institutionen ses således ikke kun som en fordel i forhold til mødeopgaver og beslutningskompetence, men også i forhold til at man i nogle tilfælde oplever tilspidsede situationer, hvor det bare er rart at være mere end en om at håndtere situationen.

En af de klare fordele der fremhæves ved stafetloggen handler om, at alle fagligheder er samlet på den samme platform og man derved har informationer om hvem de involverede aktører er, f.eks. fortæller en fra lærergruppen:

Per: *(…) for det er også en af styrker ved det,* (Stafetloggen*) at man kan gå ind og se hvem er det der arbejder med barnet som udgangspunkt ikke (…)* (Bilag 1, s. 3 l. 10-11)

### Delkonklusion

Der opleves således ikke de helt store problematikker i det tværfaglige samarbejde i stafetloggruppen. Samtidig påpeger både lærer og ungekonsulenter, at man før stafetlogmøderne jo holdt netværksmøder, man har således en høj grad af kultur for og omkring tværfagligt arbejde i arbejdet med udsatte unge i kommunen. Stafetloggen kan i forhold til stafetloggruppen således ikke siges at have nævneværdig betydning for samarbejdet. Det nye og positive, stafetloggen, bidrager med er det at have en fælles platform, hvor man kan se, hvem alle de involverede i sagen er, hvilket reducerer det detektivarbejde man nogle gange før har skulle ud på. Derudover er den også bidragende til at der holde en tråd i indsatsen, at man ved hvad der gøres og hvorfor.

Det har været interessant at kigge nærmere på, hvorledes man i praksis anvender stafetloggen, der jo i tanken er et værktøj, der skal styrke det tværfaglige samarbejde samtidig med at det skal holde styr på den sociale indsats der er i gang, hvorved det også bliver et styringsredskab på linje med f.eks. kommunale handleplaner, der skal inddrage og styre borgeren i en bestemt retning. Men som vist i afsnittet om den sociale arv bliver stafetloggen måske i højere grad et værktøj til styring af forældre end et værktøj til styring af den unge.

# Konklusion

Specialets problemformulering, der her søges besvaret, lyder:

Hvilken normalitet formidles af stafetloggruppen i det sociale og forebyggende arbejde med de unge i ungdomsklassen og hvordan foregår den disciplinerende normalisering i praksis? Hvilke diskurser trækkes der på i stafetloggruppens forståelse og beskrivelse af de unge og hvilke mulige subjektpositioner efterlader dette for de unge? Og hvilken rolle spiller styringsredskabet, stafetloggen, for både det sociale og forebyggende arbejde samt for det tværfaglige samarbejde?

Når vi i sociologi og specielt kriminologi taler om eller diskuterer normalitet foregår det som regel på baggrund af en grænsesætning mellem det normale og det unormale. Ved at kigge på det afvigende og unormale får vi en større viden om, hvad der er det normale. Dette er også tilfældet hos Foucault hvor den disciplinerende normalisering netop handler om afgræsningen mellem det normale og det afvigende, selv om det her er gennem den optimale norm, at grænsedragningen og konstruktionen af det unormale sker. Foucault beskriver den disciplinerende normalisering som en proces, der gennemsyrer det moderne samfund, men samtidig bliver det ikke gjort eksplicit, hvorvidt der eksisterer flere former for optimal normalitet. Allerede i specialets teoriafsnit blev der argumenteret for, at de unge i ungdomsklassen, selv om de allerede er faldet udenfor den optimale norm, og derfor kategoriseres som afvigende, til stadighed, og måske i højere grad end samfundets ”normale” grupper, underlægges en disciplinerende normalisering. Specialets analyse har vist, hvordan den disciplinerende normalisering som ungdomsklassens elever underlægges, er med til at skabe en anden optimal normalitet, der ligger udenfor samfundets dominerende diskurser om det optimale. Ungdomsklassens elever præsenteres for en optimal normalitet, der handler om at komme videre på en erhvervsuddannelse, og samtidig ekskluderes de fra at deltage i samfundets dominerende uddannelsesdiskurs, hvor den optimale normalitet handler op at opnå en gymnasial uddannelse. Hvilket efterlader de unge med nogle begrænsede og marginaliserede subjektpositioner hvor rammerne for identitetsdannelse må foregå indenfor det at blive faglært, en ramme der muligvis passer eller ikke passer til dem som personer.

I forhold til stafetloggruppens forståelser og beskrivelser af de unge trækkes der på tre forskellige diskurser der handler om 1) en diskurs om social arv, 2) en diskurs om læring og 3) en uddannelses (eller fremtids) diskurs. I analysen blev det klart, hvordan de unges situation og udsathed i nogen grad forstås gennem en diskurs om social arv. Dette ses f.eks. ved at de unge og deres forældre i nogen sammenhænge beskrives vha. de samme ord: de er tunge, de er skeptiske overfor systemet, de har nogle af de samme negative oplevelser i forhold til skolen. Derudover ses diskursen om social arv også gennem deres beskrivelse af ressourcestærke forældre, her opleves de unge som lettere at få tilbage på rette spor, både fordi de har flere grundlæggende værdier med hjemmefra, men også fordi forældrene er i stand til at tage et større ansvar for den disciplinerende normalisering der foregår i hjemmet. Diskursen om social arv er således med til at påvirke stafetloggruppens forventninger til de unge, og dermed også den optimale normalitet der præsenteres og gøres mulig for de unge. Den læringsdiskurs man trækker på i stafetloggruppen handler om, at de unge først og fremmest må have det godt psykisk og socialt før man kan arbejde på deres faglige udvikling. Det er også primært indenfor denne læringsdiskurs, at vi ser den disciplinerende normalisering foregå i praksis, hvor redskabet til udvikling er relationen mellem lærer og elever. Det er gennem relationen, at bekendelse bliver mulig og dermed også relationen der muliggør en selvudvikling hos de unge, der forhåbentlig kan føres i retning af et større selvværd, selvtillid og tillid til voksne. Hvilket så indenfor den dominerende læringsdiskurs i stafetloggruppen, vil gøre de unge i stand til at gennemføre en erhvervsuddannelse. Denne læringsdiskurs fører os således videre til den uddannelsesdiskurs, der dominerer i stafetloggruppen. Uddannelsesdiskursen indebærer en forståelse af de unge som nogen, der har så store psykiske og sociale problemer at de aldrig vil være i stand til at gennemføre en gymnasial uddannelse, hvilket så resulterer i, at den optimale normalitet eller fremtidsmulighed der præsenteres for de unge, handler om at komme videre på teknisk skole og tage sig en erhvervsuddannelse. Ovenstående beskriver hvordan man i arbejdet med udsatte unge, stik imod hensigten, kommer til at fastholde de unge i en udsat og marginaliseret subjektposition, idet man forhindrer dem i at deltage og komme ind i samfundets dominerende diskurser om f.eks. uddannelse. Igennem specialets analyse er det vist, hvordan diskurserne påvirker hinanden og den disciplinerende normalisering, der foregår i praksis og hvordan dette er med til at skabe den viden og de sandheder der opereres med indenfor i arbejdet med udsatte unge. Derudover vises det, hvordan eleverne i ungdomsklassen på en og samme tid er underlagt samfundets totaliserende og individualiserende procedurer. De er på den ene side er underlagt en disciplinering på grund af deres udsathed, og på den anden side forsøgt gjort ansvarlige for deres egne individuelle valg, alt imens disse valg styres og begrænses til en bestemt retning.

Til spørgsmålet om hvilken rolle stafetloggen spiller for det tværfaglige samarbejde og for det forbyggende sociale arbejde må konklusionen være, at det i udgangspunktet er et rigtig godt redskab der også bidrager til en vis effektivisering af arbejdet med udsatte unge, hvor den gør det lettere for f.eks. lærerne at se hvem der egentlig er med i samarbejdet om de enkelte unge, men at det ikke har spillet den helt store rolle i forhold til det tværfaglige samarbejde i denne specifikke samling af fagfolk. Der var i forvejen et godt tværfagligt samarbejde, der ikke er skabt af stafetloggen, og de problemer man oplever i forhold til stringens og mødeledelse bliver heller ikke løst ved brug af stafetloggen. Samtidig kan stafetloggen anvendes til, gennem inddragelse, at modvirke det ellers asymmetriske magtforhold mellem kommunale repræsentanter og borgere. Ud fra de eksempler der er belyst, lykkes dette dog kun i meget lille grad. I forhold til arbejdet med denne gruppe af unge og forældre, dvs. nogle af de allermest udsatte, så er det også optimistisk at tro, at de har ressourcerne til at gribe den mulighed for ligeværdighed, der præsenteres. Det kunne derimod tænkes at være fagfolkenes evne til at inddrage og forberede både de unge og forældrene der er afgørende for om der opnås en følelse af ligeværdighed hos både forældre og unge.

# Diskussion

Følgende afsnit vil tage form som en diskussion af specialets resultater, samt eventuelle konsekvenser i en bredere samfundskontekst, og dertil en diskussion af, hvad der kunne være interessant og relevant at undersøge videre. Derudover vil det også blive diskuteret hvad anvendelsen af Foucault har haft af konsekvenser for specialets analyse og hvad denne teoretiske position egentlig gør en i stand til at sige noget om.

Indledende har der i specialet været lagt vægt på at tænke tværfagligt samarbejde ind som et afgørende element for både styring af de unge og det forebyggende sociale arbejdes kvalitet. Dette både pga. at man i forskning og i praksis lægger stor vægt på det tværfaglige arbejdes betydning for arbejdet med udsatte unge og det at der tilsyneladende ofte er store problemer forbundet med tværfagligt samarbejde, hvilket forventes at påvirke den sociale og forebyggende indsats negativt. Derudover skal det indledende fokus også ses i lyset af, at stafetloggen netop er skabt som et redskab til at forbedre den tværfaglige indsats. Når tværfagligt samarbejde har fået en mindre og mere sekundær rolle i analysen end først forventet, skal det ses i lyset, af at samarbejdet i stafetloggruppen fungerer rigtig godt og at det ikke har været muligt at identificere de helt store problematikker i forhold til f.eks. kulturforskelle eller rollefordeling. De problematikker der er identificeret, har været af en karakter der ikke synes at påvirke det praktiske samarbejde i sådan en grad at det sociale og forebyggende arbejde påvirkes. Specialet har i analysen således også ladet sig styre af empirien, hvor det må forventes at der ville have været et større fokus på det tværfaglige samarbejde såfremt der var identificeret større problematikker på dette område. En sideeffekt af den store enighed i diskurserne er dog, at der er ting der lettere overses. Her undrede jeg f.eks. mig over, om kvaliteten af det faglige arbejde med de unge ikke kunne ændres, så dette også blev en del af det at opbygge de unges identitet og selvværd, uden at det ville gå ud over det relationelle arbejde.

I undersøgelse fra Kraka (2016) er det fundet, at indkomstmobiliteten i Danmark over de sidste 10 år er faldet. I analysen konkluderes det at det således, at er blevet sværere for børn og unge at bryde den negative sociale arv, og man vurderer i undersøgelsen, at forældrenes uddannelsesniveau er centralt for udviklingen af børns potentiale og dermed også for den sociale mobilitet. (Jakobsen, 2016: 2-5) I dansk forskning om social arv og social mobilitet lægges der rigtig stor vægt på den store sammenhæng der eksisterer mellem børn og forældres uddannelses-, beskæftigelses-, indkomst- og helbredsmæssige forhold. Det at den sociale arv synes at have nået et konstant niveau, hvor omfanget ikke længere er faldende, tilskrives traditionelt forældrenes kulturelle ressourcer og know how, og man risikerer her at overse de potentialer og muligheder for udvikling der allerede eksisterer i det sociale arbejde. F.eks. skriver Mads Meier Jæger i en artikel om den sociale arv:

*” (…) at vi sandsynligvis har reduceret den sociale arv så meget, som det er muligt med de traditionelle værktøjer, som velfærdsstaten tilbyder. Med traditionelle værktøjer refereres til økonomisk omfordeling og sociale indsatser.”* (Jæger, 2008)

Som nævnt i afsnittet om reliabilitet og validitet kan specialets resultater ikke generaliseres ud i en bred samfundsmæssig kontekst, men man kan alligevel lege med tanken, om ikke resultaterne fra denne case kunne tænkes at gøre sig gældende i andre lignende cases. Her tænkes der specielt på hvordan de fremanalyserede diskurser kunne tænkes at gøre sig gældende hos et bredere udsnit af fagpersoner, der arbejder med de allermest udsatte unge i samfundet. Således at den sociale mobilitet ikke kun begrænset af den sociale arv, men også pga. de diskurser og praksisser der dominerer i det forbyggende og sociale arbejde med samfundets allermest udsatte børn og unge. Den sociale mobilitet påvirkes selvfølgeligt af en hel række faktorer der, på både individ- og samfundsniveau, påvirker hinanden i et komplekst og dynamisk mønster. Min påstand er således ikke, at den faldende sociale mobilitet i Danmark udelukkende handler om hvordan det sociale arbejde med udsatte borgere sætter begrænsninger for deres muligheder. Min påstand er derimod, at det er et område og en problematik der let overses pga. en dominerende diskurs om social arv, der har fået gennemslagskraft i både den brede befolkning, hos fagpersoner der arbejder med udsatte borgere og hos de forskere der undersøger disse problemstillinger. I diskursen om social arv, arver børn gennem måde biologi og miljø deres forældres problemstillinger, hvilket kan føre til en opgivenhed i det sociale arbejde, hvor forventningerne til udsatte børn og unge sænkes i en sådan grad, at det påvirker deres muligheder for at uddanne sig bedre end deres forældre. At dette let overses skal måske også ses i lyset af de dominerende diskurser der eksisterer om socialt arbejde, der jo netop er et ”hjælpens-univers”. (Järvinen & Mortensen, 2002: 10)

Som nævnt i analysen anvendes stafetloggen også som et redskab til at skabe ligeværdighed mellem de fagpersoner der udfører det sociale og forebyggende arbejde og de unge og deres forældre. Hvorvidt denne ligeværdighed opnås har det ikke været muligt at konkludere, på da specialet ikke har interviewet hverken de unge eller deres forældre. Det kunne dog være enormt interessant at undersøge hvordan de oplever stafetlogmøderne, om deres oplevelser stemmer overens med fagpersonernes vurdering af denne, og hvorvidt de føler en grad af respekt og ligeværdighed mellem dem selv og de lærer, socialrådgivere, psykologer osv. de sidder overfor i forbindelse med et stafetlogmøde. En undersøgelse der kiggede nærmere på de unges oplevelse vil desuden kunne komme med et stærkere bud på, hvor vidt de unge faktisk tager fagpersonernes forståelser og diskurser til sig og dermed også indordner sig de subjektpositioner der er fremanalyseret i dette speciale. Eller sagt med andre ord, om den magt der udøves også er en magt der lykkedes.

Indledende har det været intentionen ikke blot at analysere den magt der udøves af stafetloggruppen, men også den udøvelse af modmagt dette muliggør for de unge. Dette har dog vist sig som en svær øvelse da modmagt ikke defineres særligt eksplicit hos Foucault. I praksis har det også været svært at skelne mellem modmagt og afmagt. For når Line f.eks. stormer ud efter en samtale der skal korrigere hendes sprog, eller når det første Lars gør når han kommer hjem fra skole er at tænde en joint, eller når Klaus udvandrer fra en matematiktime, fordi han oplever ikke at forstå hvad han skal, er alt dette da et udtryk for mod- eller afmagt eller måske begge dele? Eller er det udtryk for noget helt andet som f.eks. lavt selvværd og selvtillid eller er det et forsøg på at flygte fra virkeligheden et øjeblik? Hvis vi nu forsøger at brede de unges adfærd ud på et mere generelt og objektiveret niveau, hvor de alle indgår i samme gruppe altså udsatte unge, hvis adfærd der er karakteriseret af en vis håbløshed, skolevægring, udadreagerende adfærd og opgivehed, kan vi stille samme spørgsmål. Er alt dette et udtryk for modmagt eller afmagt? I forhold til f.eks. skolevægring er dette så et udtryk for modstand mod den kultur, de ikke formår at tilpasse sig eller mod det at de ikke finder en mening i den undervisning man forventer de deltager i, er det et tegn på frustration og afmagt eller er det måske udtryk for det hele på en gang? Jeg finder det på baggrund af specialets empiriske materiale svært at besvare ovenstående spørgsmål. For bedre at belyse magtens dynamiske karakter må de unge (og deres forældres) oplevelser og forståelser inddrages i et empirisk materiale. Derudover ville flere observationsdage i ungdomsklassen samt observationer af stafetlogmøder måske kunne have bidraget til et større blik for den modmagt der også udøves. Det var til en start også specialets mål at lave en magtanalyse via Foucaults begrebsapparat, men selve anvendelse af ham har ledt et andet sted hen, nemlig til en fremanalyseringen af de mulige subjektpositioner der skabes til de unge. Forklaringen til dette skal måske også findes i Foucaults egen udlægning af hvad hans arbejder har ledt henimod:

*“I would like to say, first of all, what has been the goal of my work during the last twenty years. It has not been to analyze the phenomena of power, nor to elaborate the foundations of such an analysis. My objective, instead, has been to create a history of the different modes by which, in our culture, human beings are made subjects.“* (Foucault, 1982: 777)

Der kunne således også at eksistere en misforståelse af, ikke blot hvad Foucault selv har haft som mål i hans arbejder, men også hvad hans begrebsapparater faktisk leder henimod, hvilket som i dette speciales tilfælde ikke var en magtanalyse men derimod en analyse af hvilke mekanismer der er med til at skabe mennesker som subjekter og hvordan disse mekanismer virker, hvor magt og diskurser følgelig spiller en stor og dominerende rolle.

# Litteratur

**Bog-kilder:**

Antoft, R. & Salomonsen, H. H. (2012): *Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi* i ”Håndværk & Horisonter Tradition og nytænkning i kvalitativ metode”. Antoft, R., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A. og Kristiansen, S. (Red.) Syddansk Universitetsforlag, Viborg.

De Vaus, D. A. (2001): *Research design in Social Research.* SAGE publications Ltd, London

Ejrnæs, M. (2004): *Faglighed og tværfaglighed Vilkårene for samarbejdet mellem pædagoger, sundhedsplejersker, lærer og socialrådgivere.* Akademisk Forlag, København K.

Ejrnæs, M. & Monrad, M. (2017): *Vignetundersøgelser Nyt blik på tværprofessionelt samarbejde* I ”Når professioner samarbejde – praksis med udsatte børn og unge”. Moesby-Jensen, C. K. Red. Samfundslitteratur, Specialtrykkeriet Arco A/S.

Foucault, M. (2010): *The Government of Self and Others: Lectures at the Collége de France 1982-1983.* Gros, F. (Red.), Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2009): *Biopolitikkens fødsel: Forelæsninger på Collége de France 1978-1979.* Ewald, F. & Fontana, A. (Red.) Hans Reitzel, København.

Foucault, M. (2008): *Sikkerhed, territorium, befolkning: forelæsninger på Collège de France, 1977-1978.* Ewald, F. & Fontana, A. (Red.) Hans Reitzel, København.

Foucault, M. (1998): *Viljen til viden Seksualitetens historie 1.* Det lille Forlag, 2. Oplag, Danmark.

Foucault, M. (1988): *Technologies of the self; The Political technology of individuals.* I Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault. Martin, L. H., Gutman, H. & Hutton, P. H. (Red.) University of Massachusetts Press.

Hansen, C. Y. (1999): *Nu trækker vi på samme hammel! Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde omkring børn og unge i kommunen.* Socialministeriet, Nordisk Bog Center A/S, Haslev.

Hansen, C. Y. (2001): *Tværfagligt og tværsektorielt samarbejde – set fra en forskningsmæssig synsvinkel.* I Antologi om Tværfagligt samarbejde, Nielsen, J. B. & Knudsen, M. Red. Udviklings og Formidlingscenter Børn og Familier, Vizuel Aabenraa.

Harsløf, I. & Malmberg-Heimonen, I. (2013): *Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ung til voksen*. I ”Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalisering på vei til voksenliv”. Hammer, T. & Hyggen, C. (red.) Oslo, Gyldendal Akademisk.

Højholdt, A. (2016) *Tværprofessionelt samarbejde – I teori og praksis.* Forfatteren og Hans Reitzels Forlag, Latvia 2016.

Järvinen, M. & Mortensen, N. (2002): *Det magtfulde møde mellem system og klient: teoretiske perspektiver* i ”Det magtfulde møde mellem system og klient”, Järvinen, M., Larsen, J. E. & Mortensen, N. (Red.) Aarhus Universitetsforlag, Århus N.

Jensen, M. K. (1992): *SLUT-SUM En sammenfatning af projekterfaringerne fra socialministeriets Udviklingsprogram*. Socialforskningsinstituttet, København K.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999): *Deltagende observation Introduktion til en forskningsmetodik.* Hans Reitzels Forlag, København K.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008) *Interview Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag, København K 2009, 2. udgave 5. oplag.

Langergaard, L. L., Rasmussen, S. B. & Sørensen, A. (2011): *Viden videnskab og virkelighed.* Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg C.

Lihme, B. (2013): *Socialt arbejde med udsatte unge*. Akademisk Forlag, København K.

Lindgren, S. (2007): *Michel Foucault* i ”Klassisk og moderne samfundsteori”, Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (Red.) Hans Reitzels Forlag, Danmark, 4. udgave.

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

Nielsen, J. B. (2001) *Tværfagligt samarbejde – fra model til erkendelse* I Antologi om tværfagligt samarbejde. Nielsen, J. B. & Knudsen, M. Red. Udviklings og Formidlingscenter Børn og Familier, Vizuel Aabenraa.

Villadsen, K. (2003) *Det sociale arbejde som en befrielse* I ”At skabe en klient institutionelle identiteter i socialt arbejde”, Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. Red. Hans Reitzels Forlag, København K.

Villadsen, K. (2013): *Michel Foucault* i ”Klassisk og moderne samfundsteori”, Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (Red.) Hans Reitzels Forlag, Finland 2013, 5. udgave 1. oplag.

Villumsen, A. M. (2017) *Tværprofessionelt samarbejde i børnehøjde Pædagogisk opsporingsarbejde som fundament for tværprofessionelt samarbejde* I ”Når professioner samarbejder – praksis med udsatte børn og unge”. Moesby-Jensen, C. K. Red. Samfundslitteratur, Specialtrykkeriet Arco A/S.

**Webkilder:**

Ahlgreen, B. Petersen, C.B. Balleby, M.S. & Johansen, L.N. (2012): *Kortlægning af modeller for tværfagligt samarbejde - Afsluttende rapport*. Folkesundhed & Kvalitetsudvikling og Socialstyrelsen, januar 2012, Aarhus N.

<https://viden.sl.dk/media/5543/kortlaegning-af-modeller-for-tvaerfagligt-samarbejde.pdf>

Ankestyrelsen (2012): *Kommunernes indsats på området for unge kriminelle*. Ankestyrelsen, maj 2012, København K.

<https://ast.dk/publikationer/undersogelse-om-kommunernes-indsats-over-for-unge-kriminelle-1>

Ankestyrelsen (2014*): Kommunernes indsats på området for unge kriminelle*. Ankestyrelsen, Marts 2014, København K.

<https://ast.dk/publikationer/kommunernes-indsats-pa-omradet-for-unge-kriminelle-marts-2014>

Christensen, E. (1998) *Anbringelser af børn en kvalitativ analyse af processen.* Socialforskningsinstituttet, København, januar 1998.

<https://pure.sfi.dk/ws/files/327890/AnbringelserAfBoern.pdf>

Egelund, T., Hestbæk, A. D. & Andersen, D. (2004) *Små børn anbragt uden for hjemmet en forløbsundersøgelse af anbragte børn født i 1995.* Socialforskningsinstituttet, København, september 2004.

<https://www.sfi.dk/publikationer/smaa-boern-anbragt-uden-for-hjemmet-6274/>

Egelund, T. & Hestbæk, A. D. (2003) *Anbringelse af børn udenfor hjemmet En forskningsoversigt.* Socialforskningsinstituttet, København.

<https://www.sfi.dk/publikationer/anbringelse-af-boern-og-unge-uden-for-hjemmet-9130/>

Egelund, T. & Vitus, K. (2007) *Sammenbrud i anbringelser af unge risikofaktorer hos unge, forældre, anbringelsessteder og i sagsbehandlingen*. SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd, København K.

<https://pure.sfi.dk/ws/files/256824/0724_sammenbrud.pdf>

Egmont Fonden (2013): *Signaturprojekt Anbragte børns læring*

<https://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/Vidensdokument%20om%20anbragte%20boerns%20laering_web.pdf>

Ejrnæs, M. (2008): *Pædagoger, forskere og diskursen om social arv* i Tidsskrift for socialpædagogik nr. 21 2008.

[http://www.socialpaedagogik.dk/assets/morten-ejrnæs---pædagoger%2C-forskere-og-diskursen-om-social-arv---tfs-2008.pdf](http://www.socialpaedagogik.dk/assets/morten-ejrn%C3%A6s---p%C3%A6dagoger%2C-forskere-og-diskursen-om-social-arv---tfs-2008.pdf)

Foucault, M. (1982): *The subject and power* I Critical Inquiry, vol. 8 nr. 4.

<http://www.unisa.edu.au/Global/EASS/HRI/foucault_-_the_subject_and_power.pdf>

Foucault, M. (1980): *Power/Knowlegde Selected interviews & other writings 1972-1977.* Gordon, C. (Red.) Pantheon Books, New York.

<https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_Power_Knowledge_Selected_Interviews_and_Other_Writings_1972-1977.pdf>

Hestbæk, A.D. Red. (1997) *Når børn og unge anbringes En undersøgelse af kommunernes praksis i anbringelsessager.* Socialforskningsinstituttet, København K.

<https://pure.sfi.dk/ws/files/329457/NaarBoernOgUngeAnbringes.pdf>

Højholdt, A., Arndal, L. & Blaarbjerg, B. (2015): *På kanten af skolen Skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv.* Det Kriminalpræventive Råd, København V.

<https://www.dkr.dk/media/8316/paa_kanten_af_skolen.pdf>

Jakobsen, K. T. (2016): *Den sociale mobilitet målt på indkomst er gået tilbage over de seneste godt ti år*. Analyse Kraka, 26. december 2016.

<http://kraka.org/sites/default/files/public/notat_indkomstmobilitet_over_tid_v2.pdf>

Jørgensen, T.T. Kyvsgaard, B. Pedersen, A.B. & Pedersen, M.L. (2012): *Risikofaktorer, Effektevalueringer og Behandlingsprincipper – En forskningsoversigt*. Justitsministeriets Forskningskontor, oktober 2012.

<http://www.justitsministeriet.dk/sites/default/files/media/Arbejdsomraader/Forskning/Forskningsrapporter/2012/Resocialiseringsrapport%20%202012.pdf>

Jørgensen, O. & Preisler, M. (2017): *Vi kan godt! Styrk anbragte børns læring og livsduelighed*. Egmont rapporten 2017, Egmont Fonden, Rosendahls A/S Print Design Media.

[*https://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/ER2017\_20x27\_R\_72dpi\_OPSLAG.pdf*](https://www.egmontfonden.dk/Upload/Egmontfondendk/PDF-filer/ER2017_20x27_R_72dpi_OPSLAG.pdf)

Jæger, M. M. (2008): *Social arv i Danmark.* SFI, 14. august 2008.

<https://www.sfi.dk/nyt/nyheder/artikler/social-arv-i-danmark/>

Kalhøj, M. (2009) *Handleplan i praksis*. Retsvidenskabeligt Tidsskrift (Rettid) 2009, afhandling nr. 5.

<http://law.au.dk/fileadmin/Jura/dokumenter/forskning/rettid/2009/afh5-2009.pdf>

Katznelson, N., Jørgensen, H. E. D., Sørensen, N. U. (2015) *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel.* Aalborg Universitetsforlag, Aalborg Ø.

[http://vbn.aau.dk/da/publications/hvem-er-de-unge-paa-kanten-af-det-danske-samfund(90815327-2a70-497b-a72c-6bea57f6ccad).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/hvem-er-de-unge-paa-kanten-af-det-danske-samfund%2890815327-2a70-497b-a72c-6bea57f6ccad%29.html)

Larsen P., Thorup H., Frandsen K., Damsbo-Andersen L., Barfoed L., Gade S. (2016) *Rigsrevisionens beretning om indsatsen over for anbragte børn.* Statsrevisorerne, Folketinget, august 2016. Rosendahls-Schultz Distribution, Albertslund.

<http://www.rigsrevisionen.dk/media/2104317/sr2115.pdf>

Luckow, S. T., Jakobsen, T. B., Langhede, A. P. & Pejtersen, J. H. (2013) *Bedre overgange for udsatte unge Midtvejsevaluering af efterværnsinitativet ’vejen til uddannelse og beskæftigelse’.* SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd, København.

<https://pure.sfi.dk/ws/files/202992/1320_Bedre_overgange.pdf>

Nielsen, H. S. (2006): *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview.* Danmarks pædagogiske universitetsforlag, Aarhus Universitetsforlag.

<https://viden.sl.dk/media/5132/indsats-og-virkning-paa-doegninstitutioner.pdf>

Pless, M. (2009) *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. P.h.d. Afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. København.

vbn.aau.dk/da/publications/udsatte-unge-paa-vej-i-uddannelsessystemet(349fbfe3-dd6d-476e-a899-57ada7679591).html

Sletten, M. A. & Hyggen, C. (2013) *Ungdom, frafall og marginalisering*. Norges forskningsråd, april 2013, Hustrykkeriet, Oslo.

<http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Prosjekter/Avsluttede/Temanotat-om-ungdom-frafall-og-marginalisering>

Socialt Udviklingscenter SUS & COWI/MUUSMANN (2008) *Bedre tværfaglig indsats – for børn i familier med misbrug eller sindslidelse.* Servicestyrelsen, marts 2008, Fihl Jensen Grafisk A/S.

<https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/bedre-tvaerfaglig-indsats-for-born-i-familier-med-misbrug-eller-sindslidelse>

Stage, S., Birch, S., Bach Svendsen, A. M., Thygesen, M. R. & Hartelius Dall, I. (2018) *Svigt af børn i Danmark Udsatte børns skolegang.* Fokusrapport 2018/1, Bindslev, M. W. (Red.) Trygfonden og Børns Vilkår.

[https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2018/05/Fokusrapport-Udsatte-børns-skolegang-2018.pdf](https://bornsvilkar.dk/wp-content/uploads/2018/05/Fokusrapport-Udsatte-b%C3%B8rns-skolegang-2018.pdf)

Villumsen, A. M. & Kristensen, O. S. (2012): *Hvorfor er det så svært? Sporarbejde i den tidlige tværfaglige indsats.* Socialstyrelsen.

<https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/model-for-tidlig-tvaerfaglig-indsats-hvorfor-er-det-sa-svaert-sporarbejde-i-den-tidlige-tvaerfaglige-indsats>

Villumsen, A. M., Lund, J. H., Viskum, U. & Jakobsen, I. S. (2015) *Tværprofessionelt samarbejde om udsathed hos børn og unge – et kort over landskabet af forskningsbaseret viden*. I Børn og unge på tværs. Matthiessen, A. Red. Metropol, København, Professionshøjskolen Metropol.

<https://viden.sl.dk/media/6645/nubu_bog.pdf>

Østergaard, S. V., Steensgaard, A. B., Hansen, A. T., Henze-Pedersen, S. & Østergaard, J. (2015): *På vej mod ungdomskriminalitet hvilke faktorer i barndommen gør en forskel?* SFI – det nationale forskningscenter for velfærd, København K.

<https://www.sfi.dk/publikationer/paa-vej-mod-ungdomskriminalitet-3063/>

**Vejledninger, love og bekendtgørelser:**

LBK nr. 102 af 29/01/2018 kap. 25 (Serviceloven)

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=197036#idfb93cb55-0be9-4529-ab55-95414405e39b>

Lov nr. 501 af 24/06/1992 § 66b (Lov om ændring af lov om social bistand og lov om styrelse af sociale og visse sundhedsmæssige anliggender samt lov om påligningen af indkomst- og formueskat til staten (ligningsloven) m.m. (Ændring af reglerne om foranstaltninger for børn og unge, herunder reglerne om tvangsmæssig gennemførelse af foranstaltninger))

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=53856>

VEJ nr. 10 af 3/2/2006 pkt. 72 (Vejledning om særlig støtte til børn og unge)

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=20490>

VEJ nr. 218 af 15/12/1992 pkt. 65 (Vejledning om bistandslovens bestemmelser om særlig støtte til børn og unge)

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=54341>